

Cristina Martins

Línguas em contacto

“Saber sobre” o que as distingue

(Página deixada propositadamente em branco)



I N V E S T I G A Ç Ã O



COORDENAÇÃO EDITORIAL
Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensauc@ci.uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

CONCEPÇÃO GRÁFICA
António Barros

EXECUÇÃO GRÁFICA
Tipografia Lousanense

ISBN
978-989-8704-36-2

ISBN Digital
978-989-26-0433-6

DOI
<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0433-6>

DEPÓSITO LEGAL
280997/08

OBRA PUBLICADA COM O APOIO DE:



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

© AGOSTO 2008, IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Cristina Martins

Línguas em contacto

“Saber sobre” o que as distingue

Análise de competências metalinguísticas
de crianças mirandesas em idade escolar

(Página deixada propositadamente em branco)

ÍNDICE

PREFÁCIO DE CLARINDA MAIA	7
AGRADECIMENTOS	11
EPÍGRAFES.....	13
CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA	15
1.1. Apresentação	15
1.2. O tipo de população a estudar	16
1.3. Os fenômenos a estudar	17
1.4. O alcance prático da(s) resposta(s)	21
1.5. Questões epistemológicas prévias	22
1.6. O percurso teórico e experimental	27
CAPÍTULO 2 - O LINGUÍSTICO E O METALINGUÍSTICO	29
2.1. Os principais contributos teóricos para uma definição de “metalinguístico”	29
2.2. A distinção entre “linguístico” e “metalinguístico” enquanto “saber” <i>vs.</i> “saber sobre”. A(s) perspectiva(s) psicolinguística(s)	37
2.2.1. Conceções (aparentemente) dicotômicas e concepções escalares	38
2.2.2. As dicotomias: fundamentos teóricos	50
2.2.2.1. Implícito <i>vs.</i> explícito	51
2.2.2.2. Inacessível <i>vs.</i> acessível	53
2.2.2.3. Não-declarativo (ou procedimental) <i>vs.</i> declarativo	60
2.2.2.4. Inconsciente <i>vs.</i> consciente	64
2.2.3. Síntese	69
2.2.4. Algumas propostas promissoras	72
2.2.4.1. O <i>Representational Redescription Model</i> de Karmiloff-Smith	72
2.2.4.1.1. A discussão dos paradigmas construtivista e inatista/modular	73
2.2.4.1.2. A descrição do “Modelo RR”: do linguístico ao metalinguístico	81
2.2.4.2. A <i>Metacognitive Model of Language Skills</i> de Bialystok e Ryan	89
2.3. A relação entre capacidades linguísticas e metalinguísticas: uma hipótese	99
CAPÍTULO 3 - “SABER SOBRE” MAIS DO QUE UMA LÍNGUA.	
O RECONHECIMENTO DE L1 E DE L2 ENQUANTO ENTIDADES DIFERENCIADAS	105
3.1. Introdução	105
3.2. O “estado da arte”: uma tipologia das manifestações metalinguísticas recenseadas em crianças bilingues	108
3.2.1. O ponto de partida: a percepção das relações arbitrárias do signo linguístico	109
3.2.2. As manifestações metalinguísticas contempladas na componente experimental deste trabalho	116
3.2.2.1. A associação entre línguas e locutores	116
3.2.2.2. Algumas capacidades metafonológicas	124
3.2.2.3. A tradução	132
3.2.2.4. Comentários explícitos sobre estruturas e usos linguísticos	138
3.2.3. Outras manifestações metalinguísticas recenseadas na bibliografia especializada ..	142

3.2.4. Para uma re-avaliação da tese da “superioridade bilingue”	148
3.3. Outras componentes envolvidas na diferenciação entre L1 e L2	158
3.3.1. Considerações introdutórias	158
3.3.2. Condições exógenas da aquisição bilingue e tipos de bilinguismo infantil	158
3.3.2.1. O factor idade	159
3.3.2.2. Contextos sociais e estratégias que presidem ao processo de <i>input</i> bilingue	170
3.3.2.3. Os bilingues resultantes: uma análise crítica dos dados	178
3.3.3. A construção do bilinguismo: uma breve revisão dos modelos de aquisição	187
3.4. Conclusões	202
CAPÍTULO 4 - O TRABALHO EXPERIMENTAL	207
4.1. Introdução	207
4.2. As hipóteses e a sua fundamentação	210
4.2.1. Uma breve caracterização da situação sociolinguística da Terra de Miranda	210
4.2.2. As principais diferenças entre o português padrão, o português de Trás-os-Montes e o mirandês.....	225
4.2.2.1. Aspectos fonético-fonológicos	228
4.2.2.2. Aspectos morfológicos	234
4.2.3. As hipóteses	239
4.3. O desenho experimental.....	241
4.3.1. Tarefas e objectivos	241
4.3.2. Amostra.....	246
4.3.2. Procedimento	251
4.3.2.1. Critérios que presidiram à escolha das palavras-estímulo	252
4.3.2.2. Operacionalização	255
4.3.3. Resultados e discussão	258
4.3.3.1. A tarefa de repetição da palavra-estímulo	259
4.3.3.2. A tarefa de filiação linguística	272
4.3.3.3. A tarefa de tradução	286
4.3.3.4. A tarefa de explicitação das diferenças detectadas entre as palavras-estímulo e as formas traduzidas	325
4.3.3.5. Síntese: os resultados comparados das tarefas	364
CONCLUSÕES GERAIS	375
BIBLIOGRAFIA	387

PREFÁCIO

Com este estudo sobre o contacto entre o Mirandês e o Português dá a Doutora Cristina Martins continuidade à investigação que, desde há alguns anos, vem desenvolvendo sobre aquele idioma minoritário que, embora tradicionalmente implantado em Portugal, pertence ao domínio linguístico asturiano-leonês.

A elaboração, no âmbito do Conselho da Europa, da «Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias da Europa» e a proposta por aquela instituição, em 1992, do mencionado documento que visa a protecção e a promoção das línguas com aquele estatuto e que deveria ser assinado e ratificado pelos diferentes Estados-membros, acabou por conduzir, em 1996, ao reconhecimento do Mirandês em publicações oficiais da Comissão Europeia e à sua consideração como língua minoritária de Portugal.

Esses documentos de carácter internacional forneceram o enquadramento legal para a aprovação em Portugal, pela Assembleia da República, da Lei n.º 7/99, de 29 de Janeiro, que introduz no espaço nacional a questão dos direitos linguísticos de grupos minoritários, ao reconhecer a especificidade da comunidade mirandesa e os direitos linguísticos dos mirandeses.

Transcendente também foi a publicação, no mesmo ano de 1999, da «Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa» que, ao estabelecer uma norma gráfica para um idioma secularmente transmitido como idioma oral, permitiria a escrita de textos de diferente tipologia em Mirandês e contribuiria para a resolução de algumas das grandes dificuldades com que se debatia o ensino da disciplina de Mirandês que, desde 1986, tinha começado a funcionar, com carácter opcional, na então Escola Preparatória de Miranda do Douro.

Após a proposta da Carta de 1992, que veio despertar um assinalável interesse pela temática das línguas minoritárias e do plurilinguismo comunitário que envolve uma língua com esse estatuto, inicia a Doutora Cristina Martins o percurso da sua investigação sobre aquele idioma falado na Terra de Miranda, domínio onde se vem afirmando com grande competência através da publicação de um conjunto de trabalhos que incidem sobre vários aspectos relativos à dinâmica da comunidade mirandesa.

O trabalho que agora se edita e que a Autora intitulou «Línguas em contacto: “saber sobre” o que as distingue. Análise de competências metalinguísticas de crianças mirandesas em idade escolar» foi apresentado, em 2004, como dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Embora mantenha as características inerentes à sua

génese e concepção, foi pela Autora submetido a algumas adaptações e ajustamentos à natureza da colecção onde se publica e a uma acurada revisão redactorial, não obstante ter merecido do júri que o apreciou justos elogios traduzidos na classificação máxima que unanimemente lhe foi atribuída.

Se, em trabalhos anteriores, a Autora nos convida a uma visão sociolinguística e pragmática do Mirandês, este seu novo e importante estudo situa-se no domínio da psicolinguística do desenvolvimento e procura averiguar que mecanismos estão envolvidos na percepção e representação diferenciadas de crianças mirandesas em idade escolar (1.º ao 6.º ano de escolaridade) de duas das línguas que convivem no seu ambiente de “input” bilingue, o Mirandês e o Português. A satisfação desse propósito revela-se tanto mais pertinente e relevante quanto, por um lado, a comunidade bilingue em estudo oferece uma diglossia fortemente perturbada, em que não é totalmente clara a distribuição das duas línguas de acordo com os domínios de interacção verbal, e, por outro, quanto as duas línguas em contacto manifestam uma acentuada afinidade estrutural.

Construído a partir de duas questões centrais que configuram a sua componente teórica – a distinção entre conhecimentos linguísticos e conhecimentos metalinguísticos e os aspectos relativos ao desenvolvimento de competências metalinguísticas em crianças bilingues – o presente estudo envolve e desenvolve, ao mesmo tempo, uma consistente análise experimental dos materiais recolhidos de uma amostra de 109 sujeitos (crianças entre 6 e 12 anos), realizada com base num modelo metodológico cujo desenho se revelou eficaz e adequado aos fins em vista.

Em relação à primeira das questões nucleares contempladas, procura a Autora explicar como interagem os saberes linguísticos e metalinguísticos, o “conhecimento das línguas” e o “conhecimento sobre as línguas” e, após a discussão das principais propostas teóricas, adota como matriz fundamental o «Representational Redescription Model» (modelo RR) de Annette Karmiloff-Smith e o modelo proposto por Ellen Bialystok e Ellen Bouchard Ryan, denominado «A Metacognitive Model of Language Skills».

No que diz respeito à segunda questão, o problema da construção do reconhecimento de L1 e L2 como entidades diferenciadas pelas crianças expostas a uma situação de “input” bilingue, concedeu-se especial atenção ao papel desempenhado pelas representações de tipo metalinguístico, embora sem deixar de abordar outros factores envolvidos no processo de diferenciação idiomática numa situação de aquisição bilingue.

Ao mesmo tempo que, em páginas de grande densidade teórica, procede à revisão crítica da bibliografia científica sobre as duas questões fundadoras do trabalho, desenvolve, a partir dela, uma sólida argumentação e problematiza, de forma totalmente consistente, a relação entre o enquadramento teórico e o estudo experimental, o que contribui para a construção de um texto coeso e revelador de uma sólida arquitectura interna.

Além da evidente relevância teórica, esta obra vem preencher uma lacuna na bibliografia actualmente disponível sobre desenvolvimento linguístico e metalinguístico de crianças bilingues, uma vez que os materiais recolhidos e

analisados correspondem a sujeitos que oferecem um perfil sociolinguístico distinto do que é descrito na produção científica até ao momento realizada. Os resultados obtidos relativamente à notável acuidade metalinguística da população sob escrutínio que a escola potencia e complexifica devem merecer a maior atenção por parte dos agentes de ensino de Mirandês e de Português nas escolas de Ensino Básico do concelho de Miranda do Douro porque eles sustentarão a elaboração de pertinentes propostas de alcance pedagógico.

Pelo interesse e originalidade da investigação realizada, pelo sólido travejamento teórico que o estudo revela, pelo trabalho reflexivo e crítico exercido com grande maturidade e lucidez sobre a recente produção científica disponível acerca de algumas questões fundamentais para a discussão empreendida, pelo desenho do modelo metodológico aplicado no trabalho experimental e, ainda, pelos resultados obtidos, esta obra da Doutora Cristina Martins constitui um exemplo de investigação universitária desenvolvida com seriedade e competência e de grande qualidade científica.

CLARINDA DE AZEVEDO MAIA

(Página deixada propositadamente em branco)

AGRADECIMENTOS

A investigação que agora se publica assumiu, num primeiro momento e numa versão distinta, a forma de dissertação de doutoramento. Volvidos cinco anos sobre a data de conclusão do trabalho matricial e chegado o momento da publicação do texto que dele emanou, não posso deixar de recordar, nestas primeiras linhas, todos quantos mais directamente contribuíram para que tivesse conseguido levar esta empresa a bom porto.

É imperativo, porque é verdade, que comece por assinalar que devo a feitura deste trabalho, antes de mais ninguém, à minha mãe. Para além de me ter imposto, e assim legado, nos recônditos anos da minha infância, a disciplina de que vivamente dependi para realizar este projecto, proporcionou-me, em especial nestes anos mais recentes, a percepção cristalina de quão vital é não adiar o que é importante e tem de ser.

À Doutora Clarinda Maia agradeço o facto de se ter prontificado a aceitar a orientação da dissertação que estive na origem desta obra, bem como o entusiasmo com que, mais recentemente, acompanhou a publicação da presente versão. Gostaria ainda de registar, nesta ocasião, a relação de profunda liberdade científica e intelectual que, comigo, solidamente construiu ao longo destes já longos anos de trabalho.

À Ana Cristina Macário Lopes não posso dizer «obrigada», porque a palavra ficaria a nadar no meio do mar vasto que contemplo em roda da minha barca. Por isso, acho melhor, uma vez que tem lugar cativo aqui no convés, mesmo ao meu lado, sugerir-lhe, tão-somente, que continuemos a olhar juntas (e, sempre que possível, tranquilas) a agitação das ondas que se avistam, as grandes e as pequenas, as ferozes e as amenas.

Aos meus colegas de Linguística da FLUC, mas, em especial, às “graças da fonética”, as Isabelinhas, Santos e Pereira e Graça Rio-Torto, dou graças pelo magnífico ambiente de trabalho que me têm proporcionado ao longo destes anos, pela confortabilíssima informalidade, pelas cumplicidades amigas e pelo bom humor que torna tudo tão mais simples.

Há muitas outras pessoas que recordo pelo facto de terem tido, num ou noutro momento, um papel que se revelou decisivo. São pessoas, algumas especialistas em áreas distintas da Linguística, que me indicaram ou disponibilizaram bibliografia interessante e/ou difícil de encontrar, ou que simplesmente dedicaram algum do seu tempo a discutir comigo questões que contribuíram directamente para a reflexão e para as múltiplas tarefas que empreendi neste trabalho. Ao Amadeu Ferreira, António Campar, Prof.

Henriqueta Costa Campos (*in memoriam*), João Veloso, Prof. João Filipe Queiró, João Paulo Moreira, Lúcio Cunha, Manuela Barros Ferreira, Dra. Maria do Céu Carvalho de Sousa, Natércia Coimbra, Norberto Santos e Rui Gama o meu obrigada muito plural. Nesta linha, daqui estendo um imprescindível abraço à Adriana Bebianio que, com grande amizade e infinita paciência, fulminou o meu texto com o seu “olhar de fora”. Por fim, os meus sentidos agradecimentos às Professoras Isabel Hub Faria e Maria Antónia Mota pelas justas críticas e úteis recomendações que, por ocasião das respectivas arguições públicas da tese que esteve na génese desta obra, tiveram a generosidade de me transmitir.

Os trabalhos de campo realizados para esta investigação constituíram-se, em si mesmos, um complexo, moroso e difícil empreendimento. Foi, nomeadamente, necessário coordenar as energias e solicitar a colaboração de inúmeras pessoas e entidades. Agradeço publicamente a boa vontade manifestada pelas seguintes pessoas e entidades: Domingos Raposo, Marcolino Fernandes (pela voz que emprestou ao «Dr. Manuel» e ao «Ti' Antonho»), Ricardo Cabral Pinto (pela figura que emprestou ao «Dr. Manuel»), Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), Delegação Escolar de Miranda do Douro, professores e alunos (ano lectivo 1999-2000) das Escolas do 1º CEB de Cicouro, Picote, Palaçoulo, Póvoa, Águas Vivas, Malhadas, Duas Igrejas, Miranda do Douro, Regalheiras de Lavos —Figueira da Foz— (em especial à D. Isabel Curado), Conselho Directivo, professores e alunos da Escola do 2º CEB de Miranda do Douro e de Taveiro —Coimbra— (em especial à Guida Oliveira). Ao Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA), ao qual pertencço, e à Câmara Municipal de Miranda do Douro agradeço os imprescindíveis apoios financeiro e logístico que viabilizaram todos os demais investimentos.

A publicação deste trabalho não teria sido possível sem o apoio financeiro e/ou logístico das seguintes instituições, às quais manifesto o meu público reconhecimento: a *Associação de Língua Mirandesa* (na pessoa do seu presidente, Dr. Amadeu Ferreira), a Fundação para a Ciência e Tecnologia, a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e a Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aos meus amigos (e vocês sabem quem são!), grata vos estou por terem-no, sempre, activa e militantemente sido. Nesta senda, daqui envio mais uma canora gargalhada à “Mesa 12”, uma das excelentes razões que já há muitos anos tenho para ir à FLUC.

Last, mas jamais *not least*, à minha família, igualmente por algumas das já aduzidas razões, mas, e sobretudo, por todas as demais.

EPÍGRAFES

«in every child there is a budding linguist»

in W. J. M. Levelt, A. Sinclair, and R. J. Jarvella (1978: 2)

«Eu acho... eu acho... eu, para mim, acho que o mirandês é que está certo (...) Eu, quando andei na escola, chateava-me muito era com a palavra que se diz “muito”, “muito”. Eu preocupava-me com esta palavra, porque se escreve “muito” e tem que se ler [ˈmũjtu]. Não há “n” nenhum, não há nada! Escreve “muito” e lê-se [ˈmũjtu]. Porquê? Porquê? (...) Quando agora estou a ver que o [ˈmujtu] é mirandês! (...) O mirandês tem um bocado acertado na linguagem portuguesa às vezes»

Américo Pires (*in memoriam*)

João: Mãe, a Maria disse [pɐˈpɐw]...

Mãe: Ai é? E tu, o que é que lhe disseste?

João: Não é [pɐˈpɐw], é [pɐˈpɐɪ]!

Mãe: Ai é? Não sabia...

João: É!

João M.C.P. (2 anos e 8 meses); Mãe (36 anos e 2 meses)

Miguel: Mãe, já não sou bebé...

Mãe: Pois não; és uma criança. E eu sou um adulto.

Miguel: Não és um adulto!

Mãe: Ai não?!

Miguel: Não. És uma adulta! As meninas são adultas e os rapazes são adultos.

Assim é falar muito bem!

Miguel M.C.P. (3 anos e 10 meses); Mãe (40 anos e 11 meses)

(Página deixada propositadamente em branco)

CAPÍTULO 1

O PROBLEMA

1.1. Apresentação

A obra que apresentamos consiste num exercício teórico e experimental através do qual nos propomos contribuir para a(s) resposta(s) à seguinte pergunta genérica: **que tipos de mecanismos estão envolvidos na construção, por parte das crianças mirandesas, de uma percepção e representação diferenciadas de duas das línguas¹ que convivem no seu ambiente de *input*, o mirandês e o português?**

A pertinência desta pergunta ergue-se, neste caso particular de contacto entre o português e o mirandês, sobre os seguintes factos:

i) existe uma afinidade estrutural, i.e., material muito acentuada entre um e outro idioma, fruto do parentesco histórico entre os grupos neo-latinos galego-português e asturo-leonês dos quais descendem, respectivamente, a língua portuguesa e o mirandês. Tal afinidade foi igualmente favorecida pela contiguidade geográfica das áreas linguísticas referidas e por um devir histórico extralinguístico assente em numerosos laços comuns;

ii) os dados disponíveis (Martins, 1994b e 1997b; Sousa, 2001) indicam que a comunidade linguística mirandesa ostenta, nos dias de hoje, reconhecidos sintomas de um bilinguismo acompanhado de uma precária e débil situação de diglossia. Assim, assiste-se, actualmente, a um activo fenómeno de competição idiomática em domínios de interacção nevrálgicos como a família e as redes de vizinhança, o que quererá dizer que nem sequer é inteiramente clara a distinção entre línguas assente no critério da sua distribuição por domínios de interacção verbal.

Os dois factos agora invocados, verificados em simultâneo, configuram um ambiente linguístico e sociolinguístico que, pelo menos à primeira vista, não tornará óbvio e linear o processo de construção da identidade demarcada, quer no plano sócio-simbólico, quer no plano estrutural, de estes dois idiomas

¹ Embora com um outro estatuto, não autóctone e estrangeiro, o castelhano evidencia, igualmente, uma presença forte nas aldeias mirandesas, em especial nas povoações situadas junto à raia seca. O castelhano não será, no entanto, objecto de análise no presente trabalho.

coexistentes na comunidade por parte de uma criança que a eles esteja exposta nas primeiras fases de aquisição linguística. Partindo, no entanto, do princípio de que a demarcação a que nos acabámos de referir é um processo que deverá iniciar-se em fases precoces do desenvolvimento ontogénico e se prolonga, com feições mutáveis, ao longo da infância, as questões que, decorrentes da primeira que enunciámos, também importará equacionar são:

i) quais as marcas linguísticas que, de modo preferencial, servem a construção de uma identidade diferenciada de cada uma destas línguas estruturalmente afins ao longo do desenvolvimento infantil?

ii) qual é a cronologia deste processo e que tipo de índices linguísticos e/ou extralinguísticos é mais operante em cada etapa?

iii) à entrada na escola, i.e., aos 5-6 anos, já estão construídos modelos prototípicos que permitam à criança identificar os falantes de cada um dos idiomas?

iv) que graus de consciencialização/capacidade de explicitação/controlo activo evidenciam as crianças mirandesas de diferentes estratos etários e níveis de escolarização formal relativamente aos fenómenos referidos em i) e iii)?

Face ao exposto, concluir-se-á que a problemática central (embora não única) do presente trabalho é constituída por aquilo que as crianças expostas à coexistência do mirandês e do português revelam **saber sobre** cada um destes idiomas, i.e., este trabalho inquire mais propriamente sobre algumas das suas **capacidades metalinguísticas**.

1.2. O tipo de população a estudar

Num trabalho desta natureza, desde já se torna óbvia a necessidade de delimitar, em várias frentes, o escopo do estudo a empreender. Não é, por exemplo, viável, neste contexto e com os meios disponíveis, escrutinar, a partir de fases ontogénicas muito precoces, o desenvolvimento linguístico e metalinguístico de um vasto e estatisticamente representativo conjunto de crianças mirandesas. Basta, aliás, passar em revista os estudos existentes sobre a aquisição linguística bilingue, quase todos sustentados em dados recolhidos através da observação longitudinal e muito prolongada de uma só criança, para saber que tal empresa, hercúlea, só seria concretizável se para ela contribuísse uma numerosa e excepcionalmente bem coordenada equipa de investigadores, com longos anos disponíveis para dedicar a tal causa científica.

Julgamos, no entanto, que estas contingências materiais, ainda que muito concretas e, de momento, inultrapassáveis, não deverão inibir a feitura de estudos de outra natureza e com outro âmbito. Com efeito, dados recolhidos em amostras significativas de crianças mais velhas, em idade escolar, podem igualmente dilucidar fenómenos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento linguístico e metalinguístico ontogénico, com algumas vantagens também facilmente reconhecíveis.

Veja-se: optando-se por trabalhar com grupos de crianças e não se limitando a análise a um ou dois *case-studies*, os comportamentos que os sujeitos evidenciam podem, naturalmente, ser confrontados e comparados, emergindo, com maior probabilidade, deste exercício, um padrão geral com grau mais elevado de validade empírica. Deste modo, sacrificando-se embora a minúcia analítica permitida ao investigador pelo recurso a *case-studies* de tipo longitudinal, ganha-se na possibilidade de obtenção de padrões só observáveis pela multiplicação do número de sujeitos a estudar. Qualquer uma das abordagens, estamos cientes, comporta benefícios e desvantagens, devendo ser encaradas, segundo cremos, como complementares. Pela nossa parte, optámos, neste trabalho, tão-somente pela que nos pareceu mais exequível e, nessa medida, mais frutífera.

No que diz respeito à decisão de estudar crianças em idade escolar (1º ao 6º ano de escolaridade), as vantagens decorrem, em primeiro lugar, da relativa escassez de dados actualmente disponíveis sobre as capacidades que, genericamente e no presente momento, se apelidarão de linguísticas nestes estratos etários. Com efeito, os cultores da Psicolinguística, disciplina ainda muito recente², têm dedicado uma boa parte do seu esforço ao estudo do desenvolvimento verbal em crianças muito novas, i.e., as que se encontram nas fases mais propriamente aquisitivas. Tal circunstância tem deixado mais desguarnecida a investigação sobre aspectos do desenvolvimento linguístico em crianças em idade escolar, sobre o qual, na realidade, ainda relativamente pouco se sabe³. A investigação que se encontra disponível sobre estas faixas etárias tem incidido preponderantemente sobre as competências da leitura e da escrita e, de uma forma que consideramos bastante mais residual, sobre o desenvolvimento de algumas capacidades metalinguísticas das crianças. Há, pois, muito a desvendar nesta área do saber, quer em relação às crianças monolíngues, quer ainda, e de modo especial, em relação às que precisam de processar mais do que um idioma nas suas actividades linguísticas quotidianas.

1.3. Os fenómenos a estudar

Para além do tipo de população a considerar, outra questão fundamental relativa à delimitação do escopo do estudo prende-se com a escolha da gama particular de fenómenos a testar.

Essa escolha, depois de ponderadas várias hipóteses que, à partida, seriam igualmente interessantes e úteis, acabou por incidir sobre algumas capacidades

²Considera-se, geralmente, que o nascimento desta disciplina é assinalado pela publicação, em 1954, da obra *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems* (cf. Osgood e Sebeok (eds.), 1965), resultante do trabalho de linguistas e de psicólogos realizado durante um seminário ocorrido na Universidade de Cornell, nos E.U.A., em 1951.

³Segundo Hakes *et al.* (1980: vi), uma das razões para o desinteresse revelado pelos psicolinguistas por crianças em idade escolar decorre do facto de, por volta dos sete anos de idade, ocorrer uma estabilização do desenvolvimento linguístico vertiginoso verificado a partir das primeiras verbalizações da criança.

de tipo metafonológico ou com fortes implicações neste domínio. Mais especificamente, decidimos averiguar até que ponto as crianças (i) reconhecem os fenómenos de natureza fónica que efectivamente distinguem os dois idiomas estruturalmente aparentados, usando-os como indícios suficientes e robustos em tarefas de filiação linguística; (ii) elaboram e fazem uso de regras de equivalência inter-idiomáticas resultantes de um labor cognitivo de confronto e de comparação entre as estruturas fónicas das duas línguas de *input*; (iii) demonstram capacidades para explicitar e explicar o que sabem e o que fazem.

O estudo de capacidades de tipo metafonológico evidenciadas pelas crianças tem um interesse muito significativo no âmbito da investigação sobre o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas em geral. Veja-se: a possibilidade de manipular activamente a pura materialidade linguística em si mesma e por si mesma, i.e., sem recurso, de modo necessário, à componente semântico-referencial, será, como procuraremos demonstrar neste trabalho, dos exemplos mais ilustrativos da apetência humana para olhar as línguas faladas como objectos, entidades diferenciáveis do mundo dos outros objectos passíveis de, pela linguagem, poderem ser representados de modo simbólico/sígnico.

Por outro lado, alguns estudos sociolinguísticos disponíveis têm sugerido que é, para os falantes, mais difícil ter consciência das variantes fónicas que, embora linguisticamente isofuncionais, apresentam uma distribuição sociolinguística clara nas suas comunidades, do que identificar unidades e fenómenos de variação relativos a outros níveis de estruturação linguística⁴. Já Labov (1966: 482), por exemplo, afirmava a propósito da sensibilidade dos seus informantes às variáveis fonológicas do inglês que revelaram ser sociolinguisticamente relevantes na comunidade de falantes de Nova Iorque:

«very few of the informants perceive or report their own variant of the phonological variables, and fewer still perceive it accurately. This does not mean that New Yorkers do not give a great deal of conscious attention to their language. Most of the informants in our survey have strong opinions about language and they do not hesitate to express them. But their attention focuses only on those items which have risen to the surface of social consciousness, and have entered the general folklore of language».

Por fim, a análise das capacidades metafonológicas a que nos propomos em concreto tem um interesse especial pelo facto de ser relativa a crianças expostas a um ambiente de *input* bilingue. Consideremos, a este propósito, hipóteses, assentes em argumentos do foro neurofisiológico⁵, como a que foi formulada

⁴É neste sentido que vai a conclusão apresentada por Head (1981: 161) num estudo efectuado junto de dois grupos de crianças a frequentar os 5º e 8º anos de escolaridade no Brasil: «both groups manifested greater knowledge of grammatical and lexical pedagogical standards than of morphophonemic and phonological ones».

⁵Estes argumentos ancoram-se em fenómenos como (i) a plasticidade do cérebro, propriedade que, como foi sugerido por Penfield e Roberts em 1959 (*apud* McLaughlin, 1984: 46), diminui drasticamente após a puberdade, conduzindo a uma perda progressiva da capacidade de aquisição linguística após esse marco etário e (ii) o processo de lateralização cerebral das funções da linguagem, dado evocado na hipótese de Lenneberg (1967 [1975]) (a que nos referiremos já de

por Lenneberg (1967 [1975]) sobre a existência de um “período crítico” para a aquisição linguística (com evidentes implicações na problemática relativa à aquisição de L2⁶), ou aquela que, nesta mesma linha, foi previamente avançada por Penfield e Roberts (1959, *apud* McLaughlin, 1984: 46) na sequência dos resultados de estudos efectuados pelos autores em doentes afásicos bilingues de diferentes idades. Em síntese, qualquer uma destas hipóteses prevê, com base nos padrões de maturação cerebral observados ao longo do desenvolvimento ontogénico, que será sempre extremamente difícil um falante atingir uma proficiência de feição nativa numa língua (seja ela L1 ou L2) quando a aprendizagem/aquisição⁷ desta é feita após os treze anos de idade (Lenneberg, 1967 [1975: 182]). Apesar da contestação de que a hipótese do “período crítico” tem sido alvo⁸, em particular no âmbito das investigações, que aqui mais nos

seguida no corpo do texto). Por “plasticidade” poderá entender-se, genericamente e no presente contexto, o carácter dinâmico das estruturas neuro-anatómicas que se manifesta, quer ao nível funcional (por exemplo, na apetência revelada por certas populações de células para assumirem novas funções após uma lesão noutra parte do cérebro), quer ao nível da arquitectura neuronal (i.e., na diversidade das configurações assumidas pelas redes neuronais resultantes das diferentes ligações —sinapses— que os neurónios poderão estabelecer entre si) (cf., a propósito do conceito de “plasticidade”, Gilbert, 1999). Já “lateralização”, um conceito intimamente associado ao de “plasticidade”, diz respeito a um progressivo processo de especialização, com vista ao exercício de determinadas funções (como a linguagem, a dominância motora destra ou esquerdina, ou certas tarefas envolvidas na percepção visual), de um conjunto de estruturas neuro-anatómicas situadas num dos hemisférios cerebrais. Tal especialização diferenciada dá lugar, no cérebro maduro, a uma assimetria funcional dos hemisférios. No caso particular da faculdade da linguagem e confirmando a hipótese levantada, pela primeira vez, por Paul Broca no século XIX, avalia-se hoje que a sua lateralização no hemisfério esquerdo se verifique em 95% dos indivíduos destros e 70% dos esquerdinos (sobre o conceito de “lateralização”, cf., por exemplo, Gazzaniga e Hutsler, 1999).

⁶A hipótese do “período crítico” não foi colocada por Lenneberg especificamente em relação à aquisição de L2, até porque o ponto de partida do autor para a formulação de tal hipótese foi a aquisição linguística monolíngue. Todavia, Lenneberg (1967 [1975: 206]) acaba por se referir igualmente à problemática da aquisição de L2 no quadro da análise de um conjunto de possíveis contra-argumentos à sua hipótese. Neste sentido, e partindo do princípio de que o fim do “período crítico”, por volta do 13 anos, coincidiria com o termo do processo de lateralização (sobre este conceito, cf. a nota anterior), Lenneberg não deixa de reconhecer que a aprendizagem de uma segunda língua é perfeitamente possível depois desse marco etário, dado que, pelo menos aparentemente, não abonaria a favor da sua tese. Contudo, e como afirma o autor (1967 [1975: 206]), «esto no incomoda nuestra hipótesis básica acerca de las limitaciones en la edad, debido a que podemos asumir que la organización cerebral para el aprendizaje del lenguaje como tal ha tenido lugar durante la niñez, y dado que los lenguajes naturales tienden a parecerse unos a otros en muchos aspectos fundamentales (...), la matriz para las habilidades lingüísticas está presente».

⁷Alguns autores sustentam que existe uma distinção conceptual entre “aquisição” e “aprendizagem” de uma língua. Para estes, a aquisição linguística caracteriza-se por ser um processo inteiramente natural e intuitivo que decorre nas primeiras fases do desenvolvimento ontogénico na sequência de uma exposição da criança a *input* linguístico, enquanto que a “aprendizagem”, por seu turno, já decorre necessariamente depois da aquisição nativa de pelo menos um sistema linguístico, com esforço consciente e deliberado. Assim sendo, “aprendizagem linguística” é um termo que se associa, obviamente, à assimilação de línguas segundas (terceiras, quartas, etc.) depois do período que, nos termos de Lenneberg, denominar-se-á “crítico”.

⁸O aspecto que mais tem sido criticado é o facto de Lenneberg (1967 [1975: 206]) fazer depender o “período crítico” do processo de lateralização, prevendo, deste modo, entre os dois fenómenos, uma coincidência cronológica. Com efeito, e sendo embora a lateralização da faculdade da linguagem (ou, pelo menos, da maior parte das suas estruturas centrais) um dado que hoje é

interessam, sobre a aquisição de L2, hoje parece consensual a defesa da ideia de que ela se mantém, ainda assim, válida no restrito domínio da fonologia⁹. Aceitando esta premissa, poderemos igualmente admitir que, no processo de aquisição “nativa” das estruturas fonológicas, é obrigatório recorrer, mais do que no caso de qualquer outra das estruturas implicadas na organização linguística, a estratégias cognitivas “implícitas”. Dito de outro modo: aprendendo/adquirindo L2 depois do chamado “período crítico”, o falante apresentará, com toda a probabilidade, interferências¹⁰ sistemáticas de L1 na estrutura e nas realizações fónicas de L2¹¹, não sendo, no entanto, tão seguro e necessário que essas interferências se apresentem, com igual grau de persistência, nos demais níveis da estrutura linguística. Esta circunstância, que empresta um estatuto especial às estruturas fonológicas¹², fará pensar na possibilidade do envolvimento de

incontestado, já a cronologia de tal processo e, mormente, o limite etário a partir do qual se considera estabilizado, é assunto bastante menos pacífico. Tal circunstância leva, inclusivamente, autores mais cépticos em relação à hipótese do “período crítico”, pelo menos na aquisição de L2, como McLaughlin (1984: 48), a afirmações do seguinte teor: «in view of our lack of knowledge about when lateralization is complete, speculations about a critical period based on cerebral dominance seem premature».

⁹Na bibliografia mais recente sobre aquisição linguística bilingue, a posição dominante é, justamente, a de rejeição da hipótese de um período crítico de aquisição de L2 para todos os níveis de estruturação linguística excepto o fonológico (cf., por exemplo Harley, 1986: 5-8). Sobre este mesmo assunto e referindo-se, em concreto, à hipótese inicialmente defendida por Penfield e Roberts em 1959, Heller (1995: 5) afirma o seguinte: «this theory has been largely discredited for all aspects of language learning except phonology but continues to exert a powerful hold on the popular, and even the professional, imagination». No entanto, comparando estas posições críticas com a que, no caso, foi efectivamente defendida por Lenneberg sobre a relação entre o “período crítico” e a aquisição/aprendizagem de L2, não cremos que existam verdadeiras dissonâncias. Embora frequentemente se sugira (ainda que nem sempre se afirme), na bibliografia posterior, que este último autor considerou em pé de igualdade todos os níveis de estruturação linguística ao discutir, no âmbito da sua hipótese, a aquisição/aprendizagem de L2, a verdade é que tal não acontece de facto. Atenda-se, pois, às palavras do autor (1967 [1975: 206]): «la mayoría de los individuos de inteligencia media son capaces de aprender un segundo lenguaje después de comenzada la segunda década, a pesar de que la incidencia de «bloqueos para el aprendizaje del lenguaje» aumenta rápidamente después de la puberdade. También la adquisición automática a partir de una mera exposición a un lenguaje dado parece desaparecer después de esta edad, y los lenguajes extranjeros han de enseñarse y aprenderse mediante un esfuerzo consciente y trabajoso. Los acentos extranjeros no pueden superarse fácilmente después de la puberdade. Sin embargo, una persona *puede* aprender a comunicarse en una lengua extranjera a la edad de cuarenta años». Assim, o que Lenneberg parece verdadeiramente defender é a possibilidade de o aprendiz de L2 usar, depois da puberdade, estratégias alternativas àquelas de que se serviu aquando da aquisição de L1. Essas estratégias, que se associam a um esforço consciente, serão, contudo, globalmente menos eficazes no domínio fónico do que em relação aos demais tipos de estruturas.

¹⁰Sobre o conceito de “interferência” tivemos já, num anterior trabalho, oportunidade de fazer uma revisão da bibliografia mais relevante. Cf. Martins (1997a: 20-31).

¹¹Sobre as interferências fónicas cf., por exemplo, a tipologia de Weinreich (1968: 18-19).

¹²Mesmo os que contestam os principais argumentos que sustentam a hipótese do “período crítico”, como McLaughlin (1984), reconhecem, apesar de tudo, a especificidade dos padrões fonético-fonológicos no processo aquisitivo. Deste modo, afirma o autor referido (1984: 58): «it is quite possible that the motor patterns involved in speech are directly correlated with neurophysiological mechanisms and that once maturation of the brain is completed, plasticity in the production of speech sounds is lost. But the critical period hypothesis was applied to all aspects of language acquisition, not simply to the motor aspect».

mecanismos de feição não forçosamente idêntica na aquisição das formas “nativas” dos diferentes tipos de estruturas linguísticas. Dito isto, e pese embora a necessidade de voltarmos a reflectir mais aturadamente sobre um conceito como o de “estratégias/mecanismos cognitivos implícitos” e outros afins mais adiante, dir-se-á apenas, e por agora, que será particularmente interessante procurar dilucidar de que modo crianças em diferentes fases de desenvolvimento linguístico-cognitivo acedem, por via de estratégias que serão, pelo contrário, de tipo “explícito”, a conhecimentos obtidos por processos de assimilação de informação e de comportamentos tão intrinsecamente automáticos, velozes, obrigatórios e não dependentes de um esforço consciente¹³. Será que o carácter bilingue do *input*, mesmo em condições de tão escassa diferenciação estrutural e funcional entre sistemas, é condição que desencadeia, necessariamente, o acesso metalinguístico a que nos acabámos de referir?

Procuraremos construir, com este trabalho, algumas hipóteses de respostas.

1.4. O alcance prático da(s) resposta(s)

Sendo este um trabalho de Linguística Aplicada¹⁴, as implicações práticas da investigação foram, desde os primeiros momentos de concepção do trabalho, naturalmente equacionadas. Diremos, aliás, que foram as queixas, perplexidades e preocupações muito concretas dos educadores das crianças mirandesas, centradas naquilo que estes consideram ser as insuficiências típicas das produções linguísticas dos seus educandos, que nos motivaram para um estudo desta natureza.

Ora, a *vox populi*, subscrita claramente por uns, ou assumida de forma menos explícita por outros, sustenta e defende que a situação de bilinguismo mirandês-português é muitíssimo prejudicial para as crianças que a experimentam, pois estas, frequentadoras do sistema escolar monolíngue,

¹³Estas são, aliás, algumas das características que Fodor (1983), no quadro da perspectiva modular da mente que defende, aponta ao módulo especializado no processamento linguístico. Sobre as teorias modulares (e inatistas) da linguagem teremos, no entanto, oportunidade de nos referirmos, mais demoradamente, no capítulo 2.

¹⁴A designação “aplicada” associada a disciplinas científicas usa-se, geralmente, em oposição a “fundamental” ou “pura”, sustentando-se, muitas vezes, com tal dicotomia, a noção de que a “ciência aplicada” não é, senão, um sucedâneo utilitário e puramente mecânico da investigação teórica desenvolvida, essa sim, no âmbito da “ciência pura” ou “fundamental”. Como, no entanto, sustenta J. F. Queiró, no âmbito de uma reflexão sobre a Universidade portuguesa, esta dicotomia é falsa. Atenda-se, pois, às afirmações do autor (1995: 31-32): «não há ciência aplicada onde não há ciência pura, a não ser que por ciência aplicada se entenda a utilização de receituários tecnológicos, importados de países onde, sim, há ciência pura. Para tentar a aplicação, a qualquer aspecto ou situação da realidade, de determinada teoria, lei ou facto científico importa —a menos, repete-se, que se trate de um processo puramente cego, mecânico— ter um conhecimento razoável dessa teoria, do seu âmbito e pressupostos, bem como das teorias e factos próximos, que possibilitem o estudo de alternativas, melhorias, etc. A ciência vem antes das aplicações. Sem a ciência —insiste-se— não há aplicações, só há receitas (...) é um erro separar a(s) ciência(s) das suas aplicações».

revelam-se incapazes de distinguir uma língua da outra nas actividades verbais orais e escritas, produzindo enunciados e textos crivados de interferências linguísticas nefastas. Dito de outro modo, os problemas de desempenho linguístico das crianças mirandesas ao nível da oralidade e da escrita são atribuídas à sua insuficiente ou mesmo deficiente capacidade de dissociação dos idiomas em contacto. De acordo com este raciocínio, o saber linguístico destas crianças resulta de uma “mistura” intolerável de mirandês e de português; elas não reconhecem e não controlam, por conseguinte, as diferenças entre L1 e L2, “não sabem falar” e, logo assim, também “não sabem escrever”. Esta parece-nos ser, pois, a premissa geral que prevalece na comunidade em questão. Ela serve, aliás, em grande parte, de justificação pública para a acentuada quebra do uso activo da língua minoritária entre a população escolar nos dias de hoje¹⁵. O combate aos “malefícios” do bilinguismo redundará, deste modo, num combate ao uso activo do mirandês por parte das crianças.

Dito isto, compreender-se-á que o estudo do modo como as crianças constroem a demarcação entre o mirandês e o português é um objectivo que interessa sobremaneira aos educadores visados. Julgamos nós que só se poderão esboçar estratégias adequadas para lidar com um problema se se conhecerem os seus mecanismos subjacentes. Acrescentaríamos, para além do mais, que também só se poderá lidar com um problema se se conseguir, em primeiro lugar, identificá-lo correctamente.

Estas duas tarefas essenciais não foram, segundo cremos, e até ao momento, empreendidas. Pela nossa parte, gostaríamos, com este trabalho, de contribuir para a empresa que acabámos de enunciar.

1.5. Questões epistemológicas prévias

Como já deixámos antever a propósito da breve apresentação dos fenómenos a estudar neste trabalho e da sumária alusão a dicotomias como “implícito”/“explícito”, a abordagem de uma questão como a diferença existente entre o “saber linguístico” e o “saber sobre factos linguísticos” afigura-se-nos como uma tarefa incontornável.

Ora, a distinção entre o **linguístico** e o **metalinguístico** é uma problemática que, dada a sua fecundidade, será abordada, no capítulo 2, de modo necessariamente pluridisciplinar. Assim sendo, antes de prosseguirmos com esta clarificação conceptual, e sem prejuízo de o voltarmos a fazer noutros momentos deste texto, sempre que tal se revelar oportuno, julgamos fundamental proceder a algumas reflexões de alcance epistemológico suscitadas pelo objecto que, neste estudo, colocámos numa posição de centralidade: o fenómeno **metalinguístico**.

¹⁵Outros motivos para o declínio do uso do mirandês no domínio da família, porventura mais determinantes, mas também mais dificilmente admitidos, de modo explícito, pelos mirandeses, prendem-se com as atitudes linguísticas negativas que os próprios falantes nutrem em relação à língua minoritária. Cf., sobre este tema, anteriores trabalhos nossos, mormente, Martins (1994a, 1994b: 97-109 e 153-155, 1997b) e também o subcapítulo 4.2.1. da presente obra.

Em primeiro lugar, haverá que afirmar o óbvio: a actividade científica que se desenvolve sob a alçada da disciplina hoje denominada Linguística é, com toda a propriedade, o exemplo mais evidente, mais estruturado e mais maduro da actividade metalinguística. Ainda assim, ou talvez por isso mesmo, a temática metalinguística ocupa um modestíssimo lugar no vasto espaço da teorização linguística contemporânea. Com efeito, e embora se encontrem referências genéricas à dimensão metalinguística dispersas pela reflexão produzida por vários linguistas, pensamos que será justo e rigoroso dizer que só mesmo Roman Jakobson e Louis Hjelmslev enquadraram e integraram, de forma explícita, a dimensão metalinguística nas suas respectivas teorias mais gerais sobre a linguagem¹⁶. O nível metalinguístico parece assumir, deste modo, um estatuto de pressuposto, implícito ou dado adquirido no discurso dos linguistas.

As razões para este alheamento decorrerão, porventura e essencialmente, de uma questão simultaneamente epistemológica e histórica. Como começámos por constatar, a teorização e a descrição linguísticas são, em si mesmas, instanciações da prática metalinguística e, nessa medida, a Linguística não terá sido o *locus* (pelo menos num primeiro momento de afirmação e consolidação da área científica em questão) mais propício ao acolhimento de um tema que, problematizado até ao limite, poderia conduzir a disciplina a práticas reflexivas que tivessem como objecto a natureza da própria actividade teórico-descritiva. Defender-se-á, nesta linha, que tal objectivo auto-reflexivo não caberá no âmbito das preocupações adstritas à Linguística e que dele, com mais adequação, ocupar-se-á uma disciplina como a Filosofia. Optar por uma posição deste tipo poderá, de resto, arrastar quem a defende para a consideração de que “o metalinguístico” não é, no limite e em absoluto, matéria integrável no perímetro delineado, no quadro de uma certa lógica de territorialização das áreas do saber, para a Linguística.

Pensamos, pela nossa parte, que é possível aduzir, desde já, vários contra-argumentos a uma eventual posição desta natureza.

O primeiro é de natureza metodológica e passa pelo reconhecimento da utilidade que haverá em distinguir entre uma actividade reflexiva que assuma como objecto o discurso metalinguístico “profissional” (i.e., o discurso produzido por linguistas sobre os fenómenos linguísticos) e uma outra cujo objecto reside num dado tipo de *folk linguistics*, termo usado por Hoenigswald (1971) para designar o conhecimento essencialmente assistemático e espontâneo tido pelos falantes não-linguistas sobre diferentes aspectos que dizem respeito à linguagem e às línguas naturais. Trata-se, neste segundo caso, de inquirir sobre algo a que genericamente se poderá chamar o “senso-comum sobre os factos linguísticos” e não, como acontece no primeiro tipo de actividade reflexiva, sobre o saber sistematizado e científico relativo a esses mesmos factos¹⁷. Neste trabalho

¹⁶Retomaremos, no capítulo 2, o pensamento de Jakobson e Hjelmslev sobre o metalinguístico.

¹⁷A existência dos dois tipos de actividade metalinguística, a profissional e a leiga, já tinha sido assinalada por Jakobson (1963b: 217), como se pode observar pelo teor do seguinte excerto: «le métalangage n'est pas seulement un outil scientifique nécessaire à l'usage des logiciens et des

interessa-nos, pois, estudar o que leigos em estudos linguísticos, que acumulam a particularidade de serem crianças em pleno desenvolvimento ontogénico, sabem sobre as propriedades distintivas entre duas línguas (e, de modo particular, no domínio fonético-fonológico).

Dito isto, apresentemos um segundo argumento que se articula, de modo evidente, com a distinção que acabámos de evidenciar. Trazemos, pois, à colação um dado que, para além de se constituir como produto de um consistente raciocínio teórico, tem vindo a recolher, igualmente, apoio experimental recorrente. Trata-se da dimensão instrumental da competência metalinguística que, uma vez adquirida pelos falantes (i.e., pelos “leigos”), evidencia algum poder de retorno sobre algumas das actividades mais propriamente linguísticas de produção e recepção. Constituinte-se, assim, como factor que influencia e que pode determinar, em certo grau, o comportamento verbal, o saber metalinguístico não-científico e não-profissional dos utentes de sistemas linguísticos interessará, naturalmente, aos linguistas¹⁸.

A terceira observação, de natureza mais propriamente epistemológica, diz respeito a questões delicadas e complexas como as que se seguem:

(i) que entidade determina e legitima por que “lugares” passam as fronteiras existentes entre as disciplinas científicas, i.e., quais são os processos que permitem a algumas interrogações estar dentro do perímetro circunscrito para uma dada disciplina ou, ao invés, estar fora?;

(ii) fará sentido, numa actividade que se diga científica, o estatuto de “interrogação proscrita”?

Creemos que questões como as que acabámos de enunciar se articulam, ainda que de modo não linear, com os critérios de validação do saber operantes nos diferentes ramos das actividades cognoscentes. A este propósito, partiremos do princípio de que há, na actividade científica, três grandes mecanismos de validação do saber que, passíveis, admita-se, de operar em qualquer um dos seus ramos, atingem, no entanto, em cada um deles, expressão em graus muito variados. Assim, e uma vez que os mecanismos a que nos acabámos de referir são (i) a demonstração formal, (ii) a experimentação, (iii) o cânone (i.e., o consenso estabelecido e institucionalizado em torno do que é afirmado por uma autoridade reconhecida pelos membros da comunidade científica¹⁹), a verdade é que a história do conhecimento científico, para já não falar da própria natureza dos objectos a estudar, tornou, aparentemente, cada um no protótipo de áreas científicas diferentes. Quando se divide o espectro das disciplinas em “ciências

linguistes; il joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours (...) nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations».

¹⁸Cf., a propósito dos interesses práticos e epistemológicos do estudo dos mecanismos e fenómenos de reflexividade linguística, Lucy (1993: 28-29).

¹⁹É necessário precisar que o cânone, tal como usámos este termo, não deixa de se fundamentar, também ele, em imperativos de observação empírica e de coerência e consistência nos raciocínios. Quer isto dizer que não entendemos, aqui, o cânone como um mero “discurso de autoridade” que possa dispensar o sustento fornecido por preceitos metodológicos e aparelhos teóricos coesos na abordagem dos objectos a conhecer. Salientamos, contudo, que o cânone é um mecanismo de validação do saber que se caracteriza por depender, mais do que qualquer outro dos que foram invocados, dessa “autoridade que diz”.

exactas”/“naturais” por um lado e “ciências sociais”/“humanas” por outro, evidencia-se, com tal distinção, não só a natureza e a essência eventualmente diversa dos objectos a estudar por essas grandes áreas disciplinares, mas, concomitantemente, os critérios de validação do saber que prototipicamente imperam em cada uma. A título ilustrativo, a demonstração formal (consistente e coerente) e a experimentação são a garantia da validade dos saberes produzidos no âmbito do conjunto de ciências que genericamente são apelidadas de “exactas”/“naturais”, enquanto o cânone, tal como o termo foi atrás definido, é, segundo cremos, o protótipo do que mais frequentemente funciona como mecanismo de validação da “verdade” nas ciências sociais²⁰.

Sendo este o pano de fundo, e dada a convencionalidade (em maior ou menor grau) que julgamos operante no processo de territorialização de, ainda assim, todas as áreas do saber, desde já consideramos imprescindível esclarecer que, pela nossa parte, salvaguardada a obediência a princípios como os da consistência e coerência nos raciocínios e a honestidade intelectual, não subscrevemos posições epistemológicas que conduzam, em ciência, a interrogações “interditas”. Perfilhamos, pois, neste aspecto muito particular, a opinião de Feyerabend (1993: 26) segundo a qual, em prol de progressos no conhecimento, «devemos manter as nossas opções em aberto em vez de antecipadamente nos sobrecarregarmos com restrições»²¹.

Este é, em todo o caso, o caminho que a Linguística contemporânea tem vindo a seguir. Aliás, poderá dizer-se, como Isabel Hub Faria *et al.* (1996: 20) o fazem, que

«uma parte razoável da produção científica inovadora no âmbito da Linguística se realiza, de facto, fora do conforto da produção mais ortodoxa, desafiando a comunidade científica para a consideração e reconhecimento do que é possível criar no espaço fronteiro entre ciências».

Diga-se, em abono da verdade, que a compreensão da linguagem verbal humana é um objectivo científico demasiado complexo para nos podermos dar

²⁰Dito isto, não cremos, pois nem a experiência o confirma, que cada um dos mecanismos acima enumerados seja exclusivo das áreas latas identificadas. Com efeito, há notícia (cf. Dubinsky, 1999) de vozes, que cremos, ainda assim, dissonantes, no seio da comunidade de matemáticos que sustentam que a ciência que cultivam deverá ser entendida como um fenómeno social, cujas “verdades” não são, em absoluto, exteriores ao interpretante ou à comunidade de interpretantes, não estão, também em absoluto, inscritas na natureza (como defenderão os matemáticos “platónicos”) e que são, por isso, também elas, de algum modo contingentes e inteligíveis à luz do contexto social em que são produzidas. Pese embora a expressão certamente minoritária desta posição que defende a existência de uma espécie de cânone a sustentar a “verdade” da matemática, o facto de ela surgir no seio de uma comunidade científica como esta não deixa de ser interessante e revelador. Do mesmo modo, e por outro lado, sabemos que algumas das ciências ditas “sociais”/“humanas” fazem uso de métodos experimentais na observação dos seus objectos e que se socorrem de demonstrações formais para validar os seus saberes. A Linguística é, aliás, uma dessas ciências.

²¹Dito isto, afirmaremos, com Heesch (1978: 157), que «the native speaker's developing interest in the structure of his language and his ability to reflect upon it are legitimate objects of study in their own right».

ao luxo de aceitar que a actividade desenvolvida no seio da Linguística se limite à —de resto sempre imprescindível e incontornável— análise do foro estrutural. Compreender os porquês suscitados pelas línguas e a faculdade da linguagem obriga a uma conjugação de esforços que, segundo cremos, não há nenhuma razão epistemológica para enjeitar. Para além do mais, para muitos linguistas, o próprio objecto formal da Linguística não se esgota, sequer, nas formulações clássicas propostas, quer pelas correntes estruturalistas, quer pelo gerativismo, escolas que, nas suas versões “fortes”, e apesar das suas profundas e notórias divergências no que diz respeito à natureza e funcionamento da estrutura linguística, concordam, no entanto, programaticamente, em cingir o perímetro do objecto formal da Linguística em torno dessa mesma estrutura²². Pela nossa parte, subscrevemos as posições de linguistas que consideram que a Linguística deverá interessar-se não só por «a) what goes on (language), [but also] (...) (b) how people react to what goes on (...) and (...) (c) what people say goes on (talk concerning language)» (Hoenigswald, 1971: 20). É, pois, com base nesse pressuposto que este tema foi escolhido e que o trabalho será elaborado.

Por fim, lembremos outro argumento que, desta feita, se ancora num *facto empírico* e, tanto quanto cremos, de veras *perene*. Gostaríamos de realçar, pois, que a Linguística, justamente na sua vertente “aplicada”, tem assumido um papel, cuja proeminência tem variado historicamente, na definição dos conteúdos linguísticos (e também dos modos de os ministrar) que se têm vindo a impor nos sistemas escolares, mormente através de opções programáticas particulares no ensino das línguas maternas e estrangeiras. Com efeito, um dos alicerces dos sistemas escolares é constituído pelo ensino de aquilo a que se chama a “gramática”²³, i.e., um conjunto de regras estruturais e/ou de uso que intervém no funcionamento de uma dada língua natural sob observação (ou, no caso específico da Escola, de uma dada variedade de essa língua: a norma padrão). Ora, a “gramática” é matéria escolar **metalinguística**. Se assim é, os conteúdos, terminologias e processos implicados por esta matéria tornam não só natural e legítimo, como até indispensável, que a Linguística encontre, na sua área de intervenção e de investigação, espaço para acolher tal problemática.

²²Em todo o caso, pontualmente encontramos, no seio destes paradigmas, afirmações que denotam a possibilidade de uma abertura do perímetro em torno dos objectos formais clássicos. A título de exemplo, considere-se a seguinte asserção de Jakobson (1963b: 213) que, no quadro da apresentação da sua teoria sobre as funções da linguagem, esclarece: «le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions». Uma dessas funções é, como se sabe, a metalinguística.

²³Aliás, «na Escola desde sempre se ensinou ‘gramática’, termo que aqui tomaremos como equivalente a ‘conteúdos metalinguísticos’. Períodos terá havido em que esse ensino era assumido de forma clara, explícita e prioritária (e, provavelmente, em larga medida, como um fim em si mesmo); outros haverá, como os de hoje, em que o ensino de conteúdos gramaticais emerge exclusivamente como um meio e não como um fim, sendo, ao mesmo tempo, subalternizado relativamente a outros saberes e outras competências na economia e gestão geral dos programas. Seja, contudo, de uma forma preponderante ou seja de um modo mais secundário, a matéria gramatical foi e é, na Escola, um dado incontornável». Martins (1999/2000: 324).

1.6. O percurso teórico e experimental

Formulada a pergunta básica que inspiraria e condicionaria a investigação a empreender, a tarefa seguinte consistiu, obviamente, na identificação dos principais problemas teóricos por ela suscitados. Deste ponto de vista, afigurou-se-nos que as respostas que procurávamos requeriam, por um lado, que equacionássemos o problema da separabilidade e da diferenciação de L1 e de L2 nos processos de aquisição linguística decorridos em situações de *input* bilingue e, por outro, que ponderássemos a própria natureza das mestrias e das representações linguístico-cognitivas presumivelmente envolvidas na construção dessa demarcação idiomática.

As primeiras investigações conduziram-nos à conclusão de que na demarcação entre L1 e L2 poderão estar implicadas mestrias, mecanismos e representações que, embora interdependentes, são metodológica e teoricamente dissociáveis. Esboçaram-se, então, dois planos de análise relevantes: o que concerne às representações estritamente “linguísticas”, adquiridas com recurso a mecanismos ditos “procedimentais” e “implícitos” e o que diz respeito às representações “metalinguísticas”, essas já fruto da acção de mecanismos “declarativos” e “explícitos”. Assim tendo concluído, compreendemos, tal como já mencionámos no início do subcapítulo anterior, que um problema teórico fulcral a abordar centrar-se-ia na análise do que distingue a dimensão genericamente denominada “linguística” e essa outra, que consideramos incontornável no processo de demarcação entre L1 e L2 que queríamos explorar, que designaremos “metalinguística”. A esta distinção teórica e às inúmeras dificuldades que ela suscita dedicamos o capítulo 2. Exploradas as nem sempre conseguidas tentativas de clarificação conceptual em torno da (aparente) dicotomia “linguístico” *vs.* “metalinguístico”, privilegiaremos os dois modelos que julgamos serem, atendendo à natureza do desafio teórico em questão, os mais promissores e mais consistentes de entre os existentes, a saber, o *Representational Redescription Model* de Annette Karmiloff-Smith (1992) e o *Metacognitive Model of Language Skills* de Ellen Bialystok e Ellen Bouchard Ryan (1985).

Largamente compatíveis entre si, estes dois modelos e os seus princípios orientadores balizarão, não só a interpretação dos resultados obtidos aquando do trabalho experimental desenvolvido, mas também a própria reflexão teórica empreendida no capítulo 3, este especificamente dedicado à avaliação dos dados disponíveis sobre o problema da construção da demarcação entre L1 e L2 em situações de aquisição bilingue. Assim, e privilegiando embora a relevância das capacidades e dos conhecimentos metalinguísticos do pequeno falante bilingue em desenvolvimento nesta tarefa de reconhecimento da identidade diferenciada de L1 e L2, não deixaremos de dispensar atenção à investigação existente sobre o eventual papel que outros factores desempenharão neste processo. Neste sentido, ponderaremos as teses que têm sido defendidas sobre a correlação entre certas condições exógenas que presidem ao processo aquisitivo bilingue e a construção da identidade diferenciada entre L1 e L2, bem como as hipóteses antagónicas existentes sobre o modo, amalgamado ou cindido, como

serão armazenadas as representações linguísticas relativas aos idiomas em contacto, adquiridas em fases precoces do desenvolvimento ontogénico. Nesse capítulo procuraremos, no entanto, evidenciar que, e independentemente da posição que se queira perfilhar sobre o eventual modo, separado ou amalgamado, como se armazenarão, de início, na mente bilingue infantil, os idiomas em contacto, o reconhecimento, por parte da criança bilingue, de que existem dois idiomas distintos no seu ambiente de *input* é um processo que passa sempre, mais tarde ou mais cedo, pela construção de um “saber sobre” os diferentes aspectos caracterizadores desses idiomas e dos seus usos.

Circunscrita a questão nestes termos, dir-se-á que objectivo da componente experimental do presente trabalho consiste na observação e avaliação do que as crianças mirandesas em idade escolar, i.e., a frequentar os seis anos dos primeiros dois ciclos do ensino básico, revelam “saber sobre” o que distingue o mirandês do português. Com este fito foi desenvolvido um desenho metodológico específico, cuja fundamentação e descrição é empreendida no capítulo 4. Será, igualmente, no âmbito deste último capítulo que dilucidaremos, com base nos dados experimentais obtidos, não só em que medida as crianças mirandesas de várias idades e diferenciados níveis de escolarização distinguem entre os idiomas minoritário e majoritário conviventes na comunidade bilingue de que são oriundas, mas também quais as marcas linguísticas que servem, preferencialmente, este propósito demarcador e individualizador das línguas em presença.

CAPÍTULO 2

O LINGUÍSTICO E O METALINGUÍSTICO

2.1. Os principais contributos teóricos para uma definição de “metalinguístico”

Ao passarmos em revista a bibliografia existente sobre o tema em apreço no presente capítulo, damo-nos conta, em primeiro lugar, de que o adjectivo “metalinguístico” se associa a substantivos muito diversos. Com efeito, o estatuto e a natureza do que é “metalinguístico” adquire contornos específicos em função do universo conceptual em que se move quem usa o termo, circunstância que torna necessário apresentar, ainda que sumariamente, as linhas básicas de esses mesmos universos.

Começemos pelo uso que é, porventura, dos mais conhecidos. Referimo-nos à formalização de Roman Jakobson, que, no quadro da sua amplamente divulgada teoria sobre as funções da linguagem, elege, como uma destas, a **função metalinguística**.

A teorização em causa surge a propósito de uma reflexão de cariz epistemológico desenvolvida pelo autor (1963b: 209-248) sobre as relações entre a Linguística e a Poética. Perfilhando uma posição segundo a qual a actividade poética, independentemente das suas especificidades e características individualizadoras, se apresenta, igualmente, como uma das funções da linguagem verbal, Jakobson é conduzido, por tal enquadramento, à consideração de uma multiplicidade de outras funções, todas elas fundadas sobre um modelo de comunicação verbal composto por seis constituintes essenciais: emissor, destinatário, referente¹, mensagem, canal² e código. Como é sobejamente conhecido, os primeiros três elementos são o suporte das chamadas funções primárias da linguagem, a saber, e respectivamente, a expressiva, a apelativa (ou conativa) e a referencial³. Os outros três elementos são, por sua vez, a base das restantes funções, que o autor considerará suplementares ou

¹Jakobson (1963b: 213) prefere o termo “contexto”.

²Jakobson (1963b: 213) prefere o termo “contacto”.

³As três funções apresentadas como primárias coincidem com as que, segundo o próprio Jakobson (1963b: 216), haviam sido propostas por Bühler em 1933, a partir de um modelo triangular dos elementos básicos e necessários para um acto de comunicação típico.

secundárias: a já referida função poética, a função fática e, por fim, a metalinguística. Desta última encontrar-se-á rasto material no enunciado sempre que «le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code» i.e., sempre que «le discours est centré sur le code» (Jakobson, 1963b: 218).

Há, obviamente, um conjunto de observações críticas passíveis de serem formuladas a todo o modelo das funções da linguagem proposto por Jakobson⁴, tarefa que, no entanto, consideramos desajustada no quadro do presente trabalho. Ainda assim, é, por outro lado, importante reflectir sobre as consequências que algumas críticas mais gerais terão na formalização do que, neste mesmo modelo, é definido como sendo “metalinguístico”.

Assim, e em primeiro lugar, a definição proposta por Jakobson para a função metalinguística é muito incipiente e, como tal, mal esclarece sobre o real âmbito do conceito. Sabendo, embora, que o autor estará prioritariamente interessado nas marcas materiais e estruturais (i.e., linguísticas, na acepção em causa) que o exercício da função metalinguística da linguagem deixará inscrita nos enunciados, a verdade é que uma descrição das propriedades formais que caracterizarão tal material linguístico nunca é, tanto quanto sabemos, fornecida por Jakobson, pelo menos de modo suficiente⁵. Tal ausência de critérios formais claros poderá, de resto, tornar difícil distinguir, num dado enunciado, a função metalinguística de outras funções⁶.

Todavia, não deixa de ser verdade que, num outro trabalho bastante menos divulgado, Jakobson (1971) empreende uma análise mais aprofundada das possibilidades de reenvio da linguagem para si própria, começando por distinguir dois níveis em relação aos quais tal operação poderá desencadear-se: para além do já contemplado **código**, também a **mensagem**. Esclarece o autor (1971: 130):

«both the message (M) and the underlying code (C) are vehicles of linguistic communication, but both of them function in a duplex manner; they may at once be utilized and referred to (=pointed at). Thus a message may refer to the code or to another message, and on the other hand, the general meaning of a code unit may imply a reference (*renvoi*) to the code or the message».

⁴Apenas a título de exemplo, cf., a este propósito, Lyons (1977 [1980: 52-53]) ou Aguiar e Silva (1991: 63-74).

⁵O mesmo se pode dizer, de resto, em relação às demais funções contempladas no modelo.

⁶Aliás, poderá discutir-se se a função metalinguística não é passível de ser vista, neste modelo, como uma ramificação ou subespécie da função referencial. Para além disto, Lyons (1977 [1980: 52]), por exemplo, considera que «a função metalinguística e a poética estão intimamente ligadas: nem sempre é possível, no uso quotidiano da linguagem, estabelecer uma distinção nítida entre língua-objecto [de que a mensagem, neste modelo, é uma instanciação] e metalingua (...). Do mesmo modo, é difícil estabelecer uma distinção clara entre a função metalinguística e a fática, ou entre a fática e a conativa. Se X usar a palavra ‘sesquialtero’ e Y lhe perguntar o que quer dizer, Y está nitidamente a fazer uso da função metalinguística, ou reflexiva, da linguagem. Porém, pode igualmente estar a tentar impedir o corte da comunicação, provavelmente fazendo um apelo ao destinatário».

Posta a questão nestes termos, Jakobson estabelece uma tipologia destes fenómenos de reenvio composta por quatro categorias, distinguindo os casos em que (i) uma mensagem reenvia para outra mensagem (M/M), (ii) o código reenvia para si mesmo (C/C), (iii) uma mensagem reenvia para o código (M/C) e (iv) o código reenvia para a mensagem (C/M).

Um exemplo típico de M/M é constituído por situações de discurso indirecto, nas quais se encontra uma “mensagem” contida na própria mensagem. Para ilustrar C/C, Jakobson (1971: 131) evoca os nomes próprios, alegando que

«in the code of English, “Jerry” means a person named Jerry. The circularity is obvious: the name means anyone to whom the name is assigned (...). To paraphrase Bertrand Russell, there are many dogs named Fido, but they do not share any property of “Fidoness”».

Quanto a C/M, Jakobson considera que esta categoria é exemplificada pelos denominados *shifters*, i.e., signos linguísticos cujo significado geral «cannot be defined without a reference to the message» (Jakobson, 1971: 131)⁷. De todas as categorias previstas nesta tipologia, consideramos que apenas M/C corresponde ao que, no modelo das funções da linguagem que começámos por analisar, se apresenta como a “função metalinguística”. Usando um termo emprestado da lógica, Jakobson denomina as mensagens que reenviam para o/um código⁸ “autónomas” e fornece como exemplos paradigmáticos enunciados do seguinte tipo: “pup” is a noun which means a young dog (...). “Pup” is a monosyllable” (Jakobson, 1971: 131). Mais esclarece o autor (1971: 131): «any elucidating interpretation of words or sentences —whether intralingual (circumlocations, synonyms) or interlingual (translation)— is a message referring to the code».

Pelo que se vê, neste estudo de Jakobson publicado em 1971, o potencial “reflexivo” dos sistemas linguísticos acaba por se revelar com feições que o autor não havia contemplado no seu texto sobre as funções da linguagem, denotando, assim, a enorme complexidade dos fenómenos linguísticos deste tipo. Será ainda, no entanto, no próprio texto sobre as funções da linguagem que outras facetas desta complexidade se começarão a evidenciar. Nesse trabalho (e esta é outra crítica passível de lhe ser formulada) Jakobson não deixa inteiramente claro se considera que o estudo do “metalinguístico” se deva cingir às manifestações materiais da reflexividade linguística. Com efeito, já no fim da sua sucinta apresentação do modelo das funções da linguagem, o autor introduz um novo conceito, o de “operações metalinguísticas”, que a essa expressão material não aparenta circunscrever-se. Este parece remeter para o foro dos processos mentais dos falantes, mas, também neste caso, os contornos exactos do conceito nunca chegam a ser determinados no texto teórico em apreço. Diz, pois, Jakobson (1963b: 218):

⁷Embora Jakobson use o pronome deíctico *Eu* para ilustrar o que entende por um *shifter*, pensamos que certos pronomes em construções anafóricas constituir-se-iam como exemplos mais em consonância com os termos da definição transcrita.

⁸Este código pode ser o mesmo usado na produção da mensagem em questão, ou pode ser outro, como se verá já de seguida.

«tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables *opérations métalinguistiques* [o itálico é nosso]; et l'aphasie peut souvent se définir par la perte de l'aptitude aux opérations métalinguistiques»⁹.

Dito isto, julgamos, contudo, que Jakobson deixa, nesta reflexão meramente embrionária e pouco explícita, espaço para o tipo de abordagens do fenómeno metalinguístico que, mormente no âmbito da Psicolinguística, se vieram a fazer posteriormente.

Mais elaborado é o uso que Louis Hjelmslev faz do termo “metalinguístico”, ou melhor, e no presente caso, do conceito de “metalinguagem”. Construtor de uma teoria da linguagem que se caracteriza por ser um sistema exclusivamente formal (i.e., um sistema de definições explícitas que mutuamente se implicam e determinam) —a glossemática—, Hjelmslev concebe, a partir da sua reflexão sobre as relações existentes entre os planos da expressão e do conteúdo, uma tipologia de linguagens que prevê três categorias: as linguagens de denotação, as linguagens de conotação e as metalinguagens. Partindo do princípio de que uma linguagem se constitui pela coexistência dos dois planos solidários (i.e., que se implicam mútua e necessariamente) já referidos, o da expressão e o do conteúdo, e que cada um desses planos é, usando a terminologia do autor, um functor¹⁰ (i.e., um termo) que contrai, com o outro, a função (i.e., a relação/dependência) semiótica, Hjelmslev (1943 [1968: 155]) estabelece que as linguagens de denotação são aquelas nas quais nenhum dos dois planos é, por si só, uma linguagem. As línguas naturais são, assim, nesta perspectiva, o exemplo mais evidente de uma linguagem de denotação. Já as linguagens de conotação são aquelas cujo plano da expressão é constituído, ele próprio, por uma linguagem, sendo, já se vê, deste último tipo, a literatura um bom exemplo¹¹. De modo simétrico, as metalinguagens são aquelas cujo plano do

⁹Considerações neste mesmo sentido surgem pontualmente na obra do autor. Em particular sublinhe-se a importância atribuída por Jakobson à função metalinguística (ou reflexividade de tipo M/C) no processo de aquisição linguística: «it plays a vital role in the acquisition and use of language» (Jakobson, 1971: 131). Sobre a perda/ausência de capacidades metalinguísticas em doentes afásicos, cf. também Jakobson (1963a, e em particular as p. 53-56).

¹⁰Os funtores da função semiótica são, no universo glossemático, a “forma da expressão” e a “forma do conteúdo”, por oposição à “substância da expressão” e à “substância do conteúdo”. Estes dois conceitos, o de “forma” e o de “substância”, herdados de Saussure, são refinados por Hjelmslev e tornam-se centrais na glossemática, tanto que a “forma” surge, nesta teoria linguística, na posição de objecto eleito. A “forma”, para o autor, consiste, basicamente, na rede de relações sintagmáticas e correlações paradigmáticas (i.e., funções) constantes que, à luz dos preceitos teórico-analíticos propostos, podem ser deduzidos a partir do texto (i.e., *grosso modo*, do enunciado). A “substância”, por seu turno, é variável e, na teoria, totalmente determinada pela “forma” (cf. Hjelmslev, 1943 [1968: 81]).

¹¹Aguiar e Silva (1991: 81-82) considera, aliás, que «o primeiro contributo relevante para a construção de uma teoria dotada de capacidade de descrever e explicar o sistema semiótico da literatura [se] encontra (...) nos *Prolegómenos a uma teoria da linguagem* de Hjelmslev (...). Sob o ponto de vista do seu potencial aproveitamento e desenvolvimento no domínio da estética, em geral,

conteúdo é, ele próprio, uma linguagem. Por conseguinte, um signo metalinguístico, comportando sempre, como signo que é, um plano de expressão e outro de conteúdo, verá, no entanto, este último constituído por um signo linguístico também ele composto por duas faces¹².

Mas, se esta é a essência da distinção entre linguagens de denotação, de conotação e metalinguagens, há, entre estes dois últimos tipos, uma outra distinção importante a fazer. Tendo em comum a propriedade de verem um dos seus planos preenchidos por uma linguagem denotacional (o da expressão, no caso das linguagens conotacionais, e o do conteúdo, no caso das metalinguagens), essa que, por esse facto e em tais circunstâncias, se constitui como linguagem-objecto, a verdade é que Hjelmslev considera que as metalinguagens se diferenciam das linguagens conotacionais na medida na que as primeiras são científicas, por oposição às últimas que não o são. Por “linguagem científica” o autor (1943 [1968: 161]) entende «un langage qui est un opération», i.e., «une description en accord avec le principe d’empirisme» (Hjelmslev, 1943 [1968: 50]), o que, por sua vez, quer dizer que «la description doit être non contradictoire, exhaustive et aussi simple que possible» (Hjelmslev, 1943 [1968: 21]). No universo glossemático, a linguística, enquanto discurso científico, constitui-se, obviamente, como metalinguagem (Hjelmslev, 1943 [1968: 161]).

Dito isto, Hjelmslev constrói, através da glossemática, uma teoria da linguagem que não se centra exclusivamente sobre a “forma” das línguas naturais em si mesmas, mas que prevê a possibilidade de estas (como também outras) se constituírem como “linguagens-objecto” de outras linguagens. Mais ainda, Hjelmslev também contempla a possibilidade de, à semelhança do que sucede num jogo de espelhos, as próprias metalinguagens, ou mesmo as linguagens de conotação, virem, sucessivamente, a ocupar o estatuto de linguagens-objecto de outras e novas linguagens. Falar-se-ia, no primeiro caso, de «un *métalangage scientifique* comme un langage dont le langage-objet est un langage scientifique» e, no segundo, de uma «*sémiologie* comme un *métalangage* dont le langage-objet est un langage non-scientifique» (Hjelmslev, 1943 [1968: 162]). Esta espiral, longe de se deter por aqui, poderá, no entender do autor, ser mais elaborada ainda: «nous appellerons alors *métasémiologie* un *métalangage* scientifique dont les langages-objets sont des *sémiologies*» (Hjelmslev, 1943 [1968: 162]).

Compreende-se, pois, por tudo quando explanámos, que a glossemática é, na realidade, uma teoria semiótica geral no âmbito da qual o adjectivo “metalinguístico” se associa, obrigatoriamente, a um **sistema semiótico complexo**, passível se ser observado à luz dos princípios que Hjelmslev enuncia válidos para a análise das próprias línguas naturais. Para além disso, as metalinguagens que, nesta reflexão, nos interessam, as que têm o plano do

e no domínio da teoria da literatura, em particular, assume a maior importância a distinção assumida por Hjelmslev (...) entre *semióticas conotativas* e *metasemióticas*.

¹²Nos termos de Hjelmslev (1943 [1968: 83]), “signo” define-se como «l’unité constituée par la forme du contenu et la forme de l’expression et établie par la solidarité que nos avons appelée fonction sémiotique».

conteúdo preenchido por uma (ou mais) língua(s) natura(l/is), essas, dizíamos, circunscrevem-se àquilo que, no subcapítulo 1.5, designámos por “discurso metalinguístico profissional”. Sobre um objecto que radique, mais propriamente, na linha de uma *folk linguistics*, Hjelmslev nada diz, como, de resto, seria previsível e é legítimo atendendo às características do aparelho teórico que propõe. A este respeito, aliás, o autor parece não ter muitas dúvidas:

«c'est (...) dans la nature même du langage d'échapper à la conscience: sa destination naturelle est d'être un moyen et non un but, et ce n'est que par artifice que le projecteur peut être dirigé sur le moyen même de la connaissance. Il en est ainsi dans la vie quotidienne, où il est normal que le langage ne franchisse pas le seuil de la conscience» (Hjelmslev, 1943 [1968:11]).

Como deixámos antever, já no subcapítulo 1.5., encontramos, nas reflexões de Jakobson e Hjelmslev, aquelas que julgamos serem as únicas tentativas elaboradas e estruturadas de enquadramento da problemática metalinguística empreendidas no âmbito da teorização linguística. Dizer isto não implica, no entanto, afirmar que no seio da Linguística não existam referências à dimensão metalinguística, mas, como também já esclarecemos na mesma ocasião, tais referências não assumem, normalmente, mais do que um carácter episódico e esporádico. Para além disto, cremos que é seguro afirmar que, no seio da tradição linguística, e muito à maneira de Hjelmslev, essas referências se cingem, na maior parte dos casos, à consideração das **metalinguagens** na sua qualidade de sistemas semióticos, cuja existência decorre, justamente, daquela propriedade distintiva da linguagem verbal humana, assinalada por Hockett (1963: 13), que consiste na sua capacidade de reenvio para si própria¹³. É, com efeito, e a título ilustrativo, nesse sentido que Benveniste (1974: 35) afirma:

«il y a une capacité de distanciation, d'abstraction, d'éloignement entre la langue et les objets concrets qu'elle décrit. On peut construire des langues sur des langues, ce qu'on appelle des métalangues, des langues qui servent à décrire une langue, dont c'est la seule et unique fonction».

A Linguística comunga, por esta via, de algumas preocupações que têm

¹³Esta é, como é sobejamente conhecido, apenas uma das propriedades da linguagem verbal humana frequentemente identificadas pelos autores que reflectem sobre o que distingue ou, pelo contrário, aproxima este tipo de sistemas semióticos de outros e, em particular, dos sistemas de comunicação animal. Assinale-se, todavia, que, de entre estas propriedades, a reflexividade metalinguística assume um estatuto especial. A consulta de um quadro sistematizado de propriedades distintivas da autoria de W. H. Thorpe e adaptado por Akmajian *et al.* (1980: 58-59), no qual se comparam diferentes sistemas semióticos humanos (linguagem verbal e sistemas paralinguísticos) e não-humanos, revela que a “reflexividade”, i.e., a capacidade de o sistema servir para fazer referência a si próprio, é a única propriedade, de entre todas as enumeradas, que surge como exclusiva da linguagem verbal humana. Se entendermos as capacidades metalinguísticas dos falantes como indicio da possibilidade humana de construção de representações simbólicas de segunda ordem, i.e., de metarrepresentações, o carácter distintivo da “reflexividade” torna-se uma conclusão compatível com posições de investigadores que consideram a capacidade metarrepresentativa como distintiva da espécie humana (cf., por exemplo, Sperber, 1999: 542).

ocupado a tradição lógico-filosófica relativamente ao problema da reflexividade linguística¹⁴, perfilhando algumas das distinções conceptuais nela perenes como a que se estabelece entre **menção** e **uso** linguísticos (i.e., referência reflexiva *vs.* referência “normal” dos signos linguísticos)¹⁵ ou entre **metalinguagem** e **linguagem objecto**¹⁶.

Como, porém, salienta Jean-Émile Gombert (1990: 12), a capacidade de reenvio da linguagem verbal para si própria, propriedade reiteradamente sublinhada por linguistas e lógicos, não implica, estritamente, uma operação de natureza linguística, mas também, e de modo incontornável, uma actividade cognitiva. Mais ainda: tal capacidade, dada a sua natureza linguístico-cognitiva, poderá influenciar os usos que o utente faz do(s) sistema(s) linguístico(s) que

¹⁴Cf., a este propósito, Lucy (1993). Este mesmo autor salienta, no entanto, as limitações da abordagem tradicional da questão da reflexividade linguística por parte da Lógica e reclama a necessidade de outras perspectivas que procurem averiguar o papel desta mesma reflexividade no processo de comunicação verbal. Veja-se: «work within the logico-linguistic tradition clarifies that a concept of metalanguage will be central to the analysis of language and provides a set of preliminary conceptual distinctions which will be crucial in such analyses. But the focus on rigorous derivation of true propositions has tended to confine these logico-linguistic analyses of reflexive language to rather narrow quarters. The exclusive focus has been the formalization and discussion of the referential or descriptive function of language, that is, language as a vehicle for knowledge conceived as a statement and derivation of true propositions about the world. There is little open-ended exploration of the variety of types of metalinguistic structures and virtually no serious attempt to understand the broader functions of metalinguistic speech as a human activity. Therefore, this approach cannot address questions about the functioning and significance of reflexive language in social and psychological life» (Lucy, 1993: 14).

¹⁵Cf., por exemplo, Lyons (1977 [1980: 14-17]), que atribui esta distinção a Quine. Lucy (1993: 11-12) evoca um teste formal simples capaz de contribuir para a distinção entre enunciados reveladores de **uso**, por um lado, e de **menção**, por outro: «in the statement “dog is monosyllabic” the form *dog* refers not to an animal but rather to itself as a linguistic form: it serves here as its own name. When *dog* is used in this way, it no longer has its usual referential value (it is not referentially transparent) and it is not possible to draw the usual inferences from it; that is, we cannot conclude anything about dogs from the utterance. Notice, in particular, that if we substitute the word *canine* for *dog*, the statement becomes false even though most other ordinary statements about dogs would have the same referential value under such a substitution».

¹⁶De entre as formas que integram as metalinguagens haverá que distinguir entre expressões como “palavra”, “sílabas” e outras afins e as formas sujeitas, em certos enunciados, à **menção**. Quanto às primeiras, «as forms, they are not narrowly reflexive in the sense of referring to themselves (unless they are “mentioned” (...)), but rather they facilitate the reflexive use of language generally» (Lucy, 1993: 12). O facto de as metalinguagens poderem partilhar termos com as suas linguagens-objecto é uma questão que tem sido alvo de preocupação e reflexão no seio da tradição lógico-filosófica: «one particularly troublesome question in this tradition concerns the autonomy of metalanguages. On the one hand, many if not most languages contain a number of specialized metalinguistic forms, so that the metalanguage seems at times to operate as a separate code. Yet in the case of terms which are “mentioned”, the forms are clearly identical to or based on those of the object language. Further, some forms such as *is* seem to be duplex in that they can serve in both object language (...) and metalanguage (...). In the narrowly reflexive case, then, where a language is being used to describe itself, it is not possible, in the last analysis, to make the “metalanguage” formally independent of some object language (...). Because of this, in the fully reflexive case, the notion of metalanguage as a formally and functionally independent or autonomous language is not tenable. This means that a metalanguage is always to some degree a function of or dependent on the nature of the object language out of which it is implemented» (Lucy, 1993: 12-13).

adquiriu/aprendeu¹⁷. É, portanto, a partir desta constatação e de esta hipótese que, no âmbito da Psicolinguística e sobretudo a partir dos anos setenta do século XX¹⁸, se erguem os estudos desenvolvidos sobre a presente temática.

Dir-se-á que a investigação, essencialmente empírica¹⁹, sobre a componente metalinguística empreendida no seio deste paradigma é filiável na linha da Psicolinguística do desenvolvimento/aquisição da linguagem, sendo que as principais preocupações reflectidas nos trabalhos disponíveis se centram sobre os seguintes aspectos: (i) os marcos cronológicos que assinalam a manifestação das competências metalinguísticas no desenvolvimento ontogénico, (ii) o modo como estas manifestações se articulam com os diferentes níveis de estruturação linguística, (iii) a sua relação com o desenvolvimento cognitivo mais geral e (iv) a sua relação com as competências linguísticas (em particular com a leitura e a escrita)²⁰. Subjacente, no entanto, a esta diversidade temática há uma premissa comum: “metalinguístico” passa a ser encarado, não tanto como um epíteto passível de qualificar um sistema semiótico, ou uma função da linguagem, mas de apelidar, com mais propriedade, um tipo muito específico de “saber sobre” cujo eventual poder de retorno sobre o próprio uso da linguagem valeria a pena averiguar.

Para além da Psicolinguística, será também na tradição estabelecida pelos estudos sociolinguísticos a partir dos anos sessenta que encontraremos alguma atenção dispensada a formas de “saber sobre” os factos linguísticos manifestadas pelos sujeitos falantes. Com efeito, as descrições sociolinguísticas revelaram, desde cedo, apreço por aquilo que, à maneira de Hoenigswald (1971), se poderá chamar uma *folk linguistics*, interessando-se, em especial, pelo que os falantes demonstravam “saber sobre” os factos relativos à variação linguística patente nas suas comunidades²¹. Estes trabalhos, na linha das investigações sobre atitudes linguísticas e através do recurso a constructos como o de “consciência linguística”, contribuíram para demonstrar a influência que o conhecimento real ou presumido dos falantes sobre os factos sociolinguísticos tem sobre o seu comportamento verbal efectivo. Já mais recentemente tem

¹⁷A hipótese em apreço é particularmente sublinhada por autores que consideram existir uma interacção fortíssima entre o desenvolvimento linguístico e metalinguístico (*vs.* os que perfilham a denominada *autonomy hypothesis*, que prevê desenvolvimentos independentes). Sobre este último assunto, cf., por exemplo, Sinclair (1986), Smith e Tager-Flusberg (1982), bem como o subcapítulo 2.2.4.2. deste trabalho dedicado à apresentação do *Metacognitive Model of Language Skills* de Bialystok e Ryan (1985).

¹⁸No entanto, e como assinala Sinclair (1986: 609), o florescimento recente dos estudos sobre a componente metalinguística é tributário de duas tradições bastante mais antigas: por um lado, de uma tradição filosófica «concerning consciousness and awareness»; por outro, das investigações desenvolvidas, a partir do trabalho de Piaget e Vygotsky, no âmbito da Psicologia Cognitiva.

¹⁹Com efeito, podemos considerar que há uma escassez de reflexão teórica sobre o fenómeno metalinguístico na maior parte dos trabalhos disponíveis, circunstância que não deixa de ser assinalada por alguns autores (cf., por exemplo, Brédart e Rondal, 1982: 7 ou Sinclair, 1986).

²⁰Para um útil “estado da questão”, cf. o estudo de Barbeiro (1999).

²¹Labov (1966), por exemplo, na sua investigação pioneira sobre a estratificação sociolinguística do inglês de Nova Iorque, já nela havia incluído uma componente fundamental relativa à percepção e à avaliação, por parte dos falantes, das variáveis fónicas contempladas no estudo.

vindo a instituir-se, sobretudo através dos trabalhos de Preston²², uma área de inquirição autónoma, porém afim, denominada dialectologia perceptual²³, de início vocacionada para o estudo do que os falantes explicitamente sabem ou julgam saber sobre fenómenos de variação linguística dialectal, mas cada vez mais interessada também na percepção leiga da variação sociolinguística.

Vistas estas possibilidades de abordagem do fenómeno em apreço, resta-nos esclarecer que será com base num recorte conceptual de “metalinguístico” que o identifique com um dado “saber sobre” os factos linguísticos que orientaremos a análise a empreender neste trabalho a partir deste momento.

2.2. A distinção entre “linguístico” e “metalinguístico” enquanto “saber” vs. “saber sobre”. A(s) perspectiva(s) psicolinguística(s).

Nas definições apresentadas na bibliografia disponível para um conceito como o de “saber metalinguístico”, deparamo-nos, recorrentemente, com asserções genéricas do seguinte tipo: *«toute connaissance explicite ayant trait à la structure, au fonctionnement et à l'usage du langage»* (Brédart e Rondal, 1982: 9). Nestas definições acentua-se sempre que “o metalinguístico” equivale a um certo tipo de conhecimento tido pelo sujeito falante e que o objecto desse conhecimento é constituído por entidades linguísticas diversas dos domínios da estrutura, funcionamento e uso²⁴. Todavia, não encontramos, com igual

²²Embora Preston tenha contribuído decisivamente, não só para a divulgação, como para o desenvolvimento teórico e metodológico da dialectologia perceptual, o trabalho deste investigador é tributário de alguns importantes esforços anteriores. De entre estes, destaque-se o trabalho pioneiro desenvolvido por Weijnen e por Rensink sobre as variantes dialectais dos Países Baixos e também o de Grootaerts sobre as do Japão. Para uma visão da evolução histórica desta disciplina bem como do actual “estado da questão”, cf., em particular, Preston (1999).

²³A autonomia da dialectologia perceptual face aos estudos clássicos sobre atitudes linguísticas ancora-se, segundo cremos, bastante mais em especificidades metodológicas do que em questões teóricas de fundo. Assim, e salvaguardada a evidente singularidade do património construído pela dialectologia perceptual em torno de métodos de recolha e tratamento de dados (cf. Preston, 1989 e 1999), as demais diferenças circunscrevem-se a aspectos como a natureza das variáveis que tipicamente têm ocupado cada uma das áreas de inquirição (variáveis geográficas no caso da dialectologia perceptual, variáveis sociolinguísticas no dos estudos sobre atitudes linguísticas), bem como o grau de explicitude da opinião/percepção linguística do leigo procurado pelo investigador. Em relação a esta última questão, Preston (1989: 2) constata, nomeadamente, que *«mainstream research into language attitudes has tried to get at the nonlinguist's covert reactions to language samples»*, esclarecendo que o interesse da dialectologia perceptual é, pelo contrário, *«the ordinary speakers overt perception of language variation»*.

²⁴Com efeito, a investigação empírica disponível prevê que ocupem o papel de objecto da reflexão metalinguística, quer entidades do domínio da competência linguística *stricto sensu* (na acepção chomskiana), quer, também, as que se albergarão sob a alçada do conceito, mais lato, de competência comunicativa (Hymes, 1972). Autores como Brédart e Rondal (1982: 9) consideram, até, que, nos estudos existentes, é possível estabelecer uma distinção entre conhecimentos metalinguísticos propriamente ditos, cujo objecto é constituído pelas entidades do sistema linguístico em sentido restrito, e conhecimentos metacomunicativos, i.e., *«la connaissance explicite des principales variables qui influencent les performances de communication»* (Brédart e Rondal, 1982:

recorrência, consenso relativamente à **natureza própria** do conhecimento tido sobre o objecto especificado, nem tão-pouco à **forma** que este poderá assumir. Dito isto, afirmar, como é bastante comum, que o conhecimento metalinguístico é, por natureza, **explícito** ou mesmo **consciente**, é posição que não colhe inteiro aplauso por parte de todos os investigadores.

Desta circunstância decorre um problema teórico-metodológico fundamental. Na ausência de consenso em torno da natureza do critério passível de estabelecer, entre o “saber” linguístico e o “saber sobre” metalinguístico, uma demarcação, torna-se inevitável que nem todos os investigadores, ao fazerem referência a capacidades ou saberes metalinguísticos, se estejam a referir aos mesmos processos ou às mesmas entidades. Tratando-se de uma questão de rigor conceptual incontornável, é necessário procurar dilucidar as causas que poderão explicar tamanha diversidade, passar em revista os (eventuais) argumentos apresentados pelos diferentes autores em defesa das suas posições e, finalmente, identificar a delimitação conceptual que nos orientará na componente aplicada da nossa própria investigação.

Pela nossa parte, pensamos que as razões para estas dissonâncias encontrar-se-ão, em primeiro lugar, na complexidade dos conceitos de “explícito” e “implícito” e/ou da rede de conceitos dicotómicos a que estes mais frequentemente surgem associados: “acessível” *vs.* “inacessível”, “declarativo” *vs.* “procedimental” e, finalmente, “consciente” *vs.* “inconsciente”²⁵. Contudo, uma outra fonte de problemas residirá na própria estrutura dicotómica destas oposições conceptuais, pois, para muitos investigadores, a fronteira entre o que se qualificará de linguístico ou, ao invés, de metalinguístico, não se poderá estabelecer de modo dicotómico, mas antes, de forma escalar²⁶.

Analisemos, de seguida, cada um destes problemas.

2.2.1. Concepções (aparentemente) dicotómicas e concepções escalares

A determinação de que o conhecimento metalinguístico é de natureza **explícita** e que dele, portanto, o sujeito falante tem **consciência** opõe-no, evidentemente, ao carácter **implícito** do conhecimento linguístico, que será, por conseguinte, **inconsciente**, **intuitivo** ou **tácito**. É este último que se assume, pois, como o objecto do primeiro.

Uma parte dos investigadores que se tem dedicado ao estudo da presente temática considera, com efeito, que apenas a actividade reflexiva consciente

10). Os mesmos autores entendem o conhecimento metacomunicativo como instanciação de uma capacidade metacognitiva mais geral (cf. a teorização sobre as capacidades metacognitivas empreendida por Flavell, 1981), não clarificando, contudo, se igual estatuto reservam à capacidade metalinguística *stricto sensu*.

²⁵A associação frequente entre todas estas dicotomias é um problema teórico-metodológico recorrentemente assinalado nas investigações disponíveis sobre os conceitos apresentados. Cf., por exemplo, Tirosh (1994: xix-xx) e Ferreira (1994: 179).

²⁶Aliás, as próprias dicotomias usadas para sustentar a diferença entre linguístico e metalinguístico são, também elas, frequentemente questionadas, havendo quem considere que elas devem ser entendidas de um modo escalar. Cf., a este propósito, Tirosh (1994: xix).

manifestada pelo falante em relação às entidades linguísticas poderá merecer o epíteto “metalinguístico”. Exemplos paradigmáticos de autores que perfilham uma posição deste tipo são, entre outros, Serge Brédart e Jean-Adolphe Rondal (1982) e Jean Émile Gombert (1986 e 1990). Contudo, e pese embora a aparente simplicidade metodológica que revestirá a distinção entre linguístico e metalinguístico estabelecida nos termos apresentados, a verdade é que os critérios nos quais a distinção assenta conduzem, não raro, os próprios investigadores que deles se socorrem a vários problemas de difícil resolução.

Uma primeira fonte de dificuldades residirá na forma de aferição da natureza consciente e explícita de um saber. Neste sentido, perguntar-se-á: que recursos metodológicos poderão servir o investigador para que este se certifique da existência de um tal tipo de conhecimento? Ora, no limite, e na linha do que se poderá considerar um behaviorismo radical, a explicitude dos saberes sobre os factos linguísticos só é empiricamente observável através da capacidade de verbalização revelada pelo sujeito falante sobre esses mesmos factos (*reportability*), quer esta verbalização se faça com recurso a uma metalinguagem adequada ou não²⁷.

A aceitação do critério da capacidade de verbalização do sujeito para identificar a explicitude dos saberes sobre a linguagem tidos por este, sendo perfeitamente possível e tendo, pelo menos, a vantagem de ser um critério assente em manifestações directamente observáveis, tem, no entanto, também o enorme inconveniente de conduzir a um objecto de análise muito pobre e, porventura, de interesse muito limitado, quer do ponto de vista teórico, quer prático²⁸. Com efeito, a verbalização, sendo uma manifestação comportamental, poderá não ser a única forma material de que a explicitação se pode revestir²⁹.

²⁷A hipótese de o saber metalinguístico se poder verbalizar sem recurso necessário a uma metalinguagem adequada está, por exemplo, prevista por Brédart e Rondal (1982: 16). Os mesmos autores (1982: 15) são, todavia, menos flexíveis em relação à possibilidade de se qualificarem como metalinguísticos saberes sobre a linguagem e o seu funcionamento que não sejam verbalizáveis, ainda que nem sempre efectivamente verbalizados (cf. também a nota seguinte). Assumida esta posição, não deixa, contudo, de ser curiosa a admissão, por parte dos mesmos autores (1982: 16-17), da extrema dificuldade que haverá em adoptar um procedimento seguro para avaliar a natureza consciente ou explícita de um “saber sobre” metalinguístico. Face a isto, será legítimo que perguntemos: por que razão, nesse caso, são estes os critérios escolhidos e, mais do que isso, como se justifica que assumam um papel tão preponderante na avaliação dos fenómenos candidatos à categoria em causa?

²⁸Mesmo os autores que mais defendem a verbalização como o critério mais fiável para aferir a natureza metalinguística de um dado conhecimento ou reflexão sobre a linguagem admitem algumas das limitações decorrentes do seu uso: «la verbalisation d'une connaissance peut poser un problème en soi à certains enfants (en particulier les plus jeunes). Il est parfois compliqué de déterminer dans quelle mesure les difficultés d'un enfant sont attribuables à une lacune au niveau des connaissances métalinguistiques plutôt qu'à un problème de verbalisation des connaissances» (Brédart e Rondal, 1982: 14).

²⁹Aliás, em muitos trabalhos experimentais com crianças não são solicitadas, de modo necessário, verbalizações relativas aos seus conhecimentos metalinguísticos (cf. Karmiloff-Smith, 1992). Em experiências sobre a capacidade de detecção de ambiguidade é frequente, por exemplo, que a sua demonstração por parte da criança se faça através da escolha adequada de suportes pictóricos previamente fornecidos pelo investigador.

Nesta linha, pense-se, de resto, na profunda limitação teórico-metodológica decorrente do facto de a linguagem se apresentar como o único recurso à disposição do sujeito para a ela própria aceder na qualidade de objecto³⁰. Mas, para além destes aspectos, há a acrescentar que, para muitos investigadores, as marcas linguísticas de auto-referência presentes num enunciado, podendo ser tomadas como exemplo de verbalizações sobre factos linguísticos, nem sequer se constituem como prova fiável da existência de um “saber sobre” explícito por parte de quem as produziu³¹. O inverso é igualmente verdadeiro; um investigador como Gombert (1990: 23), partidário de uma definição de metalinguístico que envolve, obrigatoriamente, o critério da consciência, adverte a este propósito: «la non-explicitation [verbale] ne suppose pás obligatoirement la non-conscience».

Um outro problema fundamental suscitado pelo uso deste tipo de critérios decorre da incontornável e iniludível existência de um conjunto de fenómenos que, indiciando embora uma efectiva operação de objectificação da linguagem por parte do sujeito falante-ouvinte, carecem, em todo o caso, do necessário carácter consciente e explícito. Referimo-nos a manifestações comportamentais como o *monitoring* (i.e., a auto-regulação que normalmente acompanha as tarefas de produção e de compreensão linguísticas), as consequentes autocorrecções espontâneas que resultam da constatação de erros aquando do processamento por parte desses mesmos mecanismos de *monitoring*³², bem como os juízos de aceitabilidade e de gramaticalidade que os falantes reconhecidamente formulam sobre os enunciados próprios e alheios, para só enumerar, neste momento, alguns. Todos estes são tidos como intuitivos e, como já aludimos, na maior parte das vezes inconscientes e espontâneos (i.e., não-reflectidos).

A verificação real de tais fenómenos categorialmente híbridos motiva o aparecimento de termos e de conceitos paralelos a “metalinguístico” que bem

³⁰ Este é, aliás, um obstáculo frequentemente evocado nas reflexões epistemológicas empreendidas por linguistas sobre a sua própria actividade científica. Culioli (1968 [1999: 19]), por exemplo, reflectindo sobre os vários problemas decorrentes, na análise linguística (profissional, no caso), da relação entre o modelo teórico, o objecto e o observador adverte, justamente, para a referida questão: «la métalangue est la langue d'usage (dans le meilleur des cas, il faudra toujours utiliser la langue U pour parler sur la métalangue ou le système formel; en fait, le plus souvent, l'intrication entre terminologie et langue d'usage est telle que le linguiste se trouve pris au piège dont il voulait explorer le fonctionnement».

³¹ Esta é, por exemplo, a posição defendida por Gombert (1990: 12). Aliás, Gombert evoca este dado como ilustrativo da diferença existente entre as abordagens linguísticas (em que o metalinguístico remete, normalmente, para fenómenos de auto-referência, i.e., para metalinguagem) e as perspectivas adoptadas pelos psicolinguistas (para os quais o metalinguístico corresponde a um “saber sobre”) dos fenómenos em apreço. Neste sentido, esclarece o autor: «les commentaires que les jeunes enfants font sur leur propre langage, qui pour le linguiste sont sans ambiguïté possible des productions métalinguistiques, ne traduiront pas forcément une compétence métalinguistique d'un point de vue psychologique. Pour qu'il en soit ainsi, il sera nécessaire que le caractère conscient et réfléchi de l'activité cognitive ayant présidé à la production soit établi» (Gombert, 1990: 16).

³² Para uma tipologia dos erros de produção remediados mercê da acção de um mecanismo de *self-monitoring*, cf. Levelt (1989: 460-463).

revelam, em nosso entender, a dificuldade com que são acomodados nas perspectivas que tomam como imperativo o recurso à consciência e à explicitude como critérios definitórios (e obrigatórios) do que é metalinguístico. Vejamos, pois, algumas das formas que têm sido propostas para lidar com estas manifestações de difícil classificação.

Gombert (1986 e 1990) resolve a dificuldade identificada adoptando uma distinção interessante, tributária de uma delimitação conceptual inicialmente proposta por Culioli, entre saber “epilinguístico” e “metalinguístico” propriamente dito. De acordo com o último destes autores (1968 [1999: 19]), «le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique». Ora, Gombert, por sua vez, aceitando a definição genérica avançada por Culioli para o termo³³, e sublinhando, em particular, a natureza inconsciente das mestrias (*habiletés/skills*) epilinguísticas, perfilha-a a fim de a contrastar com o carácter necessariamente consciente das capacidades (*capacités/abilities*) que apelida de metalinguísticas. Adoptando esta tipologia, Gombert alcança dois objectivos: preserva o critério da consciência, não deixando, no entanto, de reconhecer que existem outros comportamentos que relevam de uma capacidade de objectificação da linguagem, em si mesmos dignos de registo, que escapam a esse mesmo critério. Conclui, neste sentido, o autor (1990: 21):

«il faut distinguer entre, d'une part les habiletés constatées dans des comportements spontanés et, de l'autre, les capacités fondées sur des connaissances systématiquement représentées et pouvant être délibérément appliquées. Plus qu'une différence de degré, c'est une différence qualitative dans l'activité cognitive elle-même qui nous semble séparer ces deux ensembles de comportements».

Resta acrescentar que os comportamentos epilinguísticos assim definidos surgem, atendendo agora ao processo e à escala do desenvolvimento ontogénico, em fases relativamente precoces, i.e., antes da entrada da criança na escola (± 6 anos), circunstância que Gombert (1990) não deixa de assinalar reiteradamente. Aliás, e socorrendo-se dos resultados de trabalhos experimentais disponíveis sobre o desenvolvimento de capacidades deste foro, este investigador conclui que o aparecimento de comportamentos reveladores de uma reflexão sistematizada e consciente sobre os factos linguísticos apenas se regista, normalmente, depois da fasquia dos seis/sete anos de idade. Dizer isto não implica, no entanto, que, a partir deste marco etário, todas as actividades

³³Gombert (1990: 22) faz sentir, no entanto, alguma distância em relação à forma como Culioli perspectivou o conceito: «pour Culioli ces activités épilinguistiques sont impliquées dans tout comportement langagier et représentent donc l'autoréférenciation implicite automatiquement présente dans toute production linguistique. Cette conception est inhérente à l'acception linguistique qui légitimement est celle que Culioli donne à «métalinguistique», le glissement sémantique opéré par les psycholinguistes à propos de ce terme se retrouvera donc logiquement pour celui d'«épilinguistique». Nous réserverons donc l'usage d'«épilinguistique» à la désignation des comportements qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais dont le caractère non-conscient semble être établi».

reveladoras de um processo de objectificação da linguagem sejam necessariamente explícitas e conscientes, mas tão-somente que, depois desse momento, passam a reunir condições para obedecer a estes critérios. Se assim é, concluir-se-á que num adulto é possível encontrar, concomitantes, os dois tipos de comportamentos: os epilinguísticos e os metalinguísticos (cf. Levelt, Sinclair e Jarvella, 1978: 4-5).

Como já atrás fizemos referência, um dos fenómenos candidatos à categoria epilinguística é o denominado *monitoring*. Este mecanismo, intimamente associado aos processos de compreensão e produção linguísticas, é aquele que permite a permanente adequação da actividade linguística aos objectivos e aos interesses em jogo na comunicação verbal. Sendo assim, trata-se de um dispositivo de auto-regulação que se sustenta na existência de *feed-back*, o que quer dizer que é alimentado por reflexos contínuos de informação sobre, se não os próprios **procedimentos** envolvidos nas actividades de produção e compreensão linguísticas³⁴, pelo menos os seus **produtos**³⁵.

Mas, é precisamente esta estreitíssima ligação às tarefas de compreensão e produção linguísticas que, em última análise, explica as inúmeras dúvidas classificatórias que o *monitoring* levanta aos investigadores. Se há quem perfilhe a opção de diferenciar este mecanismo do conhecimento categorial e abstracto sobre a linguagem que permite ao falante verbalizações sobre essa mesma linguagem enquanto objecto³⁶, não deixa de ser igualmente verdade que são os próprios defensores de tal distinção que evidenciam a sua fragilidade. É, aliás, o que as seguintes afirmações de Brédart e Rondal (1982: 15) nos permitem constatar: «certains aspects du monitoring de l'activité linguistique se situent à la

³⁴A possibilidade de mecanismos cognitivos, como a consciência ou outros, acederem ao funcionamento interno dos sistemas responsáveis pelo processamento linguístico não é admitida por todos os investigadores. Veremos, a propósito, um exemplo claro de uma posição deste tipo aquando da apresentação das teses de Fodor (1983) sobre a estrutura modular da mente no subcapítulo 2.2.2.2.

³⁵A ideia de que o monitor terá fundamentalmente acesso aos produtos do processamento linguístico é defendida por Levelt (1989: 469-470) no âmbito da sua *double perceptual loop theory*: «a speaker can attend to his own speech in just the same way as he can attend to the speech of others; the same devices for understanding language are involved (...) a speaker can attend to his own *internal* speech before it is uttered and can also attend to his self-produced *overt* speech. In both cases the speech is perceived and parsed by the normal language understanding system (...). It should be noted that the language-understanding system is not only able to derive a message from its speech input, it is also able to detect deviations from linguistic standards. When we listen to the speech of others we can discern deviant sound form, deviant morphology, and deviant syntax. According to the perceptual-loop theory, the same mechanism is involved in monitoring one's own internal or overt speech».

³⁶Esta diferenciação entre “conhecimentos” e “mecanismos de regulação” encontra eco nos estudos sobre metacognição. Moses e Baird (1999: 533-534) esclarecem a este respeito: «although theorists differ in how to characterize some aspects of metacognition (...), most make a rough distinction between metacognitive knowledge and metacognitive regulation. *Metacognitive knowledge* refers to information individuals possess about their own cognition or cognition in general (...) *Metacognitive regulation* includes a variety of executive functions such as planning, resource allocation, monitoring, checking and error detection and correction».

limite de l'activité linguistique elle-même et de l'activité métalinguistique³⁷.

Em síntese, o que sobressai das reflexões de autores como os que temos vindo a considerar não é, na realidade, uma visão estritamente dicotómica em que o “conhecimento da língua” se opõe ao “conhecimento sobre a língua”, atendendo a critérios como os da consciência e da explicitude, mas sim uma perspectiva tripartida com sensivelmente a seguinte estrutura:

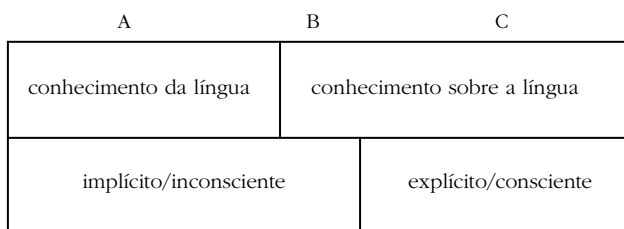


Figura 1

Neste esquema, A corresponde, grosso modo, à noção chomskiana de “competência linguística” (ou, mais recentemente, *[internalized]-language* (Chomsky, 1986: 21-24)), i.e., ao saber linguístico intuitivo e tácito do falante-ouvinte, B aos saberes passíveis de serem classificados, nos termos de Culioli e Gombert, como “epilinguísticos” e C aos que, inequivocamente, se albergarão sob a designação de “metalinguísticos”.

Posições comparáveis, ainda que com contornos diferenciados, são assumidas pelos autores que subscrevem os pressupostos do paradigma construtivista de Piaget. Casos representativos são, a título ilustrativo, David T. Hakes *et al.* (1980) ou Ioanna Berthoud-Papandropoulou (1978 e 1991). Embora o critério da consciência mantenha uma relevância digna de registo neste tipo de abordagens³⁸, a verdade é que, mercê das características do modelo de desenvolvimento cognitivo que as sustentam, os seus proponentes mais facilmente encaram a relação entre o linguístico e o metalinguístico, não tanto como uma oposição discreta, mas antes como uma oposição de estrutura escalar, na qual cada um destes termos se constitui como pólo de um *continuum* ao longo do qual haverá, naturalmente, lugar para acomodar variadíssimos comportamentos híbridos. Vejamos, em linhas muito gerais, de que modo estes modelos funcionam.

Berthoud-Papandropoulou (1991: 47) encara a competência metalinguística

³⁷Este tipo de afirmações é, de resto, muito recorrente na bibliografia especializada. No dizer de Sinclair (1986: 611), «we will never be able to decide: certain activities may be on the borderline between ‘production and comprehension’ and ‘linguistic awareness’ or both types of activities may be involved at the same time».

³⁸Cf., no subcapítulo 2.2.2.4. dedicado à dicotomia “inconsciente” *vs.* “consciente”, a apresentação do conceito piagetiano de *prise de conscience*.

como o resultado de «une reconstruction de plus en plus réflexive dès énoncés en tant qu'objets de connaissance, au cours du développement de l'enfant». Em sentido análogo vai a reflexão produzida por Hakes *et al.* (1980). Embora, e ao contrário de Gombert, estes investigadores não adoptem um termo específico para se referirem às manifestações espontâneas precoces de objectificação da linguagem, mantendo, para estas, a designação de “metalinguísticas”, não deixam de as distinguir claramente das que se constata nas crianças a partir do período que Piaget identifica como marcando o início das operações concretas (i.e., por volta dos seis/sete anos).

Com efeito, as manifestações de objectificação linguística encontradas a partir deste último marco do desenvolvimento têm subjacentes conquistas cognitivas³⁹ que os autores elegem como pré-requisitos fundamentais para as actividades metalinguísticas, como a crescente capacidade, por parte do aprendiz, de descentrar a atenção⁴⁰ e, com isto, a possibilidade de acompanhar, em simultâneo, uma multiplicidade de aspectos do objecto a conhecer. Dito de outro modo, é a partir do período operatório que os objectos deixam de ter, aos olhos da criança, uma natureza essencialmente holística, na medida em que as suas propriedades constitutivas passam a poder ser, elas próprias, apreendidas, i.e., assimiláveis⁴¹ a esquemas conceptuais cada vez mais abstractos. Deste modo, criam-se igualmente as condições para que as propriedades dos objectos possam vir a ser correlacionadas entre si. Esta situação configura a presença de uma capacidade analítica que não se revela, com igual sistematicidade, antes deste marco do desenvolvimento cognitivo. Argumenta-se, assim, que antes do período das operações concretas as estratégias cognitivas disponíveis tendem a ser de natureza predominante, ainda que não exclusivamente, holística e que, como tal, não é permitido ao aprendiz em desenvolvimento executar, com

³⁹Um dos pressupostos do paradigma construtivista de Piaget é que todo e qualquer avanço no desenvolvimento linguístico da criança está fortemente dependente de conquistas cognitivas prévias, não se prevendo, assim, autonomia da faculdade da linguagem face ao processo de maturação verificado noutras faculdades cognitivas. Esta posição contrasta, como veremos adiante, com a que é preconizada pelos defensores de teses modulares como Fodor (1983) e Jackendoff (1997).

⁴⁰A descentração é um mecanismo que, no universo teórico piagetiano, corresponde à progressiva capacidade que a criança vai tendo de «se situar como um objecto entre os outros» (Piaget e Inhelder (1966 [1995: 17]).

⁴¹A assimilação é um dos três processos, a par da acomodação e a equilibração, que Piaget considera actantes no desenvolvimento cognitivo. Muito sumariamente, a assimilação é o processo segundo o qual uma dada informação com origem num estímulo exterior ao organismo é integrado em estruturas nesse organismo já existentes. A assimilação só ocorre, assim, na medida em que, para um dado estímulo, há um esquema (sensório-motor ou conceptual) a ele receptivo. Quer isto dizer que a assimilação é selectiva e não puramente mimética (cf. Piaget e Inhelder, 1966 [1995: 31]). Deste modo, para Piaget, só é assimilável aquilo para o qual o organismo está preparado (i.e., para o qual este dispõe de um esquema adequado). É através da assimilação que o organismo atribui um significado relevante ao estímulo com o qual está, num dado momento, a interagir. A assimilação é, no entanto, indissociável da acomodação, processos que mantêm entre si uma relação dialéctica. O esquema da assimilação é geral, mas é igualmente modificável em função das experiências particulares de interacção entre o organismo e o meio. A acomodação equivale, portanto, a um processo de ajustamento de um esquema de assimilação a uma situação particular. O processo pelo qual a assimilação e a acomodação entram numa proporção estável chama-se equilibração. Os actos inteligentes definem-se, então, como estados de equilibração.

desenvoltura e segurança, tarefas como as que se pressupõem necessárias para a resolução de actividades analíticas e reflexivas verdadeiramente metalinguísticas. É neste sentido que a definição de conhecimento metalinguístico avançado por Berthoud-Papandropoulou (1991: 48) deverá ser entendida: «la connaissance métalinguistique est la capacité d'aborder la langue et ses éléments —disons les énoncés— comme des objets de *réflexion* et d'*analyse*» (o itálico é nosso).

Para além destes aspectos e decorrente deles, há que sublinhar que, em consonância com o aparelho teórico de Piaget, a entrada no período das operações concretas é também assinalada pela crescente capacidade do sujeito controlar, de modo deliberado, a sua própria actividade cognitiva. Se a mestria metalinguística for entendida como uma instanciação particular de uma capacidade metacognitiva mais geral, como parece compatível com as teses construtivistas, este dado tornar-se-á tanto mais pertinente para o estudo do seu desenvolvimento à escala ontogénica.

Como se depreenderá das palavras anteriores, a maturação cognitiva que assinala a passagem da criança do período pré-operatório —ou período simbólico— (com duração compreendida, grosso modo, entre a segunda metade do segundo ano de vida e os seis anos) ao período das operações concretas não é abrupta, representando, pelo contrário, um processo. Se assim é, manifestações de natureza metalinguística são, antes desta passagem, não só perfeitamente possíveis, como certamente esperadas, como, aliás, atestam Hakes *et al.* (1980: 39) no seguinte excerto:

«it would be unreasonable to expect an age or cognitive developmental level below which children gave no evidence of metalinguistic abilities. It is more reasonable to expect that in both the metalinguistic and the cognitive domains there will be gradual increases in ability seen across an increasingly broad range of situations».

Alguns exemplos ilustrativos de manifestações metalinguísticas passíveis de ocorrer antes da entrada da criança no período das operações concretas serão, e de acordo com Berthoud-Papandropoulou (1991: 48), a capacidade de estabelecimento de comparações entre enunciados, a avaliação da aceitabilidade de frases, a produção de definições semânticas ou a realização de comutações de unidades linguísticas, como as palavras, a fim de obter novos enunciados.

Outras soluções escalares que não reivindicam, contudo, uma filiação construtivista, são constituídas por modelos de estados diferenciados de consciencialização⁴² como aquele que é defendido por Renzo Titone (1988). Neste sentido, o investigador referido distingue entre *language awareness* e *language consciousness*, evocando, para tal diferenciação, uma lista de propriedades distintivas relativas a cada um destes conceitos. Assim, *language*

⁴²É possível encontrar ecos, nas reflexões sobre questões de consciência, da necessidade de admitir a existência de graus diversos de consciencialização. Veja-se, a este propósito, o seguinte excerto de Jackendoff (1997: 197): «we certainly need to make a distinction between fully attentive awareness and vague awareness But *both* are states of consciousness».

awareness representa um nível, não plenamente consciente, que permite a existência de saberes sobre as operações de uma dada língua, sendo que estes serão de natureza implícita. Para além disto, *language awareness* diz respeito a formas de controlo espontâneo das operações linguísticas aquando do desempenho, implica uma capacidade de reconhecimento intuitivo e holístico das formas e padrões estruturais de uma dada língua e, finalmente, é activado sem que uma reflexão sobre os objectivos comunicativos ou funções linguísticas implicados num dado acto de enunciação seja empreendida. Já a *metalinguistic consciousness* se caracteriza por ser um nível compatível com um saber reflectido, analítico, abstracto e explícito que incide sobre as propriedades formais da linguagem enquanto tal (ainda que estas sejam necessariamente induzíveis a partir dos dados evidenciados por uma (ou mais) língua(s) natura(l/is)). Acresce a estes requisitos o facto de a consciência metalinguística assim definida implicar um controlo deliberado por parte do utente do sistema linguístico sobre os seus comportamentos verbais que, deste modo, são objecto de um escolha activa em função de objectivos comunicativos previamente consciencializados. As diferenças apontadas entre os dois tipos de mecanismos devem-se, fundamentalmente, a estratégias diversas de aquisição/aprendizagem:

«whereas language awareness is the outcom of mere cognitive maturation, metalinguistic consciousness appears to be the intended effect of formal education or systematic instruction, mainly through the teaching of grammar» (Titone, 1988: 63-64).

Realce-se, em particular, que Titone advoga, a par de uma consciência metalinguística (cujo desenvolvimento depende da instrução formal), a existência de um “saber sobre” linguístico que, não se confundindo com a competência linguística do falante⁴³, possui, no entanto, como esta última, uma natureza implícita e inconsciente. Ora, este constructo denominado *language awareness*⁴⁴, tal como Titone o definiu, vai, de algum modo, ao encontro das posições daqueles autores que admitem a existência de um saber metalinguístico implícito ou mesmo inconsciente/pré-consciente. Marina Yaguello (1981 [1991]) é um exemplo, mas também o são Eve Clark (1978) ou Catherine Fuchs (1982).

A última destas autoras, enquadrando a sua reflexão no contexto mais específico da análise do fenómeno da paráfrase, reivindica a filiação necessariamente metalinguística da capacidade espontânea e, na maior parte das vezes, implícita⁴⁵, de estabelecimento de relações de equivalência semântica entre enunciados necessária à produção e avaliação de paráfrases. Fenómenos com estatuto idêntico, ou pelo menos equiparável, pelas capacidades de

⁴³Titone (1988: 63) faz, aliás, questão de sublinhar a distinção entre competência linguística e *language awareness* aceitando, de resto, a definição chomskiana do primeiro destes conceitos. Teremos oportunidade de reflectir, de modo mais aprofundado, sobre as teses chomskianas e a sua relação com a presente temática no subcapítulo seguinte.

⁴⁴Algumas afinidades encontrar-se-ão entre este conceito de *language awareness* e o de “epilinguístico” proposto por Culioli.

⁴⁵Esta capacidade poderá assumir contornos explícitos se der lugar a verbalizações sobre a língua-objecto. Cf. Fuchs (1982: 91).

objectificação linguística que o seu uso e activação mobilizam são, no entender de Fuchs (1982: 90), a detecção da sinonímia lexical, a elaboração de definições de um dado termo, ou a actividade de tradução de enunciados de uma língua para outra. Dada a recorrência e a representatividade dos fenómenos referidos nos usos linguísticos quotidianos, tornar-se-á evidente concluir que, para a autora em apreço, esses usos requerem, obrigatoriamente, uma actividade metalinguística concomitante e permanente.

Contudo, e para além desta actividade metalinguística implícita e de natureza pré-consciente, Fuchs (1982: 90) faz igualmente referência a comportamentos metalinguísticos que já mobilizarão uma atitude conscientemente analítica por parte do observador. A actividade científica dos linguistas assume, como salienta a autora, este preciso carácter (Fuchs, 1982: 177).

Encontramos assim, com Fuchs (1982: 169), e mais uma vez, a defesa de um modelo em que as actividades metalinguísticas se distinguem por via dos estados diferenciados de consciencialização que implicam. Tal flexibilidade começou, no entanto, por encontrar eco no estado da questão sobre fenómenos metalinguísticos elaborado por E. Clark em 1978, data em que os estudos relativos à presente temática estavam ainda na sua infância. É, pois, a Clark que se deve a primeira sistematização dos conhecimentos disponíveis nesta área do saber e, também assim, a primeira tipologia (muito longe de ser exaustiva) de fenómenos candidatos à categoria de “metalinguístico”. É essa tipologia, na qual os fenómenos metalinguísticos são apresentados sob a égide das mestrias metacognitivas (assinaladas a itálico) com as quais a autora os associa, que, de seguida, apresentamos (cf. Clark, 1978: 34):

1. Automonotorização do processamento de enunciados:

- (a) Autocorreções espontâneas;
- (b) Treino de sons, palavras e frases;
- (c) Ajustamentos dos enunciados à idade e estatuto (bem como o idioma em uso) do interlocutor.

2. Verificação do produto enunciativo:

- (a) Verificação do grau de inteligibilidade do enunciado para o interlocutor (e ajustamentos, se necessários);
- (b) Comentários sobre os enunciados próprios e alheios;
- (c) Heterocorreções.

3. Confronto com a realidade:

- (a) Decidir até que ponto uma palavra ou uma descrição é, ou não, adequada.

4. Tentativas deliberadas de aprendizagem:

- (a) Testagem de novos sons, palavras e frases;
- (b) Experimentação de papéis enunciativos e de “vozes” diferentes.

5. Previsão das consequências do uso de morfemas flexionais, palavras, sintagmas ou frases:

- (a) Aplicação de morfemas flexionais a novas [e por vezes inexistentes] palavras descontextualizadas;

- (b) Avaliação, sem recurso a outras especificações contextuais, do grau de adequação de uma dado enunciado a um dado falante;
- (c) Correção de ordens sintáticas de palavras previamente avaliadas como “estranhas”.

6. Reflexão sobre o produto enunciativo:

- (a) Identificação, como tais, de unidades linguísticas (sintagmas, palavras, sílabas, sons);
- (b) Formulação de definições;
- (c) Produção de trocadilhos e humor linguístico;
- (d) Explicitação das razões pelas quais certas frases são possíveis e a forma como deverão ser interpretadas.

Adoptando uma atitude razoavelmente permissiva que, tal como já constatámos neste subcapítulo, nem todos os investigadores posteriores subscreveram sem reservas, Clark (1978: 17-18) assinala os dois anos de idade como o marco inicial a partir do qual se manifestam os primeiros sinais de uma capacidade de objectificação linguística. De entre estas manifestações mais precoces destaca o já mencionado *monitoring* e subsequentes autocorreções espontâneas, a escolha de línguas (no caso das crianças bilingues), juízos e perguntas sobre a adequação do uso de diferentes estruturas linguísticas, comentários sobre enunciados alheios, jogos linguísticos (que envolvam segmentações fonológicas, principalmente silábicas, e construção de rimas), perguntas sobre outras línguas e a linguagem em geral. Todos estes comportamentos se revestem de uma natureza implícita mas, de acordo com a autora, não deixam, ainda assim, de relevar da presença de um mecanismo de *awareness*. Como esclarece a autora (1978: 36), tal *awareness* surge, então, precisamente no momento em que a criança se dá conta de que o seu uso linguístico de algum modo falhou. O erro é visto, desta forma, como a fonte originária da “objectificação” necessária ao “saber sobre” a linguagem, o que, nos termos de Clark, equivale a dizer que se constitui como a fonte originária do que dá pelo nome de *awareness*.

Uma outra forma de conceber um modelo (dicotómico) no qual linguístico e metalinguístico se oponham passa por não acentuar a importância do critério da consciência/*awareness* e por, pelo contrário, avançar com uma distinção que assente, tão-somente, nas diferenças de estatuto funcional que a linguagem, as línguas, as suas entidades e as regras constitutivas poderão assumir. Dito de outro modo, há quem simplesmente distinga linguístico de metalinguístico com base na oposição entre a perspectiva da linguagem como instrumento e a da linguagem como objecto. É a posição assumida, por exemplo, por Anne Sinclair (1986). Empenhada em realçar o denominador comum às utilizações disponíveis das expressões *metalinguistic knowledge* ou *metalinguistic awareness* (que são, pela autora, tomadas como sinónimas, não havendo, deste modo, pelo menos à primeira vista, uma valorização especial da designação *awareness*), a investigadora (1986: 610) esclarece que:

«metalinguistic knowledge is composed of the knowledge and capacities that do not seem to be *directly* linked to comprehension and production processes; it implies examining language as an object of knowledge, rather than using it as a communicative tool. In some sense, the subject is called upon to dissociate meaning from form, and to be able to examine both independently».

Sendo, embora, uma proposta de definição relativamente operacional e aceitável, Sinclair não deixa de evidenciar o que considera ser a sua fragilidade intrínseca: no momento de avaliar o estatuto de um dado comportamento, como uma autocorreção reparadora espontânea, a dificuldade classificatória será, segundo a própria, inevitável. A fim de ilustrar as suas reservas às definições que sustentam a distinção entre fenómenos linguísticos e metalinguísticos, evoca o seguinte exemplo:

«if a child says, “I goed to the store, I went to the store”, is he simply repeating himself with some variation (something we all do often without being particularly aware of anything at all), or is he explicitly showing us that he realizes that “goed” is an incorrect generalization of a grammatical rule, and that the correct form is “went”?» (Sinclair, 1986:610).

Pensamos, contudo, que esta objecção é irrelevante em função da forma inicialmente proposta pela autora para definir “saber metalinguístico” e que a reserva manifestada só surge porque Sinclair não mantém esta mesma definição operante até ao fim do seu raciocínio. Julgamos, isso sim, que a autora acaba por fazer confluír dois critérios na análise do seu exemplo: o do “estatuto funcional da linguagem”, i.e., aquele que decorre da sua própria definição, mas, também, em última análise, o da “consciência” (*awareness*). Tanto quanto cremos, o segundo não decorre, tão imediata e obrigatoriamente, do primeiro⁴⁶. Para além do mais, a autora não esclarece exactamente o que entende pelo termo *awareness*. Será que ele é, neste contexto, tido como equivalente a *consciousness* ou estará a ser usado numa acepção próxima daquela que é adoptada por Titone ou mesmo Clark?

Como se vê, e atendendo a uma tarefa tão fulcral como a da delimitação conceptual entre linguístico e metalinguístico, continuam muitas (demasiadas) perguntas por responder. Perante o estado de coisas sucintamente apresentado, parece só haver, por ora, uma hipótese de definir metalinguístico. Esta passará pela adopção de um critério como o do **estatuto funcional da linguagem**. Um critério destes permitirá tomar todas as formas de objectificação de entidades linguísticas como possíveis candidatas à categoria.

Todavia, e ainda assim, também não deixamos de reconhecer que nem todas as manifestações de objectificação da linguagem terão a mesma natureza. Com efeito, e independentemente da dificuldade, várias vezes aqui aduzida, de encontrar os critérios de diferenciação mais adequados, a verdade é que, empiricamente, sabemos que um fenómeno como o *monitoring*, por um lado, e

⁴⁶ Desenvolveremos, no entanto, esta posição no subcapítulo 2.3. do presente trabalho.

um como a capacidade de identificação e de verbalização das características flexionais de uma forma verbal, por outro, não deverão depender, em bom rigor, de mecanismos inteiramente idênticos.

Dito isto, não há dúvida de que encontrámos um impasse teórico fundamental. A fim de o procurar ultrapassar, julgamos que será conveniente analisarmos previamente os conceitos dicotómicos mais evocadas nos estudos até agora revistos, bem como os demais que recorrentemente lhes são associados na bibliografia relevante.

2.2.2. As dicotomias: fundamentos teóricos

O estado de indefinição conceptual e de falta de acordo entre as propostas relativas à delimitação do que possa ser classificado como metalinguístico *vs.* linguístico sucintamente descritas no subcapítulo anterior deve-se em grande parte, e segundo cremos, à não clarificação, por parte da maior parte dos autores, dos pressupostos teóricos basilares que informam as suas reflexões. Como, aliás, já atrás salientámos, a esmagadora maioria dos trabalhos existentes assume um carácter essencialmente empírico, carecendo do sustento de modelos teóricos estruturados, facto, aliás, explicitamente lamentado por alguns dos que se têm dedicado a esta problemática (cf., por exemplo, Valtin, 1984b: 208 e Sinclair, 1986: 611).

Em particular, registamos, na quase totalidade destes estudos, um silêncio que consideramos perturbador relativamente às concepções sobre a própria natureza da linguagem, enquanto objecto empírico da Linguística, que alicerçam as posições que os investigadores assumem. Julgamos que, numa tentativa de distinção entre fenómenos linguísticos e metalinguísticos, muito haverá a ganhar com o esclarecimento de como se entende a própria faculdade da linguagem. Não sendo, obviamente, um assunto linear sobre o qual seja fácil opinar ou tomar posição, pensamos, em todo o caso, que é um assunto dificilmente evitável quando o propósito é reflectir teoricamente sobre a relação entre fenómenos linguísticos e metalinguísticos.

Pela nossa parte, procuraremos, no presente subcapítulo, convocar algumas das contribuições mais marcantes, mas não necessariamente concordantes, da teorização contemporânea sobre a natureza da faculdade da linguagem, com o objectivo de avaliar até que ponto a problemática metalinguística é, ou não, com tais teorizações compatível. Esta discussão, que perpassará as quatro secções que constituem este subcapítulo —cada uma dedicada a uma oposição conceptual particular—, far-se-á, fundamentalmente, em torno dos dois grandes paradigmas que mais têm alimentado e beneficiado a reflexão sobre esta questão epistemológica básica dos estudos linguísticos: as teses inatistas/modulares (de inspiração racionalista) e o paradigma construtivista (enquanto instanciação possível da posição empiricista⁴⁷). Tidos por muitos dos

⁴⁷Atrevemo-nos a considerar a posição construtivista de Piaget como uma instanciação possível do paradigma empiricista, na medida em que “empiricismo” possa ser entendido do seguinte modo:

seus cultores como estruturalmente incompatíveis entre si, veremos, no entanto, que existem tentativas interessantes e promissoras de harmonização destes paradigmas tantas vezes beligerantes.

Ocupar-nos-emos, de forma particular, com os universos teóricos que, tanto quanto nos é dado conhecer, mais contribuíram para a difusão, no âmbito dos estudos linguísticos, de noções como “explícito” *vs.* “implícito”, “acessível” *vs.* “inacessível”, “declarativo” *vs.* “não-declarativo” (ou “procedimental”) e, também, como não podia deixar de ser, “consciente” *vs.* “inconsciente”. É no seio da teorização linguística dos últimos quarenta anos que encontraremos algumas destas pistas, mas é, igualmente, no domínio de algumas das temáticas discutidas nas demais disciplinas que hoje integram as chamadas Ciências Cognitivas⁴⁸ que outras surgirão.

2.2.2.1. Implícito *vs.* explícito

Esta dicotomia evoca de imediato, como não se deixará de reconhecer, as posições de Noam Chomsky sobre a natureza do saber linguístico ou, nos termos do autor, da competência linguística/*I-Language* do falante-ouvinte ideal. Esta, como é sobejamente conhecido, é de natureza **implícita**. Por seu turno, a gramática, i.e., o modelo proposto pelo linguista para dar conta dessa competência, não é mais do que uma **explicitação** desse saber interiorizado pelo falante. Nesta perspectiva encontramos, então, a explicitude exclusivamente na sua qualidade de característica do saber científico que se possa construir sobre a competência linguística implícita do falante-ouvinte ideal. Sobre a natureza, a estrutura e o funcionamento dessa mesma competência, o falante-ouvinte, ele próprio, não tem necessidade de ter, para a sua actividade linguística normal, conhecimentos explícitos, a não ser que esse falante-ouvinte seja, concomitantemente, linguista e produza, nesta sua capacidade, enunciados. Sendo assim, a actividade metalinguística, se esta for caracterizável pela sua explicitude, restringir-se-á ao tipo de actividade desenvolvida pelos linguistas e não se constituirá como uma actividade em que participem os falantes tidos por leigos.

Contudo, no pensamento de Chomsky não cremos que a consideração de saberes resultantes e dependentes de um processo de objectificação da linguagem surjam sob esta exclusiva forma. Como recordam Hakes *et al.* (1980: vi) e também Heeschen (1978: 155-156), Chomsky caracteriza o falante-ouvinte competente como sendo aquele que não só produz e compreende estruturas

«roughly put, empiricism is the view that all knowledge comes from experience. (...) Our senses not only provide the evidence available to justify beliefs, they are the initial source of the concepts constituting those thoughts. Innate biases and dispositions may influence the ideas experience leads us to acquire, but we do not come into the world equipped with anything deserving the title of an “idea”. Some ideas, the simple ones, are found directly in experience; others are derived from these by abstraction, analogy, and definition» (Schwartz, 1999: 703).

⁴⁸ Incluem-se, normalmente, nesta família de ciências, a Linguística, a Psicologia, as Neurociências, a Filosofia e os estudos de Inteligência Artificial.

linguísticas, como também é capaz de ter intuições sobre essas estruturas. O falante é, pois, igualmente **capaz de formar juízos de gramaticalidade e de aceitabilidade**⁴⁹ sobre os enunciados próprios e alheios. Na teorização de Chomsky, estes juízos (sobretudo os de gramaticalidade) do falante-ouvinte nativo de uma dada língua (L) assumem um papel fulcral, na medida em que «uma forma de testar a adequação de uma gramática proposta para L consiste em determinar se as sequências que ela gera são efectivamente gramaticais ou não, i.e., *aceitáveis por um falante nativo*» (Chomsky, 1957 [1980: 15]). O itálico que surge na citação é nosso). Assim, e ainda que tais juízos de gramaticalidade decorram de «um conhecimento intuitivo das frases gramaticais» (Chomsky, 1957 [1980: 15]), não implicando, por parte de quem tem a intuição, a capacidade de explicação e explicitação dessa mesma gramaticalidade, julgamos que fica demonstrado que a teoria linguística proposta se ancora, também, na existência, no falante-ouvinte, da capacidade de atribuir um efectivo estatuto de objecto (e não apenas um de instrumento) aos enunciados produzidos e/ou simplesmente ouvidos. É, aliás, precisamente através desse estatuto que os enunciados se colocam na posição de se poderem constituir como alvos dos juízos formados pelo sujeito falante. Ora, e como atrás constatámos, alguns autores não hesitariam em qualificar como metalinguística esta actividade avaliativa do falante-ouvinte ideal a que Chomsky se refere e à qual não atribui um carácter explícito.

No que concerne à temática que, no presente capítulo, nos ocupa, um dos grandes problemas deixados em aberto por Chomsky decorre do facto de este linguista nunca ter esclarecido exactamente qual a relação que considera existir entre a competência linguística/*I-language* (tal como, *stricto sensu*, a definiu) e essas intuições que o falante tem, não só sobre a(s) estruturas(s) da(s) língua(s) que adquiriu, mas também sobre os produtos verbais que elas permitem gerar. As intuições referidas influenciam ou condicionam, de alguma maneira, a competência linguística (ou mesmo o desempenho) do falante? A capacidade revelada pelo falante-ouvinte de formar juízos de gramaticalidade é fundamental para a aquisição e para o funcionamento dos sistemas linguísticos ou tem, tão-somente, uma função subsidiária? Em última análise, as intuições que permitem a formação de juízos de aceitabilidade e de gramaticalidade farão, elas próprias, **parte integrante** da competência linguística, sendo indissociáveis desta?

Mas, e apesar do rol de questões por responder (e a estas outras se poderiam, naturalmente, juntar) vimos, ainda assim, que as intuições linguísticas

⁴⁹ Poderá estabelecer-se entre “juízos de gramaticalidade” e “juízos de aceitabilidade” uma distinção relevante. «Ser **gramatical** e ser **agramatical** distingue-se de ser ou não **aceitável**. Com efeito, a gramaticalidade de uma combinação de palavras deriva apenas da sua conformidade aos padrões de organização sintáctica característicos de uma dada sincronia linguística. Muitas frases gramaticais são sentidas como pouco ‘naturais’ (...) ou consideradas difíceis de processar (...), sem, contudo, serem julgadas como mal formadas sintacticamente pelos falantes (...). Pelo contrário, em muitos casos os falantes consideram aceitáveis combinações de palavras não conformes aos padrões de organização sintáctica da variante dominante da sincronia linguística em questão» (Duarte e Brito, 1996: 248).

dos falantes-ouvintes têm uma efectiva importância maior para Chomsky, já que nelas se ancora o conceito recorrente e angular de “gramaticalidade”.

Estas são algumas das questões a considerar a propósito do uso da dicotomia explícito *vs.* implícito para o estabelecimento da distinção entre linguístico e metalinguístico. Para equacioná-las convenientemente, há que não esquecer as advertências que nos chegam das investigações especificamente ocupadas com este tipo de dicotomias. Robin A. Campbell (1986: 34), por exemplo, lançando uma interrogação sobre os critérios que possam ser usados para atribuir um carácter explícito (ou implícito) a um dado saber, conclui:

«there are no easy answers to this fundamental question (...) nor a general method for determining criteria for explicitness (...) no formal distinction (...) is or can be made between an automatic routine process which carries out a certain function and a deliberate, conscious process which is ‘called in’ to carry out the same function when the routine process fails».

No que diz respeito à temática que nos ocupa e perante o estado de indefinição que as palavras de Campbell reflectem, concluir-se-á que poderá ser prematuro excluir, taxativamente, fenómenos ditos implícitos da lista das manifestações metalinguísticas. Em todo o caso, há que realçar que, tanto quanto nos parece, uma das fontes originárias e mais decisivas da proeminência do critério da explicitude nas tentativas de distinção entre “linguístico” e “metalinguístico” decorre da utilização que Chomsky deu ao conceito de “implícito”. As posições deste linguista, pelo prestígio, a difusão e a longevidade que conheceram, terão sido, assim, fortemente responsáveis pela exclusão dos fenómenos de objectificação linguística implícitos da categoria metalinguística preconizada por tantos autores.

2.2.2.2. Inacessível *vs.* acessível

Outra questão convocada pela distinção entre “explícito” e “implícito” decorre da frequente associação destas noções a outras como as de “acessível” e “inacessível”, respectivamente. Esta última dicotomia evoca, em particular, as teses de Jerry Fodor (1983) (subscritas, de resto, no que diz respeito à faculdade da linguagem, por Chomsky) sobre a existência, na mente, de módulos, i.e., sistemas de *input*⁵⁰, que se caracterizam por terem uma especificação funcional inata e, nessa medida, passíveis de reagir e serem activados apenas por *input* relevante. Para além de não resultarem, do ponto de vista da sua arquitectura e da sua função, de um processo de apreensão decorrente da interacção do sujeito cognoscente com o meio ambiente e de serem, portanto, geneticamente

⁵⁰Para além da linguagem, Fodor (1983: 47) considera que os demais sistemas de *input* com uma estrutura modular são os sensorio-perceptivos: «hearing, sight, touch, taste, smell». Prevendo seis módulos ao todo, a verdade é que na obra paradigmática de Fodor, *Modularity of Mind*, o autor limita a sua exemplificação a casos relativos aos módulos da visão e da linguagem, não fornecendo praticamente nenhum dado ilustrativo que remeta para qualquer outro módulo.

determinados, os módulos são, igualmente, e nas palavras de Fodor (1983: 37), *information encapsulated*⁵¹. Quer isto dizer que não só os módulos têm sensibilidade apenas para uma gama muito particular de traços do estímulo que exerce o papel de *input*, mas também que o seu processamento não é, de todo, afectado por qualquer informação que não seja, em função das capacidades de computação específicas do módulo, estritamente relevante. Assim sendo, os processos que decorrem no interior dos módulos serão, por um lado, idiossincráticos, automáticos, rápidos, obrigatórios e insensíveis a objectivos cognitivos mais gerais do organismo no qual se inserem, e, por outro, igualmente inacessíveis. Esta inacessibilidade traduz-se na impossibilidade de outros processos ou estruturas mentais (incluindo as que suportam a consciência) interferirem ou condicionarem o que, no interior dos módulos, decorre⁵². Deste modo, apenas o *input* provindo do exterior do organismo, i.e., os estímulos de natureza sensitiva e perceptiva⁵³ e o *output* (dados processados) do módulo se constituem, cada um à sua maneira, como informações acessíveis a outros mecanismos mentais.

Com efeito, a par dos módulos, Fodor prevê, igualmente, outro tipo de estruturas cognitivas relevantes para a presente discussão, os processadores centrais, que, ao contrário daqueles, são *domain general*. Para o autor, a característica que melhor distingue os processadores centrais dos sistemas de *input* (i.e., dos módulos) é, precisamente, a natureza “não-encapsulada” ou “cognitivamente penetrável” dos primeiros (Fodor, 1983: 103). Estes processadores centrais têm, portanto, dada esta característica fundamental, a tarefa de possibilitar o *interface* entre os *outputs* de natureza representacional gerados pelo funcionamento dos módulos e, como tal, «must ipso facto have

⁵¹Para além desta característica, «modular cognitive systems are domain specific, innately specified, hardwired, autonomous, and not assembled» (Fodor, 1983: 37).

⁵²«Interlevel’ of input representations are, typically, relatively inaccessible to consciousness (...) the subject doesn’t have equal access to all (...) ascending levels of representation—not at least if we take the criterion of accessibility to be the availability for explicit report of the information that these representations encode» (Fodor, 1983: 55-56). Esta posição conduz, no modelo, à impossibilidade de haver efeitos *feed-back* dos *outputs* de um módulo, ou nível de processamento, sobre um outro. Esta é uma posição controversa, como o próprio autor não deixa de reconhecer: «understanding an utterance involves establishing its analysis at several different levels of representation: phonetic, phonological, lexical, syntactic, and so forth. Now, in principle, information about the probable structure of the stimulus at any of these levels could be brought to bear upon the recovery of its analysis at any of the others. Indeed, in principle *any* information available to the hearer (...) could be brought to bear at any point in the comprehension process. In particular, it is entirely possible that, in the course of computing a structural description, information that is specified only at relatively high levels of representation should be ‘fed-back’ to determine analyses at relatively lower levels. But though this is possible in principle, the burden of my argument is going to be that the operations of input systems are in certain respects unaffected by such feedback» (Fodor, 1983: 64-65).

⁵³Este *input* corresponderá aos estímulos sensoriais que, num primeiro momento, serão, de acordo com Fodor, tratados por outro tipo de mecanismo, os transdutores. Estes são “tradutores” analógicos que preservam o conteúdo informacional dos respectivos *inputs*, modificando, apenas, os seus formatos (Fodor, 1983: 41). Assim sendo, os estímulos sensório-perceptivos não entram directamente em contacto com os módulos, prevendo-se um tratamento prévio de tais estímulos por parte dos transdutores. Em bom rigor, portanto, nesta proposta de Fodor, é o *output* dos tradutores que funciona como o efectivo *input* dos módulos.

access to information from more than one cognitive domain» (Fodor, 1983: 102). Toda a informação que se possa considerar acessível (a outros mecanismos cognitivos, incluindo a própria consciência) é aquela que se encontra envolvida no processamento assegurado por estes dispositivos centrais, pois estes são, para além do mais, «systems that subserve the fixation of belief» (Fodor, 1983: 120).

Dito isto, e apesar da extrema escassez de reflexão existente sobre o modo como se correlacionaria, concretamente, num modelo modular, o saber metalinguístico com o linguístico⁵⁴, pensamos que será adequado concluir que, num quadro teórico assente nestes pressupostos, e partindo-se de uma posição que aceite a natureza implícita do primeiro tipo de saber e o carácter explícito do segundo, o primeiro implicaria a intervenção de um dispositivo que fosse *domain general*, como o são os processadores centrais⁵⁵ e o segundo um processador com uma estrutura necessariamente modular (como, de resto, Fodor efectivamente prevê). Se assim for e se este investigador tiver razão quanto à natureza “encapsulada” da informação processada pelos módulos, então o saber metalinguístico não interferirá, de todo, com o processamento linguístico *stricto sensu*. Dito de outro modo, se assim for, as capacidades linguística e metalinguística são qualitativa e estruturalmente diferentes, sendo que esta última assume, nesse caso, o estatuto de uma das manifestações possíveis de um *general purpose problem solving mechanism*, beneficiando de estratégias de processamento comuns ao tratamento de muitos outros tipos de informação⁵⁶. Nesta perspectiva, mais do que um mecanismo eminentemente linguístico, a componente metalinguística será, antes, uma instanciação de uma capacidade metacognitiva geral.

Sendo, embora, coerente e, por isso mesmo, muito apelativa, uma posição deste tipo pode levantar, em todo o caso, vários problemas teórico-empíricos. Em primeiro lugar e sem discutir ou sequer pôr em causa a natureza modular da faculdade da linguagem, há quem conteste o facto o(s) módulo(s) linguístico(s) ⁵⁷ ser(em) *information encapsulated* ⁵⁸ ou, pelo menos,

⁵⁴Uma excepção a esta afirmação é constituída pelo trabalho de Sharwood Smith (1991) ou, ainda, e de forma muitíssimo mais aprofundada, pelo de Karmiloff-Smith (1992). Sobre as propostas desta última investigadora, e dada a fecundidade de que se revestem para a teorização desta problemática, teremos oportunidade de reflectir aturadamente no subcapítulo 2.2.4.1.

⁵⁵Esta é, aliás, a conclusão de Sharwood Smith (1991: 20), como se pode constatar pelo teor do seguinte excerto: «the idea that metalinguistic knowledge is part of what Fodor very generally calls the central processor helps us to see metalinguistic awareness/knowledge as allowing the language user to consciously reflect on and analyze language in the same way that a game of tennis or the act of riding a bicycle can be analyzed without any necessary connection between the degree of explicit knowledge of the person doing the analyzing and the actual degree of skill he or she has in the activity being analyzed».

⁵⁶Esta hipótese é inteiramente compatível com a denominada *autonomy hypothesis* que prevê um desenvolvimento ontogénico distinto para as capacidades linguísticas e metalinguísticas. Cf., a este propósito, Sinclair (1986) e Smith e Tager-Flusberg (1982).

⁵⁷Nos estudos tributários das hipóteses da gramática gerativa, considera-se, geralmente, que não existe, na realidade, um único módulo linguístico, mas um conjunto de módulos com diferentes funções de natureza linguística. Normalmente estes módulos correspondem às áreas de estruturação linguística clássicas: fonologia, sintaxe, morfologia, semântica (cf. Chierchia, 1999). No caso de Jackendoff (1997: 83), promotor de uma teoria modular não idêntica à de Fodor, a “modularidade

inteiramente *information encapsulated*, característica, aliás, que o próprio autor não deixa de reconhecer como a mais controversa de entre todas que propõe.

Não esqueçamos que esta característica acarreta para o módulo linguístico a impossibilidade de este beneficiar, enquanto o processamento decorre, de um eventual efeito de *feed-back* gerado pela actividade, quer de outros módulos (todos os demais previstos por Fodor são sensorio-perceptivos), quer dos processadores centrais responsáveis por «high-level expectations or beliefs» (Fodor, 1983: 66). O processamento dos dados decorre, assim, necessariamente e obrigatoriamente no sentido ascendente (*bottom-up*) (partindo-se do estímulo sensorial, passando pelos transdutores e depois pelos módulos⁵⁹, até aos processadores centrais) e nunca em sentido inverso (*top-down*). Este padrão ascendente vigora também, segundo o autor da proposta, no interior dos próprios módulos, governando a relação entre os diferentes “interníveis de representação” (Fodor 1983: 87) que neles possam existir. Assim sendo, a essência de “ser encapsulado” equivale a que o resultado de um processo de nível superior nunca influencie o resultado de um de nível inferior.

Mas, se o carácter “encapsulado” dos módulos e a respectiva insensibilidade a hipotéticos *inputs* com origem em reflexos de *feed-back* contribui para explicar a extrema e incontestada rapidez com que a informação por eles é processada, a verdade é que a consequente ausência de um *feed-back* com capacidade correctiva e, portanto, interventiva, pode ser visto como condição que priva o sistema de um mecanismo de auto-regulação fundamental em caso de erro. Esta questão torna-se particularmente premente quando o módulo linguístico deixa de ser visto como um sistema meramente receptivo e passa a ser encarado também na sua qualidade de sistema de produção⁶⁰. Aparentemente, só haverá duas possibilidades de lidar com este problema: ou se parte do princípio de que o módulo nunca erra ou, então, e admitindo que pode errar, que uma correcção só se tornará viável com o recurso a uma segunda oportunidade e inteiramente nova tarefa de processamento. Analisemos, já de seguida, qualquer uma destas alternativas.

Empiricamente, sabemos ser falsa a ausência de erros de processamento

representacional”, há a defesa de três grandes módulos relevantes para o processamento linguístico: o fonológico, o sintáctico e o semântico. Este tipo de possibilidade, a de os módulos (que, na proposta de Fodor, correspondem a faculdades) poderem, eles próprios, ter uma estrutura modular, já fora, de qualquer modo, prevista por Fodor (1983: 47-48).

⁵⁸«The most controversial aspect of Fodor's thesis is the claim that language processing is 'informationally encapsulated', that only domain-specific information is consulted within a module. The question is whether the massive effects of world knowledge actually occur after an initial hypothesis has already been identified within the language module on the basis of purely linguistic knowledge or whether world knowledge can direct the grammatical processing or the input» (Frazier, 1999: 557-558).

⁵⁹Aliás, os únicos caminhos concebíveis, neste modelo, entre os estímulos sensoriais e os processadores centrais são constituídos pelos módulos (Fodor, 1983: 54).

⁶⁰Julgamos que é seguro afirmar que o módulo linguístico é tratado por Fodor (1983), ao longo de toda esta obra, como um sistema de recepção. É, aliás, nessa medida que ele ostenta tantas semelhanças em relação às faculdades perceptivas. Não encontramos, pois, em *Modularity of Mind* nenhuma referência ou exemplo relativo às tarefas de produção compreendidas pelo módulo linguístico.

linguístico, quer nas tarefas de produção, quer nas de compreensão, dado que nos poderia, desde logo, conduzir à conclusão de que o módulo linguístico erra efectivamente e que Fodor foi, deste modo, demasiado optimista (ou ingénuo) ao não prever a possibilidade de processos descendentes, i.e., de refluxos de *feed-back*, com origem quer no interior dos módulos, quer nos processadores centrais, capazes de desencadear a remediação de tais erros. É necessário, no entanto, demonstrar que, neste universo teórico, é perfeitamente compatível a coexistência de um módulo linguístico que nunca erra e de um *output* desse módulo que não corresponda às expectativas (i.e., que é um erro).

Vejamos: os módulos nunca cometem erros na estrita medida em que o conceito de erro é, a este nível de processamento, completamente irrelevante. Um módulo, e, no caso, o linguístico, tem por tarefa receber *inputs* em formato adequado e de transformá-lo em *outputs* que são, nas palavras do autor (1983: 93), «representations which specify, for example, morphemic constituency, syntactic structure, and logical form». Esta tarefa computacional é, recordemo-lo, executada de forma automática e obrigatória, mas também cega e não-reflectida⁶¹. Se ela é bem ou mal executada é um dado que é totalmente impertinente no que diz respeito à função reservada ao módulo nesta teoria, na medida em que este não tem, por definição, acesso aos dados que lhe permitiriam avaliar o erro como tal. A pertinência de uma questão como a do erro só se coloca, portanto, ao nível dos processadores centrais. Só estes, pelo (livre?) acesso a dados de múltipla proveniência, poderão desencadear os processos avaliativos e decisórios imprescindíveis não só à constatação do erro, como ao seu remédio. Deste modo, se o módulo linguístico fornecer um *output* que os processadores centrais avaliem, face a outras informações igualmente disponíveis, como um erro, é a partir desses mesmos processadores centrais que emanará uma eventual decisão de correcção. Assim sendo, parece-nos que o erro só é corrigível através do recurso a uma segunda oportunidade e inteiramente nova tarefa de processamento, como atrás sugerimos.

Sendo aceitável, esta hipótese deixa, no entanto, problemas por resolver. Attendamos, em primeiro lugar, ao que, no quadro de uma normal tarefa de *monitoring*, aconteceria na sequência da detecção de um erro de compreensão linguística (já que o módulo linguístico é sempre encarado, na apresentação de Fodor, como um sistema receptivo, de *input*). Partindo do princípio de que o processamento assegurado pelo módulo que produziu o *output* desajustado é também necessário à remediação do erro detectado (i.e., o módulo terá que, de alguma maneira, voltar a “ouvir” e a processar o estímulo verbal), Fodor não deixa margem que permita explicar como se desencadeará, então, nesse módulo, uma nova tarefa de processamento (a segunda oportunidade correctiva) contando que, desta feita, tal tarefa partirá, não de *input* sensorio-perceptivo relevante e adequado, mas, essencialmente, do produto da actividade de um processador central. Dito de outro modo, para haver correcção na sequência da identificação de um erro de compreensão pelo processador central, o *input* terá que ser processado de novo e, nesse caso, o módulo linguístico terá que estar

⁶¹«Input systems are bull-headed» (Fodor, 1983: 70).

apto para, de uma forma ou de outra, não só recuperar (através dos sistemas de memória?) o estímulo sensorio-perceptivo inicial, como também “ouvir” a decisão emanada do processador central.

Tratando-se, basicamente, de uma questão de falta de explicitação de como comunicam, neste modelo, os módulos entre si e estes com o processador central, tal problema agrava-se quando passamos a olhar para o módulo linguístico como um sistema de produção. Para alimentar o módulo linguístico numa tarefa de produção, a que *input* se recorre? Onde é que este se encontra armazenado, como se recupera e qual o formato adequado para que possa servir de *input* relevante?

Mas, para além de todos estes aspectos a que nos referimos, há que considerar que dados experimentais com origens diversas têm contribuído, se não para descredibilizar por inteiro a hipótese relativa à existência de componentes totalmente “encapsuladas” do processamento linguístico, pelo menos para lançar algumas dúvidas sobre ela. Apenas a título de exemplo, e admitindo que o sistema de processamento linguístico é, ele próprio, modular⁶², alguns estudos relativos a tarefas de reconhecimento de palavras ambíguas têm sugerido que o processamento ocorrido no seio de certos módulos poderá pelo menos condicionar, se não modificar, aquele que ocorre noutros⁶³, hipótese que confere alguma adaptabilidade do sistema face a problemas específicos que possam surgir e que torna, aliás, admissível a presença de algum tipo de *feed-back* a ocorrer no processamento *on-line*.

Seguindo esta mesma linha, uma forma de contornar o problema em apreço é adoptar uma posição como a que, mais recentemente, tem sido preconizada por Ray Jackendoff (1997). Muito sucintamente, o autor propõe um modelo que, no caso da linguagem, é constituído por três módulos independentes, o da fonologia, o da sintaxe e o da semântica, bem como um conjunto de *interface modules*⁶⁴ que entre os primeiros enumerados estabelecem a devida ligação e

⁶²Cf. a nota 57 do presente capítulo.

⁶³«Word recognition studies demonstrate that both meanings of an ambiguous word are activated (...), at least when the word occurs in a semantically neutral sentence. In a semantically biased sentence favoring the more frequent meaning of the ambiguous word, only the dominant (frequent) meaning of the word is activated, suggesting that perhaps word recognition is not informationally encapsulated. On the other hand, in a sentence biased toward the less frequent meaning of the ambiguous word, *both* the contextually appropriate and the contextually inappropriate meaning of the ambiguous words are activated, as we would expect if word recognition were informationally encapsulated. Proponents of modularity take heart in this latter finding and explain the former finding in terms of the frequent meaning being activated and accepted so quickly that it can inhibit the activation of the less frequent meaning (...). Opponents of modularity focus on the former finding and note that it indicates that context can influence word recognition under at least some circumstances» (Frazier, 1999: 557-558).

⁶⁴«An interface module communicates between two levels of encoding, say L1 and L2, by carrying out a partial translation of information in L1 form into information in L2 form (or, better, imposing a partial homomorphism between L1 and L2 information). In the formal grammar, then, the correspondence rule component that links L1 and L2 can be taken as a formal description of the repertoire of partial translations accomplished by the L1-L2 interface module. A faculty such as the language faculty can then be built up from the interaction of a number of representational modules and interface modules» (Jackendoff, 1997: 42).

comunicação⁶⁵. Para além disto, os módulos linguísticos *stricto sensu* mantêm ainda relações, também por via de diferentes módulos de *interface*, com outros módulos que, de uma forma ou de outra, exercem um papel activo nas complexas tarefas de compreensão e produção linguísticas. Casos ilustrativos destes últimos são os módulos áudio-perceptivo, motor e conceptual. Ao contrário do que propõe Fodor, os módulos de Jackendoff não correspondem a faculdades, mas antes a unidades responsáveis pelo processamento de formatos de representação diferenciados (i.e., são “módulos representacionais”), operando, portanto, cada um, com base em diferentes “linguagens da mente”. Os *interface modules* assumem, deste modo, um papel de capital importância no modelo pois são eles que operam as necessárias transformações sobre formatos representacionais gerados por um dado módulo de maneira a garantir a sua adequação às especificidades de computação do módulo seguinte.

Contudo, e tal como acontece na teorização de Fodor, também os módulos propostos por Jackendoff, incluindo os módulos de *interface*, são não só *domain specific* como *informationally encapsulated* (Jackendoff, 1997: 41). Ainda assim, e como facilmente se percebe, o modelo de Jackendoff consegue ser bastante mais flexível do que aquele que anteriormente havia sido proposto por Fodor, na justa medida em que prevê módulos mais específicos e, portanto, com menor carga de processamento, ligados entre si pelos imprescindíveis módulos de *interface*. Esta estrutura cria, pelo menos em teoria, condições que permitem o processamento e vaivém simultâneo de informação em múltiplas sentidos, não se limitando o fluxo a uma dada sequência e a um sentido *bottom-up*. Quer isto dizer, também, que Jackendoff prevê a ocorrência de algum tipo de *feed-back* aquando do processamento linguístico *on-line*⁶⁶, quer durante as tarefas de recepção, quer ainda durante as de produção⁶⁷. Consideramos este dado particularmente importante porque cria o espaço teórico necessário para acomodar a existência de fenómenos de auto-regulação (uma espécie de *monitoring* intramuros) no interior do complexo sistema de estruturas responsáveis pelo processamento dos dados linguísticos.

No que, todavia, diz especificamente respeito à questão da acessibilidade da **consciência** aos processos linguísticos assegurados pelos diferentes módulos, o autor já se mostra mais reticente. Neste sentido, conclui (1997: 181): «the lexicon and the grammar are not accessible to awareness. Only their consequences,

⁶⁵Uma das críticas formuladas por Jackendoff (1997: 41-42) ao modelo de Fodor reside precisamente na ausência, neste último, de mecanismos de comunicação entre os módulos e entre estes e os processadores centrais.

⁶⁶Jackendoff explica que esta forma de conceber o processamento linguístico *on-line* está em consonância com os dados coligidos pela Psicolinguística, nomeadamente no que diz respeito aos seguintes aspectos: «(1) there are discrete stages at which different kinds of representations develop, but (2) different representations can influence each other as soon as requisite information for connecting them is available. So, for example, extralinguistic context cannot influence initial lexical access in speech perception, because there is nothing in the unorganized phonetic input for it to influence. But once lexical access has taken place, lexical conceptual structure *can* interact with context, because it is in compatible form» (Jackendoff, 1997: 106).

⁶⁷A consideração e referência explícita às tarefas de produção é, tanto quanto cremos, um dos grandes avanços do modelo modular de Jackendoff face ao de Fodor.

namely linguistic expressions, are consciously available». Jackendoff defende, nesta precisa linha, que apenas as formas foneticamente revestidas (i.e., os produtos linguísticos já processados) são acessíveis à consciência, não prevendo a possibilidade de esse mesmo acesso em relação às estruturas conceptuais (i.e., a “matéria” de que, segundo Jackendoff, é feito o pensamento). Dito, pelo autor (1997: 188), de outro modo, «I’m advocating that we become aware of thought taking place —we catch ourselves in the act of thinking—, only when it manifests itself in linguistic form, in fact phonetic form»⁶⁸.

Em todo o caso, e seja qual for a posição que queiramos assumir sobre a arquitetura específica de uma faculdade da linguagem de tipo modular, resta a questão de saber se os processadores responsáveis pelo tratamento dos dados linguísticos são, ou não, *informationally encapsulated*. Para além do seu evidente interesse teórico, esta questão é, como já atrás aludimos, de capital importância para a avaliação do papel que a componente metalinguística assumirá no próprio processo de aquisição das estruturas linguísticas observável no desenvolvimento ontogénico. Não sendo este o momento mais apropriado para discutirmos esta problemática específica, na medida em que nos encontramos, ainda, a aduzir contributos para a tarefa da delimitação de “linguístico” face a “metalinguístico”, diremos apenas que todas as considerações tecidas até agora sobre a forma como se poderiam acomodar, e agora dentro do modelo modular de Fodor, as relações entre o processamento dos dois tipos de saberes nos conduzem à seguinte conclusão: não há, na proposta em questão, nenhuma possibilidade de um efeito de retorno dos dados metalinguísticos sobre os linguísticos e a única relação plausível entre os dois planos é de natureza parasitária: é a componente metalinguística que depende do *output* disponibilizado pelo módulo linguístico.

No que diz respeito à proposta de Jackendoff, e pese embora a admissão que nela se contempla de fluxos de *feed-back* informacional entre as componentes relevantes do processador linguístico, a conclusão irá, porventura, num sentido bastante similar, especialmente se se defender que metalinguístico é uma designação obrigatoriamente associada à ideia de uma acessibilidade consciente aos dados.

2.2.2.3. Não-declarativo (ou procedimental) *vs.* declarativo

A dilucidação dos conceitos até agora tratados beneficiará ainda da apresentação de uma nova dicotomia recorrentemente a eles associada: “declarativo” *vs.* “não-declarativo” ou “procedimental”. Profusamente utilizados nos estudos de Inteligência Artificial (cf. Jordan e Russell, 1999: lxxix), estes

⁶⁸A este propósito o autor acrescenta ainda, esclarecendo o seu ponto de vista sobre as relações entre linguagem, pensamento e consciência: «language is just a vehicle for externalizing thoughts; it isn't the thoughts themselves. So having language doesn't enhance *thought*; it only enhances the *experience* of thought. (...) I want to suggest that, by virtue of being available to consciousness, language (in particular phonetic form) allows us to *pay attention* to thought» (Jackendoff, 1997: 196).

termos foram rapidamente apropriados por outras Ciências Cognitivas ocupadas com questões de representação, pelas semelhanças que os recortes conceptuais subjacentes ostentam em relação a muitas outras noções já correntes nessas áreas do saber (é o caso, evidentemente, das dicotomias que temos estado a analisar).

Podendo tratar-se, em qualquer um dos casos, de um tipo de saber⁶⁹, i.e., de informação passível de ser armazenada nos sistemas de memória, o “declarativo” é fundamentalmente de natureza conceptual (*know that*)⁷⁰, enquanto o “procedimental” é, mais propriamente, um “saber como” (*know-how*)⁷¹. Existirá uma diferença qualitativa entre os dois, na medida em que estarão, na aquisição de cada um, envolvidos mecanismos cognitivos diferentes. Para além do mais, alguns estudiosos, como Mandler (1998), têm argumentado que o produto do labor desses mecanismos, i.e., os formatos representacionais dos saberes resultantes, serão, em consequência, igualmente diversos⁷².

Os saberes não-declarativos ou procedimentais têm tipicamente origem em actividades sensório-motoras e são adquiridos por via de uma estimulação recorrente que não envolve um esforço consciente por parte do sujeito. Dir-se-á, portanto, que um saber procedimental corresponderá a algo que simplesmente se sabe fazer, i.e., a uma inteligência prática⁷³, sem uma correspondente capacidade de conceptualização sobre como se faz. Para além disto, «procedural knowledge tends to be context-bound, making it difficult to get at separate parts of the information or to transfer the from one situation to the other (Mandler, 1998: 268). Exemplos evidentes deste tipo de saberes são constituídos pelas

⁶⁹Observe-se, no entanto, a advertência de Mandler (1998: 265) relativamente à forma como os conceitos são usados na bibliografia especializada: «the distinction between the two types of knowledge appears persistently in psychology, although unfortunately in many guises. For some psychologists, the difference refers to different kinds of representation. For others it refers to different kind of processing». Ainda assim, a mesma autora (1998: 265) conclui que «these positions may be ultimately compatible, since different representations are apt to require different processes».

⁷⁰Partindo do princípio de que os saberes declarativos também o são na medida em que na sua apreensão está envolvida a denominada “memória declarativa”, atenda-se à definição proposta para esta última por Squire (1999: 521): «declarative memory is involved in modeling the external world, in storing representations of objects, episodes, facts (...). The acquired representations are flexible and available to multiple response systems».

⁷¹«Nondeclarative memory underlies changes in skilled behavior, the development through repetition of appropriate ways to respond to stimuli (...). In these cases, performance changes as the result of experience and therefore deserves the name memory, but like drug tolerance or immunological memory, performance changes without a record of the particular episodes that led to the change in performance. What is learned tends to be encapsulated and inflexible, available most readily to the same response systems that were involved in the original learning» (Squire, 1999: 521-522).

⁷²As diferenças a que aludimos levam alguns, como Berg (1994: 250), a produzir afirmações do seguinte teor: «know-how is not really a kind of knowledge (...). Rather, it is the possession of an ability, or a method or a way of doing something (...). On this view, then, implicit knowledge amounts to no more than implicit method, where implicitly having a method is simply having a way of doing something such that one is not sufficiently aware of it to be able to spell it out (to describe it fully in words)».

⁷³Cf., para o esclarecimento deste conceito piagetiano, o subcapítulo 2.2.2.4. intitulado “Inconsciente *vs.* consciente”.

mestrias motoras e perceptivas, mas também, tem-se argumentado, a produção e compreensão linguísticas normais. Dito isto, facilmente se conclui, em consonância com o que discutimos a propósito do modelo modular de Fodor, que os saberes procedimentais (que poderão, nesta perspectiva, equivaler àquilo que se passa no interior dos módulos) se caracterizam pela sua não acessibilidade por parte da consciência, ou, nos termos deste autor, pela sua natureza “encapsulada”.

O inverso se dirá dos saberes declarativos. Estes correspondem, grosso modo, a conceptualizações relativas a factos sobre o mundo, acessíveis à consciência e, por isso, verbalizáveis ou traduzíveis, alternativamente, em formato pictórico. Por outro lado, são adquiridos, ou melhor, aprendidos, com recurso à atenção e ao esforço.

Segundo Mandler (1998), a chave para a distinção que agora observamos reside, justamente, na diferença entre os formatos representacionais correspondentes a cada um dos dois tipos de saberes. Assim, a acessibilidade que caracteriza as representações declarativas decorre do seu formato simbólico (i.e. *language-like*), enquanto que as representações procedimentais serão armazenadas, nas estruturas cognitivas, em formato não simbólico e não proposicional⁷⁴. Partindo-se do princípio de que o pensamento consciente se socorre e se sustenta em estruturas conceptuais simbólicas e proposicionais, estaria encontrada a razão para a inacessibilidade dos saberes procedimentais e para a subsequente acessibilidade dos conhecimentos declarativos. Seria, em última análise, uma questão de (in)compatibilidade de códigos representacionais.

Mas, outros aspectos relativos às diferenças entre estes dois tipos de saberes convirá, nesta ocasião, evocar. Em primeiro lugar sublinhe-se que, e no que diz respeito à questão da acessibilidade, haverá que distinguir entre o **como se faz** efectivamente correspondente ao saber procedimental em si mesmo e o **produto** de um dado procedimento. Este último, desde que submetido a um tratamento analítico por parte do sujeito cognoscente, poderá tornar-se, ao contrário do primeiro, acessível à consciência. Aliás, de entre o vasto conjunto de saberes declarativos é possível encontrar, justamente, produtos perceptivos aos quais foi dado um necessário tratamento analítico. Ora, se assim é, torna-se evidente que haverá acessibilidade em relação ao resultado de processos perceptivos, o que é, convenhamos, bastante diferente de afirmar que há acesso aos mecanismos envolvidos na percepção propriamente dita.

Em segundo lugar, esclareça-se que sobre os próprios mecanismos procedimentais é possível operar conceptualizações. Quer isto dizer que podemos sobre estes construir teorias, formulando hipóteses sobre as várias etapas, a forma e os meios envolvidos no desenrolar de um dado processo. Tais conceptualizações serão, contudo, qualitativamente diversas das que sustentam os saberes declarativos já que «because one is not in fact observing the

⁷⁴Na realidade Mandler defende que a representação procedimental é subsimbólica, utilizando este termo na acepção com que ele tem vindo a ser usado pelos cultores da corrente conexionista. Cf., a este propósito, Elman *et al.* (1998).

procedure itself, the theory that is constructed is often inaccurate (Mandler, 1998: 266).

Em terceiro lugar, convirá lembrar que existe uma categoria específica de saberes muitas vezes tida, na bibliografia, como sendo de tipo procedimental, mas que tem na origem saberes que melhor se enquadrariam no tipo declarativo. É o caso, por exemplo, de mestrias motoras complexas (como tocar um instrumento musical ou conduzir), que começam por ser aprendidas com recurso a estratégias declarativas mas que, com a prática recorrente, se automatizam. O grau de automatização pode atingir, nestes casos, níveis tais que se torna praticamente impossível ao executante explicitar todas as variáveis do processo necessário ao desempenho da mestria. Todavia, e mesmo que o executante seja capaz de reproduzir os passos iniciais que conscientemente guiaram a sua aprendizagem, considera-se, ainda assim, que há, também nestes casos, uma gama específica de factores aos quais ele nunca terá verdadeiro acesso⁷⁵. Dadas estas características, frequentemente estes saberes são, na bibliografia disponível, também denominados “procedimentalizados” (cf., por exemplo, Karmiloff-Smith, 1992: 16-17).

Esclarecidos estes aspectos, resta acrescentar uma precisão relativamente à associação entre “procedimental” e “implícito”, por um lado, e “declarativo” e “explícito”, por outro. Assim, e ainda de acordo com Mandler (1998: 267), «the procedural-declarative distinction is not identical to the implicit-explicit distinction». Reservando o uso da dicotomia “implícito” *vs.* “explícito” para o domínio dos tipos de processamento envolvidos no tratamento da informação e o par “procedimental” *vs.* “declarativo” para o formato representacional dessa mesma informação⁷⁶, a autora (1998: 267) esclarece que

«in the case of procedural knowledge, information is never accessible; we cannot process this kind of information in such a way as to bring it to awareness. In the case of declarative knowledge, the information is stored in conceptual format and has the potential to be brought to awareness. Whether that happens or not on a given occasion depends on the particular kind of processing that is carried out. For example, verbal information can either be explicit or implicit depending on attention and elaboration during encoding».

Com esta forma de equacionar a relação entre as dicotomias, Mandler abre o caminho para que se quebre a associação tradicional e exclusiva entre saberes explícitos e declarativos, fazendo-o por via da abertura da possibilidade de estes últimos poderem assumir, tal como os procedimentais, um carácter implícito. “Implícito”, assim, não equivale, por inteiro, a “inacessível”, ou, pelo menos, a

⁷⁵«It takes conceptual (declarative guidance) to learn how to tie one's shoes or drive a car (even though that only means that concepts are guiding the compilation, not that one is aware of the components being compiled —these are motor movements of unknown specification)» (Mandler, 1998: 266).

⁷⁶Esta não é, no entanto, uma posição unânime entre os que se dedicam ao estudo destas questões. Campbell (1986: 32), por exemplo, defende que “implícito”/“tácito” e “explícito” são termos que remetem para tipos de representações, i.e., para saberes que decorrem de dois modos diversos de processamento cognitivo.

“estruturalmente inacessível”. “Implícito”, neste contexto, e quando associado a “declarativo”, só quer dizer “passível de ser, ainda que não, de momento, acedido pela consciência”.

No que concerne, de modo específico, à temática geral do presente capítulo, se, à maneira de Fodor, considerarmos que o processamento linguístico é da responsabilidade de módulos “encapsulados”, constituídos por dados e mecanismos estruturalmente inacessíveis à consciência, estaremos igualmente a defender que essa componente do saber linguístico é de natureza procedimental. Partindo deste pressuposto, a conceptualização possível, como vimos, resume-se à formulação de teorias, com o estatuto de hipóteses, sobre o modo como esse processamento/procedimento decorre, sabendo-se, portanto, de antemão, que essas teorias podem ser falsas. É, pois, isto mesmo que, na esteira de uma sugestão análoga de Chomsky, os linguistas gerativistas têm procurado, nas últimas décadas, activamente fazer.

Mas é, continuando na linha proposta por Mandler (1998), igualmente possível admitir que existe um outro tipo de saber (meta)linguístico, um que incidirá sobre o produto dos mecanismos procedimentais envolvidos no tratamento da linguagem. Este último, à semelhança do que acontece com os produtos perceptivos, assumirá um formato representacional declarativo (desde que submetido a um processo analítico por parte do falante-ouvinte) e será, nesse caso, passível de ser processado, quer de modo implícito, quer de modo explícito. Se aceitarmos que é precisamente este saber declarativo aquele que reúne as condições para sofrer um processo de objectificação, então é possível conceber a existência de saberes metalinguísticos implícitos, para além dos explícitos.

Dito isto, que se afigura plausível, haverá, porém, que não esquecer que o estado actual dos conhecimentos sobre a diferença entre saberes declarativos e procedimentais (e também explícitos e implícitos, para quem não distingue entre os termos constituintes destes pares dicotómicos) ainda levanta muitas dúvidas aos investigadores. Existem, ao que parece, vários fenómenos de fronteira que não se prestam a acomodações tipológicas fáceis. Julgamos, pela nossa parte, que muitos dos fenómenos relativos à estrutura e ao funcionamento das línguas e da linguagem partilham, por ora, deste preciso problema.

2.2.2.4. Inconsciente *vs.* consciente

As dificuldades que foram levantadas em relação às dicotomias já vistas poderão apresentar-se, de forma porventura redobrada, em relação à oposição entre “consciência” e o seu correlato negativo. Basta percorrer a vastíssima bibliografia disponível sobre a complexa entidade que se denomina “consciência” para desde logo se ficar a saber que a sua definição é uma questão que continua em aberto em todas as áreas disciplinares que a tal tarefa se têm dedicado, como a Filosofia, a Psicologia Cognitiva, as Neurociências ou a Inteligência Artificial. A fundamentação de uma distinção conceptual como a que nos ocupa num critério que tem subjacente um conceito ainda por definir com o

mínimo de rigor, conduz, como facilmente se compreenderá, à proliferação de posições teóricas muitas vezes incompatíveis entre si.

Contudo e não obstante estas dificuldades, o critério da consciência, associado ao da explicitude, tem sido, como atrás vimos, dos mais profusamente usados na delimitação do que distingue o saber linguístico do saber metalinguístico. Lamentavelmente, não se observa igual recorrência nas tentativas de definição do que cada um dos autores visados entende por “consciência”⁷⁷. Assim, pensamos que é seguro afirmar que o recurso a tal critério assenta, na esmagadora maioria das vezes, numa definição *folk* do conceito que, mercê da capacidade distintamente humana para construir noções empíricas sobre os estados mentais⁷⁸ próprios e alheios, todos estaremos em condições de entender⁷⁹. Assim, e no sentido de, tanto quanto possível, especificar essa *folk definition*, consideraremos, com Beaugrande (1997: 9) que:

«these terms [conscious *vs.* unconscious] have been used a bit vaguely at times, but the core meaning would seem to be that certain knowledge, skills, or activities either are or are not readily accessible to ordinary awareness or controllable by deliberate effort».

Excepção à indefinição conceptual generalizada em torno destes termos é constituída, como já tivemos oportunidade de constatar, pelos autores, como Hakes *et al.* (1980) e Berthoud-Papandropoulou (1978 e 1991), que subscrevem o paradigma construtivista ancorado no pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento ontogénico. Como já esclarecemos, o critério da consciência assume, nas propostas de distinção entre “linguístico” e “metalinguístico” avançadas por estes autores, um papel digno de relevo. Contudo, para compreender exactamente qual a natureza desse critério nas propostas referidas, será imprescindível dilucidar o fulcral conceito piagetiano de *prise de conscience*.

Basicamente, a *prise de conscience* corresponde ao processo de conceptualização envolvida na passagem de um determinado esquema de acção

⁷⁷É o que sucede, por exemplo, nas obras de Brédart e Rondal (1982) e Gombert (1990), alguns dos autores que, como já atrás vimos, mais valorizam o critério da consciência no estabelecimento da distinção entre “linguístico” e “metalinguístico”.

⁷⁸A capacidade a que nos referimos, podendo ser considerada uma manifestação da apetência humana para a metacognição, tem-se constituído, sobretudo nos últimos anos, como um profícuo objecto de estudo da Psicologia Cognitiva, tendo originado, inclusive, uma área específica denominada “teoria da mente” (cf., por exemplo, Gopnik, 1999: 838). Sobre o conceito de “metacognição”, cf., ainda, Moses e Baird (1999).

⁷⁹Ecos desta dificuldade encontramos, por exemplo, nas opções conceptuais de Brédart e Rondal (1982: 16), que, defendendo embora o recurso aos critérios da consciência, da explicitude e da capacidade de verbalização a fim de distinguir entre os saberes metalinguístico e linguístico do falante, acabam por admitir que «il n'existe pas de procédure permettant d'évaluer la conscience ou le caractère explicite d'une connaissance métalinguistique. Il est probable que cette lacune se maintiendra tant qu'on n'aura pas mieux déterminé ce que sont la conscience et la prise de conscience, c'est-à-dire tant que ne sera pas résolu un des problèmes théoriques majeurs de la psychologie générale» (Brédart e Rondal, 1982: 16). Constatação semelhante é apresentada por Sinclair (1986: 611), autora que, aliás, desdramatiza a importância que tal questão poderá assumir para os efeitos de um trabalho empírico.

(i.e., um *know-how*) já interiorizado pelo sujeito cognoscente para um saber conceptual (um *know that*) (Piaget, 1974a: 261).

Os esquemas de acção, como se sabe, são aqueles que imperam (em exclusivo) no período de desenvolvimento denominado, por Piaget, sensorio-motor (compreendido entre o nascimento e o ano e meio de vida). Este caracteriza-se, precisamente, pela existência, na criança, de uma inteligência prática e pela ausência, concomitante, de uma inteligência conceptual⁸⁰. O que a criança “sabe”, nesta fase, resume-se, tão-somente, aos esquemas de assimilação por acções⁸¹ (inconscientes e implícitos), aqueles que lhe permitem agir (embora muito limitadamente) sobre um real necessariamente ainda e apenas constituído por objectos sensorialmente tangíveis. A inteligência conceptual propriamente dita só se torna viável quando o aprendiz abandona o período sensorio-motor para entrar no período simbólico (ou pré-operatório), a partir do qual, então, reunirá condições para evocar entidades ausentes. Tal possibilidade decorre do facto de o sujeito ter, agora, acesso a representações simbólicas, essas que tornarão possível o aparecimento da própria linguagem. As representações simbólicas são, pois, o pré-requisito para a formação de conceitos⁸², constituem a matéria-prima para a passagem de um “saber fazer” para um “saber isto” e são, portanto, o que, também assim, viabiliza a *prise de conscience*.

Compreender-se-á, pois, que a *prise de conscience* nasce da acção (como todo o conhecimento na teorização de Piaget) sendo, aliás, e de acordo com o autor (1974a: 7), «elle-même une conduite, en interaction avec toutes les autres». Piaget distancia-se, deste modo, das tradições firmadas na Psicologia que colocam a consciência em oposição à acção ou aos comportamentos e que advogam uma natureza básica distinta para estes dois tipos de entidades. Se é, na sua essência, ela própria acção, a consciência não é inócua para o organismo que a experimenta e não equivale, tão-somente, a uma espécie de iluminação interior, devendo esperar-se, pelo contrário, que ela assuma um papel transformador das estruturas cognitivas das quais emerge.

Esta transformação, de acordo com Piaget, surge do seguinte modo: o sujeito, na posse de um esquema de assimilação sensorio-motor, utiliza-o a fim de alcançar um certo objectivo, agindo, portanto, sobre um dado objecto. Na presença dos resultados alcançados pela sua acção e pelo confronto entre estes e os objectivos que originaram essa mesma acção, a criança desencadeia, então,

⁸⁰«Essencialmente prática, i.e., tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades, essa inteligência nem por isso deixa de resolver finalmente um conjunto de problemas de acção (alcançar objectos afastados, escondidos, etc.), construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação e de organização do real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais. Ora à falta de linguagem e de função simbólica, tais construções efectuam-se exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensorio-motora das acções, sem que intervenha a representação ou o pensamento» (Piaget e Inhelder, 1966 [1995: 10]).

⁸¹Os esquemas de assimilação por acções, não se constituindo, elas próprias, como estruturas de pensamento, fornecem, em todo o caso, «a subestrutura das operações futuras do pensamento» (Piaget e Inhelder, 1966 [1995: 17]).

⁸²Quer isto dizer que as representações simbólicas são fundamentais para assegurar a passagem dos esquemas de assimilação por acções para os esquemas de assimilação por conceitos.

uma actividade cognitiva em dois sentidos:

«(1) a movement of interiorization leading to a 'prise de conscience' of her actions, that is, their conceptualization which is expressed through analysis of the means employed, their 'raison d'être', and their relative effectiveness; (2) a movement of exteriorization leading to a 'prise de connaissance' or cognizance of objects —that is, the understanding of their composition or deep structure and of the interactions between objects» (Pinard, 1986: 343).

A *prise de conscience* representa, deste modo, um processo de autoconhecimento, i.e., uma apreensão, pelo sujeito cognoscente, dos mecanismos cognitivos por ele próprio usados para agir sobre o mundo⁸³. Mas, se assim é, a *prise de conscience* não se limita, apenas, a “pôr a nu”, aos olhos do sujeito cognoscente, os meios cognitivos de que ele próprio dispõe (esquemas de acção); antes, e porque os desvela, permitindo ao sujeito a sua “visualização” e conceptualização, transforma-os activamente. Concomitante a esta conceptualização dos esquemas de acção desencadeia-se, por outro lado, e como já vimos, o conhecimento das propriedades intrínsecas dos objectos, processo designado, por Piaget, como um de *prise de connaissance*. Portanto, só por via da interacção do sujeito com o objecto é que pode nascer o conhecimento de qualquer um destes pólos centrais. É nesta medida que o modelo de Piaget se caracteriza por ser interaccionista e é também assim que, nele, todo o conhecimento nasce da acção.

Ora, esta ideia da *prise de conscience* enquanto acção permite entendê-la, neste universo, como uma entidade em construção progressiva, cuja existência admite graus diferenciados. Se, como atrás afirmámos, ela só se torna possível a partir da aquisição, por parte da criança, de capacidades de representação simbólica, a verdade é que, a partir de então haverá, através das múltiplas experiências de interacção entre o sujeito e os objectos que constituem o seu meio, oportunidades permanentemente renovadas de *prises de consciences*. A natureza destas últimas variará, contudo, em função do estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra⁸⁴. Quer isto dizer que

⁸³É neste sentido que o conceito tem sido interpretado no âmbito de alguns trabalhos sobre metacognição. Cf., a título ilustrativo, Pinard (1986).

⁸⁴A fim de se ter uma ideia clara das transformações cognitivas mais relevantes de cada período de desenvolvimento identificado por Piaget, atenda-se à seguinte descrição sucinta: «há, no princípio, o nível sensorio-motor, de acção directa sobre o real; há o nível das operações, desde os sete ou oito anos, apoiadas igualmente nas transformações do real, mas por acções interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis (reunir e dissociar, etc.); e entre os dois há, aos dois, três aos seis, sete anos, um nível que não é de simples transição, pois se progride seguramente em relação à acção imediata, que a função semiótica permite interiorizar, é também assinalado, sem dúvida, por obstáculos sérios e novos, visto que são precisos cinco ou seis anos para a passagem da acção à operação» (Piaget e Inhelder, 1966 [1995: 86]). Com a entrada no último período, o das operações formais, «o sujeito consegue libertar-se do concreto e situar o real num conjunto de transformações possíveis. A última descentração fundamental, que se realiza no termo da infância, prepara a libertação do concreto em proveito de interesses orientados para o não actual e o futuro: é a idade dos grandes ideais ou do início das teorias, além das simples adaptações presentes ao real» (Piaget e Inhelder, 1966 [1995: 117]). Entre o período das operações concretas e o das operações

uma *prise de conscience* no período pré-operatório não apresentará as mesmas características que uma outra ocorrida no período operatório, já que a maturidade cognitiva é, nesse momento, maior e, portanto, a capacidade de manipulação do real por parte do sujeito também o será. A *prise de conscience* apresenta-se, deste modo, como um mecanismo geral que acompanhará o sujeito ao longo de todo o seu desenvolvimento, desempenhando, em cada fase, um papel diferente. Piaget esclarece, aliás, que, aquando da entrada da criança no período das operações formais (i.e., por volta dos onze/doze anos de idade), passam a ser as conceptualizações resultantes de *prises de conscience* anteriores a exercer um efeito interventor de retorno sobre as próprias acções. Este efeito manifesta-se na crescente capacidade que a criança evidenciará para planificar e programar as suas realizações e manipulações do real⁸⁵.

Aplicando estes princípios às manifestações de objectificação da linguagem, tornar-se-á claro em que medida se afigura possível que elas se comecem a esboçar no período pré-operatório⁸⁶, para se irem manifestando, cada vez mais consistentemente, sobretudo a partir do período das operações concretas. Mais ainda, para os autores construtivistas, que não perfilham uma posição que reivindique uma especificidade estrutural e cognitiva da faculdade da linguagem, as capacidades metalinguísticas representam um estágio do próprio processo de desenvolvimento da linguagem, tendo, sobre tal processo, uma necessária influência e efeito de retorno. Digamos, pois, que as teses construtivistas são compatíveis com a perspectiva dos que defendem que existe uma interacção estreita entre saberes linguísticos e metalinguísticos no decurso do processo de aquisição da linguagem, i.e., os que advogam a chamada *interaction hypothesis* (cf., por exemplo, Sinclair, 1986 e Smith e Tager-Flusberg, 1982).

No âmbito da tradição genericamente denominada inatista/modular não tem havido particular atenção dedicada à problemática metalinguística, como já atrás aludimos, e, como tal, o conceito de “consciência (meta)linguística”, recorrente nos trabalhos dos que se dedicam ao tema, não tem, nesta corrente, merecido espaço de reflexão digno de algum registo. Tal não significa, no entanto, que alguns investigadores filiados ou filiáveis neste paradigma, mercê, até, do facto de perspectivarem a faculdade da linguagem como um sistema cognitivo entre

formais, as grandes diferenças são, então, as seguintes: «é próprio das operações concretas apoiarem-se directamente nos objectos ou nas suas reuniões (classes), nas suas relações ou na sua enumeração: a forma lógica dos juízos e raciocínios só se organiza, então, em conexão mais ou menos indissociável com os seus conteúdos, o que quer dizer que as operações só funcionam em relação a verificações ou representações julgadas verdadeiras, e não em relação a simples hipóteses. A grande novidade do nível (...) [das operações formais] é, ao contrário, tornar-se o indivíduo, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, capaz de raciocinar correctamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: toma-se, portanto, capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal» (Piaget e Inhelder, 1966 [1995: 118]).

⁸⁵ O real a que agora nos referimos não se compõe, nesta fase, apenas de objectos sensorio-perceptivos, mas inclui, igualmente, objectos mentais.

⁸⁶ Hakes *et al.* (1980: 2), por exemplo, adoptam uma posição exactamente consentânea com este pressuposto ao situar o início do desenvolvimento das capacidades metalinguísticas num momento entre os quatro e oito anos de idade.

outros, não tenham dedicado esforço reflexivo a questões conexas como as relações entre a linguagem, o pensamento e a experiência consciente⁸⁷. Pela nossa parte, consideramos, no entanto, que estes temas, pela extensão do seu escopo, se encontram fora do âmbito do presente trabalho.

Dito isto, concluir-se-á que, nos trabalhos revistos até ao momento sobre saberes metalinguísticos em que se faz uso do critério da consciência, o recorte conceptual deste último ou nunca é estabelecido de forma satisfatória, ou, então, se associa à noção piagetiana de *prise de conscience*.

2.2.3. Síntese

Face à diversidade de aspectos evocados até ao momento no presente capítulo e ao conjunto de problemas que fomos levantando, impõe-se, antes de prosseguirmos, uma síntese das questões mais complexas e das reflexões mais importantes que por ele se encontram disseminadas.

Em primeiro lugar, chamaremos a atenção para a não coincidência necessária entre os conceitos subjacentes a termos que, na bibliografia especializada, frequentemente surgem associados. De modo particular, considere-se, a par de Mandler (1998), que “implícito” não equivale, inteira e obrigatoriamente, a “procedimental”, ou mesmo a “inacessível”. Tido, nesta acepção, como uma forma de processamento da informação, o “implícito” não se encontrará estruturalmente dependente da natureza procedimental ou declarativa dessa mesma informação, havendo, assim, lugar para a existência do processamento implícito, quer de saberes tipicamente tidos como procedimentais, quer ainda de saberes normalmente considerados disponíveis em formato declarativo (i.e., simbólico). Aceitando esta forma de abordar a questão, podemos admitir, perfeitamente, a existência de saberes metalinguísticos em formato declarativo processados, porém, implícita e inconscientemente. Dizer isto é admitir também que, em termos de desenvolvimento ontogénico, são teoricamente possíveis as manifestações de objectificação da linguagem implícitas precoces (às quais um dado papel funcional se poderá, eventualmente, atribuir).

Em segundo lugar, haverá a clarificar uma questão que se afigura, após as considerações tecidas nos subcapítulos anteriores, verdadeiramente incontornável: os saberes que sustentam a operacionalidade da faculdade da linguagem são de natureza procedimental ou declarativa? A avaliar pela reflexão

⁸⁷Jackendoff é um destes autores. Jackendoff, não está, no entanto, interessado em questões filosóficas como «What is Consciousness?» ou «What is Consciousness For?» (Jackendoff, 1997: 182), antes em contribuir para a resposta a perguntas como «Which representations are most directly reflected in consciousness and which are not, and what are the consequences for the nature of experience?» (Jackendoff, 1997: 182). Basicamente Jackendoff propõe uma hipótese, a que chama *Intermediate-Level Theory of Consciousness*, que prevê, justamente, um nível de representação intermédio entre fenómenos de percepção (periféricos) e fenómenos conceptuais (centrais) sendo que, no modelo, apenas a zona de representações intermédias é acessível à consciência. Assim, quer os fenómenos sensorio-perceptivos periféricos, quer os conceptuais no centro do modelo são inconscientes. Cf., a este propósito, Jackendoff (1997: cap. 8).

já empreendida e pelos dados coligidos até este momento, diremos que, tanto quanto nos parece, estamos a lidar com uma entidade, a faculdade da linguagem, que depende, para o seu normal funcionamento, de saberes dos dois tipos.

A fim de tentar abordar esta difícil problemática, será importante sublinhar uma distinção que nos parece compatível com qualquer uma das teorizações revistas nas páginas precedentes, quer as filiáveis no paradigma inatista/modular, quer ainda as tributárias de uma orientação construtivista. Trata-se, em termos bastante genéricos, da possibilidade de admitirmos uma diferenciação muito útil entre os seguintes fenómenos: o complexo processamento envolvido no tratamento da informação verbal, por um lado, e os produtos deste resultantes, por outro. A discordância entre os cultores de cada um destes paradigmas dirá respeito a aspectos fundamentais como a natureza inata/não-inata e específica/não-específica das estruturas e dos mecanismos cognitivos necessários à aquisição e ao uso da linguagem, mas julgamos que alguma concórdia se poderá vislumbrar no facto de não existirem, tanto quanto cremos, obstáculos teóricos que impeçam quer construtivistas, quer inatistas de aceitar que o processamento linguístico se sustenta num dado tipo de *know how*, i.e., num conjunto de saberes procedimentais. Ora, se assim é, postulemos, em consonância com o que actualmente se conhece sobre a natureza destes saberes, que os seus mecanismos internos serão de uma acessibilidade algo limitada, pelo menos para entidades como a consciência. Já o mesmo não se dirá, porém, dos produtos do processamento linguístico, uma vez que, quer os resultantes das tarefas de compreensão, quer os decorrentes das de produção de enunciados, serão não só semanticamente perenes como assumirão uma forma material fonicamente revestida, tornando-se, assim, passíveis de serem manipulados e acedidos por mecanismos como a consciência⁸⁸. Dir-se-á, então, que estes produtos têm uma natureza declarativa.

Pôr a questão nestes termos não implica, porém, que o sujeito nada possa “pensar” sobre os mecanismos subjacentes e implicados no processamento da informação verbal, a sua estrutura e as suas regras, mas antes que qualquer um desses “pensamentos” assumirá, antes de qualquer outro, o estatuto de hipótese. Mais ainda, qualquer uma das hipóteses avançadas pelo sujeito terá, como primeira “porta de acesso”, os próprios produtos linguísticos, já que estes se constituem como os dados empíricos efectivamente disponíveis ao observador⁸⁹. Pense-se, de resto, na maior evidência para o que acabámos de afirmar: constituíssem a estrutura e o funcionamento das línguas naturais saberes facilmente acedíveis pela consciência, não se justificaria, por certo, o espectro de perguntas ainda por responder pela ciência linguística, nem a discordância tantas vezes evidenciada pelos linguistas relativamente às melhores respostas.

Outro aspecto fundamental ao qual demos destaque nas páginas precedentes e que se relaciona directamente com a questão que acabámos de aflorar diz

⁸⁸ Esta é, recordemo-lo, a posição de Jackendoff (1997).

⁸⁹ Com estas considerações, dir-se-á que aqui se defende que a natureza do trabalho de um linguista é, na base, idêntica à de um leigo que especula sobre os factos linguísticos. Não nos repugna admiti-lo.

respeito ao problema da presença de *feed-back* aquando do processamento linguístico. Defendemos, no momento em que discutimos os modelos modulares da mente, em particular o de Fodor, que a admissão de um *feed-back* autocorrectivo concomitante ao processamento linguístico se constitui como uma premissa importante para se equacionar a natureza do fenómeno metalinguístico e, mormente, o seu eventual papel interventor no próprio funcionamento linguístico. Neste momento, e em prol de uma necessária clarificação conceptual, julgamos útil estabelecer uma distinção entre dois tipos hipotéticos de *feedback*.

A distinção que propomos assenta, sobretudo, em diferentes noções de “acessibilidade”. Se admitirmos que a faculdade da linguagem tem uma arquitectura modular semelhante àquela que é proposta por Jackendoff e imaginarmos a forma multidireccional como a informação poderá circular e interagir no seio de uma tal estrutura, poder-se-á postular a existência de uma espécie de *feedback* intramuros correspondente à informação (em formatos representacionais específicos e adequados) a que os módulos de interface têm necessariamente acesso para que possam contribuir para a criação de produtos linguísticos tidos, no final do processamento, como bem formados e aceitáveis. Tal tipo de *feed-back*, a que, por comodidade, poderemos chamar *feed-back* 1, é, dada a descrição que fizemos, muito circunscrito, afecta a relação e a interacção entre módulos como os da fonologia, da sintaxe e da semântica e, por isso mesmo, existe apenas em “circuito fechado”. A acessibilidade, neste patamar, é encarnada pela possibilidade de interacção e de “diálogo” entre os módulos em pleno processamento, assegurando, assim, uma auto-regulação interna a que o “sujeito consciente” não terá, na verdade, necessariamente acesso.

Outro tipo de *feed-back*, esse a que chamaremos, por conseguinte, *feed-back* 2, é passível de ocorrer a partir do momento em que o produto do processamento assume uma forma *language-like*, compatível, à maneira de Jackendoff, com uma entidade como a consciência. Apesar do que acabámos de afirmar, que fique, todavia, e desde já, claro que, ao caracterizar o *feed-back* 2 desta forma, não nos estamos a comprometer com a ideia de que todos os produtos do processamento linguístico são efectivamente acedidos pela consciência ou que o próprio fenómeno do *feed-back* 2 precise, obrigatoriamente, de ser consciente. Admitimos, de resto, que assim não é.

Veja-se. Facilmente se concederá que esta noção empírica de consciência com que estamos, de momento, a lidar é, na realidade, compósita, na medida em que evoca e implica outras como os de “atenção”, “análise” e “controlo”. Partindo do princípio de que assim é, reconheça-se igualmente que nem todos os produtos verbais, frutos das nossas actividades de ouvintes-falantes, são alvos de processos analíticos (de elaboração maior ou menor), de atenção focalizada ou de controlo deliberado. Fosse este o caso, a maior parte das formas em que a linguagem é usada não existiria com a feição que lhes é conhecida (pense-se, por exemplo, nos usos conversacionais informais).

O que estamos, por um lado, a propor é que, para haver acesso da consciência aos produtos linguísticos, é necessário algo mais do que o simples facto de estes se apresentarem em formato simbólico/declarativo. Contudo, e em

simultâneo, não deixamos de defender que tal acesso consciente aos produtos verbais, requisito que julgamos necessário para determinados usos da linguagem, só é possível se estes se apresentarem como saberes de tipo declarativo/simbólico.

Por outro lado, e na sequência deste mesmo raciocínio, o *feed-back* 2, enquanto fenómeno, não tem que ser consciente, embora também possa sê-lo. Se identificarmos com este *feed-back* 2 o anteriormente denominado *monitoring*, então pensamos que o estatuto deste último se tornará mais claro. Julgamos, pois, que o *monitoring*, visto como *feed-back* 2, geralmente automático, mas também passível de ser um processo altamente controlado, normalmente inconsciente, mas igualmente capaz de não o ser, é um mecanismo eminentemente metalinguístico.

O *feed-back* 2, concebido assim, não se socorre, convenhamos, exactamente dos mesmos recursos que tornam viável o *feed-back* 1. Este último é um fenómeno que, tal como o vemos, opera em circuito fechado, no interior do sistema procedimental, a fim de contribuir para criar produtos linguísticos com determinadas especificações e características. O *feed-back* 1 é, deste modo, um mecanismo que regula o processo. Já o *feed-back* 2 se caracteriza por ser um mecanismo de regulação que, antes, opera sobre o produto. Qualquer um destes dois tipos de *feed-back* é absolutamente necessário, estamos em crer, para o normal uso e funcionamento da linguagem tal como a conhecemos. Contudo, e com a finalidade de clarificarmos a nossa própria posição, esclareçamos que as competências e comportamentos dos falantes-ouvintes que apelidaremos de metalinguísticos assentam em fenómenos de *feed-back* 2.

Equacionadas, ainda que não resolvidas, algumas das questões mais difíceis convocadas pela definição de “metalinguístico” e pela sua concomitante distinção em relação a “linguístico”, julgamos que é agora oportuno proceder à apresentação das propostas teóricas que, tanto quanto podemos avaliar, mais pistas nos oferecem para a sua dilucidação. Veremos, pois, nos subcapítulos seguintes, duas das contribuições que, para esta finalidade, consideramos, embora por razões diferentes, mais promissoras.

2.2.4. Algumas propostas promissoras

2.2.4.1. O *Representational Redescription Model* de Karmiloff-Smith

De formação construtivista, mas particularmente atenta aos argumentos teóricos e, sobretudo, aos dados empíricos e experimentais que foram sendo coligidos pelas investigações elaboradas no seio do paradigma inatista/modular sobre capacidades linguísticas e cognitivas das crianças em diferentes fases do desenvolvimento ontogénico, Annette Karmiloff-Smith (1992) avança com um modelo sobre o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo que evidencia uma efectiva possibilidade de compatibilização de muitos dos princípios fundadores de cada um dos referidos paradigmas. Podendo tal compatibilização ser

encarada como um dos principais méritos da proposta da autora, outro será, sem dúvida, e na estrita óptica dos nossos actuais interesses, o facto de estarmos, tanto quanto podemos avaliar, na presença da contribuição teórica mais consistente, mais fundamentada e, por isso mesmo, mais significativa, de entre as existentes, para a dilucidação da relação entre as capacidades linguísticas e metalinguísticas dos falantes. Dada esta circunstância, dedicaremos largo espaço do presente capítulo à exposição das premissas desta promissora teorização.

Tendo denominando a sua proposta *Representational Redescription Model* (*RR Model*), Karmiloff-Smith concebe-a, genericamente, como um constructo teórico passível de explicar a forma como, por via do desenvolvimento ontogénico, a mente⁹⁰ humana se vai estruturando e organizando internamente. De modo mais particular, interessa a esta investigadora «the process by which information that is *in* the cognitive system (partly captured within a nativist stance) becomes knowledge *to* that system (partly captured within a constructivist stance)» (Karmiloff-Smith, 1992: xiv)⁹¹. Este complexo processo de objectificação do próprio conhecimento, fenómeno que, no entender de Karmiloff-Smith, se constitui como uma das características mais marcantes e individualizadoras da cognição humana, não poderá ser cabalmente apreendido sem o recurso, quer aos conceitos básicos dos dois paradigmas teóricos evocados, quer ao manancial de conhecimentos empíricos e experimentais coligido nos últimos anos pela família de ciências genericamente designadas “da Cognição”.

Com esta multiplicidade de recursos empíricos e teóricos, é natural que o modelo RR se apresente como uma proposta de largo espectro, passível de ser convocado para a abordagem de problemas relativos a diversificados domínios da cognição. Todavia, e dada a delimitação temática do presente trabalho, centraremos, pela nossa parte, a discussão do modelo RR nos aspectos estritamente relevantes para a distinção entre o “linguístico” e o “metalinguístico”. Esta opção, para além de se ficar a dever aos nossos próprios interesses no presente momento, corresponde, de resto, à prática assumida por Karmiloff-Smith, já que a investigadora, na sua exposição dos princípios básicos da proposta, evoca, de modo preponderante, exemplos relativos ao processo de aquisição e desenvolvimento das capacidades verbais (linguísticas e metalinguísticas) dos falantes.

2.2.4.1.1. A discussão dos paradigmas construtivista e inatista/modular

Começámos por afirmar que Annette Karmiloff-Smith é uma investigadora de

⁹⁰Entenda-se, aqui, o conceito de “mente” da seguinte forma: «a complex system that receives, stores, transforms, retrieves, and transmits information» (Karmiloff-Smith, 1992: 27).

⁹¹Compreender-se-á, deste modo, que o modelo em questão não serve apenas a relação entre os saberes linguístico e metalinguístico, antes procura explicar de que modo se relacionam, entre si, diferentes outros tipos de saberes representados na mente humana.

formação construtivista que, contudo, na actualidade, não perfilha inteiramente o pensamento de Piaget sobre o processo do desenvolvimento cognitivo e linguístico ontogénico. Realce-se que um dos principais focos de discórdia é, justamente, a forma como Piaget dá conta do processo de aquisição linguística e o estatuto que atribui à faculdade da linguagem.

Segundo a autora, e atendendo ao que hoje se conhece sobre o ritmo e a natureza da aquisição de estruturas linguísticas⁹², é impensável sustentar, como o fizera Piaget, que a linguagem emerge natural e tão somente das estruturas cognitivas constituídas durante o período de desenvolvimento sensorio-motor. Contesta, em especial, que mecanismos cognitivos e de representação tão gerais e multifuncionais como o são os esquemas de acção (aqueles que, de acordo com Piaget, em exclusivo imperam nos primeiros dezoito meses de vida extra-uterina) possam, na realidade, desencadear um processo tão complexo e, em alguns aspectos, tão idiossincrático como o da aquisição linguística⁹³.

As consequências da rejeição, nestes termos, das premissas construtivistas relativamente ao que é suficiente e necessário para garantir o desenvolvimento e a construção iniciais das capacidades linguísticas na criança são, fundamentalmente, de dois tipos. Em primeiro lugar, Karmiloff-Smith conduz-se, com este tipo de contestação a Piaget, a uma posição segundo a qual aceita a existência de um conjunto de estruturas inatas especificamente responsáveis pela aquisição da linguagem; em segundo lugar, esta mesma posição acaba por redundar na previsão de uma dissociação (em maior ou menor grau) entre capacidades cognitivas e capacidades linguísticas. Tal dissociação estrutural e funcional decorrerá da intervenção de mecanismos *domain specific* no complexo processo de aquisição, vocacionados para reagir a e para agir sobre o *input* linguístico, mantendo-se basicamente insensíveis a *input* de qualquer outra natureza. Dito de outro modo, e retomando o início do raciocínio, Karmiloff-Smith não reconhece, desta forma, a mecanismos *domain general*, como o são os esquemas de acção piagetianos, capacidade suficiente para garantir o arranque do desenvolvimento linguístico ontogénico. Assim sendo, concordar-se-á que a autora perfilha, por esta via, posições próximas das que são sustentadas por Chomsky e por Fodor sobre esta temática⁹⁴. Vejamos, no entanto, com maior detalhe, de que modo a investigadora fundamenta as suas opções e como, apesar de tudo, desenha alguma distância em relação às premissas inatistas e modulares clássicas.

Alguns argumentos poderão ser aduzidos em defesa da tese da dissociação,

⁹²Para uma síntese destes conhecimentos, cf. Karmiloff-Smith (1992: 40-47).

⁹³Para um desenvolvimento destas críticas, cf. Karmiloff-Smith (1992: 33-40).

⁹⁴Karmiloff-Smith (1992: 7) recorda que as únicas estruturas inatas com relevância para o desenvolvimento cognitivo previstas por Piaget se resumem a «a set of sensory reflexes and three functional processes (assimilation, accomodation, and equilibration)». Neste restrito sentido, continua a investigadora (1992: 7), construtivistas piagetianos e behavioristas têm bastante em comum: «Piaget and the behaviorists (...) concur on a number of conceptions about the initial state of the infant mind. The behaviorists saw the infant as a *tabula rasa* with no built-in knowledge (...); Piaget's view of the young infant as assailed by "undifferentiated and chaotic" inputs (...) is substantially the same».

i.e., da autonomia da faculdade da linguagem face aos demais sistemas cognitivos. Em primeiro lugar, avança Karmiloff-Smith, fosse a linguagem uma faculdade exclusivamente derivável de mecanismos cognitivos mais gerais, não se esperariam elevados índices de fluência e de proficiência linguísticas em crianças que, por sofrerem de patologias específicas, apresentam outras capacidades cognitivas substancialmente diminuídas. São os casos, recorrentemente atestados na bibliografia neuropsicológica, de crianças que padecem de autismo ou de síndrome de Williams⁹⁵. Pelo contrário, é, como salienta, muito mais difícil encontrar exemplos convincentes, nesta mesma bibliografia, de um «*across-the-board, domain general disorder*» (Karmiloff-Smith, 1992: 8)⁹⁶. Dados relativos aos efeitos de determinadas lesões neurológicas em pacientes adultos têm, de resto, nos últimos anos, apontado em sentido idêntico, confirmando que a especialização funcional é uma característica do cérebro adulto.

Mas, para além desta linha de argumentação, será igualmente interessante ter em conta uma outra que se baseia nas investigações realizadas junto de símios. Sucintamente dir-se-á que, tivesse Piaget razão quanto à possibilidade de a linguagem provir dos esquemas de acção típicos do período sensorio-motor, seria legítimo esperar-se, então, o desenvolvimento de uma capacidade simbólica sofisticada em alguns símios, cujas mestrias sensorio-motoras são notáveis, paralelas às que se observam nas crianças humanas. Como, no entanto, tal capacidade não se verifica, considera-se que se trata de mais um dado passível de sustentar a tese de que as estruturas sensorio-motoras não são suficientes para delas poder proceder a linguagem. Dizer isto redundaria em defender a autonomia estrutural e funcional da faculdade da linguagem face a outras capacidades cognitivas, faculdade que assenta em mecanismos de aquisição e desenvolvimento específicos e, muito provavelmente, inatos⁹⁷.

⁹⁵Os dados referidos abonam, de resto, a favor de uma especificação funcional e estrutural, não só da linguagem, mas de diversos outros domínios cognitivos: «*the domain specificity of cognitive systems is also suggested by developmental neuropsychology and by the existence of children in whom one or more domains are spared or impaired. For example, autism may involve a single deficit in reasoning about mental states (theory of mind), with the rest of cognition relatively unimpaired. Williams Syndrome, by contrast, presents a very uneven cognitive profile in which language, face recognition, and theory of mind seem relatively spared, whereas number and spatial cognition are severely retarded. And there are numerous cases of idiots-savants in whom only one domain (such as drawing or calendrical calculation) functions at a high level, while capacities are very low over the rest of the cognitive system*» (Karmiloff-Smith, 1992: 8).

⁹⁶Porventura, uma excepção esta afirmação poderá ser aduzida, já que a investigadora não deixa de referir que «*Down Syndrome is suggestive of a more across-the-board, domain general deficit in cognitive processing*» (Karmiloff-Smith, 1992: 8). Ainda assim, reconhecamos que mesmo os casos constituídos pelos doentes que sofrem de síndrome de Down podem não ser encarados como verdadeiros contra-exemplos à tese da dissociação, já que a extensão de domínios cognitivos afectados nestes sujeitos pode igual e simplesmente ficar a dever-se a um **maior número** de domínios cognitivos específicos afectados e não, necessariamente, ao funcionamento deficiente de um mecanismo geral.

⁹⁷Ainda no que diz respeito à questão do inatismo, Karmiloff-Smith não deixa de manifestar a sua perplexidade perante a seguinte constatação: numerosos psicólogos do desenvolvimento têm enorme relutância em admitir a existência de especificações inatas para os seres humanos, mas, em contraste, não demonstram igual grau de pudor ao propô-las para outras espécies animais. Pergunta,

Vistos estes argumentos, parecerá difícil contestar Chomsky e Fodor. Ainda assim, Karmiloff-Smith não deixa de advertir para uma importante e incontornável consequência da subscrição, sem reservas, da ideia de um recém-nascido excessivamente equipado com estruturas cognitivas pré-definidas, como o são os módulos concebidos por Fodor. Neste sentido afirma (1992: 9):

«the greater the amount of domain specific properties of the infant mind, the less creative and flexible the subsequent system will be (...). The more complex the picture we ultimately build of the innate capacities of the infant mind, the more important it becomes for us to explain the flexibility of subsequent cognitive development».

Com esta constatação, a autora levanta uma séria dificuldade teórico-empírica à perspectiva inatista. Vejamos como, na sua própria teorização, a contorna.

Em primeiro lugar, haverá que levar em linha de conta que a aceitação dos argumentos a favor da existência de uma dissociação entre linguagem e cognição não implica, necessariamente, que se exclua a intervenção, nem que seja em fases mais tardias do desenvolvimento linguístico, de mecanismos cognitivos e de representações *domain general* (hipótese sustentada, de resto, por Karmiloff-Smith), mas antes, e tão somente, que estes mesmos mecanismos são manifestamente insuficientes para permitir uma explicação adequada de como a aquisição linguística se manifesta e desenvolve nas primeiras fases.

Em segundo lugar, e na sequência da observação anterior, a tese da dissociação não obriga a que se considere que ela seja absoluta e radical, nem que se verifique em graus idênticos em todas as fases do desenvolvimento ontogénico. Atente-se, a este propósito, na hipótese, defendida pela autora, de que, à nascença, a criança dispõe, não de sistemas de *input* altamente especializados e organizados à semelhança dos módulos fodorianos, mas sim de certas predisposições materializadas em estruturas e mecanismos neuronais reveladores de uma sensibilidade preferencial (mas não necessariamente exclusiva) pelo tratamento de certos tipos de informação provida do exterior do organismo. Uma posição teórica desta índole contempla a existência de uma componente inata no processo de aquisição linguística, responsável por um vasto conjunto de tarefas específicas, mas, sobretudo, pelo seu desencadear inicial. Todavia, e ao contrário do que sucede com a maior parte dos autores que assume uma posição inatista relativamente à faculdade da linguagem, Karmiloff-Smith não julga justificável ou inteiramente necessário pressupor, à partida, aquilo a que, algo laconicamente, chama “demasiada” pré-especificação. Neste sentido, não considera que o recém-nascido disponha, à priori, de um módulo linguístico (ou mesmo de outro tipo de módulos) altamente estruturado e neurologicamente organizado, mas antes de aquilo que designa um conjunto de *predispositions* e de *attention biases*, estas sim inatas e responsáveis pelo tratamento cognitivo diferenciado dos diversificadíssimos estímulos que

então, a investigadora: «why would Nature have endowed every species except the human with some domain specific predispositions?» (Karmiloff-Smith, 1992:1).

constituem o *input*. Os módulos, cuja existência a investigadora concede na mente adulta⁹⁸, resultarão de um longo processo de maturação cognitiva denominado, justamente, **modularização** e não beneficiarão de uma existência pré-definida. A favor desta posição, Karmiloff-Smith evoca o fenómeno da plasticidade cerebral reconhecidamente atestado durante os primeiros anos de vida e, como seu reflexo, a flexibilidade cognitiva que os sujeitos em desenvolvimento evidenciam. Se, argumenta ainda, como pretendem Chomsky e Fodor, os módulos, e em particular o linguístico, existissem à partida, a mente do recém-nascido seria bastante mais inflexível do que se sabe que é⁹⁹.

Central para a compreensão do processo de modularização proposto na teorização de Karmiloff-Smith é a distinção, evidenciada pela autora (vd., também, Karmiloff-Smith, 1999) e sublinhada por tantos outros investigadores (cf., por exemplo, Gelman, 1999b), entre os conceitos de “módulo” e de “domínio”. A definição de “módulo”, tal como Fodor usa o termo, é, nas palavras de Karmiloff-Smith (1992: 6), «an information-processing unit that encapsulates (...) knowledge and the computation on it», enquanto que “domínio”, pelo contrário, remete para «the set of representations sustaining a specific área of knowledge: language, number, physics, and so forth». Veja-se, portanto, que, embora as noções de “módulo” e de “domínio” surjam frequentemente associadas, elas não remetem, com efeito, para as mesmas entidades; antes, as teorias modulares representam uma instanciação possível, entre outras, da hipótese denominada *domain specificity* (Gelman, 1999b: 238-239). Dito isto, é plausível sustentar que «the storing and processing of information may be specific without being encapsulated, hardwired, or mandatory» (Karmiloff-Smith, 1992: 6). Tal premissa permite que se postule um tratamento cognitivo diferenciado dos diferentes estímulos que chegam ao organismo e, ao mesmo tempo, um lento processo de modularização ao longo do desenvolvimento ontogénico. Considerar, assim, que o desenvolvimento é *domain specific* (se não na sua totalidade, pelo menos em parte), não equivale, de forma obrigatória, a uma perspectiva segundo a qual a mente exhibe uma estrutura modular tipicamente fodoriana.

Do ponto de vista de uma teorização como a que é proposta por

⁹⁸Na verdade, a autora considera que as evidências apontam para que, no cérebro adulto, a arquitectura seja de tipo modular, ou, pelo menos *domain specific*. Advirta-se, no entanto, que tal não quer necessariamente dizer que existem, para cada actividade cognitiva funcional, áreas geograficamente circunscritas e bem delimitadas no cérebro ou tão pouco que cada neurónio esteja exclusivamente especializado para uma única função.

⁹⁹Considerem-se os argumentos apresentados por Karmiloff-Smith (1992: 10): «Fodor does not, for instance, discuss the cases in which one of his prespecified modules cannot receive its propriety input (e.g., auditory input to a language module in the case of the congenitally deaf). We know that in such cases the brain selectively adapts to receive other (e.g., visuomanual) nonauditory inputs, which it processes linguistically (...). Many cases of early brain damage indicate that there is far more plasticity in the brain than Fodor's strict modularity view would imply. The brain is not prestructured with ready made representations; it is channeled to progressively develop representations via interaction with both the external environment and its own internal environment».

Karmiloff-Smith, um conceito como “domínio”¹⁰⁰ torna-se, aliás, bastante mais interessante e operativo do que um como “módulo”. É que, essencialmente, e conforme veremos mais adiante, o objectivo do modelo RR reside na explicação de como as representações específicas, típicas de e circunscritas a um dado domínio, se re-escrevem por forma a possibilitar a construção de elos relacionais com representações de outros domínios específicos, mecanismo fundamental da actividade cognitiva de que a proposta de Fodor, refém da noção de “encapsulação informacional”, não dá, na perspectiva desta investigadora, adequadamente conta.

Mas, para além desta, outras críticas com ela relacionadas são esgrimidas contra a versão modular de Fodor. Pertinente, sem dúvida, é a seguinte: Fodor esclarece cabalmente o que entende por *information encapsulation*, mas mantém-se neutro em relação a uma outra questão crucial que consiste em saber se os módulos serão igualmente *resource encapsulated*, i.e., se partilham, ou não, e a título de exemplo, algoritmos de inferência. Tal neutralidade abre, convenhamos, espaço para que se admita a possibilidade de um raciocínio do seguinte tipo: «in terms of domain specificity, this translates into saying that domains are specific from a *representational* point of view but *may* employ *general learning algorithms*» (Karmiloff-Smith, 1992: 180; os itálicos são nossos).

Outra crítica que se nos afigura justa é a que se prende com o facto de Fodor colocar, no seu modelo modular, toda a tónica nos sistemas de *input*, remetendo-se ao silêncio no que toca à explicação de como perspectiva a estrutura e o funcionamento dos sistemas de *output*, bem como a relação que deverá estabelecer-se entre uns e outros. No caso específico da linguagem, afirmemo-lo uma vez mais, esta omissão é particularmente perturbadora. Neste aspecto, e de acordo com a autora do modelo RR, a perspectiva fodoriana beneficiaria muito em ser completada com a de Piaget, já que a proposta construtivista da cognição deste último coloca, acima de tudo, ênfase na acção do organismo sobre o meio, ou melhor, na interacção do organismo com o meio, e, assim, nos sistemas de *output* de que esse mesmo organismo dispõe para o efeito.

Já vimos, no entanto, a propósito da natureza dos mecanismos responsáveis pelo arranque e desenvolvimento do processo de aquisição linguística, que Karmiloff-Smith não subscreve igualmente sem reservas todas as ideias sustentadas por Piaget. Acrescente-se, pois, às divergências já aqui registadas uma outra: a contestação da premissa piagetiana segundo a qual as mudanças cognitivas correspondem a alterações de **estádios**, posição da investigadora que se traduz na rejeição de um modelo de mudança e de desenvolvimento que prevê alterações mais ou menos contemporâneas e simultâneas num dado marco etário e que necessariamente atravessam vários domínios. Em alternativa a autora propõe um modelo de **fases**:

¹⁰⁰A autora (1992: 6) prevê, para além dos domínios já identificados, um conjunto de subdomínios de âmbito ainda mais restrito: «I will also distinguish “microdomains” such as gravity within the domain of physics and pronoun acquisition within the domain of language. These microdomains can be thought of as subsets within particular domains.

«it invokes *recurrent phase changes* at different times across different microdomains and repeatedly within each domain. Take the case of the domain of language as an example. In the microdomain of pronoun acquisition, a sequence of changes X-Y-Z (e.g., from implicit to explicit verbal justification) might be complete in a child by age 7, whereas in the microdomain of understanding what a word is the same sequence might already be complete by age 5» (Karmiloff-Smith, 1992: 6-7).

Vistas as principais premissas teóricas do modelo RR que no subcapítulo seguinte passaremos a descrever em articulação estreita com a problemática “linguístico” *vs.* “metalinguístico”, convirá apresentar uma síntese do que aqui já se disse. Em particular, será importante evidenciar o que, após as críticas formuladas, sobrevive, na teorização de Karmiloff-Smith, das propostas construtivistas, por um lado, e das inatistas/modulares, por outro.

Para resumir a atitude desta pesquisadora relativamente às questões centrais que têm animado a discussão entre construtivistas e inatistas, dir-se-á, de uma forma porventura tautológica, que a autora assume uma posição mais inatista do que os construtivistas, mas não tão radicalmente inatista como os próprios inatistas sendo esta, portanto, a receita básica para a compatibilização destes paradigmas¹⁰¹. É neste sentido que a autora afirma (1992: 9):

«it is implausible that development will turn out to be entirely domain specific *or* domain general. And although I will need to invoke some built-in constraints, development clearly involves a more dynamic process of interaction between mind and environment than the strict nativist stance presupposes».

Concretamente, do pensamento de Piaget, Karmiloff-Smith preserva a componente “epigénica”, i.e., a ideia de que o desenvolvimento cognitivo, tal como a expressão genética, são produtos de mecanismos endógenos ao organismo que os experimenta, directamente afectados pela interacção desse organismo com o seu meio-ambiente. Devidamente formalizada, argumenta, esta ideia-chave piagetiana tornar-se-á perfeitamente compatível com a sua própria hipótese de uma progressiva modularização.

Já o paradigma inatista/modular inspira, precisamente, a tese da progressiva modularização, processo animado e desencadeado por predisposições inatas que conduzem o recém-nascido a tratamentos preferenciais e selectivos das várias componentes do imenso fluxo de *input* que o estimula nas suas primeiras interacções com o mundo.

Digamos, portanto, que a reconciliação proposta por Karmiloff-Smith fica, por via destas opções, fortemente dependente desta hipótese da modularização

¹⁰¹ Nas próprias palavras da autora (1992: 10), a compatibilização dar-se-á nas seguintes condições: «to Piaget's view one must add some innate, knowledge-impregnated predispositions that would give the epigenetic process a head start in each domain. This does not imply merely adding a little more domain general structure than Piaget supposed. Rather, it means adding domain specific biases to the initial endowment. But the second proviso for the marriage of constructivism and nativism is that the initial base involve less detailed specifications than some nativists presuppose and a more progressive process of *modularization* (as opposed to prespecified modules)».

progressiva. Assim sendo, lamentamos, agora nós criticamente, que um outro fôlego teórico e experimental não tenha sido investido nesta tese pela sua proponente. Em particular, acusamos a falta de uma cronologia do proposto processo de modularização, com a necessária convocação de dados experimentais que a apoiasse.

Sabemos, contudo, que na obra *Beyond Modularity* que temos vindo a citar, publicada pela primeira vez em 1992, e na qual Karmiloff-Smith fornece a discussão e a descrição mais completa do seu modelo RR¹⁰², a opção é clara e legitimamente outra. Menos interessada em aprofundar a hipótese da modularização, que se constitui, em seu entender, tão-somente como uma das facetas essenciais do desenvolvimento cognitivo, a investigadora opta por se dedicar, preferencialmente, a um outro processo, de tendência inversa ao da modularização, mas igualmente característico deste crescimento, aquele que consiste precisamente no modo como as representações *domain specific* se tornam acessíveis à consciência. Assim, e nas palavras da autora (1992: 15):

«an internal source of change is illustrated by the above-mentioned process of modularization in such a way that input and output processing becomes less influenced by other processes in the brain. This causes knowledge to become more encapsulated and less accessible to other systems. But another essential facet of cognitive change goes in the opposite direction, with knowledge becoming progressively more accessible».

Sendo, pois, este último o mecanismo que o modelo RR procura explicar e sendo, também, aquele que mais directamente incide sobre a problemática da construção do saber metalinguístico no desenvolvimento ontogénico, pensamos, em todo o caso, que é importante reflectir sobre algumas das consequências que parecem decorrer do facto de ambos os processos, cada um desenhando-se num sentido inverso ao outro, se considerarem operantes no desenvolvimento cognitivo. A questão mais relevante nesta discussão, e na óptica dos nossos interesses, prende-se, mais uma vez, com a difícil noção de “acessibilidade”.

Se, por um lado, se defende que a mente tende para uma progressiva modularização e que a estrutura modular não existe nas primeiras fases do desenvolvimento, então o pressuposto parece ser o de que, nessas primeiras fases, as representações relativas aos diferentes domínios não se caracterizam por uma verdadeira “encapsulação”. Um dos legítimos corolários deste raciocínio poderá ser, pois, que estas representações ficam, em maior ou menor grau, **acessíveis** umas às outras, o que, em última análise, também quererá dizer que deverão poder influenciar-se mutuamente¹⁰³. Ainda que a aquisição destas primeiras representações referentes aos diversos domínios seja colocada no nível

¹⁰²Em trabalhos anteriores da autora já se reconhece um esboço do modelo RR. Cf., por exemplo, Karmiloff-Smith (1979a: 1-21, 1979b e 1990).

¹⁰³Não julgamos que se trate, neste caso, de uma acessibilidade idêntica àquela que, no subcapítulo 2.2.3., associámos ao termo *feed-back* 1, já que este último diz respeito a um fenómeno de auto-regulação interna aquando do processamento que ocorre num dado sistema cognitivo específico e individual.

do implícito e, portanto, num nível **inacessível à consciência**, a verdade é que poderá postular-se, se se aceitar esta forma de conceber as primeiras fases do desenvolvimento linguístico-cognitivo, um outro tipo de acessibilidade, o que decorre precisamente da inexistência, na mente imatura, de representações “encapsuladas”.

Esta questão, a da acessibilidade e possibilidade de influência mútua das representações implícitas não-encapsuladas nas fases prévias à modularização não é, no entanto, na teorização de Karmiloff-Smith, abordada de um modo que consideramos inteiramente claro e inteligível¹⁰⁴. Como tal, é difícil avaliar até que ponto e em que grau as primeiras aquisições/aprendizagens, que são simultaneamente *domain specific*, mas também não-encapsuladas, beneficiam umas das outras¹⁰⁵. Assim sendo, é uma questão que, no que concerne à aquisição das estruturas linguísticas e de todas as demais, continua sem respostas consistentes nesta teorização.

Como já deixámos antever, outra forma de acessibilidade com que Karmiloff-Smith opera é a que se prende com algo a que poderá chamar-se, por comodidade, uma disponibilidade de “representações consciencializáveis”¹⁰⁶. Este conceito de acessibilidade, não coincidente com o anterior, torna-se fundamental para compreender como é concebida, na teorização desta investigadora, a passagem das representações implícitas para níveis de representação explícitos. Sendo este o processo sobre o qual se debruça o modelo RR, passemos já de seguida à sua descrição.

2.2.4.1.2. A descrição do Modelo RR: do linguístico ao metalinguístico

Este modelo ergue-se sobre um pressuposto básico que convirá, desde já, conhecer através das palavras da própria proponente (1992: 15):

«a specifically human way to gain knowledge is for the mind to exploit internally the information that is already stored (both innate and acquired), by redescribing its representations or, more precisely, by iteratively re-representing in different representational formats what its internal representations represent».

No que diz especificamente respeito à linguagem, contribui para esta reflexão a seguinte constatação: «normally developing children not only become efficient users of language; they also *spontaneously* become little grammarians»

¹⁰⁴ Apesar das considerações por nós feitas no parágrafo anterior, e como veremos no subcapítulo seguinte, as propostas da investigadora relativamente à caracterização das representações contidas no denominado nível I(implícito) parecem, todavia, contrariar a ideia da sua acessibilidade mútua.

¹⁰⁵ Recordemos que a relação entre domínios como a percepção espacial e a linguagem é, em algumas correntes de investigação, particularmente realçada. Referimo-nos aos trabalhos da escola construtivista, mas também, mais recentemente, aos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva. Para uma sucinta apresentação dos princípios desta última corrente, cf. A. Soares da Silva (1995 e 1997).

¹⁰⁶ Cf. o nosso próprio conceito de *feed-back 2*.

(Karmiloff-Smith, 1992: 31; o itálico é nosso). Por via do primeiro destes excertos compreendemos que o mecanismo de RR é (i) um processo necessário à construção do conhecimento por parte dos seres humanos, (ii) endógeno, i.e., movido por um impulso interno e operante sobre representações que já se encontram dentro do sistema cognitivo¹⁰⁷ e (iii) iterativo¹⁰⁸. Atendamos, mais detalhadamente, em cada uma destas características.

Relativamente ao facto de o mecanismo RR se considerar necessário para a construção cognitiva tipicamente humana, refira-se que a mudança conducente ao conhecimento que o modelo em questão procura explicar se centra especificamente no processo de «explicit theory change, which involves conscious construction and exploration of analogies, thought experiments and real experiments, typical of older children and adults» (Karmiloff-Smith, 1992: 16). Dito de outro modo, o modelo RR visa dar conta do mecanismo através do qual informações e conhecimentos já representados e existentes na mente se objectificam tornando-se, eles próprios, em matéria para novos conhecimentos. A análise desta proposta teórica poderá fazer-se, portanto, à luz das dicotomias clássicas tratadas nos subcapítulos 2.2.2.1. a 2.2.2.4. do presente trabalho, ainda que, na realidade, o modelo RR acabe, dada a forma como se estrutura internamente, por ultrapassá-las.

Uma das características que mais contribui para esta superação é a natureza escalar e multinível do modelo que não sendo, assim, estritamente binário, serve-se, em todo o caso, dos conceitos dicotómicos tradicionais¹⁰⁹. Nele prevêem-se quatro níveis diferenciados aos quais correspondem representações em formato compatível: o implícito (I), o explícito 1 (E1), o explícito 2 (E2) e o explícito 3 (E3). As representações típicas de cada um dos níveis mantêm entre si relações hierarquizadas de interdependência, o que significa, por um lado, que são armazenadas de modo autónomo umas das outras (na medida em que servem propósitos cognitivos diferentes e não se excluem mutuamente), mas, por outro, que a construção das representações dos diversos níveis explícitos depende, sucessiva e cronologicamente, das que existirão nos níveis

¹⁰⁷ Karmiloff-Smith explica que existem essencialmente dois processos através dos quais a informação chega a ser armazenada na mente da criança: através da especificação inata e *domain specific* ou, então, por via da interacção do sistema cognitivo com o meio que o circunda. Neste segundo caso, a investigadora (1992: 15) distingue entre duas formas de interacção: «one is when the child fails to reach a goal and has to take into account information from the physical environment. Another is generated by the child's having to represent information provided directly from a linguistic statement from, say, an adult».

¹⁰⁸ Para além destas três características, no excerto também se acentua o carácter especificamente humano deste mecanismo. Sobre esta questão, e dado o desconhecimento generalizado relativamente às propriedades dos sistemas cognitivos de outras espécies, optámos por não nos debruçar.

¹⁰⁹ Afirma Karmiloff-Smith (1992: 22): «the RR model postulates that the human representational system is far more complex than a mere dichotomy would suggest. I argue that there are more than two kinds of representation. Levels exist between implicitly stored procedural information and verbally storable declarative knowledge».

anteriores¹¹⁰. Desta forma, uma representação em qualquer um dos formatos-E implica, de modo necessário, a existência prévia de uma representação correspondente no formato-I(implícito). Conheçamo-las melhor.

No nível I encontramos as representações relativas aos saberes que já tivemos oportunidade de identificar, em local próprio, como procedimentais e/ou procedimentalizados¹¹¹. Estas, e já de acordo com Karmiloff-Smith, possuem as seguintes propriedades: servem um único e restrito domínio, são extremamente eficazes na resolução automática das tarefas em função das quais existem, são inflexíveis, não-manipuláveis, não-segmentáveis e inacessíveis à consciência. As representações em formato-I são, também assim, as que garantem ao sujeito elevados graus de mestria comportamental nos diversos domínios a que dizem respeito, correspondem a um “saber fazer”, sendo, para além do mais, os alvos naturais do processo de modularização preconizado pela investigadora.

Tipicamente, a fase em que a criança adquire, em relação a um dado domínio ou subdomínio, representações em formato-I, caracteriza-se por ser «data driven» (Karmiloff-Smith, 1992: 18). Esclarece, sobre esta fase, a autora (1992: 18) do modelo:

«the child focuses on external data to create “representational adjunctions”. Representational adjunctions, I hypothesize, neither alter existing stable representations nor are brought into relation with them. Once new representations are stable, they are simply added, domain specifically, to the existing stock, with minimal effect on what is already stored».

Se assim é, estas representações são independentes umas das outras, não conhecendo interconexões, nem com as restantes do mesmo domínio, e muito menos com as que servem outros domínios¹¹².

Concluir-se-á, então, que as representações do nível I não poderão ser outra coisa senão inacessíveis. A este propósito, importa, porém, fazer uma fundamental advertência: «a procedure *as a whole* is available as data to other operators; however its *component parts* are not» (Karmiloff-Smith, 1992: 20).

¹¹⁰Esclareça-se que Karmiloff-Smith (1992: 24) abre a possibilidade de se postularem outras estruturas internas para o modelo. Todas elas pressupõem, no entanto, alguma hierarquização das representações.

¹¹¹Em bom rigor, Karmiloff-Smith (1992: 16-17) não dedica espaço de discussão aos saberes procedimentais propriamente ditos, centrando a sua atenção nos saberes procedimentalizados. Com efeito, e no que diz respeito à linguagem, a autora identifica-a com um conjunto de saberes procedimentalizados. Contudo, julgamos que este tratamento da questão se prende, antes de mais, com a hipótese da progressiva modularização. Vejamos: os saberes procedimentais são, por via das suas características mais comunmente evocadas, tipicamente modulares. Ao rejeitar a existência pré-definida de módulos na mente, a autora confronta-se com a necessidade teórica de (sobre)valorizar a “procedimentalização” dos saberes, pois só esta é verdadeiramente compatível com a ideia de uma progressiva modularização. No que diz respeito à linguagem, as consequências são óbvias: também as representações-I que lhe dizem respeito resultam, não de um formato que seja procedimental à partida, mas sim de um processo de “procedimentalização”.

¹¹²Ainda assim, recordemo-lo, estas representações são não-encapsuladas.

Assim, e pese embora a inacessibilidade de cada uma das representações em formato-I que se constituem como partes componentes de um dado processo/procedimento, a verdade é que o produto, enquanto um todo, das operações asseguradas por tais representações não ostenta obrigatoriamente essa mesma propriedade.

A fase que acabámos de descrever, a da aquisição das representações-I, corresponde a um período de construção e consolidação de mestrias comportamentais, quer no que diz respeito a tarefas de *input*, quer no que concerne às de *output*¹¹³. Se de mudança se pode falar nesta fase, ela restringe-se, justamente, à esfera comportamental. Alcançada, no entanto, em relação a esta, a necessária estabilidade, considera-se, no âmbito deste modelo, que estão reunidas as condições para uma verdadeira mudança conceptual, uma que se caracteriza pela construção de uma progressiva acessibilidade às partes componentes dos saberes procedimentais/procedimentalizados e pelo estabelecimento de elos entre representações intra- e interdomínios. Esta mudança conceptual é protagonizada, precisamente, pelo mecanismo de RR que opera, na verdade, a partir da consolidação das representações em formato-I, delas dependendo intrinsecamente. Os primeiros produtos do processo de RR são, assim, as representações do nível E1.

Mas, o que é, concretamente, uma representação redescrita/re-escrita? Clarifica Karmiloff-Smith (1992: 21): «redescriptions are abstractions in a higher-level language, and unlike level-I representations they are not bracketed (that is, the component parts are open to potential intra-domain and inter-domain representational links». Estas representações redescritas correspondem, então, a versões menos pormenorizadas das representações procedimentais/procedimentalizadas que estão na sua base, mas, por isso mesmo, mais flexíveis do que estas e, desta forma, mais aptas para tarefas cognitivas *domain general* por excelência, como a construção de analogias. Cada nova redescrição (este modelo prevê o máximo de três: as dos níveis E1, E2, e E3 respectivamente) produz, aliás, «a more condensed or compressed version of the previous level» (Karmiloff-Smith, 1992: 23). Todo o mecanismo de RR incrementa a flexibilidade do conhecimento já armazenado na mente, porque possibilita o estabelecimento progressivo de elos entre representações inicialmente circunscritas a um único domínio. E, no que concerne especificamente ao domínio que aqui mais nos interessa, convirá não esquecer que «metalinguistic reflection requires flexible and manipulable linguistic representations» (Karmiloff-Smith, 1992: 32). Mas, o processo multinivelado de RR vai, para além do mais, permitindo uma explicitação cada vez maior das representações e das relações entretanto entre elas construídas, que, por isso mesmo, se tornam, também, cada vez mais acessíveis à consciência.

Neste modelo, promove-se, todavia, e ao contrário do que estas últimas

¹¹³Julgamos que um dos pressupostos desta teorização é o de que as tarefas de *output* se erguem sobre e se socorrem das representações perceptivas que, naturalmente, existem na mente em função da actividade dos sistemas de *input*.

considerações poderiam fazer supor, uma dissociação entre as noções de explicitude e de consciência. Tal feito é conseguido através da previsão de representações relativas aos três graus diferenciados de explicitude, os níveis E1, E2 e E3, cujos formatos ostentam propriedades distintas¹¹⁴.

O nível E1 corresponde, como já vimos, a representações que se constroem por abstracção directamente a partir de representações em formato-I, mais esquemáticas do que estas e, por isso mesmo, capazes de servir objectivos cognitivos diferentes. Veja-se:

«level E1 involves explicitly defined representations that can be manipulated and related to other redescribed representations. (...) Once knowledge previously embedded in procedures is explicitly defined, the potential relationships between procedural components can then be marked and represented internally» (Karmiloff-Smith, 1992: 22).

Dizer isto não implica, porém, que as representações deste nível estejam em formato acessível por mecanismos como a consciência ou a capacidade de verbalização do sujeito sobre o objecto cognitivo: «it is important to stress that although E1 representations are available as data to the system, they are not necessarily available to conscious access and verbal report» (Karmiloff-Smith, 1992: 22).

A hipótese preconizada por Karmiloff-Smith prevê, com efeito, que só a partir do nível E2 as representações possam ser acedidas pela consciência e apenas no nível E3¹¹⁵ reúnam as condições suficientes para poderem ser verbalizadas. Esta posição não coincide, portanto, com a dos autores que reduzem o diagnóstico da presença de consciência ao critério da *verbal reportability*, pois, e como afirma Karmiloff-Smith (1992: 22), existem outras formas de manifestarmos representações conscientes; também é frequente, por exemplo, recorrermos ao formato pictórico para expressarmos ideias e conhecimentos que somos incapazes de verbalizar. Ainda assim, e dada a inexistência de trabalho experimental sobre as representações-E2 (aquele que se encontra disponível sobre saberes acessíveis à consciência incide, quase exclusivamente, sobre representações do tipo E3), Karmiloff-Smith acaba por optar, na descrição dos exemplos ilustrativos do funcionamento do modelo RR, pela consideração de apenas três níveis representacionais: I, E1 e E2/3.

Havendo, neste modelo, a previsão de diferenciados graus de representações-E, perguntar-se-á, então, como se manifestará a forma particular de explicitude que caracteriza as representações em formato-E1, já que este é inacessível à verbalização e à consciência. Uma produtiva forma de o ilustrar será através da convocação de um dos exemplos linguísticos explorado pela

¹¹⁴O mesmo é dizer que a dissociação entre as noções de explicitude e de consciência decorre da opção escalar que informa este modelo.

¹¹⁵Esclareça-se que, tal como as representações-E1 surgem a partir da redescrição das que se encontram no nível I, as representações-E2 constituem-se como redscrições das representações-E1 e as E3 como redscrições das representações em formato-E2.

proponente do modelo RR.

Atente-se no sistema de artigos de uma dada língua como o francês (ou mesmo o português). Através de uma experiência relatada por Karmiloff-Smith (1992: 55) e com base noutros estudos aos quais é igualmente feita referência¹¹⁶, compreende-se que os artigos surgem, na competência linguística do pequeno falante (e independentemente da língua em questão) relativamente cedo. Aos três/quatro anos de idade as crianças revelam total domínio da distinção entre definido e indefinido ao nível do sistema de artigos, denotando índices elevadíssimos de mestria comportamental em exercícios cuja resolução bem sucedida depende justamente da compreensão da diferença entre os determinantes dos dois tipos. De acordo com os pressupostos do modelo RR, dir-se-á que esta fase é dominada por representações em formato-I destes mesmos artigos e que são essas, dada a sua natureza procedimental ou procedimentalizada, que asseguram e sustentam o êxito comportamental das crianças.

Contudo, e muito curiosamente, foi constatado por Karmiloff-Smith que este mesmo êxito na compreensão dos artigos, e particularmente dos indefinidos, diminui consideravelmente em crianças mais velhas, falantes, no caso, do francês. Nesta língua, tal como em português, os artigos indefinidos são passíveis de serem formalmente confundidos com numerais, circunstância que, para as crianças com cinco/seis anos, e no âmbito de uma experiência laboratorial, se revelou perturbadora da fluência do processo de compreensão de frases como *“prête-moi une voiture”*. Usada no quadro do mesmo desenho experimental especificamente concebido para testar a distinção definido/indefinido, esta mesma frase, que nenhuma perplexidade criara às crianças mais novas, seria, pelas crianças mais velhas (e, em princípio, linguisticamente mais proficientes), preferencialmente interpretada como *“lend me one car”* em detrimento de *“lend me a car”*. Na óptica da investigadora (1992: 56),

«this late occurring failure is an important clue to representational change. It points to the fact that the 5-year-old has become sensitive to the dual function of the indefinite article in French, and not just to the distinction between the definite and the indefinite article».

Sendo assim, um importante indício da existência de representações em formato-E1, fruto de maturação cognitiva, é, de modo aparentemente paradoxal, a regressão do sucesso comportamental. Outro será o aparecimento de autocorreções espontâneas que, de acordo com esta perspectiva, se constituem como verdadeiras manifestações metalinguísticas precoces.

Nos termos do modelo RR, e atendendo ainda ao exemplo evocado, as diferenças de comportamento observadas explicam-se do seguinte modo: inicialmente não existem, na mente infantil, senão representações do artigo e do numeral (em formato-I) autónomas e fortemente associadas a contextos

¹¹⁶Cf., por exemplo, Brown (1973) e Karmiloff-Smith (1979a).

linguísticos independentes que, por isso mesmo, não reúnem condições para serem confundidas pelas crianças mais novas aquando da execução de uma tarefa linguística que requer o seu uso. A partir do momento, no entanto, em que se opera uma RR sobre estas representações-I, o sistema cognitivo passa a dispor de novos dados: para além das próprias representações-I, as representações-E1 resultantes do processo de redescrição, as tais que são responsáveis pela construção dos elos intra- e interdomínios necessários à flexibilização cognitiva.

Este processo de flexibilização culmina com a redescrição das representações-E1 em formato-E2/3, condição que garante, finalmente, o acesso consciente aos saberes correspondentes e a sua subsequente verbalização. É, então, apenas a partir do momento em que as representações estão disponíveis em formato-E2/3 que se torna viável pedir à criança explicações sobre factos e comportamentos linguísticos e nunca antes. Tal não quer, porém, dizer que não exista saber metalinguístico anteriormente a essa fase, tão-somente que ele não é revelável através do recurso às metodologias que normalmente são usadas nas investigações dedicadas à averiguação desse tipo de saberes. Karmiloff-Smith (1992: 59) adverte:

«in some of the development literature, when children cannot report on some aspect of their cognition it is often implied that the knowledge is somehow absent (i.e., not represented at all). The RR model postulates something different: that the knowledge is represented internally, but still in the I or the E1 format, neither of which is accessible to verbal report».

Pela descrição que acabámos de fazer, compreender-se-á que o processo de RR deixa as representações-I intactas, limitando-se a acrescentar, num dado domínio cognitivo, novos conjuntos de representações: primeiro em formato-E1 e depois, sucessivamente, em formatos-E2 e E3. Salvaguardada a integridade das representações-I, o modelo RR permite que elas possam ser sempre activadas para tarefas que requeiram a rapidez e automaticidade características do “modo procedimental”. O sujeito ganha, no entanto, com as sucessivas redescrições representacionais previstas pelo modelo, a possibilidade de satisfazer outros objectivos cognitivos, justamente aqueles que exigem maior flexibilidade e criatividade. Na perspectiva que nos interessa, o processo de RR «allows for different levels to be accessed for different goals: from level I (for rapid input/output computations) to level E2/3 (for explicit metalinguistic tasks)» (Karmiloff-Smith, 1992: 59).

A forma teoricamente integrada como os saberes linguístico e metalinguístico podem ser tratados é, inequivocamente, uma das consequências positivas de um modelo que prevê a coexistência, na mente, de vários níveis de representações para a “mesma” entidade¹¹⁷. Mas outro benefício igualmente relevante será o

¹¹⁷«The end result of these various redescrptions is the existence in the mind of multiple representations of similar knowledge at different levels of detail and explicitness. (...) This notion of multiple encoding is important; development does *not* seem to be a drive for economy. The mind

facto de, numa perspectiva estritamente comportamental, podermos prever desempenhos semelhantes sustentados, porém, por representações em formatos diferentes. Para além disto, e delineada esta distinção entre mudança comportamental, por um lado, e mudança representacional, por outro, o modelo RR dá adequada conta da recorrentemente atestada “curva de desenvolvimento em U” que não raro espanta os investigadores, caracterizando-se pelas aparentes regressões que as crianças manifestam, ao nível **comportamental**, após períodos de mestria elevadíssima em relação a diferentes tipos de tarefas¹¹⁸.

Aceitando as premissas do presente modelo, à primeira fase do desenvolvimento vocacionado para a construção das representações-I, essencialmente centrado nos estímulos do exterior que chegam ao organismo, seguir-se-á uma segunda que é «interally driven» (Karmiloff-Smith, 1992: 19), durante a qual se verifica uma descentração em relação a estímulos exteriores e uma concentração na mudança cognitiva propriamente dita¹¹⁹. Esta segunda fase pode corresponder, portanto, a uma regressão em termos de mestrias comportamentais, mas também à construção das representações-E1, constituindo-se, desta feita, como um período de grande maturação. Por fim, e com o advento da terceira fase, assinalada pela redescrição das representações em formato-E2/3, ocorre a síntese entre as representações internas e os dados exteriores, condição que permitirá a reconquista de elevada mestria comportamental.

Convirá, ainda a propósito da descrição que acabámos de fazer, sublinhar que todo o processo de RR aqui apresentado em três fases é recorrente e iterativo, operando, deste modo, ao longo de todo o desenvolvimento ontogénico e em todos os domínios e subdomínios cognitivos. Neste sentido, Karmiloff-Smith afasta-se, como já atrás esclarecemos, da concepção defendida por Piaget de um desenvolvimento em estádios balizados por marcos etários específicos.

Contudo, e por outro lado, alguma afinidade entre ambos os teorizadores se vislumbrará através da ideia comum de que existem, na mente humana, recursos polivalentes e *domain general*, já que o próprio processo de RR, na medida em que afecta vários domínios representacionais distintos, pode ser visto como um mecanismo não-específico. Sobre esta questão esclarece, no entanto, Karmiloff-Smith (1992: 25):

may indeed turn out to be a very redundant store of knowledge and processes» (Karmiloff-Smith, 1992: 22-23).

¹¹⁸Testemunho deste tipo de evolução “em U” é-nos dado por Hakes *et al.* (1980: 7) a propósito do desenvolvimento da compreensão no período pré-operatório: «one noticeable characteristic of the development of language comprehension during this period is that it does not always proceed smoothly, children progressing gradually from noncomprehension to comprehension. Rather it is marked by considerable irregularity, comprehension often becomes worse before it becomes better».

¹¹⁹Embora a proponente do modelo RR admita a possibilidade teórica de o processo de redescrição ocorrer *on-line* aquando do processamento necessário, quer às tarefas de recepção/percepção, quer às de produção, a verdade é que se inclina mais para a hipótese de ocorrer «without ongoing analysis of incoming data or production of output. Thus, change may occur outside normal input/output relations, i.e. simply as the product of system-internal dynamics, when there are no external pressures of any kind» (Karmiloff-Smith, 1992: 21).

«the actual *process* of representational redescription considered domain general, but it operates within each specific domain at different moments and is constrained by the contents and level of explicitness of representations in each microdomain».

Por fim, e face à extensa exposição que acabámos de fazer deste importante modelo, gostaríamos de sublinhar apenas duas das ideias a ele subjacentes que reportamos de maior interesse¹²⁰.

Será, em primeiro lugar, fundamental realçar que o modelo de RR proposto tem uma importantíssima consequência teórica no que concerne à discussão em torno de um conceito tão problemático como o de “consciência”. Visto pelos olhos de Karmiloff-Smith (1992: 26), o mecanismo da consciência passa a ser encarado como um produto permanentemente emergente, ocasionado por sucessivos e reiterados processos de RR que culminam na construção de representações (em formato-E2/3) com ele compatíveis. Sem redescrição representacional, não há, então, na mente, lugar para a consciência.

O processo de RR é, para além do mais, encarado como sendo completamente espontâneo e necessário no desenvolvimento ontogénico, constituindo-se, deste modo, não só como mecanismo individualizador da cognição humana, mas também como factor a ter em conta aquando da avaliação dos desempenhos e das competências reveladas pelos sujeitos em vários domínios específicos, a começar, naturalmente, pela própria linguagem. Se assim é, os saberes metalinguísticos, concebíveis a partir do momento em que também o são as representações em formato-E1 do domínio linguístico, deverão igualmente ser encarados como um produto necessário e espontâneo do desenvolvimento linguístico dos espécimes humanos. Posta a questão nestes termos, será difícil descartar o interesse teórico e prático do estudo do “metalinguístico”.

2.2.4.2. *A Metacognitive Model of Language Skills* de Bialystok e Ryan

Francamente compatível com a proposta teórica de Karmiloff-Smith sobre a relação entre os saberes linguístico e metalinguístico é o modelo avançado por Ellen Bialystok e Ellen Bouchard Ryan num texto conjunto de 1985. Sendo, em nosso entender, uma proposta teoricamente menos elaborada do que o *RR Model* que acabámos de descrever, dedicar-lhe-emos, no entanto, algum espaço no presente trabalho, fazendo-o, essencialmente, por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, consideramos que o modelo de Bialystok e Ryan, denominado

¹²⁰Refira-se que, para além dos aspectos que escolhemos, outro dado importante haverá a realçar. Trata-se da relação e compatibilidade que Karmiloff-Smith (1992: cap. 8) considera existir entre o modelo RR e as teses connexionistas. Pela nossa parte, optámos por não explorar esta potencialidade, até porque, no que diz especificamente respeito à linguagem, os estudos connexionistas, que dados promissores têm já fornecido a outras áreas, estão ainda numa fase bastante embrionária.

Metacognitive Model of Language Skills, se apresenta já como uma estruturada tentativa de explicação integrada de várias manifestações e comportamentos linguísticos, sendo, portanto, e porventura, uma das primeiras, se não mesmo a primeira reflexão teórica com estas apreciáveis características neste campo de estudos. Para além do mais, e em segundo lugar, esta teorização, graças aos estudos publicados por Ellen Bialystok sobre a relação entre o desenvolvimento metalinguístico e o bilinguismo, tem sido aplicada com alguma frequência na investigação disponível sobre as capacidades metalinguísticas em crianças expostas a *input* bilingue. A esta última vertente, central em função dos nossos próprios interesses, atribuiremos, todavia, adequado espaço no capítulo 3 da presente obra. Por ora torna-se prioritário, como se concordará, apresentar as linhas fundadoras do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas e proceder à explicitação das suas premissas.

O *Metacognitive Model of Language Skills*, à semelhança do que também acontece com o *RR Model*, constitui-se como uma hipótese explicativa das actividades metalinguísticas que directamente as associa, no que diz respeito aos recursos cognitivos subjacentes¹²¹, às mestrias tidas, normalmente, como as mais propriamente linguísticas (i.e., as actividades de produção e de compreensão verbal). Com efeito, e no presente caso, a actividade metalinguística é encarada como uma componente, entre outras, do leque de mestrias passíveis de serem englobadas sob a designação genérica de **proficiência** ou **desempenho** linguístico, sendo que este último se manifesta, e de acordo com as autoras do modelo, nos seguintes domínios: (i) nos usos conversacionais (orais) da linguagem, (ii) nos usos do código escrito (em tarefas de produção e de recepção) e (iii) na resolução de tarefas metalinguísticas por parte dos utentes de sistemas linguísticos.

Para além de uma óbvia sustentação comum na mesma entidade (a linguagem enquanto estrutura semiótica, instanciada através de um (ou mais) sistema(s) linguístico(s)), as mestrias enumeradas parecem manter entre si, argumentam Bialystok e Ryan, outro tipo de ligações, estas várias vezes evidenciadas através de investigações empíricas, mas quase nunca explicadas e

¹²¹ Num texto posterior de autoria individual, Bialystok (1991b) explicita claramente a concepção de cognição que alicerça o *Metacognitive Model of Language Skills*. Esclarece a autora (1991b: 115): «the basis of the explanation for metalinguistic abilities is an information-processing description of cognition. On these views, systematic processes are applied to organized mental representations. This is a central notion that distinguishes information-processing explanations from other approaches. A current alternative to this paradigm is parallel distributed processing, or connectionism (...). These models assume a fundamentally different architecture for the mind and offer radically different accounts of learning and cognition (...). On these views, processing is explained by patterns of activation that spread rapidly through the mental networks. No higher-order organization is involved in learning and using language. Without such an organizing structure, it is difficult to imagine how constructs like metalinguistic would be defined». Sem querer explorar e aprofundar com maior detalhe esta questão, é importante, em todo o caso, recordar que Karmiloff-Smith (1992: cap. 8) não nutre exactamente o mesmo cepticismo em relação à possibilidade de compatibilizar as teses conexionistas com o seu modelo de RR. Sobre os princípios do conexionismo, mormente a proposta central desta corrente relativa à existência de representações subsimbólicas, cf. por exemplo, Elman *et al.* (1998) ou Mandler (1998).

formalizadas teoricamente. Evocam, a este propósito, e a título de exemplo, a correlação positiva, por muitos estudos sublinhada, entre o grau de destreza evidenciado pelo aprendiz na leitura e o seu nível de desenvolvimento metalinguístico, ou ainda o comportamento distinto de crianças bilingues e monolingues numa diversidade de tarefas metalinguísticas, de escrita e de leitura. Estes dados, ainda que meramente empíricos, parecem sugerir a presença de relações estreitas, de natureza não estritamente linguística, mas igualmente cognitiva, entre os diferentes domínios do uso verbal, relações essas que merecerão ser correctamente identificadas e explicadas. Este é, pois, o principal propósito deste modelo, ao qual outros objectivos, com ele relacionados, se juntam. Assim o atestam as seguintes palavras das proponentes (1985: 208):

«the present framework is an attempt to understand the development of language proficiency across a variety of situations that differ in difficulty and exhibit some developmental sequence. The types of situations examined, which we call language-use domains, are conversational or interactive uses; literary uses, including reading and writing; and metalinguistic tasks. The study of the interrelationship of these language-use domains addresses issues such as the reasons for their observed developmental ordering, their patterns of correlation, and their interaction with proficiency in other languages. In addition, the framework addresses the internal structure of each of these domains».

Subjacentes, então, ao desenvolvimento de todos os domínios da proficiência linguística, estão, na óptica de Bialystok e Ryan, duas mestrias cognitivas independentes que mantêm, contudo, entre si, complexas interrelações: (i) a capacidade de **análise** do conhecimento, i.e., das representações, e (ii) o **controlo** cognitivo.

Esta hipótese nasce da revisão empreendida pelas autoras da (escassa) bibliografia na qual, à data, já se havia feito alguma tentativa de reflexão sobre as bases cognitivas da distinção entre o linguístico e o metalinguístico. Tendo verificado que, quer a análise, quer o controlo cognitivo serviam, nos textos disponíveis, como requisitos distintivos frequentes, embora mais raramente evocados de forma associada, as pesquisadoras acabarão por concluir que apenas um modelo que contemplasse ambas as capacidades poderia dar adequada conta da clarificação conceptual pretendida.

Para além desta característica, esclareça-se que o Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas prevê ainda que os mecanismos cognitivos em questão, sustentando embora qualquer uma das três manifestações de proficiência, são necessários, no quadro de cada uma, em graus muito diferenciados. Convenhamos que, ao concebê-lo em consonância com estas premissas, as autoras fizeram com que esta proposta tivesse adquirido uma significativa vantagem relativamente a muitas das já existentes:

«treating both analyzed knowledge and control as linear dimensions allows us to go beyond dichotomies (e.g., *meta* vs. *non*, analyzed *vs.* unanalyzed, deliberate control *vs.* situationally determined) to the characterization of both tasks and

abilities in terms of degrees of control and analyzed knowledge» (Bialystok e Ryan, 1985: 209).

Dito isto, quer a dimensão da análise, quer a do controlo cognitivo são vistas como capacidades escalares representáveis, em esquema, por eixos graduados. Ao longo destes eixos situar-se-ão as tarefas que requerem cada uma das correspondentes mestrias, em consonância com o grau necessário à bem sucedida realização de cada uma. Observe-se a seguinte figura ilustrativa:

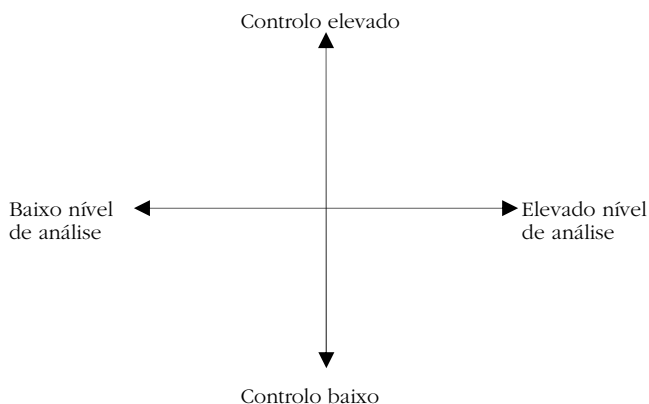


Figura 2

Vejamos, agora, um pouco mais detalhadamente cada uma das mestrias cognitivas tão decisivas para a estrutura do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas.

Começando pela dimensão da análise, operação que incide sobre as representações do conhecimento¹²² (neste caso linguístico), é afirmado por Bialystok e Ryan (1985: 210) que:

«different levels of knowledge of a particular rule of grammar are required in order to use that rule spontaneously for communication than to retrieve the rule deliberately in response to specific code-directed needs (e.g., to write a sentence or to judge its grammaticality). We consider the difference in these two uses of the rule to be in the explicitness with which the rule must have been encoded by the learner».

Deste modo, e também em consonância com a filosofia escalar do modelo, os diferentes graus de explicitude das representações de uma dada regra traduzir-se-ão pelas posições relativas de cada uma dessas representações no eixo da análise. Atenda-se, a propósito, à figura 3.

¹²²As representações com que o modelo lida são de tipo proposicional, i.e., são *language-like* (Bialystok e Ryan, 1985: 211). Cf. igualmente Bialystok (1994).

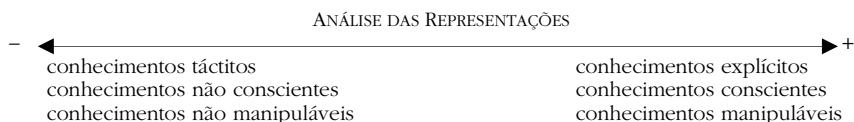


Figura 3

Concordar-se-á que é visível, nesta formalização, uma estreita compatibilidade com o que Karmiloff-Smith viria a propor no âmbito do seu modelo de redescrição representacional. Com efeito, quer num, quer noutra caso, é teoricamente admitida a possibilidade da redundância representacional, i.e., a existência de representações em formatos distintos de uma “mesma” entidade cujas diferenças residem, portanto, no seu grau de explicitude e, logo também, na finalidade para que se adequam¹²³. Igualmente, quer numa, quer noutra proposta, a maior explicitude de uma dada representação é o resultado de uma operação sobre uma representação menos ou mesmo não-explicita anteriormente existente: redescrição representacional no caso do modelo RR, maior análise no do presente modelo.

Outra semelhança evidente entre as duas propostas reside no facto de ambas atribuírem um carácter de maior flexibilidade funcional às representações mais explícitas/analísadas quando comparadas com as implícitas/não-analisadas. Veja-se:

«if a structural regularity of a language is known, then the learner may use that structure in new contexts, decipher language, especially written forms that make use of that structure, and modify or transform that structure for other literary or rhetorical purposes. If an aspect of the language is nonanalyzed, then it is understood more as a routine or pattern (...) and has limited application to new contexts or new purposes» (Bialystok e Ryan, 1985: 211).

Se assim é, então, argumentam Bialystok e Ryan, fenómenos típicos do processo de aquisição linguística, como as hipercorreções (ou sobre-extensões) formais, i.e., as analogias abusivas que atingem formas flexionadas (pertencentes, por exemplo, aos paradigmas verbais irregulares), decorrerão, precisamente, e pese embora o aparente paradoxo, da disponibilidade de representações sujeitas, já, a um certo grau de análise. Também neste caso se vislumbra, ao que julgamos, uma afinidade com a posição assumida por

¹²³«Information that appears as unanalyzed knowledge is used routinely, with little or no awareness of the structure of that information, and is not subject to intentional manipulation. Information that appears as analyzed knowledge is used creatively, with attention to the structural properties of information, and deliberately participates in transformations (...). There is a difference between the forms in which knowledge may be represented and, hence, the situations in which that knowledge may be used» (Bialystok e Ryan, 1985: 210). Cf. igualmente Bialystok (1994).

Karmiloff-Smith a propósito do significado das quebras de mestria comportamental reiteradamente observadas em crianças mais velhas.

A maior ou menor flexibilidade envolvida no uso das representações para determinadas finalidades associa-se, por outro lado, ao grau de dependência que estas possam revelar em relação aos seus contextos linguísticos e situacionais mais usuais. Nas palavras de Bialystok e Ryan (1985: 212), «the extent to which language tasks require analyzed knowledge for their solution tends to be inversely correlated with the amount of context given with the problem». Dito isto, tarefas conversacionais processadas em registos informais, maximamente contextualizadas, requerem, em princípio, um grau incipiente de análise das representações linguísticas em uso, enquanto que tarefas metalinguísticas que envolvam a consideração, por parte do sujeito, de formas descontextualizadas, já exigirão um domínio substancialmente mais elevado de mestria no plano da análise das representações. Mais uma vez fica patente uma afinidade entre esta hipótese e a proposta de Karmiloff-Smith no que diz respeito à natureza forte e necessariamente *context bounded* das representações-I por comparação com qualquer uma das representações nos diferentes formatos-E. Se quiséssemos, aliás, sobrepor as duas propostas, obteríamos um esquema do seguinte tipo:

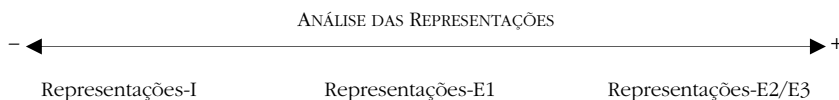


Figura 4

No que diz respeito à dimensão do **controlo cognitivo**, este, de acordo com as autoras (1985: 213), «represents na executive function that is responsible for selecting and coordinating the required information within given time constraints». Comparada com a **análise**, que, inferir-se-á, opera, à semelhança do que acontece com o processo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith, preferencialmente *off-line*, o controlo cognitivo parece, de acordo com esta descrição, dizer respeito a uma função típica do processamento (linguístico, no caso) *on-line*. É, para além do mais, uma dimensão intimamente associada ao grau de atenção que é necessário dispensar para a realização de uma dada tarefa¹²⁴. Assim sendo, a presença de um elevado grau de controlo cognitivo revelar-se-á na capacidade evidenciada pelo sujeito de centrar a sua

¹²⁴Assim, e a título ilustrativo, «because the usual purpose of language is communicative, and because children's early experiences with language are virtually confined to this function, the aspect of the linguistic message that spontaneously appears most relevant to the child is meaning. If a language problem requires some attention to form, as in reading and writing, then the child must deliberately or intentionally focus on form in order to supplement, derive, or override the meaning. And the more compelling the meaning, the more control is required to retrieve formal information. There is a tendency, therefore, for increased values along the control dimension to be correlated with an increase in the proportion of attention that must be directed to form in order to succeed on the task» (Bialystok e Ryan, 1985: 213).

atenção em aspectos particulares de um dado objecto ou processo sob observação. No que diz respeito à resolução de tarefas metalinguísticas, as autoras (1985: 214-215) esclarecem que:

«the child, for example, must be able to deliberately examine either the form or the meaning of the language in accordance with the task demands, irrespective of the saliency of one or the other. Further, these linguistic aspects must be coordinated with each other and integrated with the context, knowledge of the world, and so on in order to succeed in certain language problems».

Tratando-se de uma função activa no processamento *on-line*, é natural que ao controlo cognitivo se associe a problemática da fluência de execução ou automaticidade. Prevendo, justamente, uma *automaticity component* para esta função executiva, as proponentes do *Metacognitive Model of Language Skills* consideram, como é lógico, que as exigências de atenção serão tanto menores quanto o nível de controlo cognitivo necessário à execução de uma dada tarefa decresce. A automaticidade esvazia, portanto, a necessidade de controlo cognitivo¹²⁵. Dir-se-á, de acordo com este raciocínio, que as representações menos analisadas são, também, as que são usadas de modo mais automático/fluyente, sendo, igualmente, aquelas cujo uso fica menos dependente de elevados níveis de controlo cognitivo.

Com efeito, na maior parte das vezes, verifica-se esta co-ocorrência de baixos níveis quer de controlo cognitivo, quer de análise, circunstância que poderia levar-nos a avaliar como desnecessária a consideração, feita pelo modelo, de ambas as mestrias cognitivas. Contudo, e ainda assim, as investigadoras encontram razões para prever as duas dimensões, a da análise e a do controlo cognitivo, em eixos independentes, afirmando (1985: 216), neste sentido, que:

«control processes (...) are required to retrieve any knowledge, whether analyzed or nonanalyzed; and the development of this focusing and retrieval mechanism proceeds separately and in response to different experiences than does the development of analyzed representations of knowledge»¹²⁶.

¹²⁵Uma das consequências benéficas deste facto é a seguinte: «increased automaticity in the execution of basic operations expands the cognitive capacity for higher-level processing» (Bialystok e Ryan, 1985: 215). Observe-se a semelhança entre o processo que acabámos de descrever e o fenómeno da procedimentalização de certos saberes, tratado no subcapítulo 2.2.2.3. do presente trabalho.

¹²⁶Algum apoio, embora não deliberado, a esta hipótese poderá ser vislumbrado nas seguintes palavras de Jackendoff (1997:198): «my sense is that consciousness has nothing to do with processing difficulty or executive control of processing: that is the function of *attention*. Attention, not consciousness, is attracted to those parts of the perceptual field that potentially present processing difficulty: sudden movements, changes in sound, sudden body sensations, and so forth». Partindo, por um lado, do princípio de que as afinidades já evidenciadas no presente subcapítulo entre o Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas e o Modelo RR nos permitirão concluir que também Bialystok e Ryan sustentam, tal como Karmiloff-Smith, que as representações consciencializáveis relevam de um elaborado processo de redefinição representacional/elevado grau de análise das representações, e que, por outro lado, a dimensão do controlo cognitivo se encontra fortemente associada ao fenómeno da atenção, então, nesse caso, consideramos que não será inteiramente

Será, no entanto, e segundo cremos, pela observação do modo como interagem ambas as dimensões no âmbito de cada tipo de tarefa linguística que uma visão mais nítida desta relação de inter(in)dependência se obtém.

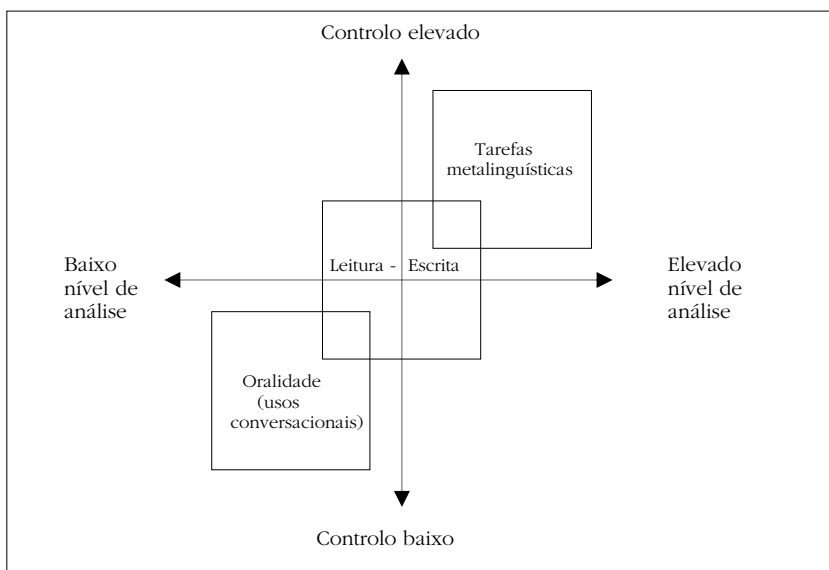


Figura 5

A figura 5¹²⁷ sintetiza muito claramente, embora também de modo bastante genérico, a forma como o modelo, no seu todo, se estrutura, bem como os graus (relativos) de controlo e de análise vistos como necessários para a realização de diferentes grupos de tarefas linguísticas. Tratando-se de uma apresentação genérica reveladora da posição relativa que, prototipicamente, os grandes domínios dos usos linguísticos ocupam uns em relação aos outros¹²⁸, é necessário esclarecer que, ao contrário do que a figura 5 poderá sugerir, é perfeitamente possível encontrar, por exemplo, usos orais que requerem índices de análise e de controlo comparáveis aos que são necessários para a realização de certas tarefas metalinguísticas e vice-versa. Esta circunstância constitui-se, aliás, como um dos argumentos aduzidos por Bialystok e Ryan para a consideração independente de cada uma das mestrias cognitivas contempladas no modelo. Sendo assim, será útil, no âmbito de cada um dos domínios de uso, localizar as tarefas correspondentes no espaço criado pelos eixos, a fim de se ter

abusivo evocar as presentes palavras de Jackendoff em defesa das autoras do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas.

¹²⁷A figura 5 é uma adaptação daquela que surge em Bialystok e Ryan (1985: 218).

¹²⁸Esclareça-se que, prototipicamente, as tarefas de produção escrita requerem um maior grau de análise do que as de leitura. Cf., a este propósito, Bialystok (1991b: 130).

uma noção da “dificuldade” relativa de cada uma. A figura 6 traduz a proposta de organização das posições relativas de algumas tarefas metalinguísticas avançada por Bialystok (1991b: 131)¹²⁹.

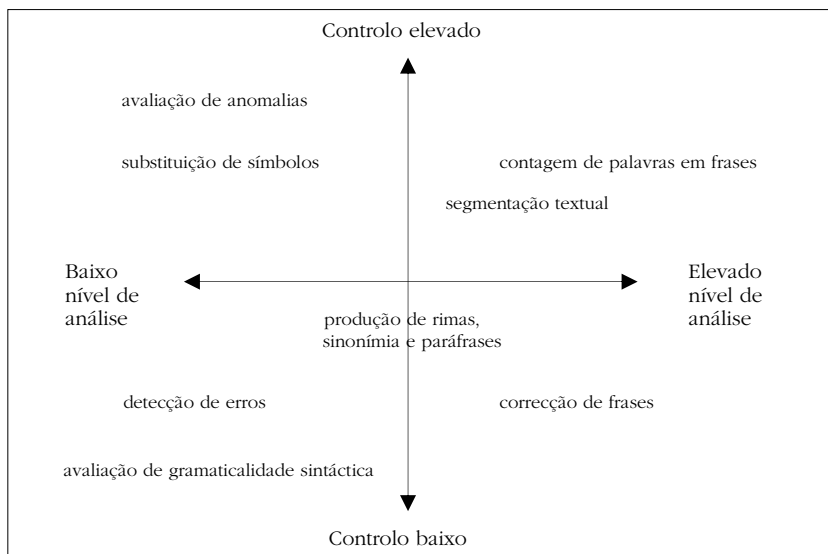


Figura 6

Vistas as principais características do Modelo Metacognitivo das Mestrías Linguísticas, resta determo-nos numa última que, mais uma vez, o coloca em evidente sintonia com o Modelo RR. Assim, e tal como acontece com a proposta de Karmiloff-Smith, o presente aparelho teórico «is explicitly addressed to issues of development» (Bialystok, 1991b: 116). Sem evidenciar, em nossa opinião, o nível de sofisticação teórica patente na reflexão sobre o desenvolvimento linguístico ontogénico apresentado pela proponente do *RR Model*, o Modelo Metacognitivo das Mestrías Linguísticas não deixa de partilhar com este último alguns pressupostos fundamentais. Saliente-se, em particular, a rejeição da hipótese, claramente piagetiana, de um desenvolvimento cognitivo (e linguístico) em estádios e a aposta, pelo contrário, num modelo assente na ideia de fases recorrentes que se desenrolam de modo paralelo, mas não necessariamente simultâneo, em diversos subdomínios de um dado domínio maior (como a linguagem, por exemplo).

Em todo o caso, e apesar do que acabámos de afirmar, Bialystok e Ryan subscrevem, aparentemente, a teorização de Piaget com bastante menos reservas

¹²⁹ Uma proposta mais detalhada é igualmente apresentada por Bialystok e Ryan (1985: 234-238).

do que Karmiloff-Smith¹³⁰. Com efeito, a possibilidade de o sujeito atingir posições representativas de elevados níveis de destreza em qualquer um dos eixos correspondentes às mestrias cognitivas subjacentes à proficiência linguística é atribuída, pelas autoras, ao seu amadurecimento cognitivo, sendo este último concebido em termos explicitamente piagetianos. A crescente capacidade de análise das representações linguísticas evidenciada pela criança é, nesta perspectiva, associada às manifestações típicas do período das operações concretas, passando-se exactamente o mesmo no que concerne ao desenvolvimento observado na dimensão do controlo cognitivo.

As consequências decorrentes da subscrição, nestes termos, das propostas de Piaget para a forma como o desenvolvimento linguístico é visto no quadro do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas são claras: é criada uma situação segundo a qual determinadas mestrias linguísticas, mormente uma boa parte das metalinguísticas, não são teoricamente sustentáveis antes do advento do período das operações concretas. Ainda assim, é necessário sublinhar que o modelo não enjeita a eventualidade de manifestações precoces de proficiência em relação a tarefas filiáveis no domínio metalinguístico; esta proficiência limitar-se-á, contudo, às tarefas que menores índices de análise e de controlo requerem.

Em consonância com esta conclusão está a forma como Bialystok (1991b: 116) concebe o papel das dimensões da análise e do controlo cognitivo no processo de desenvolvimento linguístico do falante: «the two processing components are considered to be the mechanisms by which language proficiency improves through age, experience and instruction». Assim sendo, à escala ontogénica, esperar-se-á, em primeiro lugar, o aparecimento de proficiência relativamente às tarefas que menos exigem em termos de análise e de controlo cognitivo, para, posteriormente, essa proficiência se ir desenvolvendo e apurando em relação às mais exigentes. Atendendo ao modo como as proponentes do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas perspectivam, em termos genéricos e médios, a posição relativa de cada domínio (da oralidade, da escrita/leitura e o metalinguístico) quanto aos níveis de análise e de controlo prototipicamente requeridos por cada um (cf. a figura 5), concluir-se-á algo que é, de resto, perfeitamente óbvio: ontogenicamente, a proficiência oral só pode preceder a que se vier a verificar em relação à escrita/leitura e às tarefas metalinguísticas. O mesmo raciocínio, compreender-se-á, é aplicável a cada um dos domínios quando observados individualmente; nas representações esquemáticas de que a figura 6, representativa do domínio metalinguístico, é apenas um exemplo, todas as tarefas situáveis na zona inferior esquerda delimitada pelos eixos são, em princípio, dominadas pelo aprendiz antes das que surgem no campo superior direito.

Apesar de algumas das limitações que já tivemos, ao longo desta exposição,

¹³⁰Esta afirmação é particularmente verdadeira no que concerne ao texto conjunto de Bialystok e Ryan (1985) que temos vindo a citar. Já o trabalho posterior de Bialystok (cf., por exemplo, 1991b) é, tanto quanto nos é dado observar, menos apoiado (pelo menos explicitamente) no aparelho piagetiano.

oportunidade de assinalar ao modelo avançado por Bialystok e Ryan, não gostaríamos, nesta ocasião, de deixar de salientar dois dos seus mais importantes méritos, a somar, de resto, aos que também começamos por identificar logo no início deste subcapítulo.

Neste sentido, sublinharíamos, em primeiro lugar, que estamos na presença de uma das raras propostas que não trata cada uma das áreas da proficiência linguística, oralidade, escrita/leitura e domínio metalinguístico, de modo linearmente unitário e homogéneo. Na verdade, no âmbito do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas é feita uma tentativa de organização, por graus de dificuldade, das tarefas que integram os diferentes domínios contemplados, através da qual é salientada a complexidade interna de cada um. Embora esta tentativa não esteja, também ela, isenta de aspectos criticáveis¹³¹, a verdade é que, e como veremos mais adiante, no capítulo 4 dedicado ao nosso próprio trabalho de campo, esta propriedade do modelo, para além da sua fecundidade teórica, apresenta-se, do ponto de vista da investigação experimental, como uma evidente vantagem metodológica.

Finalmente, e em segundo lugar, a proposta que temos vindo a escrutinar cria, dada a sua estrutura e pressupostos, as condições favoráveis à construção de uma definição coerente, teoricamente fundamentada e metodologicamente operacional de “metalinguístico”:

«the best application of the term metalinguistic appears to be a group of tasks, or language uses (...) characterized by three criteria: relatively high demand for analysis of linguistic knowledge; relatively high demand for control of processing; and the topic is language or structure» (Bialystok, 1991b: 130).

Considerando, como tivemos oportunidade de observar desde o início deste capítulo 2, o grau de indefinição conceptual com que o termo pulula na bibliografia disponível, convenhamos que este último mérito se apresenta, inequivocamente, como uma das fundamentais mais-valias do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas.

2.3. A relação entre capacidades linguísticas e metalinguísticas: uma hipótese

Tendo, na primeira parte deste capítulo, passado em revista numerosas

¹³¹Consideramos, em particular, que as autoras nunca fornecem critérios totalmente claros para a rigorosa aferição dos graus de análise e de controlo cognitivo que vêem como necessários para a adequada realização das tarefas linguísticas e metalinguísticas contempladas. Porventura, admitamo-lo, tal ausência decorre da própria insuficiência das definições de **análise** e de **controlo cognitivo** apresentadas. Em todo o caso, e embora de forma algo incipiente, a questão dos critérios de aferição do grau de controlo cognitivo requerido para a resolução das tarefas linguísticas e metalinguísticas não deixa de ser aflorada por Bialystok e Ryan (1985: 243): «because the framework defines the relationships among tasks in terms of two underlying dimensions, it should be possible to make precise predictions about the relative difficulty of particular tasks. Tasks that require more control, for example, should be more difficult than those that place lower demands on this dimension».

tentativas de definição de “metalinguístico” face a “linguístico” e tendo, igualmente, centrado a nossa atenção em algumas das questões teóricas que estão, atendendo à forma como enquadrámos a temática, subjacentes à distinção entre capacidades linguísticas e metalinguísticas dos falantes, chegámos, por fim, à apresentação das duas contribuições que, em vista a clarificação conceptual pretendida, nos parecem, no panorama actual, as mais promissoras e as mais consistentes. Assim, e salvaguardadas, embora, as observações críticas que em tempo oportuno tecemos a qualquer um destes dois últimos modelos, consideramos que é metodológica e teoricamente sustentável operar, num trabalho de investigação como o que elaboramos, com base nas propostas delineadas, quer por Annette Karmiloff-Smith, quer ainda por Ellen Bialystok e Ellen Bouchard Ryan.

Dito isto, não gostaríamos, em todo o caso, de omitir, no final deste capítulo 2, algumas das reflexões pessoais que foram sendo suscitadas pela investigação teórica que, com o propósito de compreender o “metalinguístico”, realizámos, à semelhança, de resto, do que já procurámos fazer na síntese que constitui o subcapítulo 2.2.3. Neste sentido, exporemos essas reflexões, muito brevemente, nas próximas páginas, esperando, sobretudo, que juntas se apresentem coesas e compatíveis com as propostas consistentes já perfilhadas.

A hipótese que propomos sobre a relação entre as capacidades linguísticas e metalinguísticas dos falantes e, em particular, sobre o estatuto da componente metalinguística do saber, parte do princípio de que qualquer sistema simbólico passível de ser eficazmente usado para fins comunicativos só pode chegar a funcionar nesta última capacidade se nele existirem incorporados ou a ele estiverem fortemente acoplados mecanismos de regulação passíveis de controlar, se não todas as componentes e fases do processo ocorrido no interior do sistema aquando da sua activação (quer para tarefas de produção, quer para as de recepção), pelo menos algumas.

Há, tanto quanto cremos, duas premissas simples e incontroversas capazes de sustentar esta ideia. Consideremos, em primeiro lugar, que um sistema simbólico-representativo é, por definição, uma entidade que assegura um papel mediador na relação entre duas outras realidades autónomas e exteriores a si, a saber, (i) os objectos do mundo que são, pelos recursos e mecanismos simbólico-representativos do sistema, por ele codificados e (ii) o sujeito que conhece o sistema, i.e., que conhece o valor das entidades que o constituem. Admitamos, em segundo lugar, que a natureza simbólico-representativa de um dado sistema é condição necessária, mas não suficiente, para que a partir dele se possa construir um instrumento de comunicação. Com efeito, para poder exceder as funções estritamente simbólico-representativas e exercer também funções de tipo comunicativo, o sistema terá, obviamente, que ser conhecido e partilhado por mais do que um sujeito. Ora, no momento em que, para além do primeiro sujeito (S), intervém, nesta complexa teia de relações, o “outro sujeito” (OS), já o sistema simbólico, na sua “nova” qualidade de instrumento de comunicação (partilhado), passa igualmente a desempenhar um papel de mediação na relação entre estes dois pólos. Contudo, só o poderá fazer,

alegamos agora nós, se a componente “meta” (simbólico-representativa) puder existir ou desenvolver-se concomitantemente.

Vejamos. A partir do momento em que dois sujeitos utilizam um dado sistema simbólico-representativo com fins comunicativos, o uso desse instrumento partilhado obedecerá, obrigatoriamente, a algum tipo de regulação. A própria ideia de partilha a tal obriga: o eficaz funcionamento do sistema na transacção comunicativa entre S e OS releva do facto de a qualquer um deles ser conferida a possibilidade de aferir e controlar a adequação¹³² dos seus próprios usos, mas também, e antes do mais, dos usos alheios. Deste modo, OS apresenta-se como a primeira garantia do bom uso do sistema por parte de S e vice-versa, sendo, aliás, através das reacções de OS que S desenvolve, ele próprio, mecanismos de auto-regulação¹³³.

Defende-se, seguindo este último raciocínio, que a regulação é um processo desencadeado, originalmente, a partir do exterior de S, i.e., a partir de OS. A fim de melhor ilustrar esta ideia, veja-se, por exemplo, o que sucede em caso de erro no processo comunicativo: é a detecção da falha comunicativa por parte de OS que o leva a sinalizar a S a não conformação do seu uso do sistema às regras e valores acordados e partilhados por ambos. Tal reacção de OS conduzirá S, por seu turno, à constatação, se não ainda da natureza do problema, pelo menos da sua existência¹³⁴. O papel desempenhado por OS é, portanto, neste contexto, decisivo; é porque OS se constitui como parceiro comunicativo, com capacidade para reagir a usos menos felizes do sistema linguístico, que este sistema simbólico-representativo passa a reunir condições para existir, enquanto tal, aos olhos de S. Na ausência de OS, ou da sua capacidade de reacção nos termos descritos, o sistema simbólico passaria, muito provavelmente, em larga medida, despercebido a S, continuando a ser por este usado de um modo meramente instrumental, assumindo um estatuto de dado adquirido de natureza

¹³²A “adequação de usos linguísticos” a que agora nos referimos não se cinge à dimensão pragmática, antes abarca e é extensiva a todos os aspectos mais estritamente gramaticais e estruturais implicados aquando do recurso aos idiomas para fins comunicativos.

¹³³Esta ideia inscreve-se na linha das seguintes afirmações de Sperber (1999: 541): «the very act of communicating involves, on the part of the communicator and addressee, mutual metarepresentations of each other's mental states. In ordinary circumstances, the addressee of a speech act is interested in the linguistic meaning of the utterance only as a means of discovering the speaker's meaning. Speaker's meaning has been analyzed by the philosopher Paul Grice (1989 [*Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press]) in terms of several layers of metarepresentational intentions, in particular the basic metarepresentational intention to cause in the addressee a certain mental state (e.g. , a belief), and the higher-order metarepresentational intention to have that basic intention recognized by the addressee».

¹³⁴O papel do *feed-back* negativo no desenvolvimento de representações-E é realçada, de resto, por Karmiloff-Smith (1992: 25). Outros investigadores que se têm debruçado sobre a componente metalinguística têm, igualmente, chamado a atenção para a relevância dos erros e falhas de comunicação para a “tomada de consciência” na origem dos processos de objectificação da linguagem. Cf., sobre esta questão, Clark (1978: 36). Vd. ainda, no subcapítulo 2.2.2.2., a nossa discussão do problema do erro a propósito da teorização de Fodor (1983).

eminentemente transparente¹³⁵. Dito assim, a presença mutuamente reguladora de S e OS na transacção comunicativa é condição que explica, entre algumas outras propriedades e funcionalidades dos idiomas, que estes se constituam, quer para S, quer para OS, como **objectos**, passíveis de serem conhecidos em si mesmos e por si mesmos.

A capacidade metalinguística radica, então, na necessidade de (hetero- e auto-) regulação implicada pelo uso dos sistemas linguísticos, enquanto sistemas simbólico-representativos, para fins comunicativos. A nossa hipótese conduz-nos, assim, à consideração de que o mecanismo metalinguístico é, essencialmente, uma componente indispensável ao adequado funcionamento da faculdade da linguagem tal como a conhecemos. Defendemos que o fenómeno metalinguístico é tão inevitável como o próprio fenómeno dito linguístico, sendo, em sujeitos sem patologias específicas ¹³⁶, desencadeado, obrigatoriamente, pela presença das estruturas linguísticas adquiridas de um modo interaccional e em contextos de comunicação verbal¹³⁷. Julgamos, deste modo, que, na ausência da componente metalinguística, aquela que permite ao sistema funcionar adequadamente tendo em vista o seu fim, este não reúne, enquanto instrumento de comunicação, condições de sobrevivência.

Decorre desta posição que a aquisição de um sistema simbólico com função comunicativa por parte de uma criança comporta, concomitantemente, o desenvolvimento da sua capacidade de o objectificar. Dada uma língua natural, e constituindo-se esta como língua-objecto, será difícil, por conseguinte, não conceber algum tipo de repercussão do metalinguístico sobre o linguístico. Evidência empírica para este tipo de influência encontrar-se-á, antes de mais, no seio dos próprios sistemas linguísticos, já que todos os conhecidos dispõem de recursos apropriados para a tarefa de auto-referência (cf. por exemplo, Sperber, 1999: 541). Já a outro nível, admitimos que o desenvolvimento de representações metalinguísticas exerce um efeito de retorno sobre a forma como os sistemas linguísticos são usados, na qualidade de instrumentos, pelos utentes. Dizer isto não nos compromete, todavia, com a ideia de que o utente recorre, em permanência, à mediação das representações metalinguísticas para todos os usos linguísticos, mas tão-somente que a existência destas representações confere uma dada estrutura e organização aos recursos verbais e, logo também, a possibilidade de estes serem manipulados de modo mais flexível em função dos fins comunicativos para que possam ser mobilizados. É neste sentido que

¹³⁵De acordo com Cazden (*apud* Gombert, 1990: 14), a capacidade metalinguística definir-se-á como «la capacité de rendre opaques les formes verbales et de leur prêter attention en elles-mêmes et pour elles-mêmes».

¹³⁶Recordemos as palavras de Jakobson (1963b: 218), que reproduzimos no subcapítulo 2.1., sobre a ausência de “operações metalinguísticas” constatada nos doentes afásicos. Eventual paralelo poderá estabelecer-se com a deterioração de capacidades metarrepresentativas que já foi observada em doentes autistas (cf., a este propósito, Sperber, 1999: 541).

¹³⁷Não esqueçamos que, independentemente do grau de pré-especificação inata que estejamos dispostos a admitir para a faculdade da linguagem, ninguém contesta que o ser humano recém-nascido (S) só potencia e desenvolve esta faculdade em determinadas condições: de um modo interaccional e em contextos de comunicação verbal, i.e., mediante a exposição a *input* linguístico fornecido por outros seres humanos (OSs).

vão, de resto, e como se viu, quer o Modelo RR, quer o Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas.

(Página deixada propositadamente em branco)

CAPÍTULO 3

“SABER SOBRE” MAIS DO QUE UMA LÍNGUA. O RECONHECIMENTO DE L1 E DE L2 ENQUANTO ENTIDADES DIFERENCIADAS

3.1. Introdução

Referindo-se às consequências linguístico-cognitivas decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua (L2) uma vez adquirida uma primeira (L1), Lev S. Vygotsky (1934 [1962: 110]) afirmou o seguinte:

«a foreign language facilitates mastering the higher forms of the native language. The child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations. Goethe said with truth that “he who knows no foreign language does not truly know his own”».

Apresentando-se como um dos mais emblemáticos marcos da reflexão empreendida sobre a relação entre bilinguismo e capacidades metalinguísticas, estas afirmações de Vygotsky têm servido de inspiração à esmagadora maioria dos trabalhos posteriores, não só sobre esta, mas também sobre temáticas afins. Na verdade, e dada a amplitude com que estas palavras ressoaram no meio científico, os seus efeitos fizeram-se sentir muito para além do restrito domínio temático constituído pela investigação sobre as relações entre as capacidades linguísticas e a acuidade metalinguística em falantes bilingues, tendo invadido (mercê, até, da formação intelectual de Vygotsky e do contexto em que este investigador produziu as afirmações em causa¹), os terrenos bastante menos circunscritos ocupados pela reflexão sobre as relações entre capacidades linguísticas e cognitivas dos falantes. Uma das consequências decorrentes deste estado de coisas é o carácter fortemente simbiótico com que duas problemáticas, que, ainda assim, cremos metodologicamente dissociáveis, têm vindo a ser apresentadas e tratadas em muita da bibliografia disponível, a da acuidade metalinguística e a das capacidades cognitivas e escolares dos falantes (e particularmente das crianças) que conhecem e usam mais do que um idioma.

¹Não esqueçamos que as palavras do autor surgem no âmbito da sua reflexão alargada sobre as relações entre a linguagem e cognição, tema central no pensamento e na obra de Vygotsky.

Defendemos, pois, que será útil interpretar as palavras de Vygotsky de um modo mais restritivo, vislumbrando, através delas, duas teses de fundo interdependentes sobre as relações entre a condição bilingue e a acuidade metalinguística, a saber: (i) a aprendizagem de L2 é condição que promove e estimula o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e (ii) a aprendizagem de L2 contribui para uma melhor domínio das “formas superiores” de L1. Estas teses, que associam claramente o fenómeno linguístico ao metalinguístico, encontram evidentes ressonâncias e sustentação teórica quer na proposta de Ellen Bialystok e Ellen Bouchard Ryan (1985), quer ainda na de Annette Karmiloff-Smith (1992) já por nós apresentadas no subcapítulo 2.2.4. Por este facto, estas afirmações de Vygotsky merecerão, da nossa parte, natural atenção no presente capítulo.

Mas, para além das hipóteses avançadas por Vygotsky sobre a interdependência das capacidades metalinguísticas e da condição bilingue dos falantes, outro prisma sobre o qual a relação em causa pode ser observada diz respeito à questão que, neste momento, colocámos numa posição de centralidade i.e., a eventual participação do saber e de mecanismos de natureza metalinguística na própria tarefa de diferenciação entre L1 e L2 ao longo do processo aquisitivo/de aprendizagem, quer ao nível das respectivas estruturas, quer no domínio dos usos. Tendo atribuído, como o fizemos, um papel tão decisivo aos mecanismos de (auto- e hetero-) regulação dos usos verbais e ao processo de objectificação da linguagem deles decorrente na própria definição das línguas como sistemas de comunicação interpessoal², será natural e consequentemente plausível admitir que as capacidades metalinguísticas das crianças bilingues são essenciais e determinantes na “construção” de L1 e L2 enquanto objectos com identidades diferenciadas.

Reconhecendo, contudo, que a separabilidade de L1 e L2 poderá não ficar a dever-se por inteiro às capacidades metalinguísticas dos falantes bilingues, mas que, para esse efeito, deverão activamente contribuir mecanismos de outra natureza, a começar pelos do foro procedimental, haverá, pois, necessidade de nos determos nos modelos explicativos da aquisição linguística bilingue propriamente dita, tanto mais porque um dos assuntos mais interessantes, fecundos e recorrentes suscitados pelas investigações efectuadas neste domínio diz justamente respeito aos mecanismos responsáveis pela diferenciação estrutural e funcional entre L1 e L2 desde as primeiras fases do processo aquisitivo³.

²Cf. a hipótese que defendemos no subcapítulo 2.3.

³De acordo com McLaughlin (1984: 4), os mecanismos que asseguram a demarcação entre L1 e L2, quer ao nível da representação e armazenamento, quer aquando do processamento *on-line*, é um dos assuntos que mais tem ocupado a investigação psicolinguística dedicada ao bilinguismo. Sobre esta questão afirma ainda Houwer (1995: 230): «the central issue in the field of bilingual language acquisition so far has been the question of to what extent a young bilingual child develops two separate linguistic systems from the very beginnings of speech production. It is this issue that has inspired much of the work done in the 1980s». Dito isto, realce-se que o contributo dos mecanismos metalinguísticos para este processo diferenciador não tem sido investigado de modo satisfatório ou suficiente.

Ao abordar a complexa problemática dos processos de aquisição bilingue, discutiremos, para além dos principais modelos explicativos disponíveis, as ideias existentes sobre os presumíveis efeitos que as condições exógenas em que decorre o *input* linguístico têm sobre as competências e as proficiências linguísticas (e metalinguísticas) resultantes, uma vez que, também neste terreno, o tema da separabilidade tem sido sistematicamente discutido. A forma como o *input* linguístico é apresentado à criança no período aquisitivo/de aprendizagem é um problema que tem vindo a preocupar, na realidade, a maior parte dos investigadores, independentemente dos interesses dominantes dos respectivos estudos. Assim, as condições, digamos, “sociológicas” que envolvem o nascimento do bilinguismo no indivíduo em formação representam uma dimensão crescentemente equacionada em qualquer uma das áreas que tem fornecido elementos relevantes para a compreensão da relação entre o metalinguístico e o bilinguismo, i.e., quer as análises dedicadas aos modelos de aquisição linguística *stricto sensu*, quer ainda os trabalhos mais interessados no desenvolvimento cognitivo geral das crianças expostas a mais do que um idioma.

Acabámos de esboçar, através destas primeiras palavras, as questões mais fecundas suscitadas pela relação entre a condição bilingue e o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas dos falantes. No presente capítulo, desenvolvê-las-emos evocando, para o efeito, os dados que têm vindo a ser coligidos neste domínio temático. Como veremos, as contribuições pertinentes para a presente discussão são tributárias de tradições de investigação múltiplas e, não raro, pouco sistematizadas. Todavia, tal circunstância não nos impedirá de procurar observá-las sempre, e na medida em que tal for possível, à luz dos enfoques teóricos por nós privilegiados e já delineados no segundo capítulo deste trabalho.

Pelo que já ficou dito nesta introdução compreende-se, sobretudo, que “saber sobre” mais do que uma língua é uma expressão que recobre, na realidade, uma vastíssima área temática. Dada, no entanto, a quase total ausência de textos de síntese que realcem os enquadramentos principais e que agrupem os dados disseminados pelos estudos existentes, julgamos que é fundamental, no presente capítulo, ensaiar uma tarefa de tal natureza. Ao fazê-lo procuraremos, no entanto, e como se justifica, dar particular destaque à perspectiva em que “saber sobre” mais do que uma língua mais interesse nos suscita, i.e., aquela em que esse “saber sobre” equivale ao facto de a criança bilingue perceber que o *input* linguístico a que está ou esteve exposta pertence a mais do que um sistema linguístico.

Explicadas as nossas opções, passemos a esclarecer que iniciaremos a nossa análise atendendo às palavras fundadoras de Vygotsky. A partir delas, procuraremos explicar o “estado da arte” nesta área de estudos, dando, nessa exposição, especial atenção ao problema da separabilidade de L1 e de L2 e ao papel que, neste âmbito, poderá ser especificamente atribuído às capacidades metalinguísticas dos bilingues.

3.2. O “estado da arte”: uma tipologia das manifestações metalinguísticas recenseadas em crianças bilingues

No presente subcapítulo, que estruturaremos recorrendo a um formato tipológico, procuraremos dar conta das múltiplas observações sobre as manifestações metalinguísticas de crianças bilingues que se encontram disseminadas por vários estudos.

Dada a diversidade das fontes bibliográficas que servirão de base à construção desta tipologia, nela recensearemos informações e dados obtidos através de metodologias bastante distintas. Assim sendo, os procedimentos de recolha e de análise dos materiais que informam os estudos existentes é uma questão à qual teremos oportunidade de dedicar algum espaço neste capítulo, até porque dela decorrem problemas particulares, mormente no que concerne à possibilidade de cotejo dos dados disponíveis.

Também as orientações teóricas que sustentam os trabalhos em que se faz referência a comportamentos de tipo metalinguístico em crianças bilingues são variadas, circunstância que conduz a que nem sempre os autores operem com base num conceito equivalente de “metalinguístico”. Sobre esta questão específica já tivemos, todavia, oportunidade de nos debruçar no segundo capítulo deste trabalho e, como tal, limitar-nos-emos, aquando da construção da presente tipologia, a produzir comentários tendentes à clarificação conceptual apenas quando tal se nos afigure necessário.

Procuraremos, acima de tudo, fazer uma enumeração exaustiva das manifestações metalinguísticas que têm sido observadas em crianças bilingues, fornecendo, a par de outras informações relevantes, dados relativos à cronologia com que têm sido registadas, quer em sujeitos bilingues, quer, por comparação, e sempre que possível, em amostras de crianças monolingues. Nem sempre, como veremos, será fácil acomodar os exemplos descritos na bibliografia numa categoria específica e única, até porque, e como é natural, muitos desses exemplos espelham dimensões múltiplas das capacidades metalinguísticas de quem os produziu. Sendo assim, procuraremos estabelecer, no seio da tipologia, as remissões internas que se revelem pertinentes.

Nesta enumeração daremos, em função das nossas próprias opções na componente experimental do presente trabalho, particular destaque às categorias que agruparemos no subcapítulo 3.2.2., a saber, a associação entre línguas e locutores, a acuidade sobre aspectos relativos à estrutura fónica das línguas em contacto, a capacidade de tradução e ainda os comentários explícitos sobre questões de estrutura ou de uso linguísticos.

Estas categorias que escolhemos privilegiar revelam-se, como veremos, particularmente decisivas para a avaliação do papel que o saber metalinguístico desempenhará na complexa tarefa de diferenciação entre L1 e L2 com que a criança bilingue, a dada altura do seu desenvolvimento, se defrontará. As demais manifestações metalinguísticas presentes na nossa tipologia, mormente as que se encontram recenseadas no subcapítulo 3.2.3., já serão, quanto a esta perspectiva específica, menos relevantes, circunstância que justificará que sejam tratadas de um modo mais sumário. Dito isto, não deixaremos, ainda assim, de dar especial

destaque às informações conhecidas sobre a construção, pela criança exposta a *input* bilingue, da percepção da natureza arbitrária das relações que ao signo linguístico dizem respeito⁴. Como veremos já de seguida, os trabalhos que incidem sobre esta temática particular não só se constituem, historicamente, como o pioneiro ponto de partida para todos os demais estudos existentes sobre as capacidades metalinguísticas de crianças bilingues, como se apresentam como o núcleo mais significativo, estruturado e desenvolvido desta área de inquirição.

3.2.1. O ponto de partida: a percepção das relações arbitrárias do signo linguístico

Nas palavras de Vygotsky que começámos por citar na introdução a este terceiro capítulo encontramos a defesa de duas importantes teses interdependentes relativamente à relação entre capacidades linguísticas e metalinguísticas em falantes bilingues. Subjacente à primeira dessas teses, segundo a qual a condição bilingue é, em si mesma, promotora de uma mais elevada capacidade metalinguística nos falantes, está a ideia de que, mercê do seu contacto com um segundo sistema linguístico, a criança mais facilmente toma consciência da arbitrariedade que caracteriza, quer a relação entre signo linguístico e referente extralinguístico, quer ainda a que subsiste entre as duas faces do próprio signo linguístico (significado e significante). Constatando o aprendiz, exposto desde tenra idade a dois idiomas, que uma dada entidade extralinguística é passível de ser nomeada pelo menos de duas maneiras diferentes, uma em L1 e outra em L2, tornar-se-á, pois, para ele evidente, a partir de fases relativamente precoces do seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, que existe uma distinção ontológica entre a entidade referencial e o(s) signo(s) linguístico(s) usado(s) para a designar. Na perspectiva de Vygotsky, tal constatação funciona para a criança bilingue como um importante catalizador do processo mais geral de objectificação da linguagem verbal, condição *sine qua non* para o desenvolvimento da capacidade metalinguística de qualquer falante.

Leopold (1961: 358) foi um dos primeiros investigadores a apoiar esta hipótese avançada por Vygotsky, tendo registado, justamente, a precocidade com que a sua filha bilingue revelou reconhecer a relação arbitrária entre as faces do signo linguístico:

«the most striking effect of bilingualism was a noticeable looseness of the link between the phonetic word and its meaning (...). The unity of phonetic word and meaning, which is postulated by some scholars, was definitely not a fact for this child, who heard the same thing constantly designated by two different phonetic forms».

⁴Esta “arbitrariedade” de que se fala é, como bem se sabe, uma expressão passível de qualificar dois tipos de relações, a que se estabelece entre o signo linguístico e o seu referente e a que subsiste entre as duas faces do signo linguístico, o significado e o significante.

Depois de Leopold, outros autores têm encontrado, nas suas investigações, resultados que apontam neste preciso sentido, alegando, a maior parte deles, quer uma efectiva maior precocidade das crianças bilingues face às monolingues quando se trata de reconhecer que a designação linguística não se confunde, ontologicamente, com a entidade designada, quer ainda uma superioridade no que concerne ao ritmo e ao grau atingido por todo o desenvolvimento metalinguístico ulterior.

A importância de que se reveste a alegada precocidade da capacidade de dissociação entre signo e entidade referenciada nas crianças bilingues é sobremaneira realçada quando se tomam em consideração os dados conhecidos sobre a forma como diferentes grupos de crianças monolingues interpretam a relação entre os objectos e os nomes que os designam. Estudos experimentais pioneiros levados a cabo por Piaget (1926 [1996]) e também por Vygotsky (1934 [1962]), bem como outras investigações que, na sua esteira, se realizaram posteriormente, revelam que, até bastante tarde, i.e., pelo menos até aos cinco anos, as crianças (monolingues, no caso), ainda consideram o nome uma característica intrínseca e indissociável do objecto referencial, com um estatuto análogo a propriedades físicas como a cor, a forma e o tamanho (fenómeno a que Piaget atribui a designação de “realismo nominal”), verificando-se apenas depois dos dez/onze anos, e após um longo período marcado por fases intermédias⁵, uma verdadeira apreensão da natureza arbitrária e convencional da relação que liga o signo linguístico ao referente.

Ao que nos indicam os dados existentes, esta mesma cronologia já não se verifica quando a criança é confrontada, desde tenra idade, com a coexistência de dois ou mais sistemas linguísticos no seu ambiente de *input*. Ianco-Worrall (1972), por exemplo, tendo estudado, numa investigação experimental, esta mesma capacidade de dissociação entre designação e referente, comparando o comportamento de crianças bilingues (africanos/inglês) de idades compreendidas entre os quatro aos nove anos com o de crianças monolingues (algumas falantes de africanos e outras de inglês), apurou resultados que permitirão concluir que as crianças bilingues, quando educadas em consonância com o princípio “uma língua para cada interlocutor”⁶, tendem a separar forma

⁵O trabalho experimental levado a cabo por Piaget (1926 [1996: cap. 2]) relativamente às concepções tidas por crianças dos cinco aos onze anos sobre a origem dos nomes revela a seguinte cronologia: «durant le premier stade (5-6 ans), l'enfant considère les noms comme une propriété des choses, laquelle émane directement des choses. Durant un second stade (7-8 ans), les noms ont été inventés par les créateurs des choses: le Bon Dieu ou les premiers hommes. Dans le cas des premiers hommes, l'enfant estime en général que les hommes qui ont donné les noms sont ceux-là mêmes qui ont construit les choses: le soleil, les nuages, etc. (...). Durant le troisième stade, qui apparaît vers 9 et 10 ans, l'enfant estime enfin que les noms sont dus à des hommes quelconques, sans que le nom soit lié à la création des choses» (*Idem*, 1926 [1996: 57]). Já as respostas àquele que veio a ser conhecido como o “problema sol/lua” («Ou est-ce qu'on aurait pu appeler le soleil «Lune» et la lune «Soleil»?», *Idem*, 1926 [1996: 56]) conduziram o investigador a distinguir apenas dois estádios: «avant 10 ans les enfants déclarent que non. Après 10 ans, en moyenne, ils accordent que oui» (*Idem*, 1926 [1996: 72]).

⁶Embora queiramos fazer mais detalhada referência a este princípio no subcapítulo 3.3.2.2., esclareçamos, desde já, que na sua base está a convicção de que a criança bilingue resultará capaz de se manifestar, quer em L1, quer em L2, sem “misturas” intersistémicas, desde que, na sua

fónica e significado dois a três anos antes das crianças monolíngues. Elementos cronológicos similares são-nos facultados por outros investigadores: Slobin (1978), no âmbito da observação longitudinal da sua filha Heida⁷, afirma ter encontrado os primeiros indícios da actividade de dissociação entre referente e signo aos 3;4/3;5 (anos; meses de idade) e Clyne (1987), no seu *case study* de Joanna⁸, atesta a capacidade de manipular formas homófonas revelada por esta última aos 3;6.

Resultados concordantes foram coligidos por um restrito grupo de investigadores igualmente interessados na avaliação de eventuais diferenças de comportamentos entre crianças bilingues e monolíngues em tarefas de dissociação entre designação e entidade designada, assunto que dominou, na verdade, uma parte significativa dos primeiros estudos sobre as capacidades metalinguísticas das crianças bilingues. Para além dos trabalhos já citados de Leopold, Slobin e Ianco-Worrall, destacaremos, por ordem cronológica, os de Feldman e Shen (1971), Ben-Zeev (1977a), Cummins (1978a e b) e Bialystok (1988). Por fim, daremos conta das observações críticas tecidas por Rosenblum e Pinker (1983) no único trabalho sobre esta temática específica que apresenta resultados experimentais que não confirmam a “superioridade” bilingue reclamada pelos demais estudos aqui citados.

O estudo de Feldman e Shen (1971), recorrendo, tal como o de Ianco-Worrall (1972), à comparação entre crianças monolíngues e bilingues, sujeitou dois grupos de crianças de entre os quatro e os seis anos de idade (as monolíngues anglófonas e as bilingues igualmente falantes de espanhol) a três experiências, duas das quais com relevância directa para os nossos interesses. Numa destas foram testadas capacidades de nomeação de objectos fisicamente presentes durante a experimentação, primeiro através do recurso aos seus nomes comuns, depois a nomes inventados e inexistentes e, por fim, a nomes comutados (de outros objectos). Na segunda experiência, complementar desta a que acabámos de aludir, foi avaliada a capacidade revelada pelas crianças para usar estes diferentes tipos de nomes (comuns, inventados e comutados) em frases simples do género «the cup is on the plate» (Feldman e Shen, 1971: 238). Os resultados

educação linguística, se obedeça à seguinte regra: “uma língua por cada interlocutor”. Esta regra vem frequentemente referida, na bibliografia, como o “princípio do interlocutor” e mais raramente como o “princípio de Grammont”.

⁷Slobin registou, neste estudo longitudinal, as manifestações metalinguísticas da sua filha Heida entre as idades de 2;9 e 5;7. Heida foi sempre, durante o período considerado, dominante em inglês. O seu contacto e conhecimento de outras línguas decorre, segundo informação (algo lacónica) fornecida por Slobin (1978: 45) do facto de ter vivido na Turquia entre os 2;9 e 3;11 anos e de ter viajado por numerosos outros países no mesmo período.

⁸Esta criança, nascida e a residir na Austrália, filha de uma mãe anglófona monolíngue e de um pai (o próprio Clyne) bilingue (inglês-alemão), foi linguisticamente educada em consonância com a estratégia “uma língua por cada progenitor”. Até aos 3;2, para além do pai, a criança apenas ouviu alemão da sua avó paterna. O discurso desta última apresentava, no entanto, inúmeras interferências e alternâncias para inglês. Aos 3;2 foi intensificada a exposição da criança à língua alemã, mercê de um período de permanência da família na Alemanha de três meses e meio. Os comportamentos verbais de Joanna foram registados pelo pai desde o nascimento até aos cinco anos de idade.

dos trabalhos experimentais e as respectivas ilações são sintetizadas pelos autores (1971: 242-243) nos seguintes termos:

«bilinguals (...) are superior in their ability to switch names used alone and also in their ability to use common names and nonsense names in relational statements (...). The advantage of the bilingual child in switching names and using labels in sentences can be taken as evidence for a notion of meaning as a function of use. This advantage is not identical to an ability to use names as labels, for in their acquisition of common names and their ability to learn new nonsense names, the bilinguals and monolinguals are equal. (...) The mere presence of two codes (...) may facilitate the shift from a notion of meaning as word reference to a notion of meaning as a function of use, which seems a plausible precursor to an adult meaning system».

Outro estudo em que crianças bilingues e monolinguas são comparadas quanto a este parâmetro específico da sua mestria metalinguística é o de Ben-Zeev (1977a). Numa experiência de desenho metodológico análogo que foi utilizado por Vygotsky, a investigadora pediu a crianças bilingues hebreu-ingles e a crianças monolinguas que participassem no seguinte jogo de “faz de conta”: «you know that in English this is named *airplane* [experimentter shows toy airplane]? In this game its name is *turtle*. Can the *turtle* fly? [Correct answer: yes.] How does the *turtle* fly? [Correct answer: With its wings.] (Ben-Zeev, 1977a: 1012). Observou, à semelhança dos demais autores já referidos, que os bilingues se revelaram efectivamente superiores às crianças dos dois grupos de controlo monolinguas no que concerne à capacidade de manipular, de modo independente, forma fónica (etiqueta) e objecto referencial. Já uma segunda versão desta mesma experiência fez com que a referida autora levasse a avaliação da “superioridade metalinguística” das crianças bilingues da sua amostra um pouco mais além. Nesta segunda experiência as crianças foram convidadas a participar em mais um jogo de substituição vocabular, mas cuja resposta correcta conduziria à violação de regras de selecção categorial do item substituído e, logo, à construção de uma frase agramatical: «for this game the way we say *I* is to say, *macaroni*. So how do we say ‘I am warm?’» (Ben-Zeev, 1977a: 1012). A resposta certa seria, já se vê, “**Macaroni am warm*”. Mais uma vez os grupos bilingues obtiveram melhores resultados do que qualquer um dos grupos monolinguas, circunstância que revela, no entender de Ben-Zeev (1977a), uma superioridade da capacidade analítica das crianças bilingues, mais hábeis na manipulação dos aspectos formais da linguagem.

Também Cummins (1978a e b) (o primeiro, de acordo com Tunmer e Myhill (1984: 194), a apelidar de “metalinguística” a capacidade de apreensão da natureza arbitrária da relação signo-referente) sujeitou as crianças em idade escolar dos diferentes grupos com que trabalhou a uma versão mais completa do “problema sol/lua”⁹. Para além desta, as crianças resolveram uma tarefa

⁹Suppose you were making up names for things could you then call the sun ‘the moon’ and the moon ‘the sun?’ [The child responds.] Why could you change/not change the names?» (Cummins,

concebida para avaliar a estabilidade da sua noção de significado linguístico face à possibilidade de destruição física do respectivo referente¹⁰ e ainda outra no âmbito da qual deveriam responder às seguintes perguntas: «(1) Is the *word* “book” made of paper? (2) Does the *word* “bird” have feathers? (3) Can you buy sweets with the *word* “penny”? (Cummins, 1978a: 137). Ora, através destas experiências, mais uma vez se concluiu pela superioridade das crianças bilingues quanto ao parâmetro específico que temos estado a analisar, superioridade essa que se revelaria, também, no que toca a outros aspectos igualmente escrutinados¹¹.

Por fim, as investigações de Bialystok (1988) voltariam a confirmar, na generalidade, os resultados dos trabalhos anteriores. Tendo-se socorrido, também ela, da metodologia estabelecida por Piaget a fim de averiguar a apreensão da natureza arbitrária do signo linguístico (i.e., do “problema sol/lua”), bem como dos procedimentos propostos por Berthoud-Papandropoulou e Sinclair (1974)¹² destinados à avaliação da concepção de palavra tida pelas crianças bi- e monolingues que estudou, a investigadora, evocando os princípios teóricos que informam o Modelo Metacognitivo das Mestrías Linguísticas, considera que a resolução das tarefas descritas por Piaget exigem dos sujeitos fundamentalmente «control of processing» (Bialystok, 1988: 562), enquanto que as propostas pelos segundos autores requerem, essencialmente, a disponibilidade de «analyzed knowledge»¹³.

1978a: 136). Na versão original deste teste, tal como descrita na nota 5 do presente capítulo, não se requeria uma justificação para a resposta.

¹⁰«The subject is asked if he knows what the word *flimp* means and is told that it means a fairy-tale creature like a bird which has four wings and several different colors. A felt toy fitting this description is shown to the child and he is asked how he would describe a flimp to a boy or girl in grade 1 who asked what the word flimp meant. After the child responded correctly the experimenter said: “Now suppose that this flimp is the last flimp left in the world and it gets sick and dies [experimenter removes flimp]. If that happened and there were no more flimps left in the world, what would you say to a boy or girl in grade 1 who asked you what does the word flimp mean? [The child responds.] Suppose someone said that flimps have four wings, would that be right? [The child responds.] Has the meaning of the word [sic] flimp changed now that they are all dead? [The child responds.] Does the word flimp have any meaning now that they are all dead?” After the questions concerning flimps, the child was asked to imagine that all giraffes in the world had been killed and essentially the same questions about the meanings of the word *giraffe*» (Cummins, 1978a: 135).

¹¹Referimo-nos à capacidade de detecção de contradições e tautologias, aspectos igualmente averiguados por Cummins (1978a) junto da mesma amostra de crianças irlandesas (bilingues e monolingues) a frequentar os 3º e 6º anos de escolaridade.

¹²*Apud* Bialystok (1988). A descrição destes mesmos procedimentos metodológicos encontra-se em Berthoud-Papandropoulou (1978).

¹³Bialystok (1988: 563). Vd., ainda sobre esta questão, estes esclarecimentos adicionais da autora (1988: 561): «some tasks, such as awareness of syntax, concept of word, correction problems, definition tasks, paraphrase, or judgement of ambiguity, depend primarily on the child's knowledge of linguistic structure. The solution to these problems depends on the child's ability to detect, extract, or articulate some structural property of language. Other tasks, such as Piaget's (1929) sun/moon problem, sentence segmentation, symbol substitution, and repetition of deviant sentences depend more on the child's control of attention. In this latter set of problems, the child must carry out a simple task while resisting the meaning of the sentences being manipulated. These tasks generally include misleading clues, so that the solution depends on proper selection and integration of information».

Tendo trabalhado com uma amostra constituída por três grupos de crianças, um de falantes monolíngues, um de bilingues fluentes em L1 e L2 e outro de crianças “parcialmente” bilingues, Bialystok (1988: 563-564) sintetiza do seguinte modo as conclusões a que chegou:

«where there were group differences in metalinguistic performance, the fully bilingual group always scored the highest and the monolingual group the lowest. On tasks requiring high levels of control of processing, the partially bilingual group scored about the same as the fully bilingual group; on tasks requiring high levels of analysis of knowledge, the partially bilingual group scored about the same as the monolingual group».

Sobre estas diferenças de comportamento em tarefas metalinguísticas correlacionadas, ao que tudo indica, com os níveis da fluência atingida em L1 e L2 pela criança debruçar-nos-emos mais pormenorizadamente no subcapítulo 3.2.4.

Existe, contudo, um trabalho que não corrobora esta alegada superioridade das crianças bilingues relativamente às monolíngues no que concerne especificamente à capacidade de dissociar signo linguístico e referente, antes conclui pela inexistência de diferenças significativas entre os dois tipos de crianças. Trata-se da investigação de Rosenblum e Pinker (1983) no âmbito da qual foram avaliadas doze crianças bilingues hebreu-inglês e outras tantas falantes apenas do inglês, com idades compreendidas entre os 4 e 5;10 anos de idade. Apresentando três críticas metodológicas essenciais aos estudos a que nos temos vindo a referir, Rosenblum e Pinker (1983) permitem-se questionar, por exemplo, se a disparidade de resultados produzidos pelos diferentes grupos de crianças nos testes de matriz piagetiana não se explicará, antes, recorrendo a variáveis que nada têm a ver com a natureza bi- ou monolíngue da competência verbal dos sujeitos avaliados, tais como inteligência não-verbal, nível socioeconómico ou, até, o carácter mais tímido ou mais extrovertido da personalidade de cada um. Mas, para além desta observação, os investigadores em apreço colocam reservas à própria maneira como as perguntas do “problema sol/lua” são formuladas, alegando (1983: 774) que «there is reason to believe that children’s answers to the experimenter’s questions in Piagetian tasks may not always reflect their cognitive abilities accurately». Finalmente, Rosenblum e Pinker (1983) sugerem que um modo alternativo e plausível de explicar as diferenças entre crianças bi- e monolíngues efectivamente encontradas pelos demais estudos poderá passar por se postular, não tanto uma superioridade metalinguística das primeiras face às segundas, mas antes a existência de estratégias interpretativas preferenciais distintas.

A argumentação que sustenta esta hipótese dos autores assenta, em primeiro lugar, na ideia de que as crianças bilingues, mais do que estarem expostas, desde cedo, a duas formas diferentes, uma em L1 e outra em L2, de “dizer a mesma coisa”, estão, isso sim, habituadas a usar essas formas distintas em contextos sociais e situações de uso não coincidentes. Partindo, pois, do princípio de que a condição bilingue implica, normalmente, alguma

especialização funcional das línguas em contacto¹⁴, Rosenblum e Pinker (1983: 774) admitem que a alegada superioridade das crianças bilingues, quando comparadas com as monolíngues, atestada pela maior parte dos trabalhos experimentais aqui citados, releve, antes de mais, das competências pragmáticas distintas desses dois grupos de crianças, decorrendo aquelas de experiências interaccionais obviamente não coincidentes. Tal explicaria que:

«in an experimental setting, bilinguals might be more likely to agree to dubbing an object with a new name precisely because the experiment is a different social setting from that in which the regular name applies; the differences would be in the children's knowledge about when and why an object can have a second name, rather than whether it can have a second name or any other possible misconceptions about nominal realism or word magic».

A fim de melhor fundamentar esta hipótese, os autores lembram que a experiência linguística e interaccional das crianças monolíngues não as priva, propriamente, do conhecimento de que um mesmo objecto do mundo extralinguístico é passível de ser designado de modos alternativos. Todos os sistemas linguísticos disponibilizam mecanismos tais como a sinonímia, a hiperonímia ou a paráfrase que permitem este preciso efeito. Assim sendo, e no entender dos investigadores, à criança monolíngue bastará, pelo menos num primeiro momento, descobrir as relações semânticas que subsistem entre as tais formas alternativas de “dizer as mesmas coisas” (i.e., identificar os atributos que as tornam semelhantes e os traços que as distinguem), enquanto que no caso da criança bilingue essa informação semântica sobre as formas alternativas (em L1 e L2) de nomear um objecto ou de descrever um certo estado de coisas é sempre e necessariamente complementada com dados sobre as condições situacionais que conferem adequação ao uso de cada uma dessas formas.

Constando, pois, que, ao contrário do que sugerem os demais trabalhos do mesmo tipo, os bilingues participantes deste estudo não se revelaram efectivamente superiores aos monolíngues sob escrutínio, Rosenblum e Pinker (1983), não deixaram, no entanto, de identificar algumas diferenças comportamentais entre os dois grupos de crianças. Estas últimas são sintetizadas pelos autores (1983: 778) nos seguintes termos:

«first, in all (...) tasks, bilinguals offered more reasons for their behavior than monolinguals. More interestingly, the monolingual and bilingual children differed in the types of reasons they gave: monolinguals referred to the attributes of the object more often than to the context of the naming exercise, whereas bilinguals referred to the context more often than to the attributes».

Estes resultados são, já se vê, inteiramente compatíveis com a tese de estratégias interpretativas preferenciais distintas de bilingues e monolíngues apresentada pelos autores.

¹⁴A este assunto daremos relevo no subcapítulo 3.2.2.1.

Feita a revisão da bibliografia relevante, relembremos que, tal como começámos por afirmar no início deste subcapítulo, a apreensão da distinção ontológica entre designação e *designatum* é, antes de mais, e na perspectiva que nos interessa, um dos importantes marcos no processo mais global e mais complexo de objectificação da linguagem, sendo, concomitantemente, e a crer nos resultados apresentados pela esmagadora maioria dos trabalhos que evocámos, uma das mais precoces manifestações da embrionária e emergente capacidade metalinguística nas crianças bilingues. Com efeito, como já deixámos antever, o “saber sobre” a linguagem manifestado por crianças que crescem expostas a dois ou mais idiomas não se cinge à compreensão da natureza arbitrária e convencional das relações em que o signo linguístico se encontra envolvido. Encontramos, pois, nas fontes bibliográficas disponíveis, testemunho da presença de outras manifestações metalinguísticas, igualmente precoces, em crianças bilingues, algumas das quais também a partir dos dois/três anos de idade, i.e., muito pouco tempo depois de a criança ter começado, na realidade, a produzir, ela própria, linguagem verbal e a usá-la na sua qualidade primária de instrumento de comunicação.

3.2.2. As manifestações metalinguísticas contempladas na componente experimental deste trabalho

3.2.2.1. A associação entre línguas e locutores

A capacidade manifestada pelas crianças bilingues de associar os idiomas presentes no seu ambiente de *input* a interlocutores específicos ou a certos tipos de interlocutores é questão que expressa e claramente se articula com a especialização funcional das línguas que se encontram em contacto. Sublinhe-se, aliás, que, na generalidade das situações em que se verifica a coexistência de dois sistemas linguísticos, se assiste, na verdade, a algum grau de especialização dos recursos verbais em função da diversidade de parâmetros que definem as diferentes situações de interacção¹⁵. Raro (ou mesmo inexistente) será o indivíduo bilingue que exhibe igual nível de fluência e capacidade verbal em L1 e L2 em todas as situações-tipo de locução, facto que reflecte um quadro de “complementaridade económica” orientador da gestão dos seus recursos linguísticos¹⁶. A este propósito, lembremos ainda que muitos trabalhos de matriz sociolinguística têm atribuído um decisivo papel a tal especialização na própria

¹⁵Quando se trata de uma situação de bilinguismo à escala comunitária, a esta distribuição dos idiomas por funções comunicativas diferentes dá-se o nome de “diglossia”. Como se sabe, o conceito de “diglossia”, cunhado por Ferguson (1959: 336), é hoje usado para fazer referência, não só à especialização funcional de duas ou mais variedades de um idioma (sendo esta a acepção inicial do termo, tal como este foi definido por Ferguson), como àquelas em que essa especialização se dá em relação a dois ou mais idiomas coexistentes na mesma comunidade linguística.

¹⁶Esta afirmação é verdadeira quer o bilingue se encontre isolado, inserindo-se numa comunidade predominantemente monolingue, quer pertença a uma comunidade também ela bilingue. Lembremos que as situações descritas configuram casos do que Hamers e Blanc (1989: 10) chamariam, e respectivamente, “bilinguismo exógeno” *vs.* “bilinguismo endógeno”.

manutenção simultânea de L1 e L2¹⁷. Assim, a sobrevivência da condição bilingue, especialmente a que se regista à escala comunitária, parece estar fortemente dependente deste carácter não coincidente dos papéis comunicativos, e mesmo simbólicos, desempenhados por L1 e L2¹⁸.

Contribuindo de modo tão fulcral para a própria existência da maior parte das situações de bilinguismo, difícil será não encarar a especialização funcional dos idiomas como uma das componentes mais relevantes a ser adquirida aquando da assimilação de L1 e de L2 pela criança a elas exposta. Não se estranhará, pois, e atendendo a este facto, que «the perception of physical and social indices as clues for selecting the right code in intercultural interactions begins very early in the bilingual child» (Hamers e Blanc, 1989: 146-147). Afigura-se-nos, pois, lógico postular que, tão cedo quanto adquire as estruturas linguísticas respeitantes quer a L1, quer a L2, a criança aprenda, concomitantemente, as convenções sociopragmáticas que governam o adequado uso de cada idioma¹⁹. A verificar-se tal premissa, os primeiros indícios da presença operante da **escolha de línguas**, mecanismo da fala bilingue que directamente decorre da especialização funcional dos idiomas em contacto, deveriam ser reconhecíveis relativamente pouco tempo após o aparecimento das primeiras palavras na criança (i.e., entre os nove e os quinze meses de idade).

Ora, de acordo com os estudos disponíveis, assim parece, de facto, acontecer. Clark (1978: 17), por exemplo, tendo decidido incluir, no seu pioneiro *state of the art*, a escolha de línguas na lista das manifestações metalinguísticas precoces especificamente reveladas por bilingues, assegura que os primeiros sinais desta competência na criança surgem por volta do seu segundo aniversário, marco cronológico que não deixa de ser corroborado por outros investigadores²⁰, tais como Fantini (1978), Redlinger e Park (1980), Vihman (1985), Kielhöfer (1987) Clyne (1987), Quay (1992)²¹, Döpke (1992)²² e Lanza (1997).

¹⁷Ilustrámos, num anterior trabalho, esta precisa tese, recorrendo ao exemplo constituído pelo processo de desaparecimento do mirandês da cidade de Miranda do Douro. Cf. Martins (1994a).

¹⁸É a Fishman (1967) que devemos a chamada de atenção para a instabilidade que caracteriza as situações de bilinguismo comunitário sem diglossia.

¹⁹Não esqueçamos, a este propósito, os resultados do trabalho de Rosenblum e Pinker (1983) (cf. o final do subcapítulo 3.2.1.) que apontam, justamente, para um peso superior da informação pragmática nas estratégias interpretativas das crianças bilingues em comparação com as monolingues.

²⁰Contudo, Leopold (1961: 358) assinala a emergência desta mesma capacidade na sua filha cerca de um ano mais tarde.

²¹A study by Quay (1992) [*Explaining Language Choice in Early Infant Bilingualism*. Paper presented to the *Ninth Sociolinguistics Symposium*, Reading, UK] demonstrates very clearly that code-switching as a function both of the interlocutor and the language norms established by a bilingual interlocutor can already occur at the age of 1;8» (Houwer, 1995: 245).

²²Apud Lanza (1997: 66). «Döpke (1992b) [*A Bilingual Child's Struggle to Comply with the 'One Parent—One Language Rule'*. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 13 (6), p. 467-485] in her study of a bilingual 2-year-old's language choice invokes the notion of perception, which is actually implicit language awareness as discussed here, since perception is defined in interactional terms: the child's language use varied according to his interlocutor» (Lanza, 1997: 66).

Embora trabalhos como os que acabámos de referir incidam sobre um conjunto variado de factores que a criança bilingue, ao longo do seu desenvolvimento, vai aprendendo a coordenar e a levar em linha de conta a fim de adequadamente optar pelo recurso, ora a L1, ora a L2 em cada momento interaccional, a verdade é que em mais do que um se sublinha que o parâmetro situacional mais proeminente e aquele que mais precocemente condiciona o complexo processo de escolha de línguas é precisamente a percepção que a criança tem da identidade do seu interlocutor. É neste sentido que apontam os resultados encontrados em vários trabalhos, entre os quais os *case studies* relatados por Fantini (1978), Redlinger e Park (1980), Vihman (1985), Kielhöfer (1987), Houwer (1990) e Lanza (1997), bem como a investigação conduzida por McClure (1981) junto de uma amostra significativa de crianças hispano-anglo falantes.

Sendo, no entanto, a “identidade do interlocutor” um factor, ele próprio, multivectorial e compósito, convirá esclarecer que nem todas as propriedades passíveis de caracterizar o dito interlocutor são igualmente valorizadas pelas crianças bilingues aquando da escolha da língua a usar numa dada interacção verbal. Com efeito, Fantini (1978), o autor que, de entre todos os citados, mais longe levou a análise deste parâmetro específico, concluiu que, nos casos em que o interlocutor era desconhecido da criança, foi o seu aspecto físico o primeiro indício a ser levado em consideração na escolha do idioma que com ele usar, seguindo-se-lhe a percepção da fluência em L1 ou L2 tida por este mesmo interlocutor. Dados muito semelhantes, embora não integralmente coincidentes, são apresentados por McClure (1981); no trabalho desta investigadora demonstra-se que é a fluência verbal numa ou noutra língua a característica do interlocutor que as crianças mais ponderam na sua tomada de decisão idiomática, seguindo-se-lhe a preferência por L1 ou L2 manifestada por este último, e, só então, por fim, a sua identidade social, propriedade que comporta, esclarece a autora, uma componente étnica.

Uma vez que, e tal como acabámos de explanar, «arranged hierarchically, the participant(s) in a speech event assumed the primary importance» (Fantini, 1978: 287), concluir-se-á que todos os aspectos que possam concorrer para a definição da identidade ou filiação étnico-cultural do interlocutor se começam por sobrepor, na decisão de qual língua usar num dado momento conversacional, a outras variáveis situacionais tais como local da interacção, género discursivo ou mesmo tópico da conversa²³, assumindo, portanto, em relação a estes, maior saliência. Na verdade, cada um dos múltiplos factores situacionais/contextuais que assumirão um papel operante no funcionamento da escolha de línguas praticada por adultos bilingues vai adquirindo, no processo de desenvolvimento

²³Curiosamente, quer os dados de Fantini (1978: 285-286), quer os de McClure (1981: 79) apontam para a insignificante relevância do “tópico da conversa” como factor orientador da escolha de línguas por parte das crianças que cada um estudou. Infere-se, portanto, que, no desenvolvimento ontogénico, este factor, manifestamente operante na escolha de línguas praticada por adultos bilingues, será dos últimos a assumir preponderância em processos de decisão idiomática. (Sobre o papel atestado de diferentes parâmetros situacionais na escolha de línguas por parte de adultos bilingues, cf. a nossa revisão bibliográfica em Martins, 1997a: 35-40).

ontogénico da criança, a sua saliência de acordo com cronologias diferenciadas. Sendo certo que os detalhes de cada uma destas cronologias ainda são relativamente mal conhecidos, sublinhemos por ora, a par de Lanza (1997), que toda a alternância de códigos praticada por crianças expostas a *input* bilingue começa por ser de tipo situacional, sendo apenas mais tarde, por volta dos cinco/seis anos²⁴, que se encontram os primeiros exemplos da chamada “alternância de códigos conversacional” ou “estilística”²⁵, mecanismo que requer, não só um grau de sofisticação pragmática maior, como, no entender de Lanza (1997: 246), «na ever greater degree of metalinguistic awareness».

Significativo será realçar que a cronologia que acabámos de esboçar é compatível com as informações veiculadas pelos investigadores sobre os níveis de tolerância a “misturas” intersistémicas evidenciados por alguns dos pequenos falantes expostos a *input* bilingue. Atendendo a que a associação entre idioma e

²⁴As exceções a este marco cronológico serão constituídas pelas denominadas “alternâncias clarificadoras” e, eventualmente, por aquelas que são motivadas por uma estratégia reparadora. Quanto às do primeiro tipo, que foram atestadas em crianças de dois e de três anos (cf. Vihman, 1985: 304, Lanza, 1997: 201 e McClure, 1981: 82), estas pressupõem, obviamente, a capacidade de tradução da criança, i.e., a disponibilidade, no seu repertório linguístico, de expressões equivalentes em L1 e L2. Analisá-las-emos, pois, com maior pormenor no subcapítulo 3.2.2.3. Quanto às alternâncias do segundo tipo, um exemplo relevante foi registado por Lanza (1997: 223) junto de uma das crianças que estudou (Siri) aos 2;2 anos. O exemplo em questão foi motivado, no entanto, pela constatação, por parte da criança, de que havia, por via do seu uso do norueguês em interacção com a mãe, violado a “regra da língua x com o interlocutor y”, circunstância que não fará deste caso, tanto quanto cremos, uma verdadeira exceção ao marco cronológico apresentado.

²⁵A fim de clarificar o que se entende pelas expressões “alternância de códigos situacional” e “alternância de códigos conversacional” ou “estilística”, atenda-se à seguinte explicação: «depois de o termo “code-switching” (‘alternância de códigos’) ter sido cunhado por Einar Haugen em 1956 [*Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. In: *Publications of the American Dialect Society*. Alabama: University of Alabama Press] para designar aquela situação em que um bilingue se socorre, no discurso proferido numa dada língua, de um vocábulo não-integrado de uma outra, ele tem sido alvo de bastante fluidez conceptual, situação que, em certa medida, se encontra ainda por resolver. Esta fluidez parece dever-se, entre outros motivos, à tendência para incluir, sob a alçada da designação abrangente de “code-switching” dois tipos de fenómenos diferentes. Um é aquele que J. J. Gumperz [1982: 59] define como «the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or sub-systems», em que «the items in question form part of the same minimal speech act, and message elements are tied by syntactic and semantic relations apparently identical to those which join passages in a single language» [J. J. Gumperz, 1976, *The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-switching*. In: *Working Papers of the Language Behavior Research Laboratory*, nº 46. Berkeley: University of California], a que também se chama “conversational code-switching”; outro é aquele que diz respeito, mais propriamente, à escolha de línguas em consonância com os parâmetros situacionais extralinguísticos que envolvem uma dada interacção verbal. Ainda que estes dois mecanismos sejam dificilmente dissociáveis na análise linguística efectiva, como salientam vários estudiosos, a verdade é que existe entre eles uma distinção teórica que será útil observar. Assim, enquanto a alternância de códigos de tipo conversacional é encarada, essencialmente, como um recurso comunicativo que poderá veicular determinados valores sociais, pragmáticos e estilísticos, na medida em que o seu uso denuncia uma violação das regras de co-ocorrência entre idioma e um dado domínio de interacção social, a escolha de línguas (“language-choice”, “code-choice” ou “choice-switching”) é um mecanismo que é usado para corresponder a uma alteração verificada nas coordenadas situacionais que envolvem a interacção, como a mudança do interlocutor, do tópico da conversa ou do local em que a mesma decorre» (Martins, 1997a: 32-33).

identidade do interlocutor é, como vimos, representação que se revela adquirida por volta dos dois anos de idade, a verdade é que, não raro, a associação em causa é de tal forma estreita e inflexível que as crianças se tornam altamente intolerantes às próprias manifestações de contacto tipicamente bilingues que surgem nos enunciados dos seus interlocutores, tais como as interferências linguísticas ou mesmo a alternância de códigos de tipo conversacional. Comportamentos deste teor têm vindo a ser particularmente observados em crianças educadas de acordo com o denominado “princípio de Grammont”, como é o caso das que, e a título de exemplo, foram estudadas por Fantini (1978), Clyne (1987) e Kielhöfer (1987). Este último autor acrescenta, para além do mais, que a “consciência normativa” das crianças que estudou decorre directamente do repúdio manifestado por adultos (no caso, monolingues) em relação a fenómenos como a alternância de códigos. Posição comparável é, de resto, apresentada por McClure (1981: 72) já que, no entender desta investigadora, a intolerância a “misturas” entre L1 e L2 por parte das crianças é um claro reflexo das manifestações de intolerância a que também os adultos bi- e multilingues não escapam: «multilinguals from many speech communities tend to stigmatize all codeswitching as incorrect».

Dito isto, não deixa de ser importante salientar que esta intolerância a que nos referimos tende a diminuir à medida que a criança vai compreendendo e assimilando, por via de uma experiência comunicacional cada vez mais rica, que certas “misturas” entre L1 e L2 até são discursivamente significativas e, por isso, pragmaticamente relevantes. Com efeito, e de acordo com as informações de Fantini (1978: 288), essa tolerância já é visível por volta dos seis anos de idade. Kielhöfer (1987: 152) fornece dados semelhantes, esclarecendo que a distinção sentida pelas crianças que observou entre a “boa” alternância de códigos e a “má” mistura de línguas mostrou sinais de ter sido atenuada a partir dos cinco anos. Estes marcos cronológicos são, como atrás vimos, coincidentes com aqueles que têm vindo a ser apontados como assinalando o início do uso, por parte das crianças bilingues, de alternâncias de código de tipo conversacional, estas com um valor assumidamente pragmático.

Sendo a identidade dos interlocutores e os demais parâmetros relevantes para a definição da situação de interacção verbal factores exógenos às estruturas estritamente linguísticas, a verdade é que eles têm vindo a ser cada vez mais reconhecidos como decisivos e preponderantes na construção da percepção, nas crianças bilingues, das línguas enquanto entidades diferenciadas. Aliás, para um número crescente de investigadores, a associação de um determinado “modo de falar” a um certo interlocutor é o primeiro, e por isso mesmo, mais determinante mecanismo a que a criança bilingue recorre para a tarefa de distinguir entre L1 e L2. Fantini (1978: 284-285), partidário desta tese, não deixa, todavia, de a levar um pouco mais longe ao sugerir que a percepção das características distintivas endógenas aos sistemas em contacto enquanto tais é capacidade que justamente

decorre desta condição exógena e primária que temos estado a analisar²⁶. Descrevendo o comportamento linguístico do seu filho logo após a introdução, aos dois anos de idade, da língua inglesa no ambiente de *input* da criança até aí falante exclusiva do espanhol, este investigador (1978: 284-285) especifica:

«he mixed words from both languages until he discerned that some interlocutors used only one set. Furthermore, when he chose a “wrong” word he was met with no response, confusion, or sometimes amusement or laughter. Such reactions encouraged him to sort lexical items in relation to the persons addressed. At first he may have done so on a trial and error basis, but later he paid more attention to the source of the language heard and possibly the *phonological shapes of words*» (o itálico é nosso).

Acabámos, com estas últimas considerações, de equacionar uma importante problemática que, por sua vez, se entrecruza com um dos temas centrais abordados na presente obra. Referimo-nos, em concreto, à natureza dos mecanismos à disposição do pequeno falante que permitem a separação entre L1 e L2. Serão estes, e como aduzimos, **exógenos** e **endógenos** aos sistemas linguísticos enquanto entidades estruturais, mas serão estes, e igualmente, de natureza **declarativa** e **procedimental**. Ora, atendendo precisamente a esta última oposição conceptual, diga-se que um das questões indirectamente convocadas pelas considerações anteriormente tecidas reside no esclarecimento do próprio estatuto (declarativo ou procedimental) do mecanismo da escolha de línguas.

Querendo, nesta ocasião, tratar os assuntos que acabámos de identificar de modo interrelacionado, começamos por relembrar que é a Clark (1978) que devemos a inclusão da escolha de línguas na lista das manifestações metalinguísticas precoces especificamente reveladas por bilingues, opção que tem sido, de resto, secundada pela generalidade dos investigadores que se dedicaram ao estudo da questão. Lanza (1997: 66) especifica, aceitando o raciocínio de Clark, que a escolha de línguas, na medida em que pressupõe a aquisição prévia, por parte da criança, de uma sensibilidade às condições de adequação situacional dos recursos verbais, representa, por este motivo, uma instanciação clara do *monitoring*, mecanismo que considerámos, a par de muitos outros, e tal como vimos no capítulo 2, de tipo metalinguístico. Aceitando-se, pois, o estatuto metalinguístico do *monitoring*, aceitar-se-á, naturalmente, o estatuto metalinguístico da escolha de línguas. Lembremos, para além do mais, que outros investigadores, como Kielhöfer (1987), não hesitam mesmo em considerar que a escolha de línguas motivada pela identidade do interlocutor e praticada pelas crianças bilingues é um fenómeno governado pela consciência,

²⁶Uma hipótese análoga é avançada por Wode (1991: 41-42): «at the present time the nature of the mental representation of the lexicons in incipient L1 bilingual children is not clear. There is certainly nothing like lexical fields, morphological regularities, or any other regularity that could function as the basis of linguistically based equivalence relationships beyond reference or, perhaps, concepts. Maybe all there is is indexing according to language or speaker in such a way that some words are marked as belonging to L_i, others as belonging to L_j, and still others as belonging to both languages, such as the notorious *mama* or *papa*».

i.e., e nos termos do autor citado, por uma “consciência normativa”, a qual será inequivocamente metalinguística.

Seja, no entanto, qual for o grau de consciência que se julgue necessário para fazer funcionar o mecanismo da escolha de línguas (e, depois, o da alternância de códigos de tipo conversacional)²⁷, cremos nós, a par da maior parte destes investigadores, que é perfeitamente plausível e teoricamente sustentável a aceitação do estatuto metalinguístico para um mecanismo como o da escolha de línguas. Passemos a explicar em que medida assim é, socorrendo-nos, para tal, da matriz teórica proposta por Karmiloff-Smith (1992).

Encarando a escolha de línguas na qualidade de instrumento de gestão dos recursos verbais, dir-se-á que a sua presença operante denota, nos termos do modelo RR, algum trabalho de redescrição representacional das estruturas linguísticas que integram esse reservatório de recursos. Admitamos, deste modo, que pelo menos algumas das representações relativas às estruturas e entidades que dizem respeito a cada uma das línguas em contacto, tendo naturalmente começado por ser adquiridas num formato-I, terão já sofrido, aquando da demonstração pelo pequeno falante da capacidade de escolher adequadamente L1 ou L2 em função da identidade do seu interlocutor, um primeiro processo de redescrição. Ora, tal processo de redescrição representacional assumirá, tanto quanto cremos, duas feições importantes e complementares.

Lembrando, em primeiro lugar, que a redescrição representacional é um mecanismo cognitivo que disponibiliza representações “redundantes” em formatos alternativos e adequados a diferentes finalidades, haverá que não esquecer, igualmente, que esse mesmo mecanismo cria, mormente aquando da geração das representações-E, elos relacionais entre estas últimas. Se pensarmos que a construção, por parte do falante, da “ideia” de um dado idioma depende, entre outros aspectos, da percepção dos padrões estruturais que o caracterizam, identificam e, portanto, distinguem de outros idiomas, então fácil será aceitar que os elos relacionais a construir entre representações, na medida em que esses elos consubstanciam tais padrões, sejam de capital importância para a identificação de uma língua enquanto tal. Admitamos, também, que havendo, no ambiente de *input*, um segundo sistema linguístico, i.e., um sistema de padrões estruturais alternativo, essa tarefa de identificação de um idioma enquanto tal ficará, dada a existência dessa entidade contrastante, facilitada.

Dito isto, julgamos que fica claro que a construção da “ideia” de uma língua enquanto entidade (diferenciada de outra(s)) é, em função da descrição que acabámos de fazer, um processo inequivocamente declarativo. Dizê-lo não implica, porém, que não reconheçamos a possibilidade de considerar a separação entre L1 e L2 como um facto já estabelecido ao nível procedimental, i.e., ao nível das representações-I. Na verdade, ainda aqui não nos referimos ao modo como podem ser armazenadas, nas primeiras fases do processo aquisitivo, as representações-I: amalgamadas num repositório único ou, pelo contrário,

²⁷Ainda assim é necessário sublinhar que a escolha de línguas se revela, na maior parte dos adultos bilingues, um mecanismo altamente automatizado. Dir-se-á, portanto, que, podendo ser, na origem, uma mestria declarativa, ela pode ser procedimentalizada.

claramente distribuídas por dois sistemas independentes desde o início da sua apreensão pelo aprendente. Esta, que é outra complexa questão, será devidamente escrutinada mais adiante neste trabalho, mormente no subcapítulo 3.3.3.

Os aspectos que acabámos de evocar remetem para um nível que se considerará endógeno aos sistemas linguísticos já que reflectimos sobre um processo de identificação das línguas que passa pelo reconhecimento dos padrões estruturais e das unidades que a cada uma são específicas. Vimos, no entanto, que na maior parte da bibliografia relevante se defende que o processo de identificação (e de conseqüente separação) de L1 e de L2 por parte das crianças expostas a *input* bilingue está forte e primariamente ancorada num factor que é exógeno a qualquer um dos sistemas linguísticos em contacto: a percepção da identidade do locutor típico de cada um dos idiomas.

A fim de enquadrar este dado no raciocínio que temos estado a desenvolver, haverá que realçar que a criança dispõe, na sua mente, não só de representações-I relativas ao domínio linguístico, mas também de representações-I relativas a muitos outros domínios cognitivos. Entre estas últimas encontrar-se-ão, pois, aquelas que são directamente pertinentes para a construção da percepção da identidade do interlocutor. Dito isto, e recordando que redescrição representacional é um mecanismo através do qual elos entre representações são estabelecidos não só intradomínios, como também interdomínios, concluir-se-á, então, que será, à luz deste quadro teórico, a construção de elos do último tipo o mecanismo responsável pela associação entre certos padrões linguísticos estruturais e determinado tipo de interlocutor. Em função da tendência de alguns investigadores para considerar que, antes de ser capaz de detectar qualquer padrão estrutural entre os itens linguísticos relativos a L1 ou a L2, a criança bilingue se socorre de índices exógenos a fim de etiquetar esses itens como pertencentes a um ou outro idioma, então é legítimo postular, à luz da proposta teórica de Karmiloff-Smith (1992), que as primeiras redescrições representacionais estabelecem elos interdomínios, os tais que sustentam a construção da associação entre certas unidades linguísticas e as características típicas de determinados locutores. Imaginar-se-á, por fim, que a dita associação será progressivamente reforçada se, do exterior, comportamentos que indiciam a sua quebra forem sistematicamente assinalados como erro²⁸.

²⁸Embora a redescrição representacional seja um processo «internally driven» (Karmiloff-Smith, 1992: 19), ele poderá ser potenciado por factores externos. Pense-se, a este propósito, no papel atribuído por Karmiloff-Smith (1992: 25) ao erro enquanto catalizador do processo de RR. Se levarmos em linha de conta que em muitas das descrições do desenvolvimento dos padrões de escolha de línguas nas crianças bilingues se faz explícita referência a situações em que uma escolha situacionalmente inadequada de idioma é reprimida por adultos como se de um erro estrutural e formal se tratasse, então não será implausível propor que a identidade do locutor, enquanto dado exógeno, e nestas condições, é um factor perfeitamente capaz de desencadear a redescrição de certas representações linguísticas em formato-I.

3.2.2.2. Algumas capacidades metafonológicas

Seguindo a sugestão de Fantini (1978) já evocada no subcapítulo anterior²⁹, dir-se-á que, para a criança exposta a *input* bilingue, o primeiro indício material, esse já endógeno aos sistemas linguísticos, de que existem, no seu ambiente de *input*, dois idiomas e não um, será constituído pelas respectivas componentes fónicas. Será, pois, por via do reconhecimento de significantes com configurações particulares, construídos com recurso a estruturas segmentais, suprasegmentais e regras fonotáticas não inteiramente coincidentes e que, tal como vimos no subcapítulo anterior, são recorrentemente usados por distintos tipos de interlocutores, que o pequeno falante conclui pela presença de “duas maneiras (em muitos aspectos diferentes) de dizer a mesma coisa”. A sugestão de Fantini (1978) é, então, a de que a construção da associação entre certos tipos de locutores e a língua A ou B se inicia, precisamente, pelo estabelecimento dos referidos elos associativos com as entidades que integram as estruturas fónicas³⁰ de cada uma das línguas em contacto.

Admitindo que assim é, e não conhecendo dados que contradigam o papel proeminente das componentes fónicas no primeiro período da aquisição linguística, antes informações que inequivocamente a corroboram³¹, faz sentido pensar que os indícios fonético-fonológicos se impõem, desde as mais precoces fases do desenvolvimento verbal, como um instrumento inequivocamente operativo no processo de filiação linguística do material verbal com que a criança bilingue se vai deparando. É de crer, aliás, que a funcionalidade das unidades fónicas para este último fim se sobreponha àquela que é relevada por unidades e estruturas pertencentes a outros níveis de organização sistémica, hipótese que parece ser, de resto, promovida por Slobin (1978: 49) ao afirmar que «attention to the sound qualities of words seemed to appear earlier than attention to meaning and grammar». A preocupação em atender às capacidades

²⁹Cf. a citação de Fantini (1978: 284-285) na p.121 do presente trabalho.

³⁰Entendamos aqui “estrutura fónica” em sentido lato, uma vez que com esta expressão pretendemos igualmente referir-nos à estrutura prosódica, essa sim a primeira à qual a criança, ainda na fase pré-verbal, se mostra reconhecidamente sensível.

³¹ Cf., a título meramente exemplificativo, os estudos de Ferguson (1979), Menyuk, Menn e Silber (1986), Wode (1991), Kent e Miolo (1995), Menn e Stoel-Gammon (1995), Vihman (1996), Jusczyk (1997) e Boysson-Bardies (1999). A proposta em apreço é, tanto quanto os dados da aquisição linguística disponíveis nos indicam, inteiramente plausível. Pense-se, nomeadamente, no facto de a componente fónica das línguas representar, para as crianças que não sofram de nenhuma deficiência ou patologia relevante, a primeira janela que se abre para a linguagem verbal humana, quer no domínio da percepção, quer no da produção. Assim, e se a propriedade mais marcante e fundamental dos sistemas linguísticos consiste na sua apetência para “significar”, a verdade é que antes de para tal fim servirem, os idiomas começam por ser, para o bebé humano, tão só e apenas som, som que se ouve e som que se produz. Ressalve-se, contudo, que com isto não se quer dizer que os sons linguísticos são, para o bebé, indistinguíveis dos demais tipos de sons. Os estudos existentes sobre a percepção acústica precoce indicam, de resto, que esta capacidade discriminatória entre sons linguísticos e não-linguísticos já existe à nascença. Para uma cronologia do desenvolvimento linguístico na criança desde o período pré-natal até aos dois anos de idade resultante da análise de um vasto conjunto trabalhos cf., por exemplo, Boysson-Bardies (1999: 218-220).

metafonológicas das crianças expostas a uma situação de contacto de línguas afigura-se, pois, dadas estas premissas, mais do que justificada.

Contraditória, no entanto, com as observações que acabámos de fazer, é a escassez e o carácter lacónico das informações relativas ao desenvolvimento metafonológico de crianças bilingues, situação que não deixa de ser comum às investigações sobre a própria aquisição fonológica neste tipo de falantes³². Sendo este o estado de coisas, cingir-nos-emos, para as informações relativas às capacidades metafonológicas de crianças bilingues a apresentar neste subcapítulo, apenas a três fontes principais, a saber, os estudos longitudinais de Slobin (1978), Clyne (1987) e Houwer (1990). Evocaremos também, oportunamente, outros trabalhos de natureza mais parcelar, na medida em que apresentem dados complementares relevantes.

Nas fontes bibliográficas citadas encontramos dois grandes grupos de dados: (i) registos de actividade metafonológica espontânea e (ii) respostas comportamentais induzidas ou incitadas por terceiros, geralmente adultos. É no primeiro destes grupos que surgem recensadas as manifestações metafonológicas mais precoces, havendo indícios da sua existência numa das crianças observadas a partir dos 2;7. Já no segundo grupo se incluem registos mais tardios, a partir, sensivelmente, dos quatro anos de idade.

É a Clyne (1987: 98) que devemos a indicação de que Joanna, a partir dos 2;7, já evidenciava elevada sensibilidade em relação à sua própria pronúncia, dando-se conta da não coincidência entre a sua forma de realizar a vibrante uvular alemã e a forma-alvo adulta: «*I can't say Bremen [be:mən] very well, can I?*». Esta atitude correctiva não se limita, no entanto, às suas próprias produções verbais já que a criança, conforme testemunha Clyne (1987: 99), não se coíbe de opinar sobre a pronúncia de terceiros: «*Mummy, not [ji:znɔ:d], [ri:znɔ:t] "Riesenrad" ("Ferris wheel")*». Comportamentos de auto- e heterocorreção ou comentários com incidência específica sobre aspectos fónicos são igualmente registados por Houwer (1990); assim, no caso da criança Kate, e já a partir dos 2;10,13, «an awareness that pronunciation makes a difference seems to be present» (Houwer, 1990: 330).

Manifestações como as que acabámos de referir indicam, inequivocamente, a presença de um monitor que se activa a partir de muito cedo e que é capaz de orientar a criança ainda em pleno processo de aquisição linguística na escolha dos seus recursos verbais³³. Dizer isto é o mesmo que afirmar que na criança muito nova existem já representações (primeiro em formato-I, para usar o

³²Em contrapartida, tem havido, nos últimos anos, algum interesse dispensado às questões relativas à fonologia de L2 em bilingues sequenciais (i.e. *late L2 learners*). Cf., por exemplo, os trabalhos de Flege (1992), Wode (1991 e 1992), Leather e James (1996) e Brown (2000).

³³Outra evidência para a presença operante de um mecanismo de *monitoring* a partir de fases muito precoces do desenvolvimento verbal consiste naquilo a que, na bibliografia relevante, por vezes surge referido como *avoidance strategy* ou *preference strategy*, i.e., «the favoring or disfavoring (avoidance) of a particular sound or class of sounds» (Ferguson, 1979: 195). A propósito deste tipo de comportamento infantil, comentam Menn e Stoel-Gammon (1995: 346): «children's avoidance of words outside their existing production repertoire (shown as young as 15 months in diary studies) indicates an unexpected degree of metalinguistic ability».

aparelho conceptual de Karmiloff-Smith, 1992) de configurações fónicas alvo. A constatação de que tais alvos nem sempre são alcançados, quer por si própria, quer por terceiros, é uma operação que potenciará, como já atrás sublinhámos³⁴, um processo de redescção representacional. Disponibilizadas as representações-E1 resultantes, a criança já reúne condições para reagir activamente ao “erro”, levando, assim, o monitor a acusar a sua existência operante³⁵.

Outro exemplo da actividade deste preciso mecanismo é ilustrado pela reacção de estranheza das crianças estudadas a pronúncias ou mesmo a línguas estrangeiras. Para todos os efeitos, e partindo do princípio de que a criança dispõe precocemente de representações (perceptivas) das unidades fónicas alvo das suas línguas de *input*, qualquer pronúncia ou configuração fonotáctica não-nativa é, naturalmente, sentida como “erro”. Os dados coligidos assim o indicam. Slobin (1978: 48 e 50), por exemplo, assinala que Heida, a partir dos 2;10, já evidenciava elevada sensibilidade em relação a pronúncias e sons de línguas não-nativas, considerando esta criança, através de comentários espontâneos, que as palavras de línguas estrangeiras “soavam esquisitas”. Para o autor (1978: 48) este é, justamente, sinal de que a criança «was actively monitoring adult speech».

A sensação de estranheza sentida por Heida não a impedia, contudo, de se ocupar com jogos fónicos no âmbito dos quais balbuciava³⁶ palavras inventadas recorrendo aos sons dessas mesmas línguas não usuais no seu ambiente de *input* linguístico. Também a criança estudada por Houwer (1990), Kate, aos 3;3,9, pronunciava palavras inventadas recorrendo a sons que, sendo alheios aos seus idiomas nativos, se apresentavam, ainda assim, embora de modo incipiente, no ambiente de *input* da criança. Já no caso de Joanna, filha de Clyne (1987: 96), se observou, aos quatro anos e cinco meses, uma actividade inventiva mais

³⁴ Cf. a nota 28 do presente capítulo.

³⁵ O decisivo papel dos mecanismos de regulação operantes desde as primeiras fases da aquisição linguística é, de resto, realçada por Menn e Stoel-Gammon (1995: 339-340) no seguinte excerto: «awareness of the links between one's own oral-motor movements and the acoustic signal which results is a prerequisite to auditory-vocal matching which underlies word production. The more a child babbles, the greater the opportunity to establish the feedback loops necessary for producing and monitoring their own speech. Moreover, the feedback loop may help infants recognize words in the adult language that resemble their own babbled forms. (...) Practice and feed-back are not independent aspects of early vocal development. Practice involves the repeated production of sounds; feedback involves hearing and monitoring these practiced productions. Both are crucial for the acquisition of adult language: studies of prelinguistic vocalizations of deaf babies demonstrate that the effects of a lack of auditory input can be detected at seven to eight months». Se pensarmos, para além do mais, que a aquisição dos sistemas fonológicos pelas crianças se faz por via de uma progressiva aproximação das produções infantis aos modelos-alvo da língua adulta, será legítimo postular que o próprio facto de as primeiras produções ficarem substancialmente distanciadas dos respectivos alvos é condição que, em si mesma, garante a activação precoce do monitor. Para uma breve cronologia das sucessivas aproximações das formas infantis às formas-alvo, cf., por exemplo, Menn e Stoel-Gammon (1995: 346).

³⁶ “Balbuciar” é a tradução que propomos para o verbo *to babble* usado, na bibliografia sobre aquisição linguística, como termo técnico que genericamente se refere às vocalizações, produzidas pelo bebé sensivelmente a partir dos sete meses de idade, que já evidenciam a presença de estrutura silábica e algumas características da estrutura prosódica da(s) língua(s) de *input*.

arrojada com recurso a sons que a criança atribuía a uma língua estrangeira ausente do seu ambiente de *input*: «at 4,5 she makes up a “Chinese” song with monosyllabic words of the structure CVC».

Este último comportamento lúdico de Joanna, já não mero produto da actividade de um monitor, denuncia, isso sim, uma inequívoca capacidade de manipulação da matéria fónica, por si mesma e em si mesma. Idêntica capacidade não deixa, no entanto, de ser igualmente evidenciada pelas invenções lexicais³⁷ nas quais as crianças bilingues observadas recorrem a unidades segmentais e regras fonotáticas das suas próprias línguas maternas. A título ilustrativo, Slobin (1978: 50) testemunha, a propósito de Heida, que «from the second day in Europe, at age 2;9, she invented a new word for milk insisting that it be called [bap]».

Outros jogos (*sound play*) que revelam capacidades de manipulação activa da estrutura fónica das línguas são aqueles que requerem certos tipos de divisão do contínuo sonoro: em fonemas, sílabas ou constituintes destas últimas. Slobin (1978: 49), a propósito de Heida, refere-se a uma «spontaneous analysis of words into syllables and sounds beginning at 3;1», dado que é secundado por Clyne (1987: 94), ao esclarecer que «Joanna distinguishes languages not only at the lexical level but also in phonology. At 3,11 she took pains to explain to her father the difference between [be:tho:vn] the composer and [bItuvn] the budgerigar at her crèche». Ciente, como já atrás vimos, da sua própria dificuldade em pronunciar a vibrante uvular alemã [R] («I can't say Bremen [be:mən] very well, can I?»), esta mesma criança, aos 3;3, mostrou-se capaz de proceder à segmentação deste som a fim de o praticar isolado.

Quando comparados com alguns dos dados que se encontram disponíveis sobre crianças monolíngues, aqueles que evocámos até agora neste subcapítulo parecem, pelo menos à primeira vista, indiciar um efeito potenciador da exposição da criança a dois idiomas no que toca a certos aspectos do seu desenvolvimento metafonológico. No que concerne, em particular, à capacidade de divisão do contínuo sonoro em fonemas por parte de crianças monolíngues, esta tem vindo a ser assinalada na bibliografia relevante como sendo bastante mais tardia, surgindo apenas por volta dos seis ou sete anos (cf. Hakes *et al.*, 1980: 89 e Read, 1978: 75), tanto que um número significativo de autores considera que ela se encontra fortemente dependente da aprendizagem da escrita e da leitura³⁸. Mesmo a capacidade de proceder à divisão das palavras

³⁷Excluimos desta categoria os neologismos para a criação dos quais a criança recorre às regras de formação de palavras características das suas línguas nativas.

³⁸Um exemplo paradigmático é constituído pelo trabalho experimental de Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), investigadores que, comparando o comportamento de dois grupos de adultos portugueses, (1) analfabetos e (2) minimamente letrados (cuja alfabetização ocorrera, porém, já depois dos quinze anos de idade), concluem, justamente, que a capacidade de segmentação fonológica explícita não surge espontaneamente, antes depende do contacto do falante com o código escrito. Pela nossa parte, julgamos que os autores fazem uma leitura demasiado radical dos resultados do estudo que empreenderam, uma vez que nesse mesmo estudo ficou demonstrado que alguns dos sujeitos analfabetos (ainda que, com efeito, poucos), possuíam capacidades rudimentares de segmentação fonológica explícita (em exercícios de junção e de subtração de fonemas a palavras

em sílabas, precedendo ontogeneticamente (quer nas crianças monolíngues, quer nas bilingues) a de isolar os segmentos que a constituem se manifesta, nas crianças monolíngues, de um modo ainda consideravelmente inconsistente aos cinco anos de idade (cf. por exemplo, Liberman *et al.*, 1974).

A segmentação explícita, sobretudo a que se destina ao isolamento de sons ou de fonemas, tem-se vindo a revelar, assim, como uma tarefa complexa e difícil para a criança em desenvolvimento. Uma das razões fundamentais sugeridas para explicar tal dificuldade prende-se com o facto de, em termos meramente acústicos, não podermos, na realidade, falar sequer da existência de segmentos fónicos enquanto tais, mas antes, e apenas, de um contínuo sonoro. Assim sendo, e como oportunamente propõem Liberman *et al.* (1974: 204), «to recover the phonemes from the sound into which they are so complexly encoded requires a decoder which segments the continuous acoustic signal according to linguistic rules». Admitamos que tal mecanismo segmentador, requerendo, como se acaba de postular, informação sobre a estrutura fonológica da língua a que pertence o contínuo sonoro, comece por operar, na criança em desenvolvimento, em modo implícito/procedimental, sendo a capacidade de segmentação explícita, aquela que se revela no tipo de jogos verbais a que nos temos estado a referir, uma conquista mais tardia e dependente, nos termos de Karmiloff-Smith (1992), da maturação cognitiva proporcionada por processos de redefinição representacional.

Outra razão fundamental para a dificuldade das tarefas de segmentação de sons e fonemas é apontada por Zhurova (1964 [1973: 143]):

«acoustic analysis is difficult for a child for the further reason that, in analyzing a word into sounds, depriving it of its usual syllabic pronunciation, and in pronouncing each syllable by its component sounds, we completely distort the word, and its meaning is lost».

A sugestão aqui é, portanto, a de que, para a criança em idade pré-escolar, a linguagem é, e antes de mais nada, significado, existindo, aos seus olhos, com uma dimensão essencialmente instrumental. Pedir à criança que observe e que trate a linguagem na qualidade de conjunto (ainda que estruturado) de meras formas, i.e., que a objectifique, é solicitar-lhe algo que, não sendo propriamente *contra natura* (temos vindo, de resto, a defender e a demonstrar o contrário), obriga-a, pelo menos, a encarar o seu privilegiado instrumento de comunicação de um modo menos usual. Assim sendo, uma das dificuldades da tarefa de segmentação em apreço decorre precisamente do facto de se destinar à identificação e isolamento de unidades mínimas desprovidas de significação.

No que concerne mais especificamente a tarefas de segmentação silábica, estas, como vimos, são consideravelmente mais simples. Uma forma de explicar

e a pseudopalavras). Estivesse essa capacidade integralmente dependente do contacto com o código escrito, julgamos que seria de esperar que nenhum dos analfabetos tivesse tido o mínimo sucesso nos testes. Dito isto, o que nos parece mais legítimo concluir é que a experiência com a forma escrita da língua oral potencia altamente a capacidade de segmentação a que nos referimos, não se apresentando, porém, como o único factor a determiná-la.

esta maior acessibilidade da unidade silábica quando comparada com a fonémica é-nos avançada por Isabel Hub Faria *et al.* (1994). Afirmam as autoras (1994: 426):

«a facilidade com que esta unidade é detectada por sujeitos alfabetizados e não-alfabetizados revela-nos um aspecto importante da sua natureza: não se trata de uma unidade meramente descritiva da estrutura fónica de um sistema linguístico, no sentido estruturalista da expressão, mas de um conceito que representa uma unidade de processamento verbal da informação, usada em tarefas cognitivas de reconhecimento da cadeia sonora».

Inteiramente compatível com esta última ideia é a explicação de Liberman *et al.* (1974: 204). Estes autores admitem que a tarefa de identificação do número de sílabas presente num dado contínuo sonoro verbal é uma tarefa acessível para o ouvinte na medida em que não requer a concomitante delimitação precisa das fronteiras de cada unidade silábica. Para contar as sílabas, basta, portanto, a quem ouve a sequência em que surgem, associar cada uma ao respectivo núcleo, cume natural de energia acústica³⁹.

Um último exemplo paradigmático de jogos fónicos que impliquem alguma capacidade de segmentação do contínuo sonoro é constituído pela identificação e/ou produção de rimas. Este tipo de actividades verbais denota a sensibilidade da criança, não necessariamente a sílabas particulares comuns a dois vocábulos diferentes, mas, e mais frequentemente, a constituintes destas. Partindo de uma noção de sílaba enquanto estrutura hierarquicamente organizada e constituída por ataque e rima⁴⁰, sendo esta última, por sua vez, composta por núcleo e coda, verificar-se-á que é precisamente a rima da sílaba o elemento que, neste tipo de jogos, costuma ser isolado, reconhecido e/ou reutilizado na construção de uma nova palavra.

³⁹Registe-se ainda, a título de curiosidade, que o facto de a capacidade de divisão silábica activa anteceder a de divisão em segmentos fonológicos é uma situação que espelha, tanto quanto corroboram vários estudos, o padrão de aquisição das estruturas linguísticas “implícitas” (sobre a aquisição das estruturas silábicas do português, cf. Freitas, 1997). Saliente-se, até, que alguns investigadores, como Wode (1991: 33), consideram que, na actividade verbal da criança, não será, sequer, a sílaba a primeira unidade processada, mas antes a palavra. Esta ideia de que a apreensão das primeiras palavras é inicialmente feita de modo holístico e não-segmental pela criança remonta a Ferguson e Farwell (1975) (*apud* Wode, 1991) e tem sido defendida, para além de Wode, por numerosos outros investigadores (cf. por exemplo, Menn e Stoel-Gammon, 1995: 346). Nesta mesma linha, Watson (1991: 32) postula que «as the child's vocabulary increases, it rapidly becomes uneconomic to store words as wholes. At this point words are analyzed into smaller units, probably first into syllables, then segments». No que concerne aos indícios a que, quer as crianças, quer os adultos, recorrem a fim de eficazmente segmentar o contínuo sonoro em palavras, estes são, e seguindo a sugestão de Boysson-Bardies (1999: 96-97), de natureza prosódica (de primordial importância) e de tipo fonotáctico (i.e., o falante sabe, por exemplo, que há sequências consonânticas que, na(s) língua(s) de *input*, não são possíveis em fim de sílaba, ou em início de palavra; sabe também que certos fonemas ocorrem mais frequentemente em determinadas posições e nunca noutras).

⁴⁰Para uma sucinta descrição o modelo de constituição silábica conhecido por “Ataque-Rima”, cf., por exemplo, Freitas (1997: 30-36). Para uma breve revisão dos principais contributos, ao longo da história gramatical portuguesa, para a descrição da sílaba, cf. Mateus e Andrade (2000: 38-39).

Slobin (1978: 48-49) atesta que a filha começou a construir rimas espontaneamente a partir dos 3;1 e mediante incitação aos 3;5. Se compararmos, no entanto, esta cronologia com a que surge referida em alguns estudos sobre a identificação e manipulação de rimas por parte de crianças monolíngues, dir-se-á que a condição bilingue não parece constituir-se como uma evidente vantagem no desenvolvimento desta mestria metafonológica particular. É nesse sentido que apontam os dados sobre a capacidade de avaliação de rimas de crianças monolíngues a frequentar o ensino pré-primário fornecidos pelos trabalhos experimentais de Read (1978), bem como por Smith e Tager-Flusberg (1982). Também Garvey (1977: 34-40) nos relata, num seu trabalho sobre os jogos linguísticos observados numa amostra significativa de crianças com idades compreendidas entre os 2;10 e 5;7 anos de idade, que a capacidade de produção espontânea de rimas (e de aliteraões) é detectável em alguns sujeitos monolíngues sensivelmente a partir dos dois anos de idade⁴¹. Qualquer um destes estudos permite concluir que a capacidade em apreço se encontra razoavelmente estabilizada em crianças monolíngues muito novas, circunstância que parece apontar para alguma equivalência na cronologia com que surge nas crianças bilingues observadas.

Estas informações sobre manipulação de rimas por parte de crianças bilingues e monolíngues parecem, pois, contrariar a tendência anunciada a propósito da capacidade de segmentação de sílabas e de fonemas que, lembremo-lo, indiciava uma clara “superioridade” e precocidade dos que crescem expostos a mais do que uma língua no que concerne a este tipo de mestrias metafonológicas. O estado de coisas a que acabámos de fazer referência requer, naturalmente, alguma explicação, uma vez que não parecerá lógico que as crianças bilingues se manifestem mais precocemente aptas do que as monolíngues para tarefas de segmentação fonológica e silábica, mas já não para exercícios que impliquem a identificação e isolamento de um dos constituintes fundamentais da sílaba: a rima⁴². Cremos que uma análise mais atenta dos materiais e dos estudos que temos vindo a evocar fará incidir alguma luz sobre esta problemática.

⁴¹A cronologia em questão diz respeito à actividade lúdica solitária de algumas das crianças estudadas, já que «in our dyads of schoolmates and of unacquainted children, playful exploitation of language resources was rarely shared until after the age of 3» (Garvey, 1977: 35). Também Weir (1966: 163), na sua reflexão sobre a aquisição de diversos aspectos da estrutura fonológica, assinala a produção espontânea de rimas por parte do seu filho monolíngue (David) aos três anos de idade.

⁴²A ser este o caso, dir-se-ia que a ordem com que estas capacidades metafonológicas são desenvolvidas não coincide com a cronologia com que estes diferentes tipos de constituintes são, do ponto de vista perceptivo, adquiridos pela criança, a saber, primeiro a sílaba, depois os constituintes desta (ataque e rima) e só depois o segmento fonológico. Aliás, «Treiman tem desenvolvido investigação na área da compreensão, trabalhando com crianças em fase pré-escolar e com crianças no primeiro ano de escolaridade. Os resultados obtidos revelam uma hierarquia de desenvolvimento que vai no seguinte sentido: SÍLABA — ATAQUE-RIMA — SEGMENTO. Ou seja, em tarefas de compreensão que impliquem a segmentação de um estímulo fonético, as crianças implicam maior velocidade de identificação das sílabas do que de grupos de segmentos que constituem Ataques ou Rimas e maior velocidade de identificação destes últimos do que de segmentos discretos» (Faria *et al.*, 1994: 427-428).

Nesta linha, e em primeiro lugar, será inequivocamente necessário levar em conta que os dados que temos estado a considerar sobre do desenvolvimento metafonológico de crianças mono- e bilingues foram obtidos por vias metodológicas bastante distintas, circunstância que não isenta de problemas a sua utilização para propósitos comparativos. Recordemos que no caso das crianças bilingues, estamos, de momento, a evocar dados obtidos junto de pouquíssimos sujeitos, todos estudados com recurso a observações longitudinais prolongadas. Já no caso das crianças monolingues, a esmagadora maioria das informações que lhes diz respeito foi obtida em situações experimentais controladas, remetendo para amostras mais numerosas de sujeitos cujo percurso individual e anterior à realização dos estudos se desconhece. Lembremo-nos, a este propósito, do que tem vindo a ser realçado por vários investigadores dedicados ao estudo da aquisição da linguagem: a variação individual no desenvolvimento ontogénico é um factor que não deverá ser menosprezado na avaliação dos dados observados⁴³. Ora, se assim é, os resultados obtidos através de estudos longitudinais revelar-se-ão, como é óbvio, bastante mais vulneráveis aos efeitos de tal factor quando comparados com aqueles que são colhidos pelas investigações que recorrem a técnicas de amostragem.

Mas diga-se, em abono da verdade, que as poucas e fugazes descrições de comportamentos metafonológicos espontâneos de vária índole observados em crianças monolingues indiciam, até, uma precocidade perfeitamente análoga à das crianças bilingues que temos estado a considerar. Por forma a ilustrar esta afirmação, veja-se que Weir (1966: 161), por exemplo, num sucinto estudo em que dá conta de alguns aspectos do desenvolvimento fonológico dos seus três filhos, relata a preocupação ortofónica de David que, aos 2;4 anos, praticava, sozinho, diferentes formas de dizer “orange” (consequência do facto de a sua pronúncia ter sido corrigida pelo irmão mais velho). Outro filho da mesma autora (1966: 166-167), Michael, já se ocupava, a partir dos 2;4, com jogos fonéticos conducentes a invenções lexicais em tudo respeitadoras das regras fonotácticas do inglês, revelando, assim, um comportamento idêntico ao de Heida que, como atrás vimos, inventava palavras fazendo uso do mesmo processo aos 2;9⁴⁴.

Mas outros exemplos dispersos pela bibliografia poder-se-ão igualmente evocar. Se pensarmos no estudo de Nathan *et al.* (1998) sobre a sensibilidade de crianças anglofalantes em relação a uma pronúncia dialectal ausente no seu ambiente de *input*, compreendemos que a sensação de estranheza em relação a padrões acústicos não usuais (ainda que se trate, neste caso particular, de variantes possíveis do idioma materno), se revela em altíssimo grau nas crianças de quatro anos de idade, sendo essa mesma estranheza bastante menos significativa nas de sete, o que leva os autores (1998: 359) a concluir que «making sense of accents is something that improves with age, at least between four and seven». Se assim é, legítimo será que se especule que estas mesmas

⁴³Cf., por exemplo, Read (1978: 78), Ferguson (1979), Menyuk, Menn e Silber (1986), Menn e Stoel-Gammon (1995), Vihman (1996: 9) e Boysson-Bardies (1999).

⁴⁴Cf. a p. 127 do presente trabalho na qual se descreve este comportamento de Heida.

crianças monolíngues pudessem manifestar, já aos 2;10, e tal como Heida⁴⁵, um elevado grau de estranheza em relação a padrões fonéticos desconhecidos. Aliás, os pouquíssimos estudos existentes com dados pertinentes para a presente temática⁴⁶ revelam precisamente que «by the age of 3:6 —and certainly by the age of 5:0— children are aware of language differences and can distinguish between the language they speak and the languages other people speak» (Day, 1982: 118).

Esclarecido este aspecto, é fundamental, por outro lado, realçar que, nos trabalhos que estamos a utilizar a fim de apresentar as capacidades metafonológicas de crianças expostas a *input* bilingue, os respectivos autores também só registam manifestações metafonológicas induzidas e não espontâneas, análogas às que se costumam obter em situações experimentais, já depois dos quatro anos de idade. Em concreto, Slobin (1978: 48), o investigador que mais pormenorizadamente descreveu a evolução metafonológica da criança que estudou, assinala que foi com 4;4 que Heida começou a corresponder de modo bem sucedido a jogos nos quais se requeria que obedecesse a instruções do tipo “*give me a Word starting with A*” e aos 4;5 que demonstrou a capacidade de pronunciar e soletrar palavras de trás para a frente.

Dadas as diferenças metodológicas na recolha dos dados disponíveis sobre crianças bi- e monolíngues a que acabámos de fazer referência e a ausência de trabalhos especificamente concebidos para avaliar eventuais diferenças no desenvolvimento das capacidades metafonológicas dos dois tipos de populações infantis, julgamos seguro afirmar que quaisquer conclusões sobre uma putativa superioridade metafonológica das crianças bilingues neste domínio serão manifestamente prematuras.

Deste modo, o único aspecto que, ainda assim, terá pertinência sublinhar nesta comparação entre mestrias metafonológicas de crianças bi- e monolíngues prende-se com aquele que será, para as crianças bilingues, o seu “fardo metafonológico” suplementar. Estas últimas, ao contrário das monolíngues, não se podem furtar ao recurso a mecanismos fónicos a fim de construir modelos diferenciados de L1 e de L2. A esta tarefa particular os monolíngues estão poupados, mas esta é, inequivocamente, uma das tarefas metafonológicas centrais de um pequeno bilingue em desenvolvimento.

3.2.2.3. A tradução

A capacidade de tradução⁴⁷ espontânea (ou natural⁴⁸) tem sido observada em todas as crianças bilingues sobre as quais existem estudos longitudinais⁴⁹,

⁴⁵Cf. as p. 126 da presente dissertação na qual se descreve este comportamento de Heida.

⁴⁶Para além do trabalho de Nathan *et al.* (1998) citado no corpo do texto, os únicos estudos neste âmbito de que temos notícia com dados sobre populações infantis monolíngues são os de Aboud (1976) e de Mercer (1975) (*apud* Day, 1982: 117-118 e *apud* Williams, Garrett e Coupland, 1999: 346, respectivamente).

⁴⁷Utilizaremos, aqui, o termo “tradução” em sentido lato. Vd., a propósito, o seguinte esclarecimento conceptual e terminológico de Groot (1997: 25): «translation and interpretation

sendo recorrente que os autores situem a emergência da actividade tradutora tão cedo quanto os dois/três anos de idade⁵⁰. Digamos, pois, que, pelo menos à primeira vista, saber traduzir decorre natural e simplesmente do facto de a criança ter adquirido, no mínimo, dois sistemas linguísticos. Habituada, como está, e tal como vimos nos subcapítulos anteriores, a ouvir a mesma entidade referencial a ser designada com recurso a dois significantes com duas formas fónicas diferentes, parecerá óbvio que a criança exposta a *input* bilingue não tenha, na realidade, outra alternativa senão aprender a traduzir. A sugestão aqui subjacente é a de que a criança aprenderá, portanto, a traduzir tão procedimental e implicitamente como aprende a falar⁵¹. Seguindo este raciocínio até ao limite, e sem, para ele, convocar outras variáveis e factores, dir-se-á, até, que a tradução, para uma criança exposta a L1 e L2 desde tenra idade, não fica dependente de um verdadeiro “esforço” metalinguístico, antes consistirá num “saber fazer” ao alcance de quem apenas possui, e nos termos de Karmiloff-Smith (1992), representações-I relativas às línguas em contacto.

Admitamos, porém, que a questão não será tão linear como acabámos de a esboçar. Em primeiro lugar, convirá sublinhar que a capacidade de tradução pressupõe a disponibilização de formas e estruturas linguísticas em L1 e L2 que deverão, pela criança, ser tidas como equivalentes. Ora, para esta última, e tal como vimos no subcapítulo 3.2.1, a consideração de que a entidade referencial *x* é passível de ser designada com a forma *a* ou, então, com a forma *b* associar-se-á sempre a uma operação de “distanciação” (maior ou menor) em relação àquelas que funcionam como as línguas-instrumento. Com tal operação se desencadeia, concomitantemente, a construção de uma noção das línguas de *input* enquanto objectos. Em suma, traduzir, pelas razões aduzidas, implicará sempre alguma actividade reflexiva, por parte do pequeno falante bilingue, sobre as relações possíveis entre as línguas que se encontra a adquirir.

involve the rephrasing of a communication expressed in one language, the source language (SL), in another language, the target language (TL). The term translation is used both in a broad and in a more narrow sense. In the broad sense, it refers to all operations where a SL unit is turned into a TL unit, irrespective of the modality of input and output (writing, speech, sign language). The modalities of input and output may be the same or different. When the term is used in its narrow sense, it refers only to the activity of reformulating written SL text into written TL text. It then contrasts with the term interpretation, which denotes the activity of orally rephrasing SL speech in TL.

⁴⁸Segundo Harris e Sherwood (1978: 155) a tradução “natural” define-se como «the translating done in everyday circumstances by people who have had no special training for it». A tradução “natural” opõe-se, deste modo, na bibliografia relevante, à tradução “profissional”. Cf. para o esclarecimento de outras distinções conceptuais pertinentes neste âmbito temático, Groot (1997: 27).

⁴⁹Ainda assim, «the empirical literature on translation is sparse; for translation by children it is barren. The majority of the literature on child translation comes either from anecdotal evidence by linguists (...) and other scholars, or from indirect evidence from studies in which translation was observed or used as a research technique, but not directly studied» (Malakoff e Hakuta, 1991: 142).

⁵⁰O caso de maior precocidade que conseguimos recensar é-nos relatado por Vihman (1985: 303) a propósito da criança Raivo, bilingue estoniano-inglês, que, aos 1;8 já procedia a algumas traduções lexicais.

⁵¹Convirá esclarecer, todavia, que nem todos os investigadores da actividade tradutora a consideram um desenvolvimento “natural” do bilinguismo. Para uma discussão destas posições, vd. por exemplo, Shreve (1997).

Em segundo lugar, a actividade de tradução, na justa medida em que requer que determinadas estruturas e formas em L1 sejam vistas como equivalentes a outras certas estruturas e formas em L2, pressupõe, obviamente, que a criança exposta a *input* bilingue tenha a percepção, por rudimentar que esta seja, de que o material linguístico presente no seu ambiente aquisitivo é passível de ser filiado em duas (ou até mais) macro-categorias distintas: a que corresponde a L1 e a que corresponde a L2. Dito de modo mais simples: é necessário que a criança compreenda minimamente que o material verbal que ouve e que a rodeia pertence a duas línguas diferentes.

Como já tivemos oportunidade de explanar no subcapítulo 3.2.2.1., os dados disponíveis indicam que as crianças bilingues muito novas recorrem a um factor exógeno fundamental com a finalidade de se orientarem na escolha dos recursos verbais disponíveis em situações de uso, i.e., à identidade do interlocutor. Dizer isto é o mesmo que afirmar que, pelo menos no caso em que a criança cresce exposta a um *input* caracterizado pela observância do “princípio do interlocutor”, é a identidade deste último que funciona como o principal índice orientador da tarefa de filiação idiomática de determinado material verbal no idioma A ou B. Defendemos, igualmente, que tal facto, à luz do modelo teórico de Karmiloff-Smith (1992), faz pressupor um processo de redescrição representacional responsável pelo estabelecimento dos elos relacionais que tornam possível a associação de certas estruturas linguísticas (mormente configurações fónicas) a certo tipo de locutores. Postular, nestes termos, que a redescrição representacional é um processo obrigatório na construção da identidade diferenciada de L1 e de L2 é, pois, admitir também que o acto de traduzir, na medida em que assenta no pressuposto de que a criança apreendeu que *a* equivale a *b* (pois ambos designam *x*), sendo que *a* costuma ser usado pelo locutor *a'* e *b* pelo falante *b'*, envolve também, e necessariamente, mecanismos declarativos⁵². No universo conceptual de Karmiloff-Smith (1992), dir-se-á, portanto, que, para traduzir, a criança terá que dispor, no mínimo, de representações de nível E1 das estruturas em causa.

O raciocínio que temos estado a desenvolver encontra, tanto quanto cremos, apoio nos testemunhos sobre o desenvolvimento bilingue existentes, a maior parte dos quais se refere, lembremo-lo, a crianças educadas em consonância com o “princípio do interlocutor”. Clyne (1987: 99) realça, precisamente, que as traduções infantis da sua filha surgiram como fruto da necessidade sentida pela criança de observar o dito princípio:

«Joanna's first instances of translation occurred about the age of 2 years, when she sometimes used the “wrong” language. She was consistently successful in providing a translation. By 2,2 she was relating in English to her mother what she

⁵²Não será de estranhar, pois, e tal como vimos no subcapítulo 2.2.1., que Fuchs (1982: 90) atribua um estatuto metalinguístico à tradução, sem deixar de considerar que tal actividade pode ser espontânea e, portanto, (nos termos da autora) “implícita”.

had said to her father in German, or what he had told her. To an increasing extent, she acted as the family “messenger-interpreter”⁵³.

Testemunhos semelhantes são conhecidos a propósito de Hildegard, filha de Leopold, que, e de acordo com o autor, aos três anos e meio já encarava o alemão e o inglês como sistemas linguísticos distintos, traduzindo facilmente de uma língua para a outra⁵⁴. Kielhöfer (1987:140), por seu turno, registou igualmente, aos 2;3, uma tradução motivada pela presença de dois interlocutores aos quais a criança em questão associava línguas distintas, o pai e a mãe (apesar de a criança saber que a mãe era bilingue e, portanto, capaz de entender a primeira versão idiomática do enunciado proferido). Também Volterra e Taeschner (1978: 319-320), Lindholm e Padilla (1978: 328) e Redlinger e Park (1980: 342-343) nos fornecem informações e exemplos que vão neste preciso sentido.

Mas o interessante é verificar que a actividade tradutora com as características e a cronologia que temos estado a descrever não se limita às crianças criadas num ambiente linguístico estrita e disciplinadamente orientado pelo “princípio do interlocutor”. Burling (1959: 62-63), por exemplo, atesta que o filho Stephen, cuja educação bilingue não se considerará um caso canónico de observância deste princípio⁵⁵, não só traduzia com fluência aos 2;6, como demonstrava ter apreendido, apesar da natureza algo “indisciplinada” (designemo-la assim, por ora) da sua educação linguística, que cada um dos idiomas se associava preferencialmente a um certo tipo de locutor. Este facto, considera Burling (1959: 62), é revelador de que Stephen, pouco tempo depois do seu segundo aniversário, já reconhecia que existiam, no seu ambiente de *input*, dois idiomas diferentes.

As traduções a que nos temos estado a referir, motivadas pela presença de interlocutores a quem a criança se dirige, usualmente, em línguas distintas, são, como vimos no subcapítulo 3.2.2.1., passíveis de ser classificadas como casos de alternância de códigos situacional. Vimos igualmente, e na mesma ocasião, que a investigação disponível aponta para o facto de este mecanismo se constituir como o alicerce primário sobre o qual se ergue o desenvolvimento posterior de

⁵³Interessante é constatar que, por vezes, as traduções desta criança eram bastante “livres”. Tal facto denuncia, em nosso entender, o privilégio de uma estratégia semântico-referencial na tradução em detrimento de uma preocupação de equivalência formal entre as estruturas de L1 e L2.

⁵⁴*Apud* Romaine (1989: 172); Harris e Sherwood (1978: 162) e Volterra e Taeschner (1978: 319).

⁵⁵A criança em questão esteve exposta ao inglês desde a nascença e, a partir dos 1;4, mercê da deslocação dos pais para a Índia, ao garo. Burling (1959: 46) descreve sucintamente e do seguinte modo os padrões de *input* da criança, bem como a sua evolução linguística: «Stephen began to use Garo words within a few weeks of our arrival, but his English vocabulary grew steady and it was several months before Garo became clearly predominant. The eventual triumph of Garo was aided by a protracted hospitalization of his mother which, except for short visits, removed him from close contact with his most important single English model (...). At this time I spoke to him frequently in Garo, which diluted the effectiveness of the second major English source. Even after this the continued illness of his mother forced him into greater contact with Garos than might otherwise have been the case. The result was steady progress in the Garo language, which I believe he learned in much the same way as any Garo child».

outros tipos de alternâncias de código, esses que já requerem uma sofisticação pragmática maior por parte de quem os produz e interpreta. Ora, note-se que é, precisamente, nas fontes bibliográficas sobre as capacidades de tradução de crianças bilingues muito novas que se encontram interessantes dados passíveis de sustentar a hipótese a que nos referimos sobre o desenvolvimento das alternâncias de códigos não estritamente situacionais. Atenda-se, neste sentido, aos seguintes enunciados da criança Joanna aos 2;5: «*Ich möchte Apfelsaft, bitte; I want some apple juice, please.* (Also *Ich möchte Traubensaft, Butter, eine Flasche, eine Ente, ins Bett, aufstehen, runter; I want grapejuice, butter, a bottle, a duck, to go to bed, to get up, to go down*» (Clyne, 1987: 92). Clyne comenta este caso de tradução, que também se poderá considerar um exemplo de alternância de códigos reiterativa, do seguinte modo: «the equivalents in the two languages where often rendered one after the other when both parents were present and she was uncertain who was going to “render the goods” (...) *Ich möchte auf deinen Rücken. I want a piggy bank*». Assim, e ancorada, embora, na noção de que o alemão é a língua do pai e o inglês a da mãe, i.e., na observância do “princípio do interlocutor”, esta tradução/alternância produzida por Joanna denota já o domínio de um mecanismo pragmático complexo. A implicatura conversacional construída pela criança é: “não sei qual dos dois quererer atender ao meu pedido, pelo que apelo a ambos”.

Outras traduções de emergência precoce equiparáveis a alternâncias de códigos reiterativas, já não estritamente motivadas pela identidade dos interlocutores presentes na interacção verbal, são as que surgem com um propósito clarificador⁵⁶. Registada a sua ocorrência por McClure (1981: 82) num rapaz de 3 anos, por Vihman (1985: 304) em Raivo aos 2;0 e por Lanza (1997: 201) na criança Siri aos 2;2,8, legítimo será que se vislumbre, através de tais usos, a acção operante de um monitor. A criança revela ter a noção de que a eficácia comunicativa se optimiza com a repetição, em duas línguas diferentes, do mesmo conteúdo proposicional. Dito isto, a tradução, enquanto actividade verbal, e na medida em que pode representar casos (ainda que restritos) de alternância de códigos, comporta necessariamente uma dimensão pragmática⁵⁷.

⁵⁶As denominadas alternâncias reiterativas, verdadeiras traduções, podem ter ainda outros objectivos discursivos. Cf. Martins (1994b: 57-58).

⁵⁷O raciocínio que temos estado a desenvolver não pretende escamotear as diferenças fundamentais entre os enunciados traduzidos e os que apresentam alternâncias de códigos, antes chamar a atenção para alguns (restritos) casos em que traduções infantis podem ser vistas como embrionárias e possíveis formas de alternância. Sobre a distinção entre tradução e alternância de códigos vd., aliás, o elucidativo excerto de Malakoff e Hakuta (1991: 146) que transcrevemos de seguida: «code-switching, like translation, should be considered a bilingual language skill. However the goals, uses and demands of code-switching differ from those of translation. Translation typically involves replacing an utterance in the source language with an equivalent utterance in the target language to enhance communication to monolingual speakers of the target language. Translation aims at reproducing as closely as possible in the target language the meaning of an utterance (or text) in the source language. Code-switching, on the other hand, is used to enhance or complement communication to bilingual speakers. It does not seek to reproduce what has already been said, but to enhance what is being said. Code-switching takes advantage of a larger bilingual vocabulary, playing on subtle differences between the two languages in connotative, denotative, or

Para a criança é, então, necessário saber em que circunstâncias usar L1, em que situações usar L2, em que contextos pode alternar entre L1 e L2 e, finalmente, em que condições deve traduzir.

Mas, para além da dimensão pragmática do mecanismo da tradução, temos vindo a tentar demonstrar que ela é também, na sua essência, uma actividade de natureza metalinguística tipicamente bilingue. Aliás, algumas traduções ou jogos que implicam traduções estão mesmo explicitamente associadas a enunciados de conteúdo metalinguístico⁵⁸. Muitas vezes trata-se de casos em que a criança, constatando uma lacuna na sua competência linguística, pede que lhe digam como se diz *x* na outra língua⁵⁹, reconhecendo, desta feita, a existência de dois sistemas linguísticos no seu ambiente de *input*. Um caso ilustrativo e relativo a um rapaz bilingue de 3;7 é descrito por Kielhöfer (1987:144), mas comportamentos deste mesmo género são observados por Slobin (1978: 50) em Heida já a partir dos 2;9 e por Vihman (1985: 313) em Raivo ainda mais cedo, i.e., a partir dos 2;1. Clyne (1987: 99), por sua vez, observa em Joanna, ainda mais precocemente, um comportamento mais complexo, uma vez que é, no caso, a própria criança a assinalar a equivalência que reconhece entre duas palavras pertencentes a dois idiomas distintos. Joanna explica, aos 2;7, que «*That's a Seebund. But that's a German word*». Importante será ainda constatar que a cronologia assinalada por Clyne (1987) respeitante à sua filha educada segundo o “princípio do interlocutor” não deixa de ser corroborada por Burling (1959) a propósito de Stephen, cuja educação linguística esteve, como já vimos, longe de ser tão disciplinada.

Este último dado relativo ao filho de Burling evoca a questão da forma como níveis de proficiência desiguais em L1 e L2 podem afectar a actividade de tradução natural. Como salienta Groot (1997: 29), «at a practical level, the phenomenon of natural translation, being coextensive with bilingualism, suggests that translation may prove to be of use as a tool to assess the level of proficiency a bilingual has in his or her second language». Contudo, elevados níveis de proficiência em L1 e L2, sendo, embora, condição que naturalmente optimiza a capacidade de tradução da criança bilingue, não se constituem como o único requisito para o sucesso e a fluência da tarefa de transformar

sociolinguistic meaning. Thus, while translation takes advantage of similarities across languages, code-switching takes advantage of the differences».

⁵⁸Voltaremos a estes casos no subcapítulo 3.2.2.4.

⁵⁹Os fenómenos que na actividade verbal monolingue terão algum paralelo com a tradução bilingue serão o reconhecimento e a capacidade de uso da sinonímia e da paráfrase (cf., a este propósito, Fuchs, 1982). Mas mesmo estes não são, obviamente, fenómenos exclusivamente monolingues, já que também os falantes de mais do que um idioma dominarão relações intrassistémicas deste género relativas a cada uma das suas línguas. Exemplo disso mesmo é constituído pelas observações de Slobin (1978) a propósito da sua filha. Heida usa paráfrases a partir dos 3;6 (*Idem*, 1978: 47) e repara na existência de sinónimos intrassistémicos aos 3;2 (*Idem*, 1978: 48). Sobre as relações entre a tradução e a paráfrase, cf., por exemplo, Malakoff e Hakuta (1991: 150-152) e Groot (1997: 52-53).

enunciados de L1 em material verbal pertencente a L2⁶⁰. Atenda-se, neste sentido, às seguintes e reveladoras afirmações de Clyne (1987: 101):

«childhood bilinguals are often not very competent at translations since they have learned the two languages separately, in different contexts (...) and regard them as separate entities which they have little need to translate into one another. However, from the data described above, I believe that children brought up bilingually on the interlocutor principle are likely to develop good translation skills based on a higher degree of metalinguistic awareness».

Com este comentário, Clyne (1987) acentua a natureza fundamentalmente metalinguística da actividade de tradução, dissociando-a do carácter meramente implícito e procedimental com que as estruturas de L1 e de L2 são adquiridas pela criança a elas exposta. Há, assim, para conseguir transformar estruturas linguísticas através da tradução, necessidade de recorrer a mais do que o “conhecimento das línguas”; haverá que, e paralelamente, dispor de algum “conhecimento sobre” essas línguas.

3.2.2.4. Comentários explícitos sobre estruturas e usos linguísticos

Contrariamente ao que poderá suceder com algumas das categorias recenseadas nesta tipologia, no caso dos comentários explícitos sobre as estruturas e usos linguísticos não haverá, sobre o seu estatuto, grande margem para controvérsias: estaremos inequivocamente na presença de manifestações metalinguísticas, até porque, e atendendo agora ao aparelho teórico de Karmiloff-Smith (1992), a capacidade de produção de enunciados que descrevam ou comentem a linguagem enquanto tal, tomando-a como objecto referencial, pressupõe a disponibilidade prévia de representações em formato-E3⁶¹. No que concerne ao marco cronológico que assinala a emergência desta capacidade de produção de verbalizações explícitas sobre a linguagem,

⁶⁰Convirá esclarecer, neste contexto, que uma proficiência menor ou mesmo passiva em relação a uma das línguas não impede o fenómeno da tradução, como atesta o seguinte relato de Harris e Sherwood (1978: 163) a propósito da filha mais nova de Leopold: «the German of KL, HL's younger sister, always remained passive. Nevertheless she translated one way, from German into English. At 3;11 Leopold records: “When she turns communications of mine into English for the benefit of other members of the household, she uses a free translation, with correct reproduction of the sense”. At the same age she tried to exploit comprehension-by-translation: “Whenever I use a word that is not familiar to her she translates it into English and says it with an interrogative intonation asking for confirmation. Usually the equivalent is correct, completely or approximately”».

⁶¹Ainda assim, não deixamos de encontrar, em alguma da bibliografia (cf., em particular, Houwer, 1990: 325-331), a classificação como *metalinguistic statements* de casos que, pela nossa parte, consideramos mais apropriado etiquetar como situações de heterocorreção. Como veremos no subcapítulo seguinte dedicado a, entre outros, este género de manifestações, as heterocorreções espontâneas, denotando, embora, a capacidade de objectificar a linguagem, são, tanto quanto cremos, instâncias típicas do mecanismo do *monitoring*. Ora, para fazer accionar o monitor, ao falante bastará recorrer, de entre o tipo de representações previstas pelo modelo RR, àquelas de que dispõe em formato-E1 não necessitando, para tal, de representações mais re-escritas.

registemos o que Houwer (1990: 336) nos atesta: «the roots for (...) explicit comments (...) are firmly present soon after the age of three». Os dados que de seguida evocaremos parecem, de facto, corroborá-lo.

Em teoria, todas as dimensões do objecto-linguagem, quer na vertente estrutural, quer na vertente de uso, serão passíveis de comentário ou descrição por parte dos falantes a partir do momento em que relativamente a elas existam, no sistema cognitivo, representações em formato-E3. A verdade, no entanto, e ao que nos indicam os dados existentes sobre as crianças expostas, no período aquisitivo, a *input* bilingue, é que os primeiros comentários metalinguísticos produzidos incidem esmagadoramente sobre os aspectos que directamente relevam da própria condição bilingue.

Exemplo prototípico do predomínio do tema do bilinguismo nas primeiras verbalizações sobre a linguagem são os comentários produzidos por sujeitos infantis que denotam a capacidade de nomear, não só os diferentes idiomas presentes nos seus ambientes de *input*, como, por vezes, outros que lhes são efectivamente estrangeiros. O registo mais precoce deste tipo de usos é apresentado por Redlinger e Park (1980) a propósito da criança Danny que adequadamente usou o vocábulo “*German*” aos 2;5/2;6. Já Clyne (1987) fornece, neste sentido, copiosos exemplos de afirmações da filha nas quais esta se refere explicitamente quer a “*English*”, a “*Deutsch*” e a “*German*”, quer ainda a “*Türkisch*”, “*Ungarisch*”, “*Neiderländisch*”, “*Französisch*”, “*Chinesisch*” e “*Chinese*”, tendo o uso mais precoce deste tipo de designações sido registado aos 2;8 anos. Kielhöfer (1987:140), por sua vez, relata a observação de um comportamento mais revelador nas crianças que estudou. Assim, «vers trois ans, ils possèdent les noms métalinguistiques: *Papasprache* et *langue à maman* pour désigner les deux langues». Já Houwer (1990: 326) testemunha que Kate, aos 3;1,3, fez uso da designação “*French*” a fim de filiar a palavra “*OK*”, comportamento estranho uma vez que o vocábulo em questão era usual no seu ambiente linguístico neerlandês-inglês, aparecendo em enunciados de ambos os idiomas. Tratando-se de uma filiação incorrecta, e relativa a uma língua ausente do ambiente de *input* da criança, o que é importante, em todo o caso, realçar é que, e de acordo com Houwer (1990: 326), «Kate is taking her father’s speech as na object that can be discussed. In order to do this she must possess some degree of awareness of language as a reality by itself».

Mas, para além de usar nomes específicos para identificar a língua *x* ou *y*, há crianças que se revelam capazes de verbalizar claramente, e com muito pouca idade, quais as regras que governam o funcionamento da escolha de línguas no âmbito do seu círculo familiar. É o atestado caso de Joanna. Tendo o pai como interlocutor, esta criança constata, aos 2;8, «*I speak English to Mummy, you speak Deutsche to me, I speak English to you*», e, um mês depois, em conversa com a avó paterna, «*Oma, sometimes you speak Deutsch to me and sometimes you speeak English to me*» (Clyne, 1987: 92). Joanna é, igualmente, capaz de se interrogar sobre a razão de ser dessas regras. Dirigindo-se novamente ao pai, pergunta «*Why do you speak English to Mummy and German to me?* (3;2)» (Clyne, 1987: 93). Sendo este o grau de explicitação conseguido em tão tenras

idades, não espantará que aos quatro anos a criança Raivo, estudada por Vihman (1985: 313), tenha peremptoriamente declarado: «I speak two languages, you know».

Outro tipo de verbalizações explícitas sobre a linguagem que directamente decorrem da natureza bilingue do ambiente linguístico é ilustrado pelos exemplos que já tivemos oportunidade de comentar no subcapítulo anterior relativos à precoce e espontânea actividade de tradução das crianças bilingues. Trata-se dos casos em que a criança, reconhecendo uma lacuna na sua competência linguística, pede claramente a um terceiro que lhe diga como se diz *x* na outra língua. Exemplos ilustrativos são descritos, recordemo-lo, por Vihman (1985: 313), já a partir dos 2;1, Slobin (1978: 50), a partir dos 2;9, e Kielhöfer (1987: 144-145), a partir dos 3;7. Lembremo-nos igualmente que Joanna, a criança observada por Clyne (1987), produz verbalizações que denotam o seu claro reconhecimento da equivalência passível de ser estabelecida entre dois vocábulos pertencentes a dois idiomas distintos. Joanna produz, deste modo, aos 2;9 e aos 3;5, respectivamente, os seguintes exemplos: «(To her mother) *I've got to go to the "Klo". You say toilet in English. (...) That's —we call a "Bäumchen" in German— in English we can say a little tree*» (Clyne, 1987: 99).

A preocupação em estabelecer equivalências entre vocábulos de L1 e L2 conduz muitas destas crianças às suas primeiras utilizações de vocabulário metalinguístico. Para além das próprias designações das línguas, alguns autores assinalam a presença de palavras como “*mean*” nos enunciados infantis como exemplo, não só da preocupação primordial das crianças com a dimensão semântica da linguagem, como da sua capacidade de fazer uso de vocabulário metalinguístico para fazer referência aos fenómenos sobre os quais emitem comentários. Slobin (1978: 46) observou, a partir dos 2;9 anos, as primeiras utilizações de “*mean*” por parte de Heida em perguntas como «what does *bread* mean on German?», «what does *bread* mean in Yugoslavian?»⁶². Aliás, Slobin esclarece que, em resposta a perguntas do tipo «what does X mean», à criança era fornecido, não apenas o vocábulo equivalente traduzido no outro idioma, mas muitas vezes, em vez dele, uma definição ou paráfrase na mesma língua à qual pertencia a palavra sobre a qual era feita a pergunta. Dada esta prática, Heida revelou-se capaz, já a partir dos 3;3, de reconhecer numerosas relações léxico-semânticas, não só intersistémicas (através da tradução), como intrassistémicas. Pela mesma idade Heida começou igualmente a produzir outros enunciados de conteúdo metalinguístico recorrendo a termos como “*call*”, “*word*”, “*speak*” e “*say*”. Burling (1959: 62) corrobora, de resto, o marco

⁶²Estes enunciados denunciam aquela que poderá ser considerada apenas uma primeira fase do processo de percepção da natureza arbitrária da relação entre designação e entidade designada já que, e nas palavras do próprio Slobin (1978: 46), «she did not understand, however [at 3;4] that her own speech could be part of such a language game. English words could not be distinguished from the concepts to which she made reference (...). She doesn't accept her English words as a language, but apparently treats them as something like pure word meaning. She asks: “How a say red in English?” She doesn't accept red as an answer, but insists on something else to be called an English word, along with words in other languages». Vd., sobre esta temática, o subcapítulo 3.2.1. do presente trabalho.

cronológico assinalado para este tipo de usos ao anunciar que «at 2:9 [Stephen] also (...) started using the word *said* and its Garo equivalent *a-gan-a* correctly and with understanding in direct speech —another indication of his growing awareness of speech as a phenomenon that can be talked about»⁶³.

Estes últimos registos evocados denotam, inequivocamente, uma aguda e precoce sensibilidade das crianças estudadas em relação às “palavras”. Aliás, Burling (1959: 61) esclarece, neste preciso sentido, que «at 2:9 Stephen began for the first time to ask explicitly about words». Outros exemplos de comentários metalinguísticos produzidos por crianças muito novas expostas a *input* bilingue corroboram esta atenção em relação aos itens lexicais que tende a ser multidimensional. As verbalizações registadas remetem, pois, quer para aspectos de uso (adequação pragmática), quer para alguns mais propriamente estruturais: forma fónica e morfologia. Parece, aliás, que, para estas crianças muito novas, a palavra se constitui o domínio de análise metalinguística por excelência, já que para níveis mais complexos de organização linguística, como a sintaxe ou a dimensão textual, não existem, na bibliografia, relatos de comentários metalinguísticos explícitos. Estando estes últimos níveis de organização estrutural aparentemente fora da alçada das dimensões comentáveis da linguagem nestas idades precoces, é necessário, em todo o caso, sublinhar o que no início deste subcapítulo afirmámos: continua a ser a condição bilingue o tema central dos comentários metalinguísticos produzidos por estas crianças; mesmo os aspectos estruturais, ou até os de uso, que se cingem ao estrito domínio lexical não abundam nos textos existentes, como os poucos casos por nós recenseados e apresentados de seguida atestam.

Começando pelas questões de uso e de adequação situacional dos itens lexicais, uma das dimensões para as quais as crianças bastante novas já revelam alguma sensibilidade, atendamos a exemplos registados por Houwer (1990) relativos à criança Kate. Assim, e neste âmbito, a criança estudada revela, aos 3;0,17, a sua profunda estranheza pela escolha lexical da entrevistadora quando esta última, ao cumprimentá-la, opta por tratá-la por *madam*, comentando a propósito «Jij bem raar! (...) <You are funny/strange>» (Houwer, 1990: 326). Outro exemplo, também produzido por esta criança aos 3;3,16, diz respeito à sua discussão, com a entrevistadora, sobre os seus próprios hábitos linguísticos e, em particular, sobre os epítetos a que costuma recorrer para se referir aos pais (“*pappie*”, “*mammie*”/“*mama*” e/ou os respectivos nomes próprios).

⁶³Este tipo de vocabulário metalinguístico parece estar universalmente representado em todas as línguas faladas, ideia que é reforçada por um estudo de Heeschen (1978: 158) sobre «adult’s awareness of language in a non-western, non-acculturated society». Acabando por se referir a vários estudos antropológicos sobre diferentes comunidades tecnologicamente pouco desenvolvidas, o autor concentra, neste trabalho, a sua atenção sobre o povo Eipo («the Eipo live in the Eipomek valley in the Eastern Highlands of Irian Jaya (West New Guinea) (...). The traditional culture of the Eipo has not been affected in any way. They are neolithic horticulturists like all the groups in the mountain regions of New Guinea» —*Idem*, 1978: 158—). O autor atesta a existência de um copioso leque de vocábulos metalinguísticos nesta comunidade em particular, bem como a sua inequívoca presença noutras.

No que diz respeito aos aspectos mais propriamente estruturais, e tal como vimos no subcapítulo 3.2.2.2., a dimensão fónica parece ser aquela sobre a qual a sensibilidade das crianças bilingues é maior. Para além dos exemplos que na ocasião já tivemos oportunidade de evidenciar, considere-se, ainda, o seguinte comentário de Joanna: dando-se conta da afinidade fónica entre as palavras inglesa, alemã e neerlandesa, respectivamente, “white”, “weiß” e “wit”, e da dissemelhança de qualquer uma destas em relação à forma francesa “blanc”, a criança bilingue (inglês-alemão) afirmou aos 4;10: «Niederländisch ist viel leichter als Französische» (Clyne, 1987: 96). Com uma idade semelhante, há notícia de comentários metalinguísticos produzidos pela filha mais velha de Leopold sobre pronúncia do seu próprio nome. Esclarece Clark (1978: 22) a este propósito: «when talking about na upcoming visit to her Gernam grandmother, Hildegard commented on the difference between the English and the German pronunciations of her name: “Opa might call me Hildegard [-d], in German though Hildegard [-t]».

Esta mesma criança foi igualmente capaz de explicitar o conceito de “pluralidade” com pouco mais de quatro anos, explicando que «if there is one, you have to say *Schub*; if there are two you have to say *Schube*» (apud Clark, 1978: 23). Também Joanna, aos 4;6, se aventurou numa explicação gramatical comparável: «“Gläser” ist wenn es mehr denn eine ist, und “Glas” ist, wenn est nur eine ist» (Clyne, 1987: 98). Note-se, de qualquer modo, que estes comentários sobre as propriedades morfológicas das palavras (do alemão, em qualquer um dos dois casos), surgem mais tardiamente do que aqueles relativos a qualquer outra dimensão da organização ou uso linguísticos até agora vistos. Embora não tão “inacessível” como a sintaxe, a morfologia, particularmente a flexional, não será, pois, de fácil alcance para uma criança tão nova. Tanto assim é, aliás, que uma especialista como Clark (1978: 23) não hesita em afirmar sobre a matéria: «such explicit comments about morphology (...) are not very common».

3.2.3. Outras manifestações metalinguísticas recenseadas na bibliografia especializada

A primeira observação pertinente a fazer no presente subcapítulo consistirá em esclarecer que a maior parte dos dados disponíveis sobre mestrias ou comportamentos metalinguísticos de crianças expostas a *input* bilingue já foi objecto de escrutínio nos subcapítulos anteriores. Com efeito, restar-nos-á, neste momento, dar conta de um pequeno conjunto de fenómenos sobre o qual existem algumas informações patentes em escassos espécimes bibliográficos. Os fenómenos agora em apreço são as auto- e heterocorreções, bem como a formulação de juízos de gramaticalidade e de aceitabilidade por parte dos sujeitos infantis bilingues.

No entender de numerosos investigadores, as auto- e heterocorreções espontâneas serão as manifestações primárias e por excelência da actividade de

um monitor, circunstância que explicará por que razão alguns autores, mercê das suas opções teóricas particulares (tal como vimos no subcapítulo 2.2.1.), não as consideram fenómenos metalinguísticos de pleno direito. Já à luz do aparelho teórico proposto por Karmiloff-Smith (1992: 50), dir-se-á que estas manifestações denunciam a disponibilidade, no sistema cognitivo, de representações em formato-E1, sinalizando, por isso, uma actividade metalinguística embrionária que, ontogeneticamente, se revelará em idades precoces.

Esclarecidas estas premissas, comecemos por abordar, em conjunto, as autocorrecções, hesitações e auto-repetições espontâneas por considerarmos que estas são, basicamente, variantes do mesmo mecanismo: trata-se de formas alternativas a que o falante recorre a fim de sinalizar que detectou, graças ao efeito de um *feed-back* regulador⁶⁴, um “erro” na sua própria produção verbal⁶⁵. De entre estas manifestações, apenas as autocorrecções denotam, concomitantemente e sem margem para dúvidas, a vontade (e a percepção da capacidade), por parte da criança, em remediar tal erro.

De acordo com Houwer (1990: 312), as ocorrências de autocorrecções espontâneas, patentes nas produções de Kate antes dos três anos, subiram, contudo, em flecha a partir dessa idade⁶⁶. Esta autora procede, igualmente, à classificação das autocorrecções em função do seu tipo estrutural tendo detectado, no *corpus* relativo à fala desta criança, as seguintes categorias: (i) léxico-semânticas; (ii) morfolexicais; (iii) morfológicas; (iv) sintácticas; (v) fonológicas. Considerando o *corpus* total relativo a ambas as línguas usadas pela criança, inglês e neerlandês, as autocorrecções espontâneas mais frequentes foram as de natureza morfolexical e, sobretudo, fonológica. Como já tivemos oportunidade de constatar anteriormente, e, em particular, no subcapítulo 3.2.2.2., este último dado está em perfeita sintonia com o que tem sido observado por outros investigadores. Já no que concerne especificamente a fenómenos como as hesitações ou repetições do mesmo material linguístico, denunciadores da percepção, por parte de quem fala, de que algo não corre, na sua produção verbal, inteiramente bem, Houwer (1990: 331) esclarece que «in our material, hesitations and self repetitions occur on all linguistic levels. Their

⁶⁴Este *feed-back* a que nos referimos corresponde ao nosso conceito de *feed-back* 2, tal como o definimos no subcapítulo 2.2.3.

⁶⁵Muitas vezes estes comportamentos surgem onde não existe, na realidade, nenhum “erro” linguístico, quer formal, quer funcional, a necessitar de correcção, circunstância que conduz Houwer (1990: 331), ao contrário do que acontece com Clark (1978: 30), a considerar, numa categoria autónoma, as hesitações e auto-repetições. Julgamos, no entanto, que é possível albergar estas manifestações, a par das autocorrecções espontâneas, sob a mesma categoria já que o que é, em nosso entender, fundamental sublinhar é que a criança assume tais comportamentos porque não se sente, por um motivo qualquer, inteiramente satisfeita com a sua produção verbal, assinalando, através destes variados processos, essa mesma insatisfação. Admitimos, no entanto, e concomitantemente, que as hesitações e auto-repetições poderão assumir outros valores; poderão, em particular, ser um indício da incapacidade, por parte do falante, em prosseguir com o seu enunciado, por desconhecimento de estruturas linguísticas, por falhas de memória ou circunstâncias afins.

⁶⁶Slobin (1978) considera tardio o desenvolvimento de autocorrecções espontâneas e auto-repetições reveladoras de um processo de *auto-monitoring*, já que estas se manifestam, na sua filha, ainda muito timidamente. e pela primeira vez aos 3;2.

occurrence remains fairly constant throughout the study and there is no differential use of hesitations depending on language used».

Outro aspecto interessante realçado por Houwer (1990) prende-se com o relativo grau de (in)sucesso da actividade autocorrectiva de Kate. Assim, e embora todas as auto-emendas possam até ter sido produzidas com o intuito de melhorar o enunciado corrigido, nem sempre o resultado equivale a um enunciado efectivamente melhor ou mais adequado do que o original. No mesmo sentido vão os dados recenseados por Slobin (1978) sobre Heida que, aos 3;4, também produzia autocorreções que não conduziam necessariamente a resultados melhores do que o enunciado original. Ainda assim, é importante registar, e novamente no caso de Kate, que mais de metade das suas correções estiveram na origem de enunciados mais felizes, circunstância que denota, no entender de Houwer (1990) um elevado controlo desta criança não só sobre as opções disponíveis no seu repositório de recursos verbais, mas também sobre a adequação formal e funcional desses mesmos recursos.

Tal como as manifestações que temos estado a analisar, também as heterocorreções, quando surgem espontaneamente no discurso da criança, deverão ser consideradas como sinal evidente da actividade de um monitor. Revelador será assinalar que a presença desta gama de manifestações já se encontra, em crianças bilingues, pelo menos a partir dos 2;2 anos (Vihman, 1985: 315). Tratando-se de um caso de heterocorreção lexical, outros dados colhidos por Houwer (1990), indicam que os comentários correctivos da fala de terceiros ocorrem, no caso de Kate, a partir dos 2;9, abrangendo aspectos fónicos, de morfologia derivacional⁶⁷ e de adequação lexical. Lembremo-nos, neste âmbito, que também Clyne (1987: 99) nos dá conta das heterocorreções de Joanna que têm como alvo a pronúncia da mãe⁶⁸.

Dito isto, restar-nos-á recordar, tal como vimos no subcapítulo 3.2.2.1, que outra gama de auto- e heterocorreções se prende directamente com casos em que a criança muito nova sente que houve violação do “princípio do interlocutor”. Exemplos pertinentes na altura assinalados foram os apresentados por Fantini (1978: 288), Kielhöfer (1987), Clyne (1987: 98-99) e Lanza (1997: 223).

Afins aos comportamentos metalinguísticos até agora vistos neste subcapítulo, mas requerendo, em princípio, por comparação com estes, índices mais elevados de controlo de processamento e de análise das representações

⁶⁷Um exemplo particularmente interessante passível de ser incluído nesta categoria é o de uma heterocorreção relativa ao uso de um putativo sufixo derivacional diminutivo. Veja-se o diálogo entre a entrevistadora e Kate (aos 2;9): «Investigator: Zitten er rozijntjes in de pudding? <Are there any raisins in the pudding?> Kate: Nee rozijntjes zijnen (...) <No little raisins big sins> Investigator: Rozijnen? <Raisins?> Kate: Já! <Yes!>» (Houwer, 1990: 325). A correção é indevida, porque não se trata, na realidade, de um sufixo derivacional («the word ROZIJN <raisin> (...) consists of one morpheme to which the plural ending [-en] can be added or the diminutive ending [-tje] (+ [-s] in the plural). A correction of ROZIJNTJES <little raisins> should thus be ROZIJNEN rather than just *ZIJNEN, which is nonsensical —*Idem*, 1990: 325—), mas o importante é que a criança o identifica como tal, guiada pela sua forma fónica idêntica.

⁶⁸Cf. a citação deste autor por nós reproduzida na p. 125.

(conceitos usados na acepção de Bialystok e Ryan, 1985) são as auto- e heterocorreções induzidas ou explicitamente solicitadas à criança por terceiros. Trata-se de um verdadeiro exercício metalinguístico já que a criança é obrigada, para o resolver, a centrar a sua actividade cognitiva no fenómeno linguístico sob directo escrutínio.

Tipicamente, e no caso de Kate, as autocorreções induzidas, detectáveis a partir dos 2;9, resultam de um pedido de clarificação por parte do interlocutor (Houwer, 1990: 319). Mais uma vez, e como já tivemos oportunidade de constatar a propósito das autocorreções espontâneas, estas emendas induzidas incidem primordialmente sobre aspectos fónicos e (morfo)lexicais. A sintaxe continua, pois, novamente aqui, longe da alçada da actividade heterocorrectiva de Kate.

No que diz respeito aos juízos de gramaticalidade e de aceitabilidade, aspectos que intimamente se articulam com os fenómenos de auto- e heterocorreção, na medida em que destes últimos se apresentam como pré-requisito, os escassos dados existentes sobre crianças bilingues⁶⁹ encontram-se em dois tipos de fontes: (i) nos estudos longitudinais que temos vindo a citar e (ii) em estudos experimentais concebidos para averiguar, entre outros aspectos, também este tipo de mestrias metalinguísticas.

Começando pelos estudos longitudinais, mormente pelo de Slobin (1978), e por exemplos relativos à morfologia flexional, temos a indicação de que Heida, aos 4;2, altura em que as hipercorreções eram muito frequentes na sua produção verbal, rejeita as formas verbais irregulares do pretérito (gramaticais) presentes na língua-alvo adulta, preferindo inequivocamente as suas próprias formas regulares (agramaticais). O curioso é verificar que, apenas um mês depois, numa situação de teste, já escolhe as formas adultas irregulares como as mais correctas, continuando, contudo, a usar, no seu discurso corrente, as suas formas hipercorrectas. Aos 4;4 a criança revela «conflicting manifestations» (Slobin, 1978: 52), considerando, um mês depois, todas as formas correctas (as suas próprias e as adultas). Slobin (1978) esclarece que a última fase descrita continuou até aos 4;9, altura em que, finalmente, Heida começou a rejeitar as suas formas hipercorrectas. Já no campo da flexão nominal, Heida, também com 4;9, revela-se sensível àquela que considera ser uma forma agramatical do plural de «*person*». Ilustra Slobin (1978: 49): «she picks up on usage which violates her sense of grammaticality. On the TV news she hears the word *persons* and mulls over it for some time, since she had recently discovered that *people* is the normal plural of *person*».

Outro domínio em relação ao qual algumas destas crianças se revelam sensíveis é o da semântica. Clyne (1987: 101) apresenta um exemplo interessante:

⁶⁹Para uma revisão da bibliografia existente sobre juízos de gramaticalidade e de aceitabilidade (aspectos sintácticos), bem como sobre anomalia semântica em crianças monolingues, cf., por exemplo, Gombert (1990: cap. 3) e Brédart e Rondal (1982: cap. 4 e 5).

«the first instance of linguistic experimentation that I am aware of occurred when Joanna, aged 3;3, had met a slightly older girl in a train in West Germany and proceeded to construct a pattern drill which tested the boundaries of semantic acceptability within a grammatical pattern (with the unacceptable items accompanied by much laughter). Ich werde ein Brot essen. Ich werde ein Apfel essen. Ich werde ein Fenster essen. Ich werde ein Teller essen».

Com 3;4 a mesma criança divertia-se, sozinha, com um jogo semelhante: «*Ich rieche etwas Gutes. Ich rieche etwas Grünes. Ich rieche etwas Spitziges*» (Clyne, 1987: 101). Também Heida, já aos 4;4 identifica aquela que considera ser uma construção anómala com o substantivo “*clay*”: «while drawing, she overhears na adult conversation in which someone says, “Klee says...” Heida interjects: “Clay doesn’t have mouths” (Slobin, 1978: 49).

No que concerne aos estudos experimentais que fornecem dados relativos à capacidade de formação de juízos de gramaticalidade e de aceitabilidade, saliente-se que os disponíveis têm por objectivo principal testar a forma como diferentes níveis de proficiência em L1, e especialmente em L2, das crianças bilingues se correlacionam com a sua capacidade de detecção e emenda de erros sintácticos e anomalias semânticas⁷⁰.

Um desses trabalhos é o de Diaz e Hakuta (1981)⁷¹. Estes autores compararam um grupo de crianças bilingues com proficiência equilibrada em espanhol e inglês com crianças hispano-falantes que haviam começado a aprender inglês por via da sua recente inserção no sistema escolar americano. Todas as crianças frequentavam programas bilingues do ensino pré-primário e do 1º ano de escolaridade na mesma escola, residiam nos mesmos bairros e revelavam proficiências equivalentes em espanhol. A estes sujeitos foram apresentadas frases-estímulo diversas a partir das quais deveriam desempenhar tarefas metalinguísticas como detectar e corrigir erros contidos em oito frases agramaticais espanholas ou identificar palavras inglesas “infiltradas” em frases espanholas, propondo, em sequência, versões inteiramente espanholas dessas frases⁷². Os resultados obtidos são sintetizados por Cummins (1987: 70):

«the results showed no differences between the two groups of children in their ability to detect grammatical errors in their native language. However, balanced bilinguals showed a greater ability to make grammatical corrections and to detect confusions between their two languages».

Uma amostra de perfil análogo foi estudada por Galambos e Hakuta (1988). Tendo elaborado dois estudos experimentais concebidos para avaliar diferentes mestrias metalinguísticas, os autores, no âmbito de uma das experiências

⁷⁰Alguns destes trabalhos, como os de Diaz (1985), Galambos e Hakuta, 1988) e Bialystok (1988) testam, igualmente, outras capacidades, não só metalinguísticas, como linguísticas e cognitivas.

⁷¹Apud Cummins (1987: 69-70).

⁷²Esclareça-se que «several correct Spanish sentences were intermixed within each set of wrong sentences» (Cummins, 1987: 70).

efectuadas, confrontaram, em quatro momentos distintos ao longo de dois anos lectivos, 104 crianças oriundas de uma comunidade hispânica maioritariamente portorriquenha radicada nos E.U.A., a frequentar (no primeiro momento da experiência) os 1º e 2º anos de escolaridade (programa bilingue), e com uma média de idades de 6;5 e 7;6, respectivamente, com um teste de avaliação da gramaticalidade de um conjunto de frases portadoras de erros sintácticos e subsequente correcção. Atendendo, por um lado, a que, embora dominantes em espanhol, as crianças sob escrutínio se caracterizavam por possuir proficiências muito diferenciadas em relação ao inglês, e, por outro, a que os erros a detectar e a corrigir se revelaram de nível diferenciado de dificuldade⁷³, os autores (1988: 153) concluíram o seguinte:

«we found that the development of the native language to its fullest is beneficial to metalinguistic awareness. In addition, we found that the degree of bilingualism was also important. The extent to which this effect could be observed varied, however, on the level of difficulty of the items. This suggests that the results might have been different had another mix of easy and difficult items been used in measuring metalinguistic awareness».

Nesta mesma linha vai o estudo de Bialystok (1988) ao qual, de resto, já fizemos referência no subcapítulo 3.2.1. Tendo sujeitado, como nesse local referimos, três grupos de crianças, um de monolíngues anglófonos, um de bilingues fluentes, quer em inglês, quer em francês, e um de bilingues “parciais”, i.e., falantes anglófonos com alguma competência em francês, a vários tipos de testes, um destes visou, justamente, avaliar a capacidade de detecção e correcção de erros sintácticos⁷⁴ contidos em frases-estímulo apresentadas, durante a experimentação, em inglês. O resultado encontrado é sintetizado pela autora (1988: 563) nos seguintes termos: «the syntax task revealed a group effect (...) in which the fully bilingual group scored higher than the two other groups». Para além disto, «although the monolingual group demonstrated the highest level of English language proficiency (...), that advantage was not evident on this more metalinguistic test» (Bialystok, 198: 564). Considerando, em função das premissas do *Metacognitive Model of Language Skills*, que a boa execução da tarefa de identificação e correcção de erros sintácticos está intimamente dependente de elevados índices de análise das representações⁷⁵, concluir-se-á, então, com base nos dados fornecidos por Bialystok (1988), que um alto grau de proficiência bilingue não só se correlaciona positivamente com tal capacidade cognitiva, como se afigura uma vantagem em relação a uma proficiência

⁷³«The primary finding in this experiment from a psycholinguistic viewpoint was that the types of items in the metalinguistic task differed in how difficult they were to note and correct. We found that word-order errors (WO) and errors involving gender agreement (...) were easy to note and correct. In contrast, errors of temporal agreement between adverb and verb tense (T) and errors involving number agreement between noun and verb (NV) were significantly more difficult to note and correct» (Galambos e Hakuta, 1988: 152).

⁷⁴«The errors involved verb tense, negation, particle placement, agreement, and word order» (Bialystok, 1988: 563).

⁷⁵Cf. a citação da autora por nós reproduzida na nota 13 do presente capítulo.

monolíngue, ainda que esta seja, também ela, muito elevada⁷⁶. A condição bilingue, especialmente quando se caracteriza por um alto grau de competência em relação às línguas em contacto, estimula, deste modo, e nos termos do *Metacognitive Model of Language Skills*, a capacidade de análise das representações linguísticas, o que equivale a dizer que potencia a capacidade de resolver certas tarefas metalinguísticas. Mas, mais ainda: de acordo com esta mesma autora, a condição bilingue, por si só e independentemente do grau de proficiência verbal atingida, revela-se igualmente responsável pelo desenvolvimento mais precoce da capacidade de controlo do processamento linguístico.

3.2.4. Para uma re-avaliação da tese da “superioridade bilingue”

Descrito o “estado da arte” relativo aos estudos sobre capacidades metalinguísticas em crianças bilingues, julgamos que ficou demonstrada a franca ausência de dados e de informações minimamente sistematizadas sobre um vasto conjunto de mestrias desta natureza. Este estado de coisas, sendo comum ao conjunto de estudos existentes sobre desenvolvimento metalinguístico em populações monolíngues, é, contudo, substancialmente mais grave quando o interesse se centra sobre crianças que são confrontadas com uma situação de contacto de línguas. Trata-se, deste modo, de uma área de inquirição que padece de claras lacunas descritivas, reflexo óbvio, tanto quanto cremos, da situação de indefinição teórica em que, apesar das propostas promissoras vistas no capítulo 2, o universo conceptual relativo ao domínio metalinguístico ainda se encontra. A natureza lacónica e deficiente das informações acedíveis decorre, no entanto, e igualmente, do estado geral dos estudos sobre aquisição linguística bilingue que se caracterizam por estar, ainda, numa fase razoavelmente incipiente.

Não podendo apontar, propriamente, excepções ao teor das afirmações que acabámos de fazer, diríamos que, ainda assim, e no que especificamente diz respeito às competências metalinguísticas das crianças bilingues, a questão que mais exaustivamente foi estudada é a da percepção da relação arbitrária entre designação e entidade referencial. Como oportunamente constatámos, é a capacidade de dissociar o referente extralinguístico das respectivas designações em L1 e L2 a mestria metalinguística das crianças bilingues sobre a qual mais dados concordantes existem, sendo, concomitante e não estranhamente, aquela para a qual as metodologias de inquirição estão mais experimentadas e consolidadas⁷⁷. É também neste conjunto de investigações que podemos

⁷⁶Esta ideia é corroborada por Galambos e Hakuta (1988: 146-147).

⁷⁷Para o apuramento dos níveis de capacidade tidas em relação a outros tipos de mestrias metalinguísticas não há baterias de testes suficientemente testados e reutilizados. Esta é também, em larga medida, a situação dos estudos relativos a mestrias metalinguísticas em crianças monolíngues, pese embora o facto de, no caso dos trabalhos sobre sujeitos bilingues, ela ser substancialmente mais grave. Existe, no entanto, um trabalho relativamente recente de Pinto (1999) que representa uma

encontrar o maior número de trabalhos comparativos entre os comportamentos de crianças bi- e monolíngues.

Estes trabalhos, elaborados na esteira da premissa de Vygotsky⁷⁸ segundo a qual o conhecimento de L2 traria, ao falante, uma mais aguda e precoce apetência para olhar as línguas como objectos e não tão só como meros instrumentos, constituem-se, de resto, como o alicerce experimental que permitiu que esta mesma ideia fundadora se instalasse, com um estatuto quasi-axiomático, no discurso e no pensamento dos estudiosos da relação entre bilinguismo e capacidades metalinguísticas. Com efeito, e como tivemos oportunidade de explicitar no subcapítulo 3.2.1., inúmeros são os investigadores que reclamam a superioridade bilingue em várias tarefas e mestrias de natureza metalinguística, sendo que alguns deles não hesitam em estender essa superioridade a outras espécies de capacidades, mormente as cognitivas e as linguísticas.

Julgamos, no entanto, que uma análise atenta dos trabalhos disponíveis nos revelará que são, efectivamente, muito poucos os dados neles coligidos que comprovem com credibilidade esta premissa de superioridade metalinguística *tout court* dos bilingues. Assim, e à excepção da grande maioria dos trabalhos citados no subcapítulo 3.2.1., apenas algumas experiências relativas à capacidade de detecção de erros sintácticos indiciam, tal como vimos no subcapítulo 3.2.3., melhores resultados das crianças bilingues relativamente às monolíngues da mesma idade. Resta provar, portanto, que a precocidade de sujeitos bilingues observada em alguns estudos é extensível a todas as mestrias passíveis de se albergar sob o epíteto “metalinguístico”. Para prová-lo, e caso seja esse um dos objectivos programáticos que os actuais estudiosos desta área temática queiram recuperar, haverá que desenvolver estudos, não só destinados a investigar um vasto espectro de manifestações metalinguísticas, mas que também envolvam sujeitos bi- e monolíngues criteriosamente escolhidos e comparáveis entre si, mormente no que concerne a variáveis como perfil sociocultural, nível etário e sexo.

Dito isto, e não havendo um número significativo de trabalhos genuinamente comparativos, infere-se que um dos maiores problemas de fundo que afectam este domínio de inquirição decorre das enormes diferenças metodológicas que separam os estudos existentes, tornando o cotejo dos respectivos resultados muitíssimo problemático. Veja-se: em primeiro lugar, os trabalhos realizados, tal como sublinhámos no subcapítulo 3.2.2.2., ora são de tipo longitudinal, dizendo respeito à observação, durante um dado período de tempo, de (normalmente) apenas uma criança sobre a qual se regista uma vasta gama de comportamentos verbais, ora são de natureza experimental, envolvendo amostras significativamente mais numerosas de sujeitos e concebidas para escrutinar um

feliz tentativa de compilação dos testes disponíveis para averiguar diferentes tipos de mestrias metalinguísticas.

⁷⁸Aliás, é mesmo possível afirmar que «largely as a result of Vygotsky's and Leopold's early work, subsequent research in the relationship between metalinguistic awareness and bilingualism has concentrated on bilingual children's awareness of the arbitrary nature of language, as reflected in their ability to separate words from their meanings» (Tunmer e Myhill, 1984: 179).

conjunto delimitado de fenómenos. Os estudos longitudinais disponíveis fornecem, para além do mais, dados sobre o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças visadas em idades relativamente precoces (não raro a partir do nascimento), enquanto que a generalidade dos trabalhos experimentais lida com amostras de crianças que frequentam, no mínimo, o ensino pré-primário. A acrescentar a estas condicionantes, registe-se que as crianças que servem de sujeitos nos diferentes tipos de investigações nem sequer são, muitas vezes, equiparáveis do ponto de vista do seu perfil sociocultural e vivencial.

Ora, a maior parte dos dados conhecidos sobre as mestrias metalinguísticas de crianças bilingues foi obtida por via de trabalhos longitudinais, sendo que as informações relativas a crianças monolingues provêm, na generalidade, de investigações experimentais. É este o caso, por exemplo, das informações relativas às capacidades metafonológicas destes dois tipos de populações infantis. Na verdade, e como oportunamente afirmámos, estes dados são dificilmente cotejáveis: nada se sabe sobre a experiência linguística e metalinguística precoce dos sujeitos monolingues participantes nas investigações experimentais e pouquíssimo se conhece sobre o comportamento verbal não-espontâneo dos sujeitos bilingues em situações experimentais controladas.

Será, pois, legítimo que se conclua que os trabalhos que adoptam uma abordagem comparativa, i.e., a maior parte dos que testam a capacidade de dissociação entre referente e designação linguística e alguns dos que avaliam a capacidade de detecção e correcção de situações de agramaticalidade, nem são em número que se considere aceitável, nem recobrem uma gama minimamente suficiente de mestrias de tipo metalinguístico para se poder afirmar, com rigor, que as crianças bilingues são efectivamente superiores às monolingues na sua capacidade de objectificar a linguagem.

Advirta-se, contudo, que dizer isto não nos compromete com a tese contrária, nem tão pouco com alguma que defenda que entre a condição bilingue do falante e a sua capacidade metalinguística a relação será tanta e da mesma ordem da que subsistirá entre a condição monolingue e essas mesmas capacidades. Cremos, até, que a putativa superioridade metalinguística das crianças bilingues relativamente às monolingues é uma proposta teoricamente plausível, defensável e viável; o que afirmamos, todavia, e simultaneamente, é que essa hipótese está, em toda a sua plenitude, longe de estar provada pelos dados empíricos de que dispomos neste momento.

Creemos, ainda assim, que a investigação produzida, embora escassa, nos aponta algumas pistas interessantes que, uma vez trilhadas de um modo mais consistente, poderão vir a esclarecer de que maneira e em que medida a condição bilingue interage com a capacidade metalinguística dos falantes em desenvolvimento. Neste sentido, sublinhemos, por exemplo, um dos aspectos para os quais, quer o Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas de Bialystok e Ryan (1985), quer o Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1992) nos alertam: nem todas as tarefas metalinguísticas usadas nos trabalhos experimentais ou registadas nos estudos baseados na observação participante longitudinal são iguais em termos dos recursos cognitivos que

mobilizam. Com efeito, e atendendo às premissas teóricas do modelo proposto pelas primeiras autoras, alegar-se-á que nem todas essas tarefas exigem, dos sujeitos, os mesmos graus de controlo de processamento e de análise das representações linguísticas. Já de acordo com o aparelho conceptual da última investigadora referida, dir-se-á que nem todas dependem do recurso a representações em formato-E3 já que, e no âmbito deste modelo, as representações re-escritas em formato-E1⁷⁹ ou E2 são igualmente passíveis de servir actividades de natureza metalinguística.

Se assim é (e assim, de facto, parece ser), ninguém nos garante que o bilinguismo da criança não seja uma condição que interage positivamente, ainda que, possivelmente, de forma selectiva, com algumas capacidades metalinguísticas, e não, de modo necessário, com todas. É isto mesmo, aliás, que Bialystok (1988) sugere ao constatar a diferença de comportamentos evidenciados por monolíngues e por bilingues de variáveis proficiências em L2 em diversos tipos de tarefas metalinguísticas. Conclui, neste sentido, a autora que, se a condição bilingue potencia, por si só, a capacidade de resolução de tarefas dependentes de elevados índices de controlo de processamento, ela, por outro lado, não basta para que um falante resolva com maior habilidade e sucesso outras tarefas metalinguísticas, mormente as que exigem mais elevada capacidade de análise das representações linguísticas⁸⁰. No que a estas últimas diz respeito, outras características do pequeno falante parecem ser substancialmente mais determinantes, nomeadamente o nível de proficiência linguística atingida nos idiomas a que se encontra exposto.

Atendendo, precisamente, ao último aspecto que acabámos de realçar, é importante deixar claro que nem todos os bilingues se comportarão de modo idêntico na presença da mesma tarefa metalinguística na justa medida em que nem todos os bilingues são iguais; não só não tiveram todos a mesma educação linguística (informal e formal), como não estiveram expostos a L1 e L2 nos mesmos períodos da sua (embora, nos casos de crianças bilingues, ainda curta) vida, não vivem em comunidades linguísticas de perfil sociolinguístico necessariamente semelhante, não têm as mesmas atitudes e expectativas em relação às línguas presentes no seu ambiente de *input* e, para além das outras muitas diferenças que também ostentarão entre si, nem todos atingirão os mesmos níveis de proficiência activa em relação a L1 e L2.

Ora, como vimos no subcapítulo 3.2.3., os estudos citados a propósito de juízos de aceitabilidade e gramaticalidade, bem como da capacidade de correcção de diferentes tipos de agramaticalidade, ilustram exemplarmente em que medida um factor como o grau de proficiência atingido em L1 e L2 se correlaciona com essas capacidades metalinguísticas. Para além do trabalho de Bialystok (1988) a que atrás fizemos referência, no mesmo sentido vão os de Galambos e Hakuta (1988) e Diaz (1985).

Trabalhos como estes últimos compatibilizam-se, de resto, com uma das mais notórias propostas teóricas existentes sobre as relações entre a condição bilingue

⁷⁹É o caso das autocorrecções, por exemplo. Cf. Karmiloff-Smith (1992: 50).

⁸⁰Cf. a figura 6 reproduzida na p. 97.

e o desenvolvimento cognitivo da criança. Trata-se da *threshold hypothesis*, apresentada, anos antes, concretamente em 1976, por Cummins e descrita, pelo proponente (1976: 1) nos seguintes termos:

«it is hypothesized that the level of linguistic competence attained by a bilingual child may mediate the effects of his bilingual learning experiences on cognitive growth. Specifically, there may be a threshold level of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive deficits and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence his cognitive functioning»⁸¹.

Inscrevendo-se claramente numa linha que privilegia o estudo da relação entre bilinguismo e um vasto conjunto de parâmetros cognitivos, este trabalho de Cummins (1976), constituindo-se como um dos *states of the art* de referência das investigações que, neste domínio temático, haviam sido elaborados antes de 1976, tem o grande mérito de não só identificar e abordar, como também tentar resolver teoricamente as inconsistências dos resultados patentes na bibliografia até aí produzida.

Com efeito, e como este texto de Cummins claramente demonstra, a generalidade das investigações produzidas antes de 1962⁸², data de publicação do primeiro e decisivo “estado da arte” desta área temática, da autoria de Peal e Lambert, indicava que a condição bilingue das crianças as conduzia a um estado cognitivo (e também linguístico) deficitário⁸³, sendo que a maioria dos trabalhos apresentados a partir da data de publicação deste último estudo aponta, pelo contrário, para uma correlação positiva entre bilinguismo e um conjunto significativo de mestrias cognitivas. Tal correlação positiva entre o bilinguismo e o desenvolvimento cognitivo já havia, de resto, sido defendida por

⁸¹A ideia básica subjacente à *threshold hypothesis* não é, todavia, original, como nos atestam Peal e Lambert (1962 [1972: 120]): «O'Doherty (1958) [*Bilingualism: Educational Aspects*. In: *Advanc. Sci.*, nº 56, 282-286] suggests that it is necessary in any consideration of the influence of bilingualism on intelligence to distinguish between two types of bilinguals for whom the effects may differ —the pseudo-bilingual and the genuine bilingual. The pseudo-bilingual knows one language much better than the other and does not use his second language in communication. The true bilingual masters both at an early age and has facility with both as a means of communication. O'Doherty states that there can be no question that bilingualism of the genuine kind is an intellectual advantage. “The pseudo-bilingual is the real problem, since very often he fails to master either language, while the bilingual by definition has mastered both” (p. 285). Thus, O'Doherty's writings lend additional support to the notion that “genuine” bilingualism may be an asset». Visto isto, dir-se-á que Cummins foi, sobretudo, responsável pelo aprofundamento e ampla promoção desta tese de fundo. Posteriormente à apresentação do *threshold hypothesis*, alguns refinamentos seriam ainda propostos por Diaz (1985).

⁸²Segundo uma informação prestada Peal e Lambert (1962 [1972: 111]), os primeiros trabalhos existentes sobre a relação entre bilinguismo e capacidades cognitivas, de Saer e de Smith, datam dos anos vinte do século XX.

⁸³Ainda de acordo com Peal e Lambert (1962 [1972: 111]), dos trabalhos produzidos antes de 1962, apenas dois indicavam uma influência positiva do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo das crianças, a saber, um de Davies e Hughes (1927) e outro de Stark (1940).

Peal e Lambert (1962 [1972]) tendo, por estes, sido experimentalmente fundamentada⁸⁴.

Sem nos determos em irrelevantes pormenores, atendendo a que não é a abordagem fundamentalmente cognitiva destes trabalhos a vertente que nesta ocasião mais nos interessa, é, contudo, importante realçar, a propósito do trabalho de Peal e Lambert (1962 [1972]), que este se constitui como um marco determinante na inversão da tendência dominante da investigação até então produzida, francamente promotora e responsável pelo que hoje é genericamente conhecido como o “mito da deficiência bilingue”. Na verdade, este estudo chama a atenção para o calcanhar de Aquiles da maioria dos trabalhos anteriores, i.e., os critérios que presidiam à selecção dos sujeitos que integravam as amostras. Advertem, pois, Peal e Lambert (1962 [1972:118]): «it is necessary to control certain variables in this type of study before any considerations can be drawn. The important variables to control seem to be socioeconomic class, sex, degree of bilinguality, age and the actual tests used».

A partir de Peal e Lambert estabeleceu-se, igualmente, a prática de usar, neste tipo de investigações, apenas bilingues equilibrados e de elevada fluência quer em L1, quer em L2, condição que, tanto quanto crêem os autores, os tornam comparáveis aos fluentes falantes monolíngues. Este cuidado contrasta com a situação dominante nos estudos mais antigos, já que estes se caracterizavam pelo recurso sistemático a amostras de crianças bilingues pertencentes a minorias étnico-linguísticas (frequentemente imigrantes). Como conjectura Cummins (1976: 21), «it seems likely that the L1 of many of the bilingual subjects in these studies was being replaced by L2. Consequently, many of these subjects may not have had native-like skills in either of their two languages»⁸⁵. Em articulação com este último aspecto, Cummins (1976: 18) realça igualmente que a maior parte dos trabalhos mais recentes recorre a amostras de sujeitos oriundos de meios socioeconómicos e socioculturais relativamente altos, ao contrário do que sucede com a vasta maioria das investigações anteriores à de Peal e Lambert (1962 [1974]). Os trabalhos realizados desde então, respeitando a generalidade das recomendações metodológicas destes últimos investigadores, têm vindo a infirmar, com veemência, a tese que imperou durante as primeiras décadas do século XX, a de que o bilinguismo seria responsável pelo fracasso intelectual e académico das crianças que o experienciam.

Outro contributo igualmente fundamental e marcante para a dilucidação das contradições entre os resultados apresentados pelos diferentes estudos

⁸⁴Os autores sujeitaram um total de 164 crianças de dez anos, pertencentes à classe média, residentes em Montreal (Canadá), sendo 75 francófonas monolíngues e 89 bilingues com proficiência equilibrada em francês e inglês, a um vasto leque de testes passíveis de avaliar, não só o seu grau de bilinguismo e de inteligência verbal e não-verbal, mas também as suas atitudes linguísticas. Os resultados obtidos são sintetizados por Peal e Lambert (1962 [1972: 141]) nos seguintes termos: «the bilingual group scored significantly better than the monolingual on (...) most of the subsets of the nonverbal type (...) bilinguals also scored significantly higher than the monolinguals on (...) all the verbal subsets».

⁸⁵Ainda assim, o estudo de Ben-Zeev (1977a: 1016) aponta para a seguinte conclusão: «degree of bilingualism was not related to cognitive scores».

concebidos para avaliar a relação entre bilinguismo e capacidades académico-cognitivas é constituído pela dicotomia conceptual apresentada por Lambert (1975)⁸⁶ entre bilinguismo substractivo e aditivo. Claramente articulável com a *threshold hypothesis*, o modelo interpretativo proposto por Lambert assenta na ideia de que haverá um benefício cognitivo para o indivíduo bilingue desde que este tenha tido acesso a um ambiente aquisitivo promotor de atitudes linguísticas positivas quer em relação a L1, quer em relação a L2. Neste tipo de quadro, que configura uma situação de bilinguismo aditivo, os idiomas em contacto são vistos como entidades complementares e funcionalmente úteis, que representam, para o indivíduo bilingue que os conhece, uma evidente mais-valia. Pelo contrário, consequências negativas, mormente ao nível académico-cognitivo, decorrerão de um ambiente aquisitivo que hipervalorize uma das línguas com as quais a criança entra em contacto ao mesmo tempo que estigmatiza a outra, conduzindo a criança que experiencia esta situação a “subtrair” do seu conhecimento e uso o idioma que, sendo socialmente mais desprestigiado, faz, em todo o caso, parte da identidade linguística e cultural deste pequeno bilingue em formação. Situação comum em comunidades de imigrantes, não se estranhará, portanto, que a maior parte dos trabalhos realizados antes da investigação de Peal e Lambert (1962 [1972]), tendo recorrido a amostras de crianças bilingues que experienciavam situações de bilinguismo substractivo, tivessem acusado uma relação negativa entre resultados académico-cognitivos e condição bilingue.

Se pensarmos que as atitudes linguísticas, tal como numerosíssimos estudos de cariz sociolinguístico têm vindo a demonstrar, são uma peça vital para a compreensão da dinâmica subjacente, quer à sobrevivência de idiomas (que implica uma elevada proficiência linguística da generalidade dos seus falantes), quer ao seu desaparecimento (processo concomitante com a perda dessa proficiência), fica então claro que as atitudes linguísticas se apresentam como uma força motivacional importante para que uma dada língua seja, ou não, apr(e)endida. Se considerarmos, igualmente, e por outro lado, que a proficiência atingida em relação a L1 e L2 se correlaciona com os resultados atingidos por crianças bilingues, quer em testes de avaliação de capacidades académico-cognitivas mais gerais, quer em tarefas mais estritamente metalinguísticas, ficará claro em que medida a dicotomia bilinguismo aditivo *vs.* substractivo e a *threshold hypothesis* se apresentam como meras facetas complementares da mesma problemática de fundo.

A partir do momento em que os estudos começaram a recorrer, com sistematicidade, a amostras de crianças constituídas por indivíduos que experimentavam uma situação de bilinguismo aditivo e que revelavam elevados e equilibrados índices de proficiência em relação às línguas em contacto, começou a surgir um perfil francamente lisonjeador do bilingue que, em numerosas tarefas, até mostrava ser superior ao seu correlato monolingue. Autores como Tunmer e Myhill (1984) chegam, inclusivamente, a argumentar que é na maior capacidade metalinguística das crianças bilingues que reside a

⁸⁶ *Apud* Hamers e Blanc (1989: 56).

causa explicativa para a superioridade acadêmico-cognitiva revelada pelos trabalhos experimentais que envolvem bilingues altamente proficientes. Convirá, pois, salientar que a ideia da superioridade bilingue patente nos primeiros trabalhos sobre a capacidade evidenciada por crianças bilingues em distinguir designação e *designatum*, inspirada, de resto, nas pioneiras palavras de Vygotsky, nasce e medra, essencialmente, a partir da componente cognitiva de muitos dos trabalhos que incidem, entre outras, sobre algumas mestrias metalinguísticas das crianças expostas a dois idiomas no seu ambiente de *input*⁸⁷.

Mas, e como vimos, Vygotsky também anteviu consequências ao nível mais estritamente linguístico para a putativa “superioridade metalinguística” dos falantes bilingues que anunciou, mormente que a aprendizagem de L2, na medida em que conduz o aprendente a uma mais aguda consciência das operações linguísticas, contribui para um melhor domínio das “formas superiores” de L1. A partir desta que, tal como identificámos na introdução a este capítulo, é a segunda premissa que informa as suas fundadoras palavras sobre a relação entre a condição bilingue e as capacidades (meta)linguísticas, infere-se, justamente, que as capacidades metalinguísticas interagem positivamente com certas mestrias linguísticas dos bilingues⁸⁸.

Esta hipótese de Vygotsky, ainda que não completamente provada, nem sendo, porventura, fácil de provar (resta definir, por exemplo, o que se pode entender por “formas linguísticas superiores”), encontra, para começar, algum eco na tese de Macnamara⁸⁹ segundo a qual um efeito compensatório tendente ao estabelecimento de um equilíbrio entre L1 e L2 (*balance effect*) actua em qualquer situação de bilinguismo. Nas palavras de Cummins (1976: 20), deste *balance effect* resultaria, na prática, que «as a bilingual develops skills in one of his two languages, he pays for it by a decrease in competence in the other». Não tendo sido provada nos casos de bilinguismo aditivo, esta hipótese de Macnamara não terá sido, todavia, inteiramente posta de parte no que concerne às situações em que o bilinguismo da criança é de natureza subtractiva. Na verdade, e como esclarece Cummins (1976: 21) estudos há que apontam para um efectivo estado de “semilinguismo”⁹⁰ resultante de uma experiência de aquisição/aprendizagem de L2 deste último tipo.

Por outro lado, a hipótese de Vygotsky que temos estado a considerar também poderá encontrar alguma possibilidade de sustento naquilo que hoje se conhece sobre a correlação positiva entre capacidades metalinguísticas e

⁸⁷Alguns dos estudos com este perfil são os de Feldman e Shen (1971), Ianco-Worrall (1972), Ben-Zeev (1977a e b) e Cummins (1978a e b).

⁸⁸Contudo, haverá que não esquecer que «looking at this from a modular point of view, metalinguistically superior language users will not necessarily be superior in their command of other levels of language (...). There is good reason to suppose that the benefits will, (...) as some have suggested, be in terms of general cognitive development, since in both cases the relevant cognitive domain is not the language specific-module but the central processor» (Sharwood Smith, 1991: 21).

⁸⁹Apud James Cummins (1976).

⁹⁰The term “semilingualism” refers to the linguistic competence, or lack of it, of individuals who have contact with two languages since childhood without adequate training or stimulation in either (Cummins, 1976: 21).

actividades verbais como a leitura e a escrita, correlação essa teoricamente contemplada no Modelo Metacognitivo das Mestrías Linguísticas de Bialystok e Ryan (1985)⁹¹. Não esqueçamos, pois, e nas palavras das proponentes (1985: 209), que «the assumption of the framework is that a minimal but common set of underlying cognitive skills constitutes the mental underpinnings of language proficiency», sendo que essa proficiência se manifesta nas várias dimensões da actividade verbal: na oralidade, na escrita/leitura e nas mestrías metalinguísticas.

Mas, e para além de qualquer uma das vertentes até agora contempladas, julgamos ainda plausível sustentar que o próprio facto de se estar exposto a L1 e a L2 em momentos fulcrais da aquisição linguística resultará no desenvolvimento de pelo menos uma importante capacidade metalinguística com um papel instrumental determinante no funcionamento verbal do próprio falante bilingue. Trata-se do reconhecimento, que em dada altura a criança experienciará, de que o *input* linguístico que ouve é constituído por entidades pertencentes e filiáveis em duas macro-entidades que, independentemente do grau de semelhança estrutural que ostentarão entre si, são, na realidade, diferentes: L1 e L2.

Advirta-se que esta ideia não é nova. Ben-Zeev (1977b: 45), por exemplo, sugere que a apurada capacidade analítica das crianças bilingues em relação ao objecto “linguagem” tem precisamente esta importante motivação funcional: «bilinguals become aware of their languages as internally consistent systems more than do other children because this kind of understanding provides a way of separating their languages from each other». Ainda que fortemente especulativa (é a própria autora que o admite), esta hipótese não deixa de

⁹¹ A hipótese teórica de uma correlação positiva entre leitura e escrita e capacidades metalinguísticas apresentada por Bialystok e Ryan (1985) tem vindo a ser empiricamente fundamentada por numerosos investigadores, como, a título de exemplo, a seguinte citação de Slobin (1978: 53) sobre Heida ilustra: «learning to read requires awareness to several levels of language. Early attempts to segment words into syllables and small units of sound preceded the acquisition of reading and writing. Detailed phonetic analysis was reflected in early spelling». Advirta-se que, apesar da sua dificuldade, a segmentação fonológica explícita, é uma fundamental mestria a ser dominada pelo aprendente do código escrito com uma estrutura alfabética (Lieberman *et al.*, 1974: 202). É conhecido que a escrita alfabética, dada a natureza não-significativa da unidade (o fonema ou a sua realização fonética) que cada letra representa, bem como a dificuldade com que essa mesma unidade é segmentada a partir da cadeia fónica, é, para a criança, bastante mais difícil do que a aprendizagem de sistemas de escrita cujos símbolos representam unidades semânticas (ou mesmo silábicas). Admitindo que, em muitos aspectos, a ontogénese repete a filogénese, não será de estranhar que, historicamente, os sistemas alfabéticos tenham sido os últimos a surgir (Lieberman *et al.*, 1974: 201-202). Havendo uma relação inequívoca entre este tipo de mestria metafonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, corroborada por uma copiosa bibliografia de natureza essencialmente experimental, a verdade é que, até hoje, se mantém, sobre o tema, um problema circular: é a capacidade de segmentação metafonológica que dá lugar a proficientes escreventes e leitores ou é o contacto com a leitura e a escrita alfabéticas que potencia a capacidade metafonológica em apreço? «There is no direct experimental evidence to specify the status of phonemic segmentation in the sense of a prerequisite, a facilitator, or a consequence of reading instruction. However, most of the researchers propose an interactive view in the sense that phonological sensitivity is both a contributor and a consequence of learning to read» (Valtin, 1984a: 229). Sobre a relação entre as capacidades metalinguísticas das crianças e o nível de mestria por estas alcançadas na escrita e na leitura, cf. por exemplo, os estudos compilados no volume organizado por Downing e Valtin (1984).

transparecer nos textos de outros investigadores. É o caso de Vihman (1985: 298) que, salientando a recorrência com que os estudiosos da aquisição bilingue têm registado um período inicial caracterizado por “misturas” intersistémicas, ao qual se segue, por volta dos dois anos, uma “clarificação idiomática”, a este propósito afirma: «it is the development of self-awareness and sensitivity to standards in the second year which provides the motive for the child to begin to avoid mixed-language utterances, and to choose his language according to his interlocutor». Tunmer e Myhill (1984: 177), por sua vez, vislumbram entre a capacidade metalinguística das crianças bilingues e a manutenção da separação entre L1 e L2 uma relação na qual a primeira capacidade é causa próxima do desenvolvimento da segunda: «the suggestion (...) is that the process of separating two languages into functionally independent systems results in an increase in “metalinguistic” awareness». Finalmente, Heeschen (1978: 179), fornecendo-nos dados do foro antropológico, parece operar com base num pressuposto afim ao interpretar a capacidade evidenciada pelos membros plurilingues da tribo amazona Vaupés de manterem separados os seus sistemas linguísticos, bem como os reparos com que brindam quem produz “misturas” entre idiomas, como claros sinais de um elevado grau de reflexividade linguística. Evitar a interferência interlinguística é, pois, para estes investigadores, uma importante função da capacidade metalinguística dos falantes bilingues.

Admitindo que assim é, e nós admitimo-lo, julgamos que, e no que toca a aspectos endógenos aos sistemas linguísticos, é a partir das estruturas fónicas que a objectivação da demarcação entre L1 e L2 se inicia. Subscreveremos, pois, esta hipótese de Fantini (1978: 284-285)⁹², reiterada por observações compatíveis produzidas por Garvey (1977: 38), Slobin (1978: 49), Clyne (1987: 99), Cummins (1987: 67) e Kielhöfer (1987: 140). Sendo certo que as mestrias metalinguísticas mais precocemente registadas em crianças bilingues dizem respeito à associação entre um dado idioma e o locutor prototípico, bem como à capacidade de tradução (mestria largamente decorrente, como vimos, da necessidade sentida pela criança de obedecer ao “princípio do interlocutor”), pensamos, no entanto, que ficou claro, nos subcapítulos anteriores, quão preponderante e precoce se apresenta a capacidade metafonológica das crianças bilingues quando comparada com outras mestrias metalinguísticas. Lembremo-nos de que as primeiras e mais numerosas auto- e heterocorreções espontâneas observadas têm por alvo estruturas fónicas (cf. Clyne, 1987 e Houwer, 1990), sendo também sobre os aspectos fónicos que se regista o maior número dos comentários metalinguísticos explícitos. Parece, portanto, que os outros níveis de organização linguística serão menos “acessíveis” ao escrutínio metalinguístico de crianças muito novas. A sintaxe, em particular, e à excepção da atenção que lhe é dispensada pelos trabalhos sobre juízos de gramaticalidade e de aceitabilidade referidos no subcapítulo 3.2.3., é um nível de organização estrutural praticamente ausente da tipologia que acabámos de apresentar. Não há, pois, registo de nenhuma manifestação metalinguística espontaneamente

⁹²Cf. a p. 121 do presente trabalho.

surgida no comportamento das crianças bilingues já estudadas que tenha por alvo unidades estruturais mais extensas do que a palavra.

3.3. Outras componentes envolvidas na diferenciação de L1 e L2

3.3.1. Considerações introdutórias

Tendo concluído que o facto de os bilingues não serem todos iguais é razão plausível para que de cada um se esperem comportamentos diferenciados no que concerne a capacidades linguísticas e metalinguísticas, e tendo igualmente postulado que um dos papéis mais determinantes que a componente metalinguística desempenhará na experiência verbal de uma criança exposta a dois idiomas consistirá na sua contribuição para a compreensão, por parte desta, de que fala ou, pelo menos, ouve duas línguas e não uma, resta-nos, na segunda parte deste capítulo, procurar demonstrar, novamente através da análise dos escassos elementos disponíveis, de que modo esta tarefa diferenciadora também se poderá correlacionar com diferentes formas de se ser e de se crescer bilingue. Para tal é necessário, como se compreende, dar conta das principais condições exógenas que afectarão uma criança sujeita a este tipo de *input* linguístico: por um lado, a idade em que é exposta a L2 e, por outro, os contextos sociais e as estratégias que presidem à sua educação linguística.

Mas, ao abordar a problemática da separabilidade idiomática numa situação de aquisição bilingue, é igualmente conveniente que nos debrucemos sobre as teses existentes sobre a forma como, por via do recurso aos mecanismos procedimentais, os sistemas linguísticos se começam por organizar mentalmente. Dito de outro modo, é imprescindível passar em revista a controvérsia, ainda hoje não resolvida, sobre se, nas fases de aquisição bilingue iniciais, os sistemas linguísticos estarão fundidos, sendo necessário cindi-los em dado momento do desenvolvimento ontogénico, ou se, pelo contrário, já serão apreendidos como dois sistemas distintos.

Desta última questão trataremos no subcapítulo 3.3.3. Por ora, debrucemo-nos sobre os factores exógenos vistos, na bibliografia, como mais condicionantes do processo de aquisição bilingue.

3.3.2. Condições exógenas da aquisição bilingue e tipos de bilinguismo infantil

Sobre as condições exógenas que envolvem o processo de *input* bilingue existem algumas descrições com base nas quais é possível estabelecer tipologias com categorias que, no entanto, nem sempre merecem uma aprovação inequívoca por parte dos diferentes membros da comunidade científica. Face a tal estado de coisas, típico das áreas de investigação recentes, optaremos por passar em revista as propostas que emergem, neste âmbito, como mais relevantes e consistentes.

Apesar da diversidade tipológica a que acabámos de fazer referência, é, porém, possível afirmar que as categorias de bilinguismo infantil existentes relevam da consideração de dois grandes critérios de classificação em larga medida interdependentes: (i) a idade em que a criança é exposta ao *input* bilingue, i.e., a L2; (ii) os contextos sociais e as estratégias que presidem ao processo de *input* linguístico, sendo que, neste último caso, são especialmente sublinhadas as características da produção verbal dos interlocutores que estimulam o processo de maturação da faculdade da linguagem desencadeada com as primeiras trocas sociais⁹³.

Tal como já tivemos oportunidade de esclarecer na introdução a este terceiro capítulo, a pertinência de abordarmos as condições exógenas em que decorre a construção do bilinguismo no indivíduo centra-se, no que nos diz respeito, nas teses existentes sobre a relação entre tais condições e a separabilidade entre L1 e L2 evidenciada pelo bilingue resultante. Interessar-nos-á, assim, escrutinar o que na bibliografia se propõe sobre a forma como a capacidade de distinção entre L1 e L2 se articula com factores como as estratégias usadas na apresentação do *input* linguístico à criança, bem como a idade em que a exposição bilingue ocorre.

Delimitada esta problemática específica, este subcapítulo 3.3.2. estruturar-se-á, então, do seguinte modo: abordaremos, em primeiro lugar, as mais relevantes tipologias de bilinguismo infantil estabelecidas com base no factor idade (subcapítulo 3.3.2.1), para, de seguida, passarmos em revista as ideias dominantes sobre a forma como o *input* bilingue pode (ou deve), pelos educadores, ser apresentado à criança (subcapítulo 3.3.2.2). Por fim, no subcapítulo 3.3.2.3, dedicaremos espaço à consideração de dados atinentes à avaliação crítica das premissas que têm sustentado algumas das ideias apresentadas nos subcapítulos anteriores e veremos em que medida essas ideias têm sido aproveitadas na discussão sobre as relações entre bilinguismo e capacidades metalinguísticas.

3.3.2.1. O factor idade

Embora, como afirma Grosjean (1982: 192), «children can become bilingual at any age», a verdade é que, em função dos diferentes períodos da vida da criança em que tal condição se estabelece, se consideram, na bibliografia especializada, diversos tipos de bilinguismo infantil. É sobre as categorias propostas à luz deste

⁹³Como salienta Houwer (1995: 221): «when one studies bilingual children it is almost inevitable to come eventually to the insight that the nature of the input plays a very important role in the bilingual acquisition process». Estas palavras revelam, todavia, uma atitude que nem sempre preside aos trabalhos sobre aquisição bilingue, particularmente nos que se inscrevem no paradigma inatista/modular. Como se sabe, mercê do acentuado peso que assume, na visão chomskiana da aquisição linguística, o denominado “problema de Platão” (ou o argumento da pobreza do estímulo —*poverty of the stimulus argument*—) segundo o qual a criança, no processo aquisitivo, revela, invariavelmente, saber muito mais do que deveria atendendo ao *input* linguístico que lhe é facultado (sempre mais pobre, porque degradado), o mais natural é que o papel desse mesmo *input* surja, nesses trabalhos, relativamente secundarizado.

critério, bem como os argumentos evocados para sustentar os marcos etários que as delimitam, que nos debruçaremos no presente subcapítulo.

Uma das tipologias de bilinguismo infantil em que a idade intervém como factor relevante é constituída por duas categorias, a saber, bilinguismo **simultâneo** e bilinguismo **sequencial** ou **sucessivo**. Esta distinção, como facilmente se percebe, assenta na cronologia de exposição, por parte da criança, ao *input* em L2: este último ou é simultâneo a L1⁹⁴ logo a partir das primeiras fases de vida⁹⁵, ou, então, só se verifica após um período significativo de exposição exclusiva a L1, resultando, quando é este o caso, um tipo de bilinguismo sequencial ou sucessivo⁹⁶.

McLaughlin (1984), apontado por muitos como o autor da distinção tipológica entre bilinguismo simultâneo e bilinguismo sequencial⁹⁷, é, igualmente, o proponente do critério etário sobre o qual esta distinção se apoia.

⁹⁴Para alguns investigadores, na esteira de Swain (1972) (*apud* Grosjean, 1982: 183), esta forma de exposição a L1 e L2 configura uma situação de “bilinguismo como primeira língua ou língua materna”. Outras opções terminológicas para conceitos similares também se encontram na bibliografia, como se observa através do seguinte esclarecimento prestado por Houwer (1995: 223): «within bilingual language acquisition, it is important to distinguish between Bilingual First Language Acquisition (BFLA, a term introduced by Meisel, 1989) and what I will call Bilingual Second Language Acquisition (BSLA). BFLA refers to the acquisition of two or more languages from birth or at most a month after birth (De Houwer, 1987b: 5) [*Two at a Time: an Exploration of how Children Acquire Two Languages from Birth*. Unpublished Ph.D. dissertation. Brussels Vrije Universiteit Brussel, and BSLA refers to those cases of bilingual language acquisition that are not cases of BFLA. In other words, first regular exposure to a second language starts no earlier than one month after birth, but before the age of two».

⁹⁵É evidente que a(s) língua(s) usada(s) no contexto doméstico, quando não coincidente(s) com a(s) que domina(m) nas redes de interação exteriores à família levar(á/ão), em princípio, um ligeiro e relativo avanço cronológico em relação a esta(s) última(s). Este avanço expositivo, no entanto, normalmente muito limitado em termos temporais, não é tido, pela generalidade dos investigadores, como relevante. Uma exceção a esta afirmação é, como acabámos de ver na nota anterior, constituída por Houwer (1995) ao estabelecer uma distinção entre BFLA (*Bilingual First Language Acquisition*) e BSLA (*Bilingual Second Language Acquisition*).

⁹⁶Precise-se, todavia, e como lembram Hamers e Blanc (1990: 215), que nesta categoria de bilinguismo sucessivo não se incluem apenas casos de bilinguismo infantil. Veja-se: «L2 acquisition covers all cases of acquisition of a second language after the basic forms and functions of L1 have been mastered. This includes consecutive childhood bilinguality as well as adolescent and adult bilinguality, whether acquired through informal or formal learning». Esclareça-se que os autores citados, na sequência da prática difundida por McLaughlin (1984: 10), mas inicialmente estabelecida por Halliday, McIntoch e Stevens (1964) (*apud* McLaughlin, 1984: 10), fazem um uso específico da expressão *L2 acquisition*, que se prende, entre outros aspectos, com o critério cronológico subjacente ao uso da numeração nos termos “L1” e “L2” (Hamers e Blanc, 1990: 263). Uma das consequências deste uso é, pois, que os termos “aquisição” e “aprendizagem” se tomam por sinónimos (Hamers e Blanc, 1990: 263). Para os casos de aquisição simultânea de duas línguas (na infância), estes últimos autores (1990: 268) reservam o termo composto “L_A/L_B”. Vd., também, em relação a esta última questão, o conceito de “bilinguismo como primeira língua ou língua materna” (cf. a nota 94 do presente capítulo).

⁹⁷Por vezes, categorias afins a estas surgem com outras designações na bibliografia. Tabouret-Keller (1976: 290), por exemplo, usa a expressão “bilinguismo precoce” para se referir às situações de aquisição simultânea de idiomas e “bilinguismo tardio” para as de bilinguismo sequencial.

Para este autor, simultâneo é o bilinguismo resultante de uma exposição a L1 e L2 antes dos três anos de idade e sequencial o que decorre de um contacto sistemático com L2 só depois dos três anos.

A escolha deste marco etário é, no entanto, e contrariamente ao que se esperaria, ditada de modo algo arbitrário por McLaughlin (1984). Ciente de que qualquer demarcação etária deveria, de preferência, socorrer-se de critérios linguísticos⁹⁸ e/ou cognitivos, o estudioso (1984: 10) defende, ainda assim, a sua opção recorrendo aos seguintes argumentos:

«it should be noted (...) that the distinction between simultaneous acquisition of two languages and successive acquisition of a second language is not always easy to make. Children differ considerably in the rate at which they acquire a first language. Hence a cutoff point based on linguistic and cognitive developmental criteria is preferable to one based on chronological age (...) Here, however, one encounters the intractable problem of what it means to say that a child (or chimp, for that matter) possesses a language (...). It seems the better part of wisdom to avoid this quagmire and stay with the three-year criterion»⁹⁹.

Apesar da natureza assumidamente arbitrária desta fronteira etária, uma parte significativa dos investigadores, ciente da dificuldade real que há em propor alternativas credíveis, tem-na acolhido sem contestação digna de registo. Uma excepção de relevo a esta afirmação não deixa, no entanto, de ser constituída por Hamers e Blanc (1990: 32), já que estes estudiosos apresentam uma delimitação etária diferente para distinguir entre casos de aquisição linguística simultânea e sequencial. De acordo, então, com estes últimos, a criança terá

⁹⁸Um desses critérios poderia ser o MLU (*Mean Length of Utterance*), estabelecido por Brown (1973: 53-56) e, desde então, bastante utilizado, sobretudo em trabalhos sobre aquisição linguística monolíngue (é, pelo contrário, raro o seu uso em estudos sobre aquisição bilingue). A decisão de recorrer a este critério de periodização do desenvolvimento linguístico da criança decorreu, para Brown, da constatação de que, no caso das três crianças que estudou, não havia uma correlação clara entre idade cronológica e estágio de desenvolvimento linguístico: «we had not equated for age because we knew, from much earlier work, that children acquire language at widely varying rates. We had rather equated them from the length of their utterances, both the mean length (MLU) and the upper bound or longest utterance. The mean length of utterance (MLU) is an excellent simple index of grammatical development because almost every new kind of knowledge increases length: the number of semantic roles expressed in a sentence, the addition of obligatory morphemes, coding modulations of meaning, the addition of negative forms and auxiliaries used in interrogative and negative modalities, and, of course, embedding and coordinating. All alike have the common effect on the surface form of the sentence of increasing length (especially if measured in morphemes, which includes bound forms like inflections rather than words)» (*Idem*, 1973: 53-54).

⁹⁹Aquando da sua apresentação mais detalhada do conceito de bilinguismo simultâneo, McLaughlin (1984:72-73) produz ainda sobre esta questão as seguintes considerações: «one problem in speaking of the simultaneous acquisition of two languages is defining the cutoff point at which one language can be said to have been established. If a 2 1/2-year-old, English-speaking child moves to France and starts to acquire French, is the child simultaneously acquiring two languages; or has English been established already, with French being acquired as a second language? (...) I have arbitrarily set the cutoff point at 3 years of age (...). I do not mean by this that the first language is fully acquired at the age of 3 years; I do not believe it can be said to be fully acquired at 6 years. But by the age of 3, it would seem that the child has had a considerable head start in one language; it is no longer a question of acquiring the two simultaneously».

feito uma aquisição simultânea de mais do que um idioma se a eles tiver sido exposta, de forma suficiente, até aos quatro ou cinco anos¹⁰⁰, idade que, consideram, assinala o fim do período das aquisições linguísticas básicas do indivíduo em formação.

Hamers e Blanc (1990: 9) precisam, no entanto, e para além disto, que só os casos de bilinguismo sequencial em que a aquisição de L2 tenha ocorrido até aos dez/onze anos de idade serão considerados, a par dos de aquisição simultânea, situações efectivas de bilinguismo infantil, sendo que, depois deste último marco etário, o bilinguismo resultante será adolescente (i.e., o que se estabelece entre os onze e os dezassete anos) ou mesmo adulto (quando a exposição a L2 ocorre apenas depois dos dezassete).

Curiosamente, porém, estes autores não se referem, a não ser de uma forma que reportamos de lacónica e pouco esclarecedora, aos critérios subjacentes à escolha dos marcos etários referidos, particularmente os que estabelecem as fronteiras entre as categorias de bilinguismo infantil, adolescente e adulto. A propósito de toda esta complexa questão, Hamers e Blanc (1990: 10) cingem-se, aliás, a afirmações do seguinte teor:

«a distinction must (...) be made between childhood bilinguality, adolescent bilinguality and adult bilinguality. In the first of these bilingual experience takes place at the same time as the general development of the child; in other words this bilingual experience occurs at the time when the various developmental components have not yet reached maturity and can therefore be influenced by this experience».

Assim, e como se constata através deste excerto, se a propósito da fronteira que demarca o bilinguismo infantil do adolescente os autores são parcios em justificações, sobre a delimitação etária proposta para esta última categoria e a de bilinguismo adulto são-no mais ainda, pois a este problema específico nem sequer fazem referência¹⁰¹. Em todo o caso, as palavras de Hamers e Blanc que

¹⁰⁰ Também Bialystok (1994: 553) considera o marco dos cinco anos de idade como decisivo no processo de assimilação de L2.

¹⁰¹ Admitamos nós, no entanto, duas hipóteses explicativas plausíveis, de base cognitiva (já que parece ser esta a tónica eleita pelos autores), para algumas destas escolhas. Atendendo, em primeiro lugar, à distinção tipológica entre bilinguismo infantil e adolescente, encontrar-se-á alguma possibilidade de apoiar o marco etário avançado por Hamers e Blanc (1990) na proposta de Piaget sobre a cronologia do desenvolvimento cognitivo ontogénico. Neste caso, os onze anos corresponderiam à transição entre o período das operações concretas e o das operações formais, a última das grandes transformações previstas, por Piaget, no processo de maturação cognitiva do indivíduo (cf., sobre estes conceitos, a nota 84 do capítulo 2 do presente trabalho). Sendo esta uma possibilidade relativamente ao critério que sustenta a opção pelos dez/onze anos como fronteira entre as categorias de bilinguismo infantil e adolescente, restará, porém, e como se convirá, determinar se a passagem do período das operações concretas para o das operações formais tem alguma relevância ou correspondência ao nível do desenvolvimento linguístico ontogénico. Em segundo lugar, e centrando-nos, agora, nos quatro/cinco anos como marco diferenciador dos casos de bilinguismo infantil simultâneo e sucessivo, a escolha deste limite etário poderá, eventualmente, ser sustentado por aquilo que alguns autores defendem em relação à cronologia da maturação da faculdade da linguagem. Neste sentido, sugere-se que até ao quinto ano de vida, em crianças que não exibam patologias da linguagem, deverá dar-se por estabilizado o complexo processo de

acabámos de evocar promovem a ideia de que o bilinguismo, para ser infantil, pressuporá uma exposição a L2 antes do termo de um fulcral processo de maturação de diversos sistemas cognitivos que se dará, então, em circunstâncias normais, até aos dez/onze anos de idade.

Ainda que os autores não se revelem particularmente esclarecedores quanto às razões passíveis de apoiar a opção por este último limite etário, acabam, julgamos nós, por deixar implícito que a aprendizagem de uma segunda língua a partir desta ou de uma idade próxima já arrastará consequências ao nível da configuração do sistema fonológico de L2, a única componente dos sistemas linguísticos para a qual parece haver, sem grandes margens de contestação, uma idade crítica de aquisição¹⁰². Deste modo, e recordando que Lenneberg propôs uma associação íntima entre a hipótese de um período crítico de aquisição linguística (quer de L1, quer de L2) e o processo de lateralização cerebral das funções linguísticas, prevendo que o fim de ambos coincidissem com a transição entre a puberdade e a adolescência, os referidos autores (1990: 223) comentam o seguinte:

«the existence of a sensitive period for L2 acquisition has (...) been questioned. Positive evidence varies according to the linguistic skill focused on. There is general agreement that younger children acquire a more native-like pronunciation than older learners (...). For other skills the evidence is contradictory: older children seem to acquire L2 morphology and syntax faster than younger ones».

Sobre, no entanto, o facto de a fonologia ser o único nível sistémico (de L2) sujeito, sem grandes margens para dúvidas, a uma idade crítica de aquisição, haverá que advertir para a possibilidade de a sua explicação não ser de natureza estrita ou, pelo menos, exclusivamente linguística. Esclareçamos.

Reconheça-se, antes de mais, a necessidade de atender ao problema da idade crítica de aquisição do sistema fonológico de L2 à luz de dois ângulos diferentes, o da **produção** e o da **recepção** linguísticas¹⁰³. Assim, e ainda que seja fulcral

lateralização cerebral das funções linguísticas (cf., também sobre a escolha deste marco etário, o excerto de Paradis (1997: 345) reproduzido na nota 111 do presente capítulo). Como, no entanto, já fizemos sentir na nota 8 do capítulo 1, a idade em que o processo de lateralização se estabiliza não é assunto pacífico. Recordemos, a propósito, que Lenneberg (1967 [1975]) propôs o marco etário dos 13 anos para esta finalidade (cf., ainda, sobre o conceito de “lateralização”, bem como o de “plasticidade”, a nota 5 do capítulo 1). Por fim, e no que diz respeito à eventual justificação para a escolha dos dezassete anos como barreira a diferenciar casos de bilinguismo adolescente e adulto, essa já nos parece mais difícil de encontrar. Aliás, questionar-se-á a própria pertinência da distinção em apreço já que está por provar que o bilinguismo resultante de uma exposição a L2 na adolescência assuma características substancialmente diversas do bilinguismo atingido após os dezassete anos de idade.

¹⁰²Esta última ideia, defendida por Hamers e Blanc (1990), é partilhada, recordemo-lo, por McLaughlin (1984) que, contestando a hipótese da idade crítica de aquisição de L2 para todos os níveis de estruturação linguística, prevê, ainda assim, um estatuto especial para os sistemas fonológicos (cf. a nota 12 do primeiro capítulo do presente trabalho).

¹⁰³Na bibliografia especializada defende-se que, apesar de ainda bastante mal conhecidas (especialmente no que concerne a L2), estas duas capacidades, pese embora as suas evidentes

não esquecer que a capacidade de discriminação acústica de contrastes fonologicamente relevantes diminui drasticamente com o avançar da idade (C. Brown, 2000: 15)¹⁰⁴, julgamos que na apresentação da problemática relativa à existência de uma idade crítica para a aquisição do sistema fonológico de L2 fica quase sempre implícita a ideia de que é plausível um bilingue tardio possuir um índice de percepção e de discriminação fonológica em relação às unidades de L2 substancialmente superior à sua capacidade de realização fonética nativa dessas mesmas unidades. Dito isto, compreender-se-á que uma das verdadeiras questões aqui subjacentes radica no domínio e na precisão das mestrias motoras (de natureza procedimental) requeridas para os movimentos articulatórios envolvidos na fonação. Porventura, e deste modo, poder-se-á postular não tanto (ou de modo necessário) uma idade crítica para a aquisição do sistema fonológico de L2 *tout court*, mas antes uma idade crítica para a aquisição dos gestos articulatórios envolvidos na realização fonética das suas unidades fonológicas¹⁰⁵.

Mas, ainda sobre a hipótese da idade crítica de aquisição de L2, e para além do que a seu propósito já aqui afirmámos¹⁰⁶, outros comentários suplementares se impõem. Sem querer aprofundar, nesta ocasião, os fenómenos biológicos que estão na base da hipótese —a lateralização das funções linguísticas e a plasticidade cerebral que se associa a este processo—, por considerar que tal

interrelações, funcionam de um modo relativamente autónomo. Sobre esta problemática, consulte-se, por exemplo, Wode (1991) ou Flege (1992).

¹⁰⁴De acordo, ainda, com informações recolhidas por Kent e Miolo (1995: 305), entre sete e os dez meses de vida, «there is (...) a decline in the ability to detect certain foreign contrasts, perhaps indicating that the infant has developed some aspects of a language specific phonetic recognition». Esta primeira “petrificação” perceptiva é, pelo que nos indicam os dados, consolidada entre os dez e doze meses (*Idem*, 1995: 307; cf. igualmente sobre este assunto, Boysson-Bardies, 1999: 42-44). Ainda assim, e como salienta Wode (1991: 22), a mudança fónica não ocorreria nas comunidades linguísticas acaso a capacidade de percepção dos indivíduos “petrificasse” totalmente na infância. O facto de a mudança fónica se verificar e de, reconhecidamente, não ser desencadeada por crianças em fases precoces de aquisição linguística parece indicar que alguma maleabilidade perceptiva continua a existir depois da infância. Esta questão é resolvida por Wode (1991: 23) por via da distinção que propõe entre dois tipos de mecanismos perceptivos, a saber, o “categorial” e o “contínuo”: «the speech perception system of humans is capable of two modes of perception, the categorial mode and the continuous mode. The categorial mode operates on an all-or-none basis. For example, for a phone to be interpreted as /b/ no attention is paid to the degree of voicing, i.e. whether fully voiced, partly voiced, or whether there is hardly any voicing at all. On the other hand, humans can discriminate very minute sound differences, such as levels of loudness, pitch height, etc., for example, when listening to non-speech sounds. This is achieved via the continuous mode. Elsewhere I have proposed that the ontogenesis of the categories of speech perception in the individual results from the interaction of the categorial mode and the continuous mode. The former provides for the original categories; the latter functions as the control device for learning, i.e. shaping the categories as required by the target, and for ensuring that they stay in tune with the norms of the speech community. Adaptations in terms of language change directly follow from the metalinguistic control function». Feita esta distinção, torna-se claro que será apenas a capacidade de percepção categorial aquela que diminui drasticamente com a idade.

¹⁰⁵Tal como já explicitámos na nota 12 do primeiro capítulo deste trabalho, esta mesma hipótese é colocada (entre outros) por McLaughlin (1984: 58).

¹⁰⁶Cf. também, o que ficou dito no capítulo 1.

discussão surge à margem das possibilidades materiais deste trabalho, julgamos importante, em todo o caso, reflectir sobre alguns dos aspectos que a análise de tais fenómenos evoca, na medida em que, esses sim, contribuirão para fazer incidir alguma luz sobre a problemática por nós eleita.

Basicamente, então, interessa-nos, neste momento, realçar que a hipótese da idade crítica de aquisição linguística (quer de L1¹⁰⁷, quer de L2) nasce, de entre outras observações, também da constatação empírica de que quanto mais nova a criança é aquando da sua exposição, neste caso específico a L2, mais possibilidades ela terá de se tornar bilingue sem esforço. A pertinência da abordagem das tipologias de bilinguismo assentes no critério da idade articula-se, como facilmente se compreende, com esta precisa questão.

Independentemente dos limites etários eleitos pelos diversos autores para diferenciar os múltiplos casos de bilinguismo e, igualmente, das terminologias particulares usadas para a identificação das categorias resultantes, a verdade é que poucos negarão a relevância empírica e teórica de uma distinção lata entre bilingues precoces e tardios, por muito imprecisa, até, que esta seja. Para além disto, e seja, igualmente, qual for a posição de cada investigador sobre a existência de uma idade crítica para a aquisição de L2, raros contestarão que ela se faz, na infância, de uma forma diferente daquela que se observa em aprendizes mais velhos. Assim, para lá da questão particular que consiste em saber se o bilinguismo se estabelece de modo simultâneo ou sucessivo (já se sabe que o bilingue tardio será sempre o resultado de uma exposição sequencial a L1 e a L2, enquanto que o bilingue precoce poderá resultar de qualquer uma das modalidades¹⁰⁸) haverá, pois, que equacionar a possibilidade de estarmos, em função da idade de exposição a L2, na presença de diferentes estratégias preferenciais de aquisição/aprendizagem linguística.

A fim de esclarecermos esta última afirmação, haverá que, em síntese, recordar o que no capítulo 2 do presente trabalho se considerou a propósito de saberes de tipo declarativo e de tipo procedimental. Na ocasião julgamos ter deixado claro que o saber linguístico em sentido restrito, i.e., aquele que, numa mente de estrutura modular (tomemos como referência, por ora, a proposta de Jackendoff, 1997), corresponderá ao que se passa no interior de cada módulo linguístico (fonologia, sintaxe, semântica) e respectivos módulos de interface¹⁰⁹, é de natureza procedimental, enquanto que o saber que viemos a caracterizar

¹⁰⁷Contrariamente ao que acontece em relação à aquisição de L2, a hipótese sobre a existência de uma idade crítica de aquisição de L1 é bastante mais pacífica. Boysson-Bardies (1999: 92-93), baseando-se fundamentalmente nos elementos conhecidos sobre o desenvolvimento das chamadas “crianças-lobo”, desprovidas, desde a nascença até à idade de resgate, de estímulos linguísticos, situa o limite de tal período crítico de aquisição linguística nos sete anos de idade. Realce-se que esta hipótese está em inteira consonância com as teses chomskianas sobre a natureza e a estrutura da faculdade da linguagem. Cf., no entanto, para uma análise crítica, McLaughlin (1984: 45-59).

¹⁰⁸Esta afirmação é tanto mais verdadeira quanto se considere uma certa equivalência entre a noção de bilinguismo precoce e o conceito de bilinguismo infantil tal como este é definido por Hamers e Blanc (1990).

¹⁰⁹Recordamos que, no subcapítulo 2.2.3., apelidámos o refluxo de representações intramuros gerido por estes hipotéticos módulos de interface como *feed-back* 1.

como metalinguístico¹¹⁰, passível de ser construído a partir dos produtos gerados pelos mecanismos procedimentais, é, pelo contrário, de tipo declarativo. Vimos, para além do mais, já aquando da discussão do modelo explicativo do desenvolvimento das capacidades linguísticas e metalinguísticas das crianças avançado por Karmiloff-Smith (1992), que é possível postular a dependência destas últimas de um processo de sucessivas redescrições representacionais. As diversas representações-E(xplícitas) (em formato declarativo) que constituem o saber metalinguístico nascem, portanto, da redescricao de representações-I originárias (produtos de estratégias de processamento procedimentais). O proposto mecanismo de redescricao representacional (RR) desenrola-se, lembremo-lo ainda, cronológica e hierarquicamente, o que quer dizer que as representações-I são sempre adquiridas, pelo sujeito, antes das representações-E. Dir-se-á, pois, que embora a RR seja um mecanismo cíclico e iterativo não circunscrito a um estágio ontogénico específico, tal como é sublinhado por Karmiloff-Smith (1992: 25), é plausível propor, mercê da própria sucessão cronológica dos diferentes tipos de representações, que as representações-I superem, nos primeiros anos de vida, as representações-E. Do mesmo modo, julgar-se-á que a acção do mecanismo de RR, incrementado por via da crescente experiência cognitiva do indivíduo em desenvolvimento, dá lugar, com o avançar da idade, à proliferação e disponibilização de um maior número de representações-E.

Outra forma, convir-se-á, de dizer isto mesmo que acabámos de explanar consistirá em afirmar que as crianças muito novas evidenciam uma maior capacidade de accionar estratégias procedimentais na aquisição linguística quando comparadas com os aprendizes mais velhos. Estes últimos, por seu turno, manifestarão, porventura, uma preferência que, não sendo exclusiva, será acrescida por estratégias de tipo declarativo. Admitamos, igualmente, que ao longo do desenvolvimento ontogénico a capacidade declarativa tenderá a crescer e a apurar-se e que a capacidade procedimental, ao invés, a diminuir. No que diz respeito à linguagem, a consequência lógica deste conjunto de premissas será a de que, na aprendizagem de L2, os falantes mais velhos recorrem com mais frequência a estratégias e recursos metalinguísticos, de natureza declarativa, quando comparados com as crianças muito novas que dispõem, para o efeito, de estratégias essencialmente (se não, nas primeiras fases, mesmo exclusivamente) procedimentais. Se alguma relevância haverá em distinguir casos de bilinguismo infantil (ou precoce) de outros mais tardios, e de estabelecer, ao mesmo tempo, a respectiva delimitação etária, julgamos que ela ancora, precisamente, nesta questão que acabámos de equacionar.

A hipótese apresentada parece ser, de resto, corroborada e sustentada pelo trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por Paradis (1994 e 1997)¹¹¹. Movido

¹¹⁰Cf. a nossa noção de *feed-back* 2 (subcapítulo 2.2.3.), bem como as propostas teóricas de Karmiloff-Smith (1992) e de Bialystok e Ryan (1985) no subcapítulo 2.2.4.

¹¹¹«One dimension that may have consequences for the cerebral organization of the verbal communicative system is the age of acquisition of the second and subsequent languages. There is increasing evidence that later acquired languages are not processed in the same way as the first, or as the first two, if they were acquired by the age of 5 or 6» (Paradis, 1997: 345). Repare-se na

pela necessidade de explicar os padrões comportamentais e de recuperação tão díspares observados em sujeitos bilingues afectados por perturbações neurológicas com sintomatologia linguística (sobretudo afasias), este investigador, após uma revisão aturada dos dados clínicos disponíveis, postula, em primeiro lugar, que, quer na aquisição linguística, quer no funcionamento do processo verbal, estão envolvidos quatro sistemas neurofuncionais in(ter)dependentes; para além de dois sistemas denominados pragmático e límbico¹¹², outros dois particularmente relevantes para a presente discussão: o “conhecimento linguístico implícito” (*implicit linguistic knowledge*), de natureza procedimental, e o “conhecimento metalinguístico” (*explicit metalinguistic knowledge*), de natureza declarativa. Precise-se que o investigador considera que de natureza procedimental são algumas componentes linguísticas sistémicas como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, enquanto no tipo declarativo já inclui, para além do saber metalinguístico propriamente dito, algumas partes de outras componentes (o léxico é um exemplo evocado).

Estes saberes procedimentais e declarativos ao serviço do funcionamento verbal são, afirma ainda Paradis (1997: 334), biologicamente suportados por estruturas de memória neuro-anatómica e neurofuncionalmente diferenciadas¹¹³:

«procedural and declarative memory have been shown to be subserved by different neural mechanisms and often exhibit double dissociation as a consequence of cerebral lesions. Whereas some components of language (mainly morphosyntax and phonology) are implicit, some components, such as words, are at least partially explicit: The speaker is aware of their referential meaning and phonological form. Speakers have conscious, declarative knowledge of what a tree is (however incomplete that knowledge may be) and are aware that it is called a /tri:/[¹¹⁴]. They are not, however, typically aware of the rule that allows them to say *yellower* and *pinker*, but not *mauwer*. Nor are they aware of how they search their lexicon in the course of understanding or producing an utterance. These mechanisms are inferred from experimental results and/or clinical observations compatible with a certain hypothesis».

coincidência entre o marco etário evocado por Paradis neste excerto e o que é usado por Hamers e Blanc (1990) para estabelecer a distinção entre os casos de bilinguismo simultâneo e sequencial (cf., a nota 101 do presente capítulo).

¹¹²O sistema límbico controla os aspectos motivacionais, de base emocional, envolvidos, quer na aquisição linguística, quer nos actos comunicativos verbais.

¹¹³Cf. também sobre este assunto, as notas 70 e 71 do capítulo 2. Ainda de acordo com o autor (1998f: 2), o sistema denominado “conhecimento linguístico implícito” depende, neuro-anatomicamente, das regiões cerebrais tradicionalmente associadas à faculdade de linguagem, i.e., das áreas de Broca e de Wernicke localizadas, na maioria dos indivíduos, no hemisfério esquerdo. O “sistema pragmático”, por sua vez, depende, em larga escala, do hemisfério direito do cérebro (Paradis, 1997: 338; cf., também, Paradis, 1998c e 1998f). Já o “sistema metalinguístico” «requires the integrity of the hippocampal system and is represented in diffuse areas of the tertiary cortex» (Paradis, 1998b).

¹¹⁴Esta ideia é, como se observou no subcapítulo 2.2.2.2. do presente trabalho, compatível com aquilo que é defendido por Jackendoff (1997) a propósito das condições de acessibilidade consciente das representações linguísticas.

Cada falante, argumenta ainda Paradis (1998b), socorrer-se-á de cada um dos sistemas necessários à actividade linguística em graus variados e de formas diversas, facto que contribuirá para explicar a considerável variação individual reflectida na diversidade de padrões sintomatológicos e de recuperação observados em doentes afásicos bilingues. Esta grande variação nasce, contudo, da acção combinada de vários factores objectivos, circunstância que, apesar do resultado exponencial de “produtos bilingues” proporcionado pelo cruzamento de tais factores, já permitirá a construção de algumas generalizações. Um dos factores que, neste âmbito, revela ser operante é, justamente, a idade de aquisição/aprendizagem de L2.

Assim, e em traços muito largos, dir-se-á que, comparado com o falante bilingue cuja exposição a L1 e L2 foi precoce e simultânea, o falante cuja aprendizagem de L2 foi mais tardia tende, aquando do uso do segundo idioma, a recorrer menos ao seu conhecimento linguístico implícito (já que este, em relação a L2, será, em princípio, “incompleto”) e mais a sistemas (compensatórios, neste caso) como o pragmático e o metalinguístico. Uma tal tendência explicar-se-á também pelo facto de a própria aprendizagem de L2, nestas circunstâncias, envolver, em maior grau, a memória declarativa. Quando, neste último falante, são patologicamente afectadas as estruturas neuro-anatómicas que sustentam o sistema declarativo, o mais natural é esperar que as perturbações afectem, sobretudo, L2. Com efeito, é isto mesmo que parece ser sustentado pelos dados clínicos estudados por Paradis.

A reflexão que acabámos de empreender contribui significativamente, tanto quanto cremos, para a discussão em torno da distinção terminológico-conceitual entre “aquisição” e “aprendizagem” linguísticas. Tradicionalmente, os autores, como McLaughlin (1984), que não aceitam a relevância de se postular um período crítico para a aquisição de L2, também não atribuem importância teórica à distinção, na medida em que não a consideram, nem útil, nem, na prática, facilmente verificável. É nesse sentido que vão as seguintes palavras do investigador citado (1984: 10-11):

«second-language acquisition refers to the subconscious acquisition of a second language in a natural environment. Second-language learning refers to conscious learning in a formal classroom situation with feed-back, error correction, rule learning, and an artificial linguistic environment that introduces one aspect of the grammar at a time. It is extremely difficult, however, to distinguish “acquisition” from “learning” in specific cases (...). Reliance on the situational context is not satisfactory because one can “acquire” language in a classroom setting (...), just as one can “learn” rules in informal situations from native informants. The conscious-subconscious distinction is not satisfactory because it is often impossible in a given instance to know to what extent learners are consciously aware of what they are learning».

Apesar da razão que possa assistir a McLaughlin, atendendo, em especial, à forma como coloca a questão em apreço, a verdade é que a importância de uma distinção entre “aquisição” e “aprendizagem” linguísticas (e de algum modo

também entre bilinguismo “simultâneo” e “sequencial”), não deixa de sobressair claramente quanto se coloca a hipótese de uma íntima correlação entre a idade de exposição a L2 e a preferência, no processo de assimilação linguística, por uma dada estratégia de conhecimento em prejuízo de outra¹¹⁵, tal como é sugerido pelas investigações recentes que atrás evocámos¹¹⁶. Assim, e se do estrito ponto de vista do comportamento verbal observável é perfeitamente possível encontrar bilingues precoces e tardios que, à excepção do nível fonológico, evidenciam, de resto, desempenhos verbais praticamente indiferenciáveis, a questão que neste momento gostaríamos de sublinhar é que esses perfis superficiais deverão ser, muito provavelmente, sustentados por mecanismos não idênticos. Esta é, aliás, uma das ilações a retirar da discussão em torno do modelo de redescrição representacional (RR) apresentado por Karmiloff-Smith: atendendo à dissociação que a investigadora estabelece entre mudança comportamental, por um lado, e mudança representacional, por outro, no processo de maturação do indivíduo, concluir-se-á que comportamentos verbais idênticos podem, muitas vezes, camuflar vias e estratégias cognitivas subjacentes não coincidentes.

Esta é, atendendo aos nossos interesses, uma das problemáticas mais importantes que o factor **idade** pode suscitar na análise dos diferentes tipos de bilinguismo. Outra será, no contexto da nossa investigação, a reiterada sugestão, patente em alguma da bibliografia, de uma associação entre a precocidade de aquisição de L1 e L2 e noções como a de bilinguismo equilibrado.

Com efeito, a precocidade de exposição bilingue surge frequentemente ligada à ideia, não só de uma proficiência elevada, mas, igualmente, equilibrada em L1 e L2, condição que, também se alega, diminui a probabilidade de “misturas” intersistémicas na produção linguística do indivíduo bilingue. Promove-se, pois, em muitos dos textos disponíveis, a tese segundo a qual um bilingue precoce saberá, com mais facilidade, manter separados os seus sistemas linguísticos, não evidenciando, pelo menos ao nível do seu desempenho verbal, acentuados fenómenos de interferência linguística. Em última análise, alega-se

¹¹⁵É precisamente em função desta hipótese que Paradis (1997: 345) prefere distinguir entre “falante bilingue” e “falante fluente de uma segunda língua”: «we might (...) distinguish between bilingual speakers (having two sets of full implicit linguistic competence, one for each language) and fluent second language speakers (having a limited implicit linguistic competence for the second language, supplemented by recourse to increased use of right-hemisphere-based pragmatic features and declarative memory-based metalinguistic knowledge)».

¹¹⁶Na verdade, o que é efectivamente novo nestas investigações é a consideração de provas do foro neuropsicológico a fim de apoiar a pertinência da distinção entre “aquisição linguística” e “aprendizagem linguística” nos termos descritos, já que numerosos autores têm vindo, há muito tempo, a propor e a defender esta mesma distinção usando, contudo, critérios tais como os que são evocados no excerto de McLaughlin (1984: 10-11) que acabámos de citar no corpo do texto, a saber, o tipo de contexto (formal/informal) em que a assimilação linguística é feita e o grau de participação do mecanismo da consciência no processo. Krashen (1981) (*apud* McLaughlin, 1984: 10) é, a título de exemplo, um dos estudiosos que atribui importância teórica decisiva à diferença conceptual em análise.

que estes bilingues evidenciarão maior controlo (de natureza metalinguística?) sobre os sistemas linguísticos que, dentro de si, se encontram em contacto.

Estas ideias serão devidamente escrutinadas no subcapítulo 3.3.2.3. Antes, porém, é fundamental passar em revista o que se conhece sobre as estratégias e os contextos sociais que podem propiciar o advento da condição bilingue no indivíduo em formação, até porque, e como veremos, na óptica de muitos autores, não basta ao bilingue ter feito a sua aquisição de L1 e L2 precocemente para nele resultar uma proficiência linguística plena e equilibrada que denota a perfeita delimitação dos sistemas linguísticos conviventes. Para estes investigadores, outros requisitos haverá a cumprir na educação linguística da criança a fim de garantir que esta se transforme num bilingue com semelhante perfil.

Abordaremos todas estas questões no subcapítulo seguinte, no qual daremos particular destaque aos casos de aquisição linguística simultânea de L1 e L2. Esta opção justifica-se, entre outras razões, pelo facto de os bilingues simultâneos serem, em função do ponto de vista que agora adoptámos, mais interessantes enquanto objectos de estudo. Há que levar em linha de conta que a criança que tenha feito uma assimilação de L2 já depois de ter adquirido estruturas em L1 revelará, com toda a probabilidade, menor dificuldade em reconhecer a existência de fronteiras a distinguirem os dois idiomas que conhece (ainda que, e ao mesmo tempo, também possa estar mais sujeita a evidenciar, no seu comportamento verbal, fenómenos de transferência/interferência interlinguística). Já o bilingue simultâneo, exposto a L1 e L2 desde tenra idade, terá, como parte integrante do próprio processo aquisitivo, de aprender a dominar, para além de todas as outras mestrias linguísticas, os mecanismos que asseguram a separação entre idiomas. Sendo este o assunto que trataremos no subcapítulo 3.3.3., atendamos, por ora, e já de seguida, às estratégias e contextos sociais que propiciam o advento de diferentes tipos de bilinguismo na criança.

3.3.2.2. Contextos sociais e estratégias que presidem ao processo de *input* bilingue

Comecemos por apresentar a estratégia de aquisição bilingue cujo princípio fundador, mercê dos seus anunciados méritos e consequente apoio por parte de investigadores e pais de crianças bilingues (entidades muito frequentemente coincidentes), conheceu, durante largo tempo, o estatuto de quasi-axioma no âmbito dos estudos sobre bilinguismo infantil. Documentado pela primeira vez em 1902, referimo-nos àquele que é, desde então, frequentemente denominado, na bibliografia especializada, o **princípio de Grammont**¹¹⁷. Este dita que a

¹¹⁷ *Apud* Grosjean (1982: 173), Hamers e Blanc (1990: 38) ou ainda Lyon (1996: 37). Registe-se, a propósito deste princípio, quão frequente é, na bibliografia especializada, a omissão da referência a Grammont na qualidade de fonte originária. Quando é este o caso, a autoria do princípio em questão é, na maior parte das vezes, atribuída a Ronjat (cf., por exemplo, Romaine, 1989: 166), porque foi este o primeiro autor a documentar o desenvolvimento verbal de uma criança educada linguisticamente em consonância com a estratégia “por cada interlocutor, uma língua”.

aquisição simultânea de dois ou mais idiomas por parte de uma criança resultará num conhecimento linguístico claramente diferenciado, acompanhado de um desempenho verbal, quer em L1, quer em L2, não marcado por interferências e “misturas” entre sistemas, se, no processo de *input*, se obedecer claramente à seguinte estratégia: “por cada interlocutor, uma língua”. Mais ainda, os defensores da estratégia de educação bilingue enunciada alegam que ela propicia, igualmente, o desenvolvimento, na criança, de uma acuidade metalinguística assaz precoce.

Estas e outras vantagens da observância do princípio de Grammont têm vindo a ser apresentadas na bibliografia relevante, como atestam as seguintes e ilustrativas observações de Houwer (1995: 225-226):

«Clyne (1987) sees as a particular advantage of the one person/one language input condition the early development of a high degree of metalinguistic awareness, which in turn he sees as a good basis for developing translation skills. Bain and Yu (1980: 313) claim that if the languages “are kept distinctly apart by the parents over approximately the first three and a half years of the child's life, nativelike control of both languages tends to accrue”. Strong advocates of the interlocutor principle, such as Lebrun and Paradis (1984: 13), even warn that the occurrence of mixed utterances in the input may contribute to the development of a stutter disorder in bilingual children with an existing tendency towards stuttering»¹¹⁸.

Os primeiros casos pormenorizadamente documentados de crianças educadas de acordo com estratégias assentes no princípio de Grammont são constituídos pelo filho bilingue (francês-alemão) de Ronjat (1913)¹¹⁹, psicólogo francês, e pelas filhas de Leopold (1939-49)¹²⁰ que adquiriram alemão e inglês pelo mesmo método. Atendendo ao facto de terem sido os primeiros *case studies* publicados sobre processos de aquisição bilingue, e dada a avaliação francamente positiva, quer de Ronjat, quer de Leopold, dos resultados da aplicação da referida estratégia na educação linguística de qualquer uma das crianças em causa, o prestígio do princípio de Grammont cedo se estabeleceu e rapidamente se difundiu. Convenhamos, de resto, que os benefícios anunciados são bastante atractivos para qualquer educador: basicamente, o que se alega é que, salvaguardado o respeito pelo princípio de Grammont, a criança bilingue evidencia, ainda em fases muito precoces do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, a capacidade de saber usar, sem recurso a interferências entre

¹¹⁸Para além destas vantagens, Fishman (1967 [2000: 85-86]) chama igualmente a atenção para os benefícios cognitivos que, na sua óptica, decorrerão da observância de uma estratégia diglósica como é o caso do princípio de Grammont: «many studies of bilingualism and intelligence or of bilingualism and school achievement have been conducted within the context of bilingualism without diglossia, often without sufficient understanding on the part of the investigators that this was but one of several contexts for the study of bilingualism. As a result many of the purported “disadvantages” of bilingualism have been falsely generalized to the phenomenon at large rather than related to the absence or presence of social patterns which reach substantially beyond bilingualism». Recordemos que esta problemática foi igualmente abordada no subcapítulo 3.2.4.

¹¹⁹*Apud* Hamers e Blanc (1990: 32), Hoffmann (1993: 50), Lanza (1997: 14) e Romaine (1989: 165-166).

¹²⁰*Apud* Leopold (1961).

estruturas, cada uma dos idiomas de forma perfeitamente diferenciada. Para além disto, fica naturalmente implícito que uma educação bilingue assente neste princípio conduz a uma competência plena, satisfatória e equilibrada em relação às línguas em contacto.

Aos *case studies* pioneiros a que acabámos de aludir, outros similares se juntaram posteriormente¹²¹. Aliás, diga-se que uma parte substancial dos estudos longitudinais hoje existentes diz, justamente, respeito a crianças educadas de acordo com o princípio de Grammont nos termos em que este começou por ser enunciado. Acontece, todavia, que se encontra também, na bibliografia disponível, abundante notícia de outro tipo de situações de educação bilingue nas quais é possível vislumbrar o recurso a estratégias que, sustentáveis embora, explícita ou implicitamente, no princípio de Grammont, se constituem, ainda assim, como variantes da proposta “por cada interlocutor, uma língua”. A versão alternativa mais comum é, pois, representada pelos casos em que a criança bilingue adquire um sistema linguístico na rede de interação familiar e outra nas redes exteriores à família, ou seja, e genericamente, “para cada língua, um contexto social diferenciado”¹²².

Numa tipologia relativa a modalidades de educação bilingue constituída por seis categorias diferentes e apresentada por Romaine (1989: 166-168)¹²³, verificar-se-á, no entanto, que mesmo a última situação descrita é passível de ser materializada de modos consideravelmente distintos. Reconhecer-se-á, aliás, a presença orientadora do princípio geral “para cada língua, um contexto social diferenciado” em quatro das seis categorias recenseadas por esta autora, a saber, nos tipos 2 —*non-dominant home language*—, 3 —*non-dominant home language without community support*—, 4 —*double non-dominant home language without community support*— e 5 —*non-native parents*—¹²⁴. Dado o seu interesse para a temática central do presente trabalho, analisá-las-emos em pormenor.

No que diz respeito ao tipo 2, a sua ocorrência requer que, por um lado, a língua nativa dos pais da criança não seja a mesma, mas que, por outro, e no caso de um deles, o idioma nativo coincida com o que é dominante na comunidade em que a família se insere. Para que se verifique a situação *non-dominant home language*, ambos os pais decidem usar com a criança a língua (materna de apenas um deles, mas em relação à qual ambos são

¹²¹Exemplos de estudos deste tipo surgem recenseados e pormenorizadamente descritos, na bibliografia especializada, por vários autores. Cf., por exemplo, Romaine (1989: 167 e 170-172), Harding e Riley (1987: 47), Grosjean (1982: 173) e Houwer (1995: 237).

¹²²De acordo com Romaine (1989: 166), foram Penfield e Roberts os autores responsáveis pela formulação mais genérica *one environment — one language* deste mesmo princípio básico.

¹²³É necessário advertir que cinco das seis categorias presentes nesta tipologia já haviam sido identificadas, enquanto tais, por Harding e Riley (1987: 47-48), como esclarece, de resto, Romaine (1989: 166). Esta última investigadora acrescenta, porém, a esta tipologia básica uma nova categoria, o tipo 6 (*mixed languages*). Sobre este último, deter-nos-emos mais demoradamente nas páginas seguintes.

¹²⁴Nesta tipologia, o tipo 1 corresponde à “versão pura” do princípio de Grammont, i.e., *one person — one language*.

proficientes) não-dominante na comunidade¹²⁵. Nestas circunstâncias, um dos progenitores sacrifica o uso da sua própria língua nativa a fim de reforçar o *input*, no contexto doméstico, da língua com menores possibilidades de ser usada pela criança em qualquer uma das demais situações de interação em que se verá envolvida. O bilinguismo resultante releva, portanto, tal como acontece nas situações do tipo 1 (*one person — one language*), de uma estratégia deliberada por parte dos educadores em causa. Nestes casos do tipo 2, a concretização dessa estratégia deliberada requer, pelo menos por parte de um dos pais, o que abdica de falar a sua língua materna no contexto familiar, uma disciplina muito evidente¹²⁶.

Uma variante mista das situações filiáveis, quer no tipo 1, quer no tipo 2, é constituída pelos casos identificados, nesta tipologia, como sendo do tipo 4 (*double non-dominant home language without community support*). Uma das suas especificidades face aos tipos anteriores decorre do facto de as condições que presidem ao *input* linguístico conduzirem a um resultado não bi-, mas trilingue. Veja-se: (i) qualquer um dos pais da criança tem, como língua nativa, um idioma diferente; (ii) nenhuma das línguas nativas dos pais coincide com o idioma dominante na comunidade em que a família se insere; (iii) cada um dos pais usa com a criança, tal como nos casos *one person — one language*, a sua respectiva língua materna, levando-a a usufruir, sem sair do contexto doméstico, de *input* em L1 e L2; (iv) a criança é exposta, por via das redes de interação verbal exteriores à família, à língua usada na comunidade mais geral (L3), à semelhança do que sucede, de resto, com os casos já vistos do tipo 2.

Situação diversa de qualquer uma das anteriores é, apesar de algumas afinidades superficiais que também se vislumbrarão, representada pelos casos identificáveis com o tipo 3 (*non-dominant home language without community support*). Nestes verifica-se que a língua usada no contexto doméstico da criança, nativa de qualquer um dos seus pais, não coincide com a que é falada nas redes de interação verbal exteriores à família. Exemplarmente ilustrada pela experiência de numerosas crianças pertencentes a comunidades de emigrantes, para as quais a língua doméstica assume um estatuto qualitativamente “menor”

¹²⁵Esta particularidade também faz distinguir as situações do tipo 2 das que, quer Romaine (1989: 166-167), quer Harding e Riley (1987: 47) incluem no tipo 1, *one person — one language*. Nos casos do tipo 1, o idioma utilizado por um dos pais coincide com aquele que é dominante na comunidade em que a família se insere, ficando o *input* relativo à língua não-dominante apenas a cargo do outro progenitor.

¹²⁶Embora consideremos que este é um dado importante a equacionar na avaliação da estratégia de educação bilingue a adoptar pelos educadores da criança, na medida em que se pode constituir como factor determinante para o sucesso ou o fracasso dessa mesma educação (como veremos, de resto, no subcapítulo 3.3.2.3.), Houwer (1995: 224), por exemplo, porventura atendendo primordialmente à questão da qualidade formal do *input* linguístico proporcionado à criança pelo progenitor que usa uma língua não-materna, já afirma que «it is doubtful that whether a parent uses his or her native language in addressing the child or not has a direct effect on the child's bilingual development. Although an understanding of the parent's private language history is an aspect that may affect certain language attitudes at a much later age, such an understanding is simply not accessible to the preschool child, and hence cannot affect the early acquisition process in any major way». Esta não é, em todo o caso, uma posição pacífica.

face ao idioma do país de acolhimento¹²⁷, as grandes diferenças ostentadas em relação aos casos incluídos no tipo 2, por exemplo, serão, já se vê, do foro sociolinguístico. Assim, e para além da diferença de estatuto das línguas em contacto a que acabámos de aludir, realce-se que o bilinguismo do tipo 3 não resulta, necessariamente, de uma opção activa dos pais da criança (esta no sentido de preservar a língua do país de origem), ao contrário do que sucede nos casos relativos a qualquer um dos tipos anteriores. Uma efectiva decisão, para poder usufruir de semelhante classificação, requer que existam, à partida, possibilidades de escolha e, para a maioria destes pais, emigrantes de primeira geração, a questão da escolha nem sequer se coloca: fala-se, em casa, tão-somente o idioma que se conhece e este, já se sabe, não coincide com o que é usado na comunidade, mais vasta, de acolhimento¹²⁸. Dadas estas contingências, e tal como mais adiante exploraremos, o bilinguismo resultante de situações deste tipo 3 assume ou tende a assumir características diferentes do que decorre de casos filíaveis em qualquer uma das demais categorias por nós analisadas até ao momento. Sublinhemos apenas, e por ora, que o bilinguismo gerado num contexto em que existe uma *non-dominant home language without community support* não é, certamente, e de forma prototípica, fruto de um esforço deliberado de educadores de estatuto sociocultural privilegiado, cientes dos efeitos mais prováveis das condutas verbais que activamente adoptam junto dos seus educandos e empenhados, *a priori*, no objectivo a alcançar: tornar a criança num utente proficiente de dois (ou mais) idiomas¹²⁹. O bilinguismo infantil do tipo 3 pelo contrário, é encarado, muito frequentemente, pelos pais da criança que o experimenta, não como uma dádiva ou uma mais-valia para

¹²⁷Excepcionalmente, esta situação não se verificará. Referimo-nos a situações de emigração que envolvem trabalhadores intelectuais, como é o caso dos pais da criança Yair, bilingue em hebreu e inglês. Como esclarece Levy (1985: 542), «Yair's acquisition of the two languages progressed in close to optimal conditions, since the languages had similar status and the usage of each was confined to well-differentiated environments: Hebrew was exclusively a home and family language, and English was associated primarily with the day-care centre».

¹²⁸A excepção a estas afirmações será constituída por situações particulares tais como as que são, no seguinte excerto, sucintamente descritas por Grosjean (1982: 173-174): «another strategy adopted by parents is to use one language in the home, usually the minority language, and the other outside the home, the rule being that everybody must speak the home language at all times at home. This strategy leads to the pattern found among numerous minorities throughout the world, where the minority language is used in the home and the neighborhood, and the majority language is used at school, at work, and in the larger community. The only difference is that in this case the family has decided to enforce the home—outside the home dichotomy, whereas in general it is not enforced». Esta variedade do tipo 3 implica, portanto, o bilinguismo dos pais e demais membros da família e um uso disciplinadamente diglósico dos recursos verbais por parte de todos.

¹²⁹Quando há uma opção activa no sentido de tornar uma criança bilingue, seja qual for a modalidade de educação linguística que revestirá a sua materialização, as razões que presidem a essa decisão podem ser de índole muito diversa. Como salienta Grosjean (1982: 173), «the reasons range from preparing the child to go to school in the majority language (...) to enabling him or her to communicate with other family members, such as grandparents, all the way to making the child fluent in a prestigious world language, as was the case of Russian aristocrats acquiring French in Czarist Russia». De entre estas motivações, a última referida é a que, tanto quanto cremos, sustentará a existência de crianças bilingues do tipo 5 (cf. a análise deste tipo já de seguida no corpo do texto).

esta última, mas, antes, como uma espécie de acidente a que, se pudessem, de bom grado a poupariam¹³⁰.

Já o inverso se dirá dos casos enquadráveis no tipo 5 (*non-native parents*), já que estes se caracterizam, justamente, pelo facto de o bilinguismo da criança, longe de ser fortuito ou acidental, ocorrer apesar de todas as circunstâncias favorecerem, *a priori*, muitíssimo mais um resultado de monolinguismo. Veja-se: ambos os pais falam, como língua materna, o mesmo idioma, que é também aquele que é dominante na comunidade em que se insere a família; apesar disto, um dos pais (pelo menos) opta por usar com a criança uma língua na qual, sendo embora proficiente, não é a sua nativa. Resultará deste arranjo um *input* bilingue contínuo activamente proporcionado pela conduta verbal de um dos educadores. Tal como acontece no tipo 2, esta situação não está ao alcance de qualquer família: para além dos requisitos socioculturais que pressupõe (partilhados, tal como observámos, pelos tipos 1 e 4), exige uma disciplina férrea ao pai ou à mãe que prescinde de usar com a criança a sua própria língua materna. Neste caso específico, acresce ainda a todas as contingências já vistas uma dificuldade nova e particular: sendo L2 um idioma não-nativo de nenhum dos pais e também não-dominante na comunidade, o seu uso no contexto doméstico por parte de um dos educadores resultará, por isto mesmo, algo artificial. Dadas as características descritas, cremos que casos do tipo 5 serão,

¹³⁰Tanto assim é que muitos dos emigrantes de primeira geração acabam por adoptar, no contexto doméstico, um comportamento verbal muito diverso deste que temos estado a considerar no âmbito do tipo 3. Necessitando eles próprios, por força da sua integração social e laboral no país de acolhimento, de aprender L2, i.e., de se tornarem bilingues, mas fazendo-o, na maior parte das vezes, sem nenhum apoio especializado ou instrução formal, estes adultos desenvolvem frequentemente, não uma proficiência “cabal” em relação a L2, mas antes estados linguísticos conhecidos por “interlínguas”. Muito sucintamente, este último conceito, cunhado em 1972 por Selinker, diz respeito aos diferentes sistemas linguísticos intermédios que um adulto em processo de aprendizagem de L2 constrói à medida que, a partir do seu conhecimento das estruturas da sua língua de origem (LO), se aproxima do domínio da língua-alvo (LA), i.e. de L2, idioma do país de acolhimento. Como esclarece Maria Antónia Mota (1996: 514) a este propósito, o conceito de “interlíngua” não deve ser confundido com o de “interferência”: «pode ser interessante analisar os produtos do contacto do ponto de vista já não da interferência de LO sobre LA mas de como a gramática de LA é captada pelos falantes da outra língua, como vão adquirindo os seus traços, e com que hierarquização. Trata-se de um mesmo objectivo, o de compreender o funcionamento e o percurso da mudança da LA operada pelos falantes de LO e decorrente do contacto entre ambas, mas focalizando de ângulos opostos: tónica posta na imperfeição das fases iniciais e intermédias da apropriação da LA ou prioridade dada à capacidade de os falantes, embora passando por fases de hesitação e de imperfeição, acederem a um sistema novo, introduzindo-lhe modificações. A título de nota, refira-se que alguns investigadores da área da aquisição das línguas estrangeiras se interessaram, na sequência do trabalho de Selinker (1972) [*Interlanguage*. In: *International Review of Applied Linguistics*, nº 10, p. 209-231], por este segundo aspecto da aquisição; na sua perspectiva, o processo de aquisição é descritível em termos de interlínguas, i.e. de fases sucessivas de aproximação à LA, cada uma delas susceptível de ser descrita em si mesma e de ser relacionada com a interlíngua precedente e com a seguinte». Esclarecido o conceito, sublinhe-se que a entidade que muitos emigrantes adoptam como língua de uso doméstico não será, portanto, nem L1 (LO), nem L2 (LA), mas antes uma ou várias formas de “interlíngua”. Dito isto, as crianças linguisticamente educadas nestas circunstâncias não se tornarão, portanto, proficientes em L1 (língua do país de origem), já que esta é activamente abandonada pelos seus pais.

necessariamente, muito pouco recorrentes, circunscrevendo-se a um pequeno contingente de crianças filhas de pais oriundos de meios intelectuais.

Usando o critério da representatividade a que acabámos de aludir, será seguro afirmar que a esmagadora maioria das situações de bilinguismo infantil existentes no mundo não é albergável em nenhuma das categorias desta tipologia até agora vistas¹³¹, ao contrário do que poderia ser sugerido pela mera análise dos estudos disponíveis, já que, no conjunto destes, predominam, justamente, as descrições de casos correspondentes a estas mesmas categorias. Dizer isto é afirmar, pois, que a maior parte das crianças que fala e compreende mais do que uma língua não alcança tal estado por via de estratégias educativas, deliberadas ou não, sustentáveis no princípio genérico “por cada língua, uma fonte de *input*”. Com efeito, e se nos recordarmos de que na maioria das comunidades existentes no mundo convivem mais do que um idioma e que, por esta razão, a população mundial é esmagadoramente bi- ou mesmo plurilingue, fácil será concluir-se que o contingente mais expressivo de crianças conhecedoras de mais do que um idioma resultará de situações passíveis de filiação na categoria identificada por Suzanne Romaine (1989: 168) como o tipo 6 —*mixed languages*—. Nestes casos, ambos os pais são bilingues, a comunidade mais lata também o é e o *input* linguístico a que a criança está exposta caracterizar-se-á, conseqüentemente, e como seria de esperar, pela presença de importantes e típicos fenómenos verbais da fala bilingue. De entre estes últimos, destaquem-se, pela sua expressividade, a alternância de códigos e as interferências linguísticas.

Fizemos já, em anteriores trabalhos (Martins, 1994b, 1995 e 1997a), uma extensa análise destes fenómenos verbais tipicamente bilingues, pelo que se torna, neste momento, desnecessário reiterar a reflexão então empreendida. Relembremos, ainda assim, dada a pertinência de tal facto para a temática que agora abordamos, que nenhum destes fenómenos, apesar da sua recorrência e, até, inevitabilidade no discurso bilingue, gozou, até muito recentemente, de qualquer estatuto de respeitabilidade, nem por parte dos próprios falantes que deles se socorrem¹³², nem mesmo por parte dos linguistas¹³³.

¹³¹Reconheça-se que, de entre todas as categorias analisadas até ao momento, o tipo 3 será, ainda assim, o mais expressivo em termos numéricos. Tal facto ficar-se-á a dever à circunstância de a maioria dos casos relativos ao tipo 3 resultar de situações de emigração. Salvas as devidas precauções, e como já vimos na nota anterior, que nem sempre as famílias emigradas assumem um comportamento verbal que garante a preservação do princípio “por cada língua, uma fonte de *input*”, o que tem como consequência que nem todas as crianças filhas de emigrantes resultarão em bilingues do tipo 3 ou alcançarão mesmo um estado de bilinguismo.

¹³²Vd., aliás, o que já ficou dito no subcapítulo 3.2.2.1. a propósito das reacções infantis de rejeição às alternâncias de códigos e outros mecanismos verbais tipicamente bilingues.

¹³³Sobre este preciso assunto já nos pronunciamos noutra ocasião. Veja-se: «há que ter em atenção que (...) a alternância de códigos pode ser considerada um comportamento verbal estigmatizado por uma dupla marginalidade. Antes de mais, só produz alternância quem for bilingue, característica individual (do falante) ou colectiva (de uma comunidade linguística) que, pese embora a sua difusão e expressão numérica no mundo, tardou em conquistar espaço no espectro das preocupações da comunidade científica ocupada com estudos linguísticos. Acresce a esta circunstância o facto de a alternância de códigos, sendo uma manifestação típica do discurso

Mas, se o estado de coisas descrito conheceu, nas últimas décadas, uma evolução francamente positiva no seio da comunidade científica, havendo, neste momento, um considerável acervo de estudos sobre estas marcas de contacto linguístico que melhor dão a conhecer as características estruturais e as funcionalidades comunicativas de cada uma, a verdade é que o senso comum (e não só) continua a advogar inequívoca preferência por falantes cujo comportamento não denuncie, precisamente por via destes mecanismos verbais, a presença da condição bilingue. Dito de outro modo, o bilinguismo socialmente mais valorizado continua a ser aquele que, na medida do possível, mais aparente resultar da co-habitação em espaços iguais, num mesmo indivíduo, de dois sistemas linguísticos que nunca se cruzam, nada verdadeiramente partilham e que, portanto, mutuamente se ignoram. Constata-se, pois, que, no fundo, o tipo de bilinguismo mais apetecível é aquele que releva, tanto quanto é prometido, da observância de qualquer uma das versões do princípio de Grammont por nós atrás escrutinadas. Restará, por fim, e tão-somente, averiguar se tal tipo de bilinguismo é, na verdade, inteiramente possível. Sobre esta última questão debruçar-nos-emos no subcapítulo 3.3.2.3., já de seguida.

Antes, porém, de avançarmos para esta análise, é necessário fazer uma última e breve observação. Precise-se, nomeadamente, e atendendo a uma das principais distinções categoriais evocadas no subcapítulo anterior (3.3.2.1. **O factor idade**), que a maioria dos casos de bilinguismo infantil vistos no presente subcapítulo diz respeito a situações em que a criança, independentemente da estratégia que foi usada na sua educação linguística, é exposta a um *input* simultâneo em L1 e L2 a partir das primeiras fases da sua vida. Importa, por isso, apresentar as circunstâncias exógenas de aquisição linguística que conduzirão, agora, à sucessividade de exposição dos idiomas em contacto.

Em síntese, estas serão fundamentalmente do seguinte tipo: (i) os pais da criança decidem activa e conscientemente que o *input* em L2 só deverá ser apresentado depois de a primeira língua da criança estar consolidada; (ii) a criança, oriunda de uma família monolingue, poderá apenas ter um acesso sistemático a L2 aquando da sua inserção no sistema escolar. Quando é este último o caso, poderemos ainda estar, tipicamente, perante dois géneros de situações. Assim, e por um lado, poderá existir uma política oficial de promoção do bilinguismo, assumindo as próprias autoridades, em obediência a um determinado plano e cronologia, a tarefa de formar cidadãos bilingues. A escola, nestas circunstâncias, apresenta-se, obviamente, como um dos instrumentos institucionais angulares para a concretização de tal objectivo político. Poderá, no

bilingue, estar muito longe de ser encarada como tal pelos próprios falantes que dela fazem uso, conhecendo, por parte destes, uma reprovação inequívoca e generalizada. Estas atitudes negativas dos que, embora utentes, são, em todo o caso, leigos em reflexão metalinguística, foram, no entanto, curiosamente partilhadas, durante anos, pelos próprios linguistas, tendo alguns chegado a considerar a alternância de códigos uma manifestação verbal assistemática, irregular e idiossincrática a que só recorriam bilingues que não fossem inteiramente perfeitos» (Martins, 1995: 124). Estas observações, centradas no fenómeno da alternância são, contudo, extensíveis ao mecanismo da interferência linguística.

entanto, e por outro lado, não existir uma política oficial de apoio ao bilinguismo, pelo que a criança, oriunda de uma família e de uma pequena comunidade (constituída essencialmente pelas redes de vizinhança) cuja língua de interação não coincide com a da comunidade monolíngue mais vasta, deverá apenas ter oportunidade de contactar sistematicamente com L2 na escola. De cada uma destas situações decorrem problemas muito específicos, como veremos em local próprio do subcapítulo que se segue.

3.3.2.3. Os bilingues resultantes: uma análise crítica dos dados

Atendendo às categorias de bilinguismo até agora abordadas (muitas das quais se sobrepõem e se entrecruzam) em correlação com a questão da capacidade de diferenciação entre L1 e L2 por parte do falante, podemos, a título de recapitulação, considerar que, no essencial, foram desenhados, nas páginas anteriores, três grandes protótipos de falante bilingue. Passemos a enumerá-los.

Chamemos, pois, **bilingue 1** àquele que adquiriu L1 e L2 precoce e simultaneamente, tendo sido educado, para além do mais, de acordo com qualquer uma das versões possíveis do princípio de Grammont; **bilingue 2** ao que foi exposto a L1 e a L2 de forma sequencial e, por fim, **bilingue 3** àquele que, tendo sido exposto simultânea e precocemente a ambos os idiomas, não foi, contudo, linguisticamente educado em observância à estratégia “por cada língua, uma fonte de *input*”.

Como vimos, em muita da bibliografia disponível se defende que cada um destes protótipos, fruto de determinadas condições exógenas de aquisição/aprendizagem linguística, ostenta um perfil característico no que concerne não só às suas mestrias linguísticas *stricto sensu* (particularmente ao nível da produção), como também em relação às suas capacidades metalinguísticas.

Lembremos, assim, que ao **bilingue 1** se atribui, tipicamente, uma elevada e equilibrada proficiência em relação a ambos os idiomas conhecidos. Este falante não produzirá, portanto, interferências interlinguísticas sistemáticas, até porque distinguirá bem entre L1 e L2, manifestando, deste modo, entre outras mais-valias, aquilo que poderá ser entendido como uma elevada mestria metalinguística.

O **bilingue 2**, por seu turno, imunizado embora contra uma eventual incapacidade inicial de reconhecimento “explícito” da existência diferenciada de dois sistemas linguísticos no seu repertório idiomático, mercê da própria sequencialidade e cronologia de exposição de L2 em relação a L1, revelará, todavia, aquando das tarefas de produção (se não mesmo também aquando das de recepção), algum grau (variável) de dificuldade em manter separadas as estruturas relativas a ambas as línguas. Dada a sua história linguística, L1 será, muito provavelmente, o idioma mais forte deste falante, o que fará dele a fonte originária da maior parte das interferências interlinguísticas observadas na sua produção verbal. Visto isto, concluir-se-á que este é, inequivocamente, um

bilingue dominante. Em suma, dir-se-á que este falante bilingue se encontra, em relação à sua capacidade de manter afastados os idiomas que adquiriu/aprendeu, numa situação que, (apenas) à primeira vista, parecerá paradoxal: se, por um lado, o maior recurso a mecanismos “declarativos” aquando da assimilação de L2 (dada não só a sequencialidade, como a própria cronologia que esta implica), o levam a mais facilmente reconhecer a existência das diferenças entre os idiomas em contacto, a verdade é que, por outro lado, a concomitante menor participação da componente “implícita” e “procedimental” aquando dessa mesma assimilação de L2 o conduz a produções “menos nativas” nesse mesmo idioma.

Quanto ao **bilingue 3**, este estará, comparado com qualquer um dos outros dois já identificados, mais limitado na complexa tarefa de manter distintos os dois idiomas em contacto e essa limitação registrar-se-á, alegadamente, quer ao nível das mestrias verbais mais fortemente dependentes dos mecanismos procedimentais, quer ao nível das capacidades associadas aos mecanismos declarativos. Dito de outro modo, o bilingue 3, dada a forma “indisciplinada” com que o *input* em L1 e L2 lhe foi apresentado nas fases aquisitivas, não só manifestará, quando comparado com os outros dois tipos, maiores dificuldades no reconhecimento das fronteiras entre os idiomas em contacto, como ostentará, na sua produção linguística efectiva, as marcas bilingues já presentes no *input* a que esteve exposto no período aquisitivo.

Ordenados deste modo, convenhamos que estamos perante uma espécie de “escala de qualidade bilingue”, na qual o bilingue 1 representa a meta a atingir, enquanto que o bilingue 3 o resultado a evitar. Não espantará, para além do mais, que o bilingue 1 seja, dos três, o “objecto material” mais raro e que o bilingue 3 se apresente, ao invés, como o mais abundante. Estabelecida esta relação entre “qualidade” e “quantidade”, admitamos, no entanto, e como já atrás sugerimos, a possibilidade de a manifesta escassez de falantes do tipo 1 decorrer, justamente, da sua não inteira exequibilidade real. Postulemos, igualmente, que a “indisciplina” verbal a que o bilingue 3 terá estado sujeito no período aquisitivo não produzirá exacta e necessariamente os efeitos descritos. No sentido de ponderarmos estas hipóteses, passemos, pois, em revista alguns elementos e observações passíveis de contribuir para uma avaliação crítica dos protótipos que acabámos de desenhar.

Comecemos pelo princípio de Grammont. Na verdade, existem numerosas críticas passíveis de serem esgrimidas contra não só o princípio em si, como a imagem de bilingue que este promove e publicita. Apesar da sua larga e duradoura aceitação entre os membros da comunidade científica (que, em importantes sectores, ainda hoje se mantém), com o alargamento de perspectivas teóricas usadas na observação do fenómeno do bilinguismo nas crianças, ele não tem deixado de ser recorrentemente questionado. Em muita da bibliografia mais recente encontra-se, aliás, copiosa argumentação que põe em causa a sustentabilidade teórica e prática do tipo de bilinguismo que o princípio vaticina.

Nesta bibliografia crítica questiona-se, em primeiro lugar, a real capacidade que os educadores terão para manter a estratégia “uma língua por cada fonte de

input” activa e operacional na sua interacção verbal com a criança, sendo esta uma questão particularmente premente quando os pais dessa criança são, também eles, bilingues. A este propósito convirá atender a um importante facto sublinhado por Goodz (1994: 70):

«it is generally thought that language mixing in young bilinguals can be minimized or eliminated by strict adherence to a parent/language separation. However, very little research has systematically evaluated this claim by direct observation of parent-child conversations in bilingual families».

Com efeito, esta investigadora, tendo procedido, ela própria, a recolhas longitudinais sistemáticas de fala natural em famílias bilingues nas quais se havia feito uma opção explícita pela observância do princípio de Grammont (cada progenitor havia optado por usar, com a criança, a sua língua mais forte/materna, configurando, no quadro da tipologia apresentada por Romaine, situações do tipo 1), conclui que, na verdade, tal observância só foi, pelos progenitores, realmente mantida no período pré-verbal da criança, e, mesmo assim, de uma forma não absoluta. Deste modo, «as children began to say their first words and the two- and three-word utterances, their parents used more non-native language in child-directed speech»¹³⁴.

Esta maior tendência dos pais para a produção de enunciados contendo elementos, quer de L1, quer de L2, manifestada a partir do início da própria actividade verbal da criança, poderá radicar, antes de mais nada, na profunda e irremovível vontade de com ela comunicar. Dada a escassa capacidade verbal que esta revelará de início, os pais, agora, já menos preocupados em manter a disciplina do *input*, tenderão a privilegiar, antes, a possibilidade de comunicar linguisticamente com a criança usando, para tal, as estruturas e o léxico que ela demonstra conhecer (sejam estes provenientes de L1 ou de L2). Admita-se, portanto, em consonância com os dados revelados pelo trabalho de Goodz, a possibilidade, inteiramente plausível, de haver uma real discrepância entre aquilo que os pais das crianças expostas a *input* bilingue afirmam e até julgam que fazem e aquele que é o seu efectivo comportamento verbal¹³⁵.

Mas se não é, como revelam as investigações de Goodz, inteiramente exequível manter operacional o princípio de Grammont no caso do progenitor que opta por usar com o filho aquela que é a sua língua mais forte/materna, as dificuldades serão, com toda a probabilidade, bastante maiores no caso daquele que opta por falar com a criança um idioma não-nativo. Como vimos aquando da análise da tipologia apresentada por Romaine (1989), algumas das situações aí descritas pressupõem esta condição. Reportamo-nos, a propósito, aos

¹³⁴Goodz (1994: 71). Estes dados coligidos por Goodz sobre a verdadeira natureza do *input* fornecido às crianças a fazer aquisição simultânea em L1 e L2 têm, dada a sua relevância para a avaliação da eficácia da estratégia proposta por Grammont, vindo a ser recorrentemente lembrados em trabalhos de outros investigadores (cf. por exemplo, Hamers e Blanc, 1989: 38 ou Houwer, 1995: 225).

¹³⁵Esta discrepância entre aquele que os falantes julgam que é o seu comportamento linguístico e o que efectivamente evidenciam está, de resto, copiosamente documentada em numerosos trabalhos de Sociolinguística (cf., por exemplo, Milroy, 1989: 185).

comentários que tecemos no subcapítulo 3.3.2.2. sobre os tipos 2 (*non-dominant home language*) e 5 (*non-native parents*) recenseados nessa tipologia. Nesta mesma linha, Grosjean (1982: 174) alerta para a dificuldade com que certas versões da estratégia em análise, dada a sua artificialidade, serão mantidas pelos educadores.

Dito isto, o que se conclui é que, considerando as normais propriedades das situações de interação verbal bilingue, o princípio de Grammont parece encerrar algo de *contra natura*, caracterizando-se, deste modo, por ser de difícil aplicabilidade prática.

Julgamos que existe um óbvio corolário lógico decorrente da tese da inaplicabilidade do princípio de Grammont e este será a própria impossibilidade real de se “fabricar” um bilingue com as características que esse mesmo princípio vaticina. O raciocínio subjacente é o seguinte: se as condições do *input* são comprovadamente impossíveis de reunir, o produto prometido não poderá, conseqüentemente, resultar.

É precisamente esta a leitura que Hamers e Blanc (1990) fazem dos dados conhecidos através da bibliografia relevante. De acordo com estes investigadores (1990: 37-38), não se encontram provas que possam sustentar que a estratégia proposta por Grammont conduza, na realidade, à construção, na criança bilingue, de uma capacidade linguística com as características prometidas. Contesta-se, deste modo, a convicção segundo a qual o resultado da aplicação do princípio seja, inequivocamente, um bilingue equilibrado caracterizado por uma conduta verbal isenta de marcas de “mistura” entre sistemas. Realça-se, em suma, através desta constatação, o carácter eminentemente ficcional da própria noção de “bilingue equilibrado”.

Este último conceito, que é central nas descrições do perfil do “bom bilingue” com que nos deparamos em muita da bibliografia disponível, merece, por isto mesmo, mais aturada atenção da nossa parte. Com este fito, haverá que sublinhar, antes de mais nada, que os dois (ou mais) idiomas em contacto no processo de aquisição linguística da criança bilingue raramente (ou mesmo nunca) se encontram em completa igualdade de circunstâncias, situação que representa um evidente obstáculo para um quadro de equilíbrio entre L1 e L2. Esta desigualdade a que nos referimos poderá ser de natureza qualitativa ou quantitativa.

No que diz respeito à desigualdade de tipo qualitativo entre L1 e L2, comecemos por evidenciar um facto facilmente observável em algumas das categorias da tipologia apresentada por Romaine. Se atendermos, em particular, aos casos correspondentes aos tipos 6 (*mixed languages*) e 3 (*non-dominant home language without community support*), verificamos que estes pressupõem, na maioria das vezes, estatutos socioculturais diferenciados para L1 e L2 sendo que, nestes casos, um dos idiomas é maioritário¹³⁶ e o outro é minoritário¹³⁷.

¹³⁶ Adoptamos aqui a seguinte definição de “língua maioritária”: «a language used by a socio-economically dominant group in society, or one which has received a political or cultural status superior to that of other languages in the community» (Hamers e Blanc, 1989: 268).

¹³⁷ No presente contexto, julgamos útil entender pela expressão “idioma minoritário”, «a language used by a subordinate group, or one which has received a social or cultural status inferior

Mais cedo ou mais tarde (e, porventura, bastante mais cedo do que se pudesse pensar), a criança educada em contextos linguísticos com as características enunciadas será confrontada com o estatuto sociocultural desigual dos idiomas que adquiriu e essa constatação deverá revelar-se, temos razões para crer, um factor altamente decisivo para o seu efectivo domínio e uso dos idiomas em contacto¹³⁸. Em circunstâncias deste tipo, tem sido recorrentemente assinalada a tendência para a língua maioritária se tornar dominante e esse facto fará dela fonte privilegiada de interferências nos momentos de uso da minoritária.

Mas, mesmo quando existe entre as línguas visadas uma equivalência em termos de estatuto sociocultural¹³⁹, verificar-se-á, apesar de tudo, e quase inevitavelmente, um desequilíbrio no que concerne ao grau de exposição da criança a cada uma das línguas de *input*. Na realidade, sem o apoio de uma rede de interacção verbal, a somar à que é constituída pelo(s) próprio(s) progenitor(es), que reforce, em termos quantitativos, o fluxo de *input* correspondente à língua à qual a criança está menos exposta, difícil será que o bilinguismo desta adquira as propriedades anunciadas pelo princípio de Grammont¹⁴⁰. Dadas estas premissas, o bilingue, que poderá sempre, e em todo o caso, resultar altamente competente quer em L1, quer em L2, revelará, no entanto, uma maior proficiência em relação ao idioma a que está mais exposto. Nestas condições também se assiste, portanto, à criação de bilingues não inteiramente “equilibrados”.

O equilíbrio relativo dos graus de proficiência linguística em L1 e em L2 é, como facilmente se compreenderá, um dado muitíssimo variável se tivermos em conta as diferentes fases da vida de um bilingue, bem como as contingências que condicionam estas mesmas fases. Neste sentido, Romaine (1989: 173) adverte que «the notion of dominance is not a static one». Mercê das vicissitudes inerentes à vida de qualquer falante, família ou comunidade bilingue, as necessidades de uso idiomático podem variar muitíssimo ao longo de um dado período de tempo, a própria caracterização sociolinguística dos idiomas pode sofrer transformações e a vitalidade de L1 e de L2, quer à escala individual, quer ao nível colectivo, acompanhará e reflectirá, em princípio, estas alterações

to that of another (dominant) language in the community» (Hamers e Blanc, 1989: 268), acepção que recobre, entre outros, os casos constituídos pelas línguas faladas por grupos de imigrantes (geradores de bilingues do tipo 3, para evocar uma das categorias da tipologia apresentada por Romaine, 1989). Chamamos, no entanto, a atenção para o facto de, para numerosos autores, a expressão implicar requisitos conducentes a um conceito subjacente menos lato. Veja-se, a título ilustrativo, a definição apresentada por Clarinda Maia (1992: 14-15): «as línguas faladas *tradicionalmente* no território de determinado Estado por grupos numericamente inferiores ao resto da população do Estado ou que, independentemente da sua grandeza numérica, ocupam uma posição subalterna, as quais são diferentes da língua oficial deste Estado» (o *itálico* que surge na citação é nosso).

¹³⁸Tal como vimos no subcapítulo 3.2.4., para alguns investigadores o estatuto sociocultural diferenciado dos dois idiomas poderá, até, arrastar consigo consequências ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança bilingue.

¹³⁹Tal será possível no âmbito das situações correspondentes aos tipos 1, 2, 4 e 5 da tipologia apresentada por Romaine e, em casos especiais, em contextos de aquisição do tipo 3.

¹⁴⁰O papel que a quantidade de *input* numa dada língua tem para o desenvolvimento bilingue da criança tem vindo, de resto, a ser salientado por numerosos investigadores, entre os quais Houwer (1995: 225), Lanza (1997) e Romaine (1989).

dinâmicas¹⁴¹. Em articulação com este dado, é importante reter que, em função da distribuição funcional que preside à organização dos recursos verbais da maioria dos falantes bilingues, estes revelam, na generalidade, padrões de proficiência em L1 e L2 fortemente correlacionados com diferentes domínios de interacção verbal¹⁴². Assim, L1 poderá ser dominante quando se verifica a presença das variáveis situacionais *a* e *b*, mas já L2 o poderá ser quando reunidas as condições *x* e *y*.

A dominância é, considerados todos estes aspectos, um resultado dificilmente evitável no percurso de cada falante bilingue. Se assim é, e na justa medida em que a dominância é apontada como uma das razões para as interferências linguísticas intersistémicas observadas no comportamento verbal dos bilingues, é igualmente legítimo postular-se que essas interferências existirão sempre, independentemente das estratégias que presidiram à educação linguística de cada bilingue individual¹⁴³.

Matizada a putativa “perfeição” idiomática do bilingue educado em consonância com as diferentes versões do “princípio de Grammont”, admitamos, por outro lado, que a imagem inicialmente traçada do bilingue 3 também não corresponderá, por inteiro, à realidade. Fruto característico do contexto de aquisição linguística identificado, na tipologia de Romaine, como tipo 6 (*mixed languages*), recordemos que a sua gestação pressupõe que ambos os pais sejam bilingues, bem como a comunidade envolvente, situação que conduz, naturalmente, a que no *input* verbal da criança pululem as alternâncias de códigos e as interferências intersistémicas de vários tipos, conhecidos mecanismos da fala bilingue.

Dito isto, que é claro, a única dúvida que poderá subsistir é se um *input* linguístico marcado por características típicas da fala bilingue conduz, necessariamente, à “confusão verbal” da criança a ele exposta e à sua subsequente incapacidade de distinguir entre L1 e L2. Pela nossa parte, e tanto quanto nos dizem os dados disponíveis sobre o funcionamento destes mecanismos verbais, bem como das comunidades bilingues em que são amplamente usados, não cremos que as crianças educadas em contextos do tipo 6 (*mixed languages*) experienciem, de modo necessário, um estado de “confusão idiomática”. Julgamos, até, e pelo contrário, que estas crianças têm à sua disposição fundamentais recursos passíveis de serem proveitosamente utilizados a fim de distinguirem entre L1 e L2. Vejamos.

¹⁴¹ Verdadeiramente decisivas para a construção do bilinguismo parecem ser, assim, a **necessidade** (objectiva ou subjectiva) bem como a **oportunidade** de uso das línguas em contacto no quotidiano (cf. Grosjean, 1982: 175).

¹⁴² “Domínios” são «the major clusters of interaction situations that occur in particular multilingual settings» (Fishman, 1965: 73).

¹⁴³ Esta dominância é, de resto, admitida por alguns dos autores que descrevem crianças educadas segundo o princípio de Grammont. As crianças estudadas por Kielhöfer (1987), dominantes a alemão, e uma das crianças, Siri, observada por Lanza (1997: 196), dominante a norueguês, são exemplos ilustrativos.

Antes de mais nada, é importante clarificar o pressuposto subjacente à convicção de que um contexto do tipo 6 origina um falante diminuído por confusões intersistêmicas, a saber, o de que as “misturas” de línguas em que incorrem os falantes bilingues são aleatórias e não governadas por quaisquer espécies de regras, quer de natureza gramatical, quer de tipo pragmático. Ora, sabemos hoje que este pressuposto é infundado. A já vasta investigação produzida sobre o funcionamento sintáctico e pragmático da alternância de códigos, por exemplo, desmente esta ideia, revelando, mormente, que este mecanismo verbal tipicamente bilingue, cujo uso é deliberado e não acidental, requer uma sofisticação gramatical e pragmática de elevado grau. Com efeito, alternar de um código para outro é agramatical se ocorrer em determinados pontos da organização sintáctica da frase¹⁴⁴ e é inapropriado se se verificar em certas situações conversacionais. Concluir-se-á, assim, com legitimidade, que aprender a usar de modo gramatical e situacionalmente adequado a alternância de códigos implica dominar um terceiro conjunto de regras: para além das que são necessárias para a utilização de L1 e de L2 em cada um dos respectivos “modos monolíngues”, também as que são imprescindíveis para o bom uso de L1 e L2 alternados em “modo bilingue”.

Recorrer à alternância de L1 e de L2 no mesmo enunciado não será, portanto, um necessário sinal da incapacidade de manter afastados os idiomas em contacto, antes poderá ser uma ilustração de como é possível colocar o conhecimento de dois sistemas linguísticos ao serviço de um conjunto específico de funcionalidades comunicativas e discursivas. Lembremo-nos do que nos subcapítulos 3.2.2.1. e 3.2.2.3. ficou dito sobre as traduções espontâneas infantis equiparáveis a alternâncias reiterativas, mormente que o seu uso denota uma acentuada consciência sobre as fronteiras estruturais entre as línguas em contacto. Quando as crianças bilingues se socorrem de uma tal estratégia discursiva, actuando deliberadamente como intérpretes activos, revelarão que não só estão cientes da “mistura” que estão a fazer, como também do valor pragmático decorrente do uso “intercalado” de L1 e de L2, pois não deixam de se mostrar, com tal comportamento, capazes de adequar os seus recursos verbais a uma situação de interacção particular e de os usar para sinalizar uma dada intenção comunicativa. Contra-argumentar-se-á que a generalidade dos dados então comentados dizem respeito a crianças educadas de acordo com o princípio de Grammont, mas não nos esqueçamos que algumas crianças, como as que integraram a amostra de McClure (1981), bem como Stephen, filho de Burling (1959), que tiveram uma educação bilingue “não disciplinada” no sentido de Grammont, não deixam de revelar capacidade de recorrer a alternâncias clarificadoras e a traduções e, como tal, de respeitar as regras de distribuição idiomática em vigor nos seus respectivos ambientes de *input*. Dito

¹⁴⁴De acordo com a localização sintáctica em que se processa a alternância de um código para o outro, Poplack (1980) identifica três categorias distintas: a alternância intrafrásica, interfrásica e ainda o denominado *tag-switching* (quando a sequência alternada corresponde a uma interjeição, bordão linguístico ou até um substantivo isolado).

isto, ficará claro que um contexto de *mixed languages* não é, necessariamente, sinónimo da indisciplina gramatical e comunicacional dos respectivos falantes¹⁴⁵.

A maior parte das comunidades bilingues está, de resto, altamente organizada do ponto de vista da gestão dos recursos verbais, sob pena de deixar, justamente, de ser bilingue. Recordemos, aliás, a este propósito, a clarividente teorização de Fishman (1967 [2000]) sobre a relação entre o conceito de “bilinguismo” e o de “diglossia”. Segundo este investigador, todas as comunidades onde o bilinguismo é uma condição estável são concomitantemente diglósicas, ou seja, nelas impera uma distribuição funcional de idiomas por domínios de interacção verbal, sendo, para os respectivos falantes bilingues, clara a identificação das correlações idioma-domínio de interacção verbal em vigor¹⁴⁶. Concordar-se-á, neste quadro, que um contexto de tipo 6 (*mixed languages*), desde que seja igualmente diglósico, não constituirá um perigo para a criança que nele faça a sua aquisição bilingue. Um resultado de “confusão idiomática” não é, neste tipo de situações, previsível porque o *input*, afinal, e apesar do que do exterior e na óptica de um monolíngue possa aparentar, até é disciplinado. A criança aprende a funcionar em “modo bilingue”, aprendendo, no entanto, e ao mesmo tempo, que as regras de uso idiomático são distintas quando a situação de interacção exige que se sintonize o “modo monolíngue”.

Dito isto, julgamos que só existe, verdadeiramente, um tipo de contexto de *mixed languages* passível de originar casos em que se verifiquem dificuldades na demarcação de L1 e de L2. Este corresponderá às comunidades linguísticas nas quais, e para usar novamente o aparelho conceptual de Fishman, é identificável uma situação de **bilinguismo sem diglossia**. Quando é este o caso, o bilinguismo encontra-se em evidente regressão, havendo uma lenta apropriação, por parte do idioma mais forte, maioritário (i.e., o mais prestigiado), das funcionalidades tradicionalmente associadas à língua que agora define, situação que configura um processo de substituição linguística em curso. Nestes contextos, marcados pelo desmantelamento da estrutura de regras que em tempos havia orientado o uso diglósico de L1 e de L2, desagregação da qual não se deixará de sentir, mais tarde ou mais cedo, o estruturado uso de

¹⁴⁵O que se acabou de dizer em relação à alternância de códigos é, de resto, em grande parte válido para a interferência intersistémica, já que esta é, em quase todos os casos, esmagadoramente lexical. Como já tivemos oportunidade de recensear noutra ocasião (cf. Martins, 1997a: 29-31), um item lexical de L1 (sem conformação formal a L2) pode ocorrer no uso de L2 por várias razões. Exemplos recorrentes são a necessidade, por parte do falante, em preencher uma lacuna vocabular, o desejo de usufruir, discursivamente, dos valores sócio-simbólicos associados, na sua comunidade, a L1, ou ainda a vontade de resolver ambiguidades decorrentes de situações de homonímia. Assim sendo, muitas das motivações pragmáticas para o uso das alternâncias de códigos são partilhadas pelas interferências lexicais/empréstimos. Diga-se, aliás, que mesmo do ponto de vista estritamente formal é também extremamente difícil apontar critérios rígidos para a distinção entre alternância de códigos e interferência linguística (cf. Martins 1997a: 57-61).

¹⁴⁶Grosjean (1982: 174) identifica, aliás, uma estratégia de educação linguística até agora não considerada no nosso texto denominada *domain specific use, but interchangability in and outside the home*. Esta categoria poderá ser encarada como uma versão mista do tipo 6 de Romaine e dos tipos assentes no princípio de Grammont. No fundo, trata-se de uma versão “disciplinada” do tipo 6 que pressupõe um estável uso diglósico de L1 e L2.

mecanismos como a alternância de códigos, julgamos que há razões para crer que a aquisição bilingue das crianças poderá, efectivamente, redundar em algumas “confusões idiomáticas”¹⁴⁷.

Mas, para estas crianças, outros problemas, decorrentes deste primeiro, deverão apresentar-se já que, e no dizer de Lambert, elas serão obviamente produtos exemplares de um bilinguismo de tipo subtractivo. Tendo em consideração o que ficou dito a propósito da problemática do bilinguismo subtractivo no subcapítulo 3.2.4., julgamos que não será, da nossa parte, precipitado sustentar que, mediante uma população infantil inserida numa comunidade bilingue não-diglóssica (ou não claramente diglóssica), caberá ao sistema de ensino que serve essa população uma intervenção activa no sentido de fomentar as suas competências metalinguísticas. Assumindo nós que as competências metalinguísticas das crianças se constituem, neste tipo de situações, como um vital instrumento ao serviço do reconhecimento das fronteiras estruturais entre L1 e L2, infere-se que as julgamos igualmente necessárias ao sucesso académico-cognitivo das populações infantis visadas.

Contudo, e para lá de todas estas considerações, existe um facto que convirá ter sempre presente aquando do tratamento da relação entre as circunstâncias exógenas em que o bilinguismo se estabelece e as características do bilingue que delas resulta. É que, e como adverte Houwer (1995: 226), «the relationship between input and mixing cannot be properly addressed at this time, since most descriptions of language input conditions in the literature on bilingual children are insufficiently informative to approach the issue». Dada a falta de informação sistematizada disponível sobre as efectivas condições que presidem ao *input* bilingue, não admira a ausência de consenso mínimo, patente na bibliografia especializada, relativamente às razões que, em rigor, motivam o comportamento verbal de crianças bilingues caracterizado por “promiscuidades intersistémicas”. Assim sendo, e lembrando os reveladores dados coligidos por Goodz sobre o real comportamento dos pais em interacção bilingue com os seus filhos, será legítimo concluir-se, a par desta última autora (1994: 73), que «since parents may provide a model for language mixing in speech addressed to their children, interpretations of child language mixing as a reflection of linguistic confusion are unconvincing».

Nesta altura, e após a revisão dos pertinentes argumentos que questionam a plausibilidade do bilingue vaticinado por Grammont, impõe-se, convenhamos, perguntar por que razão a estratégia “uma língua por cada fonte de *input*” continua, actualmente, a encontrar tão abalizados defensores. Afinal, se fica demonstrado que as condições materiais alegadamente responsáveis por um dado resultado não são exequíveis, então para quê insistir na sua defesa?

¹⁴⁷No mesmo sentido vão as seguintes considerações de Maria José de Moura Santos (1967: 103): «como Stern [(1923) *Über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit*. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, nº 30, p. 168-172] afirmou, o uso de uma língua numa situação definida e constante facilita bastante a sua aprendizagem (...) o uso indistinto em diferentes situações pode levar à incapacidade de as manter separadas» (cf., também, Weinreich, 1968: 81-82).

Segundo cremos, o facto de o princípio de Grammont não ter ficado irremediavelmente abalado, apesar de todos os argumentos contra si esgrimidos, decorre, antes de mais nada, da constatação empírica de que os bilingues e, no caso concreto, as crianças bilingues revelam, na realidade, comportamentos verbais consideravelmente distintos entre si. Matizada, embora, a oposição (e recorrendo aos nossos protótipos) entre o **bilingue 1** e o **bilingue 3**, ainda haverá, como acabámos de ver no presente subcapítulo, razões para admitir que as condições em que a criança é exposta ao *input* bilingue, bem como as propriedades estruturais e funcionais desse mesmo *input*, têm alguma influência nas características do repertório linguístico resultante. Assim sendo, e mesmo na impossibilidade de reunir, em absoluto, as condições exógenas ideais para a integral observância da estratégia proposta por Grammont, compreender-se-á que a ideia que a inspirou mantenha, ainda hoje, notáveis defensores.

Outros motivos para se continuar a admitir que Grammont poderá ter tido alguma razão ao sugerir tamanha disciplina aos educadores empenhados em garantir à criança bilingue uma experiência linguística que não fosse, para ela, negativa e nefasta encontrar-se-ão em alguma da bibliografia dedicada aos modelos explicativos da aquisição bilingue. Na verdade, e na óptica de alguns investigadores, a não observância de uma estratégia de demarcação idiomática no *input* exporá a criança ao risco de vir a adquirir, não dois sistemas linguísticos independentes, mas antes uma espécie de sistema híbrido que, por isso mesmo, não lhe facilitaria o uso de um dos idiomas sem recurso a estruturas do outro. Na realidade, a criança disporia, nestas circunstâncias, de um único sistema linguístico compósito que não corresponderia, assim, nem a L1, nem a L2. A ideia aqui subjacente é a de que é possível, ainda ao nível procedimental, i.e., ao nível correspondente ao da aquisição das representações-I, desenhar a demarcação precoce entre L1 e L2, do mesmo modo que é possível não adjuvar, nestas fases embrionárias, tal processo de demarcação.

Veremos, pois, já de seguida, aquando da análise dos modelos teóricos que têm vindo a ser propostos a fim de explicar o complexo processo de aquisição linguística bilingue, em que medida esta hipótese é sustentada ou, ao invés, infirmada pelos dados conhecidos sobre o desenvolvimento verbal das crianças expostas a um *input* tão complexo.

3.3.3. A construção do bilinguismo: uma breve revisão dos modelos de aquisição

Ao iniciarmos o presente subcapítulo dedicado à análise da controvérsia teórica em torno da questão da separação de L1 e L2 na aquisição bilingue, é útil esclarecer que nele abordaremos, apenas, casos de exposição simultânea a dois idiomas na infância. Pelas razões que aduzimos no subcapítulo 3.3.2.3., aquando da caracterização do falante protótipo então denominado **bilingue 2**, facilmente se compreenderá que a problemática agora sob escrutínio só é verdadeiramente pertinente nos casos em que ambos os idiomas estão presentes no ambiente de *input* da criança num período anterior à emergência das suas

primeiras actividades de objectificação da linguagem. Com efeito, nas situações em que a apreensão de L2 é sequencial a L1, será plausível pensar-se que a criança, aquando da apresentação de L2, constata concomitantemente que entre esta última e L1 existem diferenças (maiores ou menores), circunstância que certamente lhe proporcionará a noção de que se encontra exposta a duas entidades idiomáticas distintas.

Circunscrito, deste modo, o âmbito dos casos a tratar, atendamos, agora, às teses existentes sobre a questão da separação de L1 e L2 na aquisição bilingue. Basicamente haverá a recensear duas grandes hipóteses antagónicas sobre o modo como L1 e L2 se começam por “armazenar” na mente da criança, a saber:

(i) L1 e L2 constituem, no início, um sistema único, fundido à partida, só se diferenciando à medida que o processo de aquisição vai avançando (*single system hypothesis* ou *mixed stage hypothesis*);

(ii) L1 e L2 são, para a criança, sistemas independentes desde o começo (*separate language hypothesis* ou *independent development hypothesis*).

Sendo certo que não abundam, como já fizemos notar, informações relativas ao desenvolvimento linguístico de crianças expostas a um *input* bilingue, não deixa, em todo o caso, de ser curioso verificar que são, fundamentalmente, os mesmos dados empíricos que têm servido de suporte, quer a uma, quer a outra hipótese. Residindo, então, o problema central bastante mais na interpretação das informações disponíveis, passemos-las brevemente em revista e explicitemos os argumentos que permitem, ora aos defensores do sistema inicial único, ora aos partidários dos sistemas iniciais independentes interpretá-las de modos tão distintos.

Recordemos, para começar, que um dos anunciados méritos das estratégias de educação bilingue assentes no princípio de Grammont consiste na capacidade revelada pela criança a ela sujeita de proceder à demarcação precoce de L1 face a L2. Na verdade, e tal como vimos nos subcapítulos anteriores, desta capacidade já existem evidências na maior parte das crianças estudadas e educadas em consonância com este método a partir dos dois anos de idade. É este, nomeadamente, o marco etário que assinala a emergência de mestrias como a correcta associação entre língua e locutor, traduções espontâneas e induzidas, perguntas do género «como se diz *x* em L1/L2?» e alternâncias de código reiterativas com propósitos clarificadores, sinais claros, para a generalidade dos investigadores, de que para a criança bilingue L1 não é, nesta altura, uma entidade confundível com L2.

Esclareça-se, no entanto, que uma parte significativa dos autores que atestam e confirmam este tipo de resultados assinala que a referida diferenciação idiomática não se verifica nas fases anteriores de aquisição, i.e., antes dos dois/três anos de idade. Emblemática é, a este respeito, a descrição da progressão linguística do filho de Ronjat, na medida em que a demarcação clara entre o francês e o alemão, capacidade que a criança cedo evidenciou, foi, em todo o caso, antecedida por um período de “misturas” entre os sistemas

linguísticos em contacto¹⁴⁸. Também Romaine (1989: 170), referindo-se aos primeiros comportamentos evidenciados pela filha de Leopold, denuncia que:

«Leopold found that Hildegard did not separate the two languages in her vocabulary, and she did not associate the languages with specific persons, even though she was spoken to in different languages by her parents. During the first two years English and German words competed».

Só ao terceiro ano de vida é que Hildegard evidenciou uma capacidade de manipulação e de tratamento diferenciados de L1 e de L2 (Leopold, 1961: 358). Grosjean (1982: 167), por seu turno, dando conta da história linguística de Ingrid, uma menina bilingue em inglês e sueco, residente nos E.U.A. e educada, também ela, de acordo com a fórmula mais pura do princípio de Grammont, relata que apenas aos três anos o *output* linguístico desta criança revelava completa separação entre o sueco e o inglês. Antes desse marco etário, a criança ostentava uma produção verbal caracterizada por intensas interferências entre sistemas linguísticos. Outros casos, de entre os que temos vindo a evocar, são os de Siri, uma das crianças estudadas por Lanza (1997), e o de Kate, a menina cujo desenvolvimento bilingue foi observado por Houwer (1990). Dados deste exacto tipo são, de resto, reiterados por numerosos outros autores.

Visto isto, não espantará que crianças não educadas em observância à estratégia “uma língua por cada fonte de *input*” evidenciem igualmente, na sua produção verbal, fenómenos de “misturas” intersistémicas nas fases mais precoces de aquisição linguística. Exemplos paradigmáticos são Stephen, filho de Burling (1959), e também Tomas, a outra criança observada por Lanza (1997: 163), que ostentava copioso uso de unidades lexicais do inglês¹⁴⁹.

As intersecções e coincidências verificáveis nos relatos que acabámos de evocar, relativos a crianças educadas em observância a estratégias bastante diversas, conduzem alguns autores, como Vihman (1985: 297), à conclusão de que um período inicial de “misturas” intersistémicas é um facto incontornável da aquisição bilingue simultânea, independentemente das condições exógenas que presidem ao *input*.

¹⁴⁸Ainda assim, «Ronjat (1913 [*Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion] reports that his son could distinguish his two languages, French and German, before he was two» (Romaine, 1989: 172), chegando mesmo a afirmar que «dès les débuts la prononciation de Louis est dans des deux langues cell d'un enfant indigène; on ne peut relever aucun fait authentique et durable [...] d'influence d'une langue sur l'autre», bem como «le développement de la syntaxe se fait parallèlement dans les deux langues [...], et il en est de même pour la morphologie [...]». Dès le début commencent à se constituer deux vocabulaires à usage distinct (citado por Houwer, 1990: 48). São aliás, afirmações deste teor que levam alguns, como Houwer (1990: 48-49), a considerar que, na realidade, o que Ronjat evidencia e defende é a separação inicial de L1 e L2, pese embora a ocorrência de enunciados, na fala de Louis, contendo “misturas” intersistémicas.

¹⁴⁹Lembre-mo-nos, contudo, de que em qualquer um destes casos as “misturas” ocorriam igualmente nos modelos adultos (Burling, 1959: 67 e Lanza, 1997: 318).

Como explicar, então, estes comportamentos verbais das crianças muito novas exposta a *input* bilingue? No que concerne aos partidários da hipótese do sistema inicial único (*single system hypothesis*), a explicação é relativamente simples. Para estes, os dados disponíveis indiciam que existe, inicialmente, um sistema único que integra todas as estruturas linguísticas que vão sendo adquiridas pela criança, independentemente da sua filiação em L1 ou L2, sistema esse que vai, no entanto, sendo progressivamente diferenciado até à cisão clara em duas entidades idiomáticas distintas. Acrescentar-se-á, tão-somente, que a qualidade, bem como o ritmo deste processo de cisão são aspectos que estão, para alguns investigadores, intimamente associados à estratégia usada no *input*, enquanto que outros não consideram provada a relevância de semelhante factor.

Seguramente a mais divulgada variante desta hipótese é a que foi proposta por Volterra e Taeschner (1978), segundo a qual o processo de aquisição bilingue (simultânea) decorreria, tipicamente, passando a criança por três fases distintas. Baseando o modelo em apreço nos resultados empíricos obtidos por via da observação de duas irmãs, Lise e Giulia, residentes em Roma e expostas, desde o nascimento, ao alemão materno e ao italiano paterno e comunitário em regime de “uma língua por cada fonte de *input*”¹⁵⁰, bem como nos dados coligidos por Leopold sobre o desenvolvimento de Hildegard, as investigadoras sugerem que, na primeira fase de desenvolvimento verbal, a criança bilingue disporá de um sistema lexical único, constituído por unidades não equivalentes e não concorrentes pertencentes quer a L1, quer a L2. Na segunda fase, os dois sistemas lexicais inicialmente fundidos já estarão diferenciados, mas a criança operará, ainda, com base num sistema morfossintáctico único. Apenas a terceira fase se caracterizará pela demarcação completa de L1 e L2, quer no domínio lexical, quer ao nível morfossintáctico. Para além do mais, nesta última fase, a criança (na medida em que estará exposta a um *input* disciplinado) já associará claramente cada uma das línguas aos respectivos locutores prototípicos. É, justamente, no fim desta última fase que as autoras (1978: 326) consideram o pequeno falante verdadeiramente bilingue.

Redlinger e Park (1980) viriam a apoiar a validade desta proposta de Volterra e Taeschner (1978) num estudo em que analisaram o desenvolvimento linguístico de quatro crianças com idades compreendidas entre os 1;11,22 e os 2;8,19, residentes na Alemanha, duas falantes de alemão e espanhol e outras duas de alemão e inglês. Em dois casos (Danny e Marc), as crianças foram educadas em consonância com a regra “uma língua por cada fonte de *input*”, enquanto que nos restantes dois (Henrik e Marcus) tal não aconteceu, ainda que, e como salvaguardam os investigadores (1980: 338), estes últimos «were not exposed to language mixing within sentence boundaries». Baseando-se numa definição de *language mixing* («the combining of elements from two languages in a single utterance. Mixing may involve the insertion of a single element or of a partial or entire phrase from one language into the utterance of another

¹⁵⁰Lise foi observada entre os 1;5 e 3;6, enquanto Giulia o foi entre os 1;2 e os 2;6 (Volterra e Taeschner, 1978: 312).

language»¹⁵¹), que se aproxima daquela que muitos investigadores utilizariam a fim de identificar o mecanismo da alternância de códigos¹⁵², Redlinger e Park (1980: 349-350) concluíram, antes de mais nada, que «the most frequent part of speech occurring overall as a substituted element in mixed utterances was the noun, followed, by the adverb, article, pronoun, verb, adjective, preposition and conjunction», sendo que «phrasal mixtures constituted only a small number of the total mixed utterances». Assim, é oportuno sublinhar que, mesmo nos casos em que não havia sido seguido o princípio do interlocutor na educação linguística da criança, e pese embora o papel que os autores atribuem à estratégia utilizada no *input* no que concerne à facilidade e à rapidez com que L1 se separará de L2, a verdade é que as “misturas” intersistêmicas se cingem, quase exclusivamente, ao nível lexical. De acordo com Redlinger e Park (1980), uma das razões principais que explicarão tal facto radicar-se em lacunas no saber lexical da criança que assim revela um conhecimento não equilibrado de L1 e L2 nas fases mais precoces de aquisição. Reflectiremos nós, um pouco mais adiante, sobre o significado deste dado particular no quadro da controvérsia teórica que agora escrutinamos.

Vihman (1985) é outra das investigadoras cujo estudo fornece dados passíveis de apoiar a hipótese de que existe um período inicial em que os sistemas linguísticos em contacto estão fundidos, seguido por outro em que se demarcam. Tendo empreendido uma análise detalhada do desenvolvimento lexical e sintáctico (entre os 1;7 e 2;10) da criança Raivo, bilingue estoniano-ínglês educado em consonância com a estratégia “uma língua por cada fonte de *input*”, a autora recolheu informações que, no essencial, poderão ser vistas como argumentos a favor do modelo de desenvolvimento bilingue proposto por Volterra e Taeschner (1978)¹⁵³. Contudo, e embora tenha

¹⁵¹Redlinger e Park (1980: 339-340).

¹⁵²Tendo, no entanto, em consideração o comentário que Vihman (1985: 307) faz, não só dos dados de Redlinger e Park (1980), como daqueles que compilou para o seu próprio estudo, poder-se-á concluir que o comportamento infantil em causa não se confundirá com o mecanismo da alternância de códigos. Veja-se: Vihman (1985: 307), atendendo, em qualquer um dos estudos, à categoria de unidades lexicais mais “misturadas”, regista que os chamados “functores”, quando considerados em conjunto (i.e., advérbios, artigos, pronomes, preposições e conjunções), representam cerca de metade dessas unidades lexicais (facto também assinalado por Lanza, 1997: 321 e Redlinger e Park, 1980: 337). Este padrão contrasta com o que se observa na fala de crianças mais velhas e de adultos bilingues, facto que leva a autora a concluir o seguinte: «though these results cannot tell us why small children should mix functors to a greater extent in early word combinations, they do suggest that language mixing by the infant bilingual prior to language differentiation is a phenomenon different in kind from what I would prefer to call code-switching by the older child and adult» (Vihman, 1985: 308). Já Lanza (1997: 321) atribui o comportamento similar que encontrou no *corpus* verbal da criança Siri à dominância desta a norueguês.

¹⁵³Na verdade, a autora (1985: 313) afirma que «aspects of Volterra & Taeschner’s analysis apply in part to R’s data, but their stages cannot be said to apply as formulated». Uma reserva em relação à tese do sistema único inicial fica, para além do mais, patente nas seguintes considerações de Vihman (1985: 316): «we can now offer a tentative interpretation of R’s use of his two languages. His first task was to develop a dual lexicon. Whether he, in fact, stored the two languages as single system prior to that time is a moot question, in the absence of carefully documented data on comprehension (...). It seems likely that two receptive stores did exist in a rudimentary form even at this earliest stage,

encontrado, tal como Redlinger e Park (1980), um predomínio de alternâncias de tipo lexical nos enunciados “misturados”, Vihman (1985: 298) considera, ao contrário dos primeiros investigadores referidos, que «we must look beyond lexical deficit to explain the continued language mixing». Neste sentido, a investigadora (1985: 298) sugere que «it is the development of self-awareness and sensitivity to standards in the second year which provides the motive for the child to begin to avoid mixed-language utterances, and to choose his language according to the interlocutor». Na verdade, e no entender de Vihman (1985), a “mistura” intersistémica ocorrente nas primeiras produções verbais da criança bilingue deve-se, antes de mais nada, à incapacidade revelada por esta de associar determinados padrões linguísticos estruturais aos respectivos falantes prototípicos. Outra forma de dizer o mesmo seria afirmar que o putativo sistema inicial amalgamado é, no fundo, expressão da imaturidade metalinguística da criança que dá os primeiros passos num mundo de duas línguas.

Mas como reagem, por sua vez, os defensores da tese de que existem sistemas iniciais independentes aos dados que atestam a presença de enunciados “misturados” nas primeiras produções verbais da criança exposta a *input* bilingue? Registe-se, em primeiro lugar, que uma das formas recorrentemente utilizadas para atacar a tese do sistema inicial único consiste em descredibilizar os dados evocados para o apoiar por via de críticas teóricas e metodológicas aos respectivos estudos. Um dos textos mais emblemáticos deste ponto de vista é o de Meisel (1989) no qual é empreendida uma importante crítica ao modelo de desenvolvimento bilingue de Volterra e Taeschner (1978)¹⁵⁴.

Centrando a sua atenção na fase II prevista por este último modelo¹⁵⁵, na qual, relembremo-nos, a criança disporia de dois sistemas lexicais, mas apenas

however, since comprehension appeared to progress rapidly in both English and Estonian contexts well before the development of a wide-ranging productive vocabulary».

¹⁵⁴Outros trabalhos nos quais se defende a tese do sistema inicial amalgamado, mormente o de Redlinger e Park (1980), também não escapam às críticas de Meisel (1989). Em particular, este último autor (1989: 17) realça que «only the boy in their sample, Marc, used practically no mixed utterances; and this was also the only child for whom two languages were clearly separated in the environment», circunstância que o conduz à seguinte conclusão: «the nature of the input (i.e. separation of the two languages, dominance of one language, etc.) does make it possible to predict occurrence or non-occurrence of mixing. In other words, what Redlinger and Park (1980: 340) call “sociolinguistic factors” seem to be the crucial ones» (*Idem*, 1989: 18). Segundo cremos, restará, em todo o caso, a Meisel explicar por que razão, apesar de tudo, Danny, também ele educado em consonância com a estratégia “uma língua por cada fonte de *input*” (ao contrário do que é sugerido por este autor ao descrever apenas a educação da criança Marc nestes termos) apresenta significativos índices de “mistura” nas suas primeiras produções (cf. Redlinger e Park, 1980: 341).

¹⁵⁵Na verdade, críticas metodológicas à forma como Volterra e Taeschner (1978) sustentam a existência desta fase de fusão lexical também se encontram em Houwer (1990: 40-42 e 1995: 231-232). Esta última autora salienta, nomeadamente, vários estudos cujos dados põem em causa a afirmação de que na putativa fase I a criança não dispõe de (pelo menos alguns) pares de unidades lexicais semântica e pragmaticamente equivalentes em L1 e L2. Para além disto, é realçado que «a much more basic problem is that the definition of V&T's Stage I depends on a form's absence. However, a form's absence is difficult if not impossible to prove in acquisition studies: unless one has a complete list of all the child's vocalizations, one can never be sure that she did not produce a particular form. To take a form's absence as the only criterion for a theoretical construct, then, is

de um sistema sintáctico, as críticas de Meisel (1989: 15-21) prendem-se com (i) a imprecisão da definição dos limites de cada uma das fases nele contempladas, (ii) a natureza dos dados utilizados em seu apoio¹⁵⁶ e (iii) a fundamentação do pressuposto segundo o qual se considerará que a produção verbal de crianças tão novas é, em bom rigor, “sintáctica”. No que mais especificamente diz respeito ao item (ii), o investigador julga, para além do mais, e com clarividência, que apenas os aspectos gramaticais em que as formas-alvo de L1 e L2 diferem deverão ser contemplados na avaliação de eventuais “misturas” gramaticais presentes nos enunciados, pois, argumenta, se a criança faz uso de uma dada estrutura que é comum a ambas as línguas, como se saberá se ela a recrutou de L1, de L2 ou, então, de um hipotético sistema amalgamado?¹⁵⁷. Já no que concerne ao item (iii), Meisel (1989: 20) formula a mais evidente das perguntas: «at what point of language development may one reasonably assume that the child is *able to use syntactic* (or, more generally *grammatical*) *modes of language processing*?». Ao evidenciar a variedade de respostas possíveis a esta pergunta quando se atende, tão-somente, aos resultados da investigação sobre desenvolvimento monolíngue (no âmbito da qual a questão da aquisição das estruturas morfossintácticas se encontra mais exaustivamente tratada), o autor deixa implícito que Volterra e Taeschner (1978) não só não ponderaram devidamente este problema na concepção do seu modelo de três fases, como não empreenderam uma análise sintáctica aprofundada dos enunciados produzidos pelo sujeitos que estudaram. Por conseguinte, concluir-se-á que as investigadoras referidas não poderão garantir que na segunda fase proposta a criança já disponha, realmente, de categorias gramaticais e de verdadeira sintaxe.

Já Meisel (1989: 20), recorrendo a dados recolhidos por si e por colaboradores seus junto de duas crianças bilingues francês-alemão, uma menina (denominada “C”) e um rapaz (“P”), e relativos à observação das crianças entre

treading on dangerous ground, and for this reason alone V&T's stage I is empirically virtually unprovable» (Houwer, 1990: 41).

¹⁵⁶«The arguments given by Volterra and Taeschner (1978) in favor of a stage at which a single syntactic system is used, are based on data from only one child, Lisa. It appears that she was the only one of the children studied to use constructions which could be interpreted in this fashion. Yet, as becomes evident from what we are told about her, Italian is clearly Lisa's dominant language. In fact, Taeschner (1983: 102, 107) [*The Sun is Feminine. A Study of Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer] mentions that Lisa strongly preferred Italian and had less contact with German for a considerable period of time. This happened at exactly the same time when she was said to be at stage II, namely from (at least) age 2;6 until 3;0» (Meisel, 1989: 17).

¹⁵⁷Meisel (1989: 19) formula ainda outra pertinente objecção a este propósito: «a different problem arises if the supposed common system is identical to one of the two adult systems in a given structural area. Even if the two target languages differ in this respect, it is difficult to decide whether one really has one underlying grammar. Instead, the commonalities in the use of the two languages may be the result of transfer from the dominant language. If one system interferes with the other, this is, by definition, not the same as when only a single grammar exists». Houwer (1995: 236), por sua vez, recomenda ainda, e neste mesmo sentido, que no estudo do desenvolvimento morfossintáctico das crianças a fazer uma aquisição simultânea de dois idiomas «the database for probing the structural relationship between a young bilingual child's two languages should ideally consist of utterances with lexical items from one language only. After all, in analyzing the data, comparisons need to be made with each of the input languages, and only single lexicon utterances can be unambiguously related to either one of those input systems».

os 1;0 e os 4;0, está, segundo crê, em condições de demonstrar que não só as crianças bilingues (também estas foram educadas segundo a fórmula “uma pessoa, uma língua”) diferenciam, desde que iniciam a sua actividade verbal produtiva, L1 de L2 através do recurso a estratégias linguísticas distintas, como a natureza dessas estratégias é gramatical, i.e., sintáctica. Tendo estudado o desenvolvimento de dois fenómenos sintácticos em qualquer um dos idiomas conhecidos destes pequenos falantes, cujas soluções formais não são coincidentes nas respectivas línguas-alvo, a saber, a ordem das palavras patente nos seus primeiros enunciados multivoculares (surgidos em “C” por volta dos 2 anos e no sujeito “P” mais ou menos aos 2;7), bem como a concordância sujeito-verbo, o autor viria a confirmar que, de facto, as crianças bilingues muito novas não se socorrem de estratégias gramaticais idênticas a fim de expressar funções semântico-pragmáticas equivalentes ou equiparáveis em L1 e L2. Assim sendo, acredita, não só as crianças bilingues muito novas evidenciam a presença, no seu saber linguístico, de estruturas morfossintácticas, como denunciam, através dos enunciados produzidos, que a elas recorrem, desde logo, no seu uso diferenciado de L1 e de L2¹⁵⁸. São, de resto, estudos da natureza do de Meisel (1989)¹⁵⁹ que conduzem certos investigadores, em trabalhos mais recentes, a afirmações do seguinte teor:

«nearly 15 years later, there seems to be a consensus in the field that the three stage model of early bilingual development as first proposed by Volterra and Taeschner (1978) and later partially elaborated by Taeschner (1983) does not accurately describe or explain the bilingual acquisition process» (Houwer, 1995: 230).

Contudo, autores há que não seguem, propriamente, a via da crítica metodológica a fim de contestar a hipótese do sistema inicial único. Convirá, até, a este propósito esclarecer que, à excepção de casos relativamente circunscritos¹⁶⁰, os investigadores que lançam dúvidas sobre esta tese não põem

¹⁵⁸Com efeito, conclui o autor (1989: 36) no final do seu estudo: «I believe I have shown that bilingual children consistently use different word order in both languages no later than with the appearance of two —or more— word utterances. At about the same time, they begin to mark for case (...) and they also start using verb inflection to encode grammatical person, number and tense (...). In doing so, they use what may reasonably be labeled syntactic subjects, and whenever a subject is supplied, the verb agrees with it in person and usually also in number». A investigação conduzida por Houwer (1990: 338-339) sobre o desenvolvimento morfossintáctico da criança bilingue neerlandês-ínglês Kate, bem como a que foi empreendida por Lanza (1997: 320-321), relativa ao comportamento verbal da criança Siri, apontam neste mesmo sentido.

¹⁵⁹Alguns destes estudos são revistos por Houwer (1995: 236-240). Precise-se, apenas, que todos eles são de natureza longitudinal e tomam por sujeitos crianças educadas segundo o princípio “uma língua por cada fonte de *input*”.

¹⁶⁰De acordo com Redlinger e Park (1980: 344), o facto de certos investigadores não terem encontrado evidência de “misturas” significativas nas amostras de fala bilingue infantil que analisaram deve-se a deficiências metodológicas, mormente no que concerne aos instrumentos de medição e de contagem dos casos de “mistura”. Mas há, na bibliografia, outros autores que contestam a presença relevante de enunciados “misturados” nesta fase de desenvolvimento linguístico. Levy (1985: 543) é um exemplo, dando conta que a criança Yair revelou um índice

em causa, pelo menos explícita e necessariamente, os dados que demonstram a existência de “misturas” interlinguísticas na fala infantil bilingue, mormente de tipo lexical. A diferença, portanto, entre uns e outros residirá mais justamente no significado e valor atribuídos aos comportamentos denunciadores do contacto entre dois idiomas no pequeno falante. Assim, se para os subscritores do sistema inicial único os fenómenos de contacto interlinguístico são claro sinal de que a criança ainda não distingue L1 e L2 e que, por conseguinte, os idiomas se encontrarão amalgamados nos seus sistemas cognitivos, para os que o contestam estes mesmos factos serão merecedores de outras explicações.

Considere-se, para começar, uma das razões para o recurso a elementos de L2 em enunciados em L1 já aduzida um pouco atrás no nosso texto. Trata-se dos casos atribuíveis a lacunas lexicais. Os defensores do sistema inicial único usam, de resto, e como vimos, este tipo de situações para argumentar a favor da tese que subscrevem, alegando que as “misturas” que se observam na fase inicial resultam do desconhecimento da unidade lexical requerida na língua em uso, compensado pelo concomitante conhecimento de um item adequado no outro idioma. Redlinger e Park (1980), por exemplo, admitindo que a esmagadora maioria das “misturas” que observaram no putativo período anterior ao da diferenciação idiomática é de natureza lexical, concluem que a razão para tal comportamento poderá ser uma falha do pequeno falante nesse domínio. Veja-se, no entanto, como a admissão de tal possibilidade se pode constituir, em si mesma, como um contra-argumento à tese do sistema indiferenciado e único inicial: se a criança recorre a uma unidade lexical em L2 aquando do uso de L1 porque desconhece um equivalente adequado nesta última língua, em que medida é que tal se pode considerar uma prova de que ela não distingue L1 de L2? Com efeito, o único facto evidenciado através deste comportamento, e a fazer fé na plausível explicação da lacuna lexical, é o de que, justamente, a criança ainda não adquiriu unidades equivalentes nos seus dois idiomas e não que “mistura” as unidades dos dois idiomas.

Outro factor a ponderar na avaliação das “misturas” intersistémicas infantis, intimamente articulado com o que acabámos de explicitar, é o da dominância idiomática. Como salienta Grosjean (1982: 190), a dominância «retards differentiation by imposing aspects of the dominant language on the weaker one». Ora já no subcapítulo 3.3.2.3. fizemos notar que, por motivos vários e em função de perspectivas diversas, um bilingue caracterizar-se-á sempre por possuir uma proficiência mais elevada numa das línguas que conhece. Na óptica de alguns, como McLaughlin (1984: 95), Meisel (1989: 14) ou Lanza (1997: 219), determinadas “misturas”, nomeadamente as de natureza gramatical, terão, na sua origem, uma motivação deste tipo. Nestas situações será a língua dominante aquela que fornece o “esqueleto gramatical” dos enunciados “misturados”, sendo a não-dominante aquela à qual são recrutados ocasionais lexemas.

Lanza (1997) não deixa, todavia, de chamar a atenção para a necessidade de se avançar com outras possibilidades explicativas, mormente para as “misturas”

insignificante de “misturas” entre L1 e L2, apesar de o Hebreu ter sido adquirido antes do inglês (apenas apresentado à criança aos 18 meses).

de natureza mais estritamente lexical. A investigadora considera essencial, em primeiro lugar, que se distinga claramente entre diferentes tipos de “misturas”, alegando, deste modo, que nem todas terão subjacentes causas idênticas. Fundamental para a dilucidação e categorização exigida pela autora é a consideração do contexto/situação de interação em que a dita “mistura” ocorre¹⁶¹. Com efeito, e ao levar em linha de conta tal parâmetro na análise das propriedades formais do discurso infantil, chega-se facilmente à conclusão de que uma das razões pelas quais as crianças “misturam” é porque raros são os contextos bilíngues em que essa não é, entre outras, uma regra comum e admissível de comportamento verbal. A presença de *mixed utterances* no discurso infantil na presença de um interlocutor bilíngue poderá tão-somente significar, então, que a criança domina as regras de uso de L1 e de L2, que deverão incluir a adequação da utilização alternada dos idiomas vigente no contexto bilíngue em que se insere. Afirmá-lo é admitir, igualmente, a legitimidade de se postular que a ocorrência de enunciados contendo “misturas” na interação da criança com monolíngues apenas signifique que ela ainda não conhece, cabalmente, as regras de uso idiomáticas sentidas como aceitáveis nessa situação particular (cf. Houwer, 1990: 340). Posta a questão nestes termos, concluir-se-á, então, que é, no mínimo, precipitado avaliar, à partida, toda e qualquer “mistura” como sinal de uma incapacidade de distinguir entre L1 e L2 por parte da criança que a produz; pelo contrário, quando a “mistura” é situacional e discursivamente pertinente, recorrer a ela será antes sinal da profunda acuidade pragmática e metalinguística dessa criança. Se assim não fosse, não se compreenderia, de resto, por que razão em numerosas crianças bilíngues se regista, reconhecidamente, um aumento dos enunciados “misturados” com a idade. Se pensarmos que certas “misturas” têm um valor discursivo e pragmático relevante (i.e., são alternâncias de código) não nos espantaremos por verificar que o seu uso também poderá aumentar com a idade; afinal, com o crescimento também se refina o saber linguístico, pragmático e metalinguístico.

Através destas considerações é, convenhamos, realçado o papel das características do *input* linguístico no subsequente comportamento verbal infantil. Partindo do princípio, corroborado pelos indicadores a que temos vindo a fazer referência, de que as crianças aprendem, muito cedo, a adequar os seus recursos linguísticos às normas de uso vigentes nos ambientes que as rodeiam, ninguém se espantará que uma criança como Tomas, habituada por ambos os pais, e especialmente pela mãe, a padrões de “mistura”, tenha um comportamento verbal mimético (Lanza, 1997: 323), enquanto que Siri, educada segundo o princípio de Grammont, e produzindo, embora, enunciados contendo “misturas”, o faça em grau muito menor e apenas em circunstâncias bem delimitadas. Significativo é a este propósito registar, e de acordo com as informações prestadas por Lanza (1997: 233), que Siri recorre substancialmente mais a alternâncias lexicais quando interage, em norueguês, com o pai, do que

¹⁶¹Idêntica advertência já havia sido feita por Genesee (1989 [2000: 332]), na sua crítica aos estudos de Volterra e Taeschner (1978) e de Redlinger e Park (1980).

quando fala, em inglês, com a mãe, apesar do domínio maior da criança em relação à primeira destas línguas. Estas diferenças reflectem, segundo os dados colhidos pela investigadora, os próprios comportamentos diferenciados de cada um dos pais.

Na verdade, defensores há da tese dos sistemas iniciais separados, como Bergman (1976)¹⁶², para os quais a estratégia utilizada no *input* assume um papel de capital importância para o próprio sucesso do desenvolvimento idiomático independente:

«in cases of simultaneous language acquisition, each language will develop independently of the other, reflecting the acquisition of that language by monolingual children, unless it is the case that the lines between the two languages are not clearly drawn in the linguistic environment of the child. In such a case, which may be caused by code-switching patterns in the bilingual community or by deviations in the adult language in the child's environment from the norm in the monolingual community, the child will sort out the two systems according to the input that he receives» (citado por Houwer, 1990: 35).

Visto isto, infere-se que o autor não deixa igualmente de admitir a possibilidade de um sistema inicial único, desde que a natureza do *input* linguístico assim o propicie. Ainda assim, Houwer (1995: 250) apresenta, em relação a esta questão, a seguinte ressalva: «how important exactly the separate input factor is in the development of two separate morphosyntactic system, however, needs yet to be determined», até porque, e como também esclarece, crianças linguisticamente educadas de um modo bastante mais indisciplinado não deixam de registar um desenvolvimento independente de L1 e de L2.

Mas, e para além de todas as razões alternativas à tese do sistema inicial único já aqui avançadas no sentido de explicar a ocorrência de “misturas” intersistémicas nas primeiras produções linguísticas das crianças bilingues, Lanza (1997: 224) adverte, igualmente, que certas “misturas” poderão ser fruto de um assinalável grau de semelhança estrutural entre L1 e L2. Havendo essa possibilidade, corroborada, inclusive, por casos registados de alternância de códigos com tal motivação formal¹⁶³, não cremos, contudo, que as “misturas” com esta origem sejam quantitativamente expressivas. Está, de resto, por provar que a afinidade estrutural entre as línguas em contacto é, em si mesmo, um facto que potencia a indiferenciação idiomática¹⁶⁴. Aliás, e em consonância com

¹⁶²Apud Houwer (1990: 35).

¹⁶³«Encontrar-se-á um certo tipo de “code-switching” ocasionado por razões de natureza estritamente linguística, que se prendem com a presença, numa frase, de um item lexical que, à primeira vista, poderá pertencer a qualquer um dos idiomas conhecidos pelo locutor. Assim, a actualização desse item pelo falante bilingue desencadeia uma alternância do código até esse momento usado, levando-o a prosseguir a sua locução no outro» (Martins, 1994b: 50).

¹⁶⁴Segundo Romaine (1989: 187), «Ball (1984) [*Phonological Development and Assessment*. In: Miller (ed.), *Bilingualism and Language Disability. Assessment and Remediation*. London: Croom Helm, p. 115-131] (...) notes that a child acquiring Welsh and English in a Welsh speaking area will not be very likely to show phonological interference because both languages possess a similar prosodic system and vowel/consonant realizations with only a few differences in system and structure. This is so because the child is learning a Welsh accent of English and not RP (received

esta linha de argumentação, gostaríamos de salientar que é a Lanza que se deve um bom exemplo de como é falível pensar-se na afinidade estrutural entre L1 e L2 como a causa principal para as “misturas” presentes na fala infantil. Assim, e comentando a capacidade evidenciada por Siri de, aos 2;2/2;3, distinguir entre as formas *melk* do norueguês e *milk* do inglês, a investigadora (1997: 233) comenta: «the phonetic similarity between these two words merely emphasizes the detail that is involved in differentiating two languages that are closely related»¹⁶⁵.

Ora, este último comentário evoca a questão de se saber se também no terreno da fonologia o diferendo entre os defensores de uma e de outra tese se esgrime. Esclareça-se, a este respeito, que na maior parte das descrições e propostas explicativas do desenvolvimento bilingue é colocada a tónica nas componentes morfossintáctica e, sobretudo, lexical dos sistemas linguísticos. Contudo, e apesar disto, sobre o desenvolvimento dos sistemas fonológicos existem dados dispersos por várias fontes, bem como opiniões sobre o que significarão no âmbito da polémica “um *vs.* dois sistemas iniciais”.

Um dos primeiros estudiosos a fornecer elementos sobre o desenvolvimento fonológico de uma criança bilingue foi Leopold. Em função da observação feita por este pioneiro investigador do desenvolvimento dos sistemas fonológicos do alemão e do inglês em Hildegard, é o próprio que conclui que, ao segundo ano de vida, a filha ainda os mantinha fundidos. Citado por Houwer (1990: 37), Leopold justifica tal conclusão evocando o seguinte argumento:

«the sounds of English and German are too similar to produce differentiations in the child's early rough imitation. Those in which they differ (...) belong to the latest sounds learned by monolingual children, and had not yet entered into Hildegard's store of sounds».

Objectar-se-á, contudo, e como salienta Houwer (1990: 37-38), evocando uma das recomendações metodológicas de Meisel (1989) já aqui referidas, que é, na realidade, impossível determinar, com base em enunciados constituídos por unidades estruturalmente afins em L1 e L2, se a eles subjacentes está um sistema híbrido ou se estão dois sistemas diferenciados.

Outro exemplo que, pelo menos aparentemente, apoiará a tese do sistema fonológico fundido inicial é constituído pela descrição da aquisição do sistema fonológico por Stephen, filho de Burling (1959), exposto à língua inglesa desde a nascença e ao garo desde a idade de 1;4. Sendo verdade que é o próprio autor

pronunciation), or a non-local variety of English. If the child goes to an English medium school, the effects of peer group influence from English-dominant children may affect patterns of interference».

¹⁶⁵Dito isto, admita-se, contudo, a pertinência desta questão no que concerne à análise e avaliação, por parte do investigador, dos exemplos relevantes de “mistura”, pois como salienta Houwer (1995: 235), «in cases where the bilingual children use similar forms in either of their two languages that relate to structurally similar adult forms in the two target systems, it is simply impossible to ascertain whether the child is processing the two languages as one or two systems». Comentário concordante é igualmente feito por Watson (1991: 28) «crosslinguistic similarities are problematic when phenomena in the two languages are selectively alike without being similar».

(1959: 53) a concluir pela presença, antes dos três anos, de um «single phonemic system», cremos, contudo, que uma análise mais atenta da descrição empreendida por Burling (1959) aponta mais precisamente para uma situação caracterizada pela dominância do garo sobre o inglês¹⁶⁶, resultado da exposição claramente superior da criança ao garo a partir da sua chegada à Índia¹⁶⁷. Em função dos dados fornecidos por Fantini (1978: 285), dir-se-á que uma situação semelhante de dominância de uma língua sobre a outra, motivada precisamente por graus diferenciados de exposição a cada uma, terá sucedido com Mario. A exposição sistemática desta criança ao inglês ter-se-á verificado apenas aquando da sua entrada para o ensino pré-primário, pois até lá os pais haviam usado apenas a língua espanhola com a criança. Não se estranhará, pois, que nas primeiras palavras produzidas em inglês se reconhecesse uma pronúncia acentuadamente espanhola.

Vistos estes casos, julgamos que fica claro que não são apresentados, propriamente, indícios inequívocos da existência de um sistema fonológico amalgamado na primeira fase de aquisição bilingue, tanto mais que as manifestações “desviantes” relatadas, terão, ou poderão ter, como vimos, outras explicações igualmente ou até mais credíveis. Investigadores há, até, como Meisel (1989: 14), que vêem com dificuldade a possibilidade de uma tal amálgama de sistemas uma vez que para ela não encontram evidência empírica nos escassos relatos disponíveis. Considerar-se-á que, pelo contrário, argumentos fundamentados nas reconhecidas capacidades de discriminação acústica do bebé, ainda em fase pré-verbal, contrariam a sustentabilidade da hipótese de um sistema fonológico único inicial no caso de exposição a dois padrões fonológicos. Neste sentido, Genesee (1989 [2000: 337] lembra que «differentiation of two languages during bilingual development minimally requires that children be able to discriminate perceptually between the spoken languages» sendo que, justamente, todas os dados disponíveis sobre o desenvolvimento ontogénico da

¹⁶⁶ I have described Stephen as having phonemes that are distinctively Garo (...) and others that are distinctively English (...), as well as many that were used in words of both languages. At least until early in his third year, however, his speech was most efficiently described as a single phonemic system. It was an approximation to Garo, with the addition of a few phonemic distinctions which are not found in that language» (Burling, 1959: 53; cf., igualmente, a p. 47 e segs.). Ainda assim, Burling revela que um processo de diferenciação embrionário havia já começado antes dos três anos: «by 2:8 and 2:9 I felt that Garo and English were becoming differentiated as phonemic systems. Many English vowels now seemed to be becoming fixed in positions slightly different from the nearest Garo vowels, although since the differences were often small and since there was so much free variation in his speech, it was not easy to specify exactly the moment of separation» (*Idem*, 1959: 53-54). Há, no entanto, diferenças registadas por Burling entre o sistema vocálico e o sistema consonântico: «in the two months from 2:7 to 2:9 a systematic separation of the two vowel systems took place, and it was impossible to continue to describe them as one system. This is in contrast to the consonants, where —except for the addition of *f* and *v*— Stephen never went beyond the Garo system, and for as long as we were in India, he simply used the closest available Garo phones as replacements for the English phonemes» (*Idem*, 1959: 54). Passado este período de amálgama, a diferenciação entre L1 e L2 foi de tal ordem que «the two never appeared to interfere with each other. He spoke one language or the other, never a mixture of the two» (*Idem*, 1959: 67).

¹⁶⁷ Cf., sobre o tipo de *input* bilingue a que Stephen esteve exposto, a citação reproduzida na nota 55 do presente capítulo.

percepção e discriminação fonético-fonológica não deixam de minar a plausibilidade de um sistema fónico inicial amalgamado.

As informações que temos estado a evocar realçam uma questão que é, em função do estado actual da investigação nesta área de estudos, incontornável: a da quase ausência de descrições do desenvolvimento linguístico de crianças expostas a L1 e a L2 desde a nascença. Aspecto particularmente sublinhado por Houwer (1990), que empreende uma revisão bastante exaustiva dos trabalhos descritivos existentes, a autora assinala, para além do mais, os problemas metodológicos que, de uma maneira geral, a todos afectam.

O estado de coisas descrito tem conduzido esta última investigadora (1995: 235) a afirmações do seguinte teor: «it has been questioned whether it is appropriate to discuss bilingual development before about two years of age in terms of an initial single system or a dual systems hypothesis». Na realidade, dada, por um lado, a ausência de um vasto conjunto de trabalhos orientados por métodos de recolha e de análise de fala natural infantil e adulta minimamente concertados entre os diferentes investigadores, e atendendo, por outro, à gama de explicações plausíveis, embora nem sempre concordantes e conciliáveis, para as “misturas” que, tanto quanto os dados disponíveis parecem indicar, efectivamente existem nas primeiras produções infantis, será, neste momento, prematuro optar por uma ou outra hipótese aqui discutida¹⁶⁸.

Pela nossa parte, e embora a tese do sistema único inicial seja, à primeira vista, mais facilmente conjugável com a ideia de que mecanismos metalinguísticos são decisivos no processo de demarcação idiomática posterior, como sugere, aliás, Vihman (1985), admitiremos, ainda assim, a possibilidade, que nos parece inteiramente viável, de os sistemas linguísticos adquiridos simultaneamente (especialmente quando “fornecidos” à criança por fontes distintas) conhecerem, desde o início, uma representação independente. Admiti-lo equivale, já se vê, à eventualidade de a demarcação entre L1 e L2 se desenhar logo a partir da via procedimental, circunstância que, aparentemente, dilui ou anula mesmo o papel da componente metalinguística nessa tarefa. Julgamos, todavia, plausível propor que, mesmo se o caso for este, a componente declarativa/metalinguística continua a exercer um papel decisivo no processo de demarcação entre L1 e L2. Vejamos.

É, antes de mais, fundamental que se distinga entre a problemática da demarcação entre L1 e L2 do ponto de vista psicolinguístico e essa mesma questão nos planos sociolinguístico e pragmático. Com efeito, e como acabámos de ver através da controvérsia teórica passada em revista no presente subcapítulo, se é verdade que não existem posições pacíficas no que concerne à

¹⁶⁸Ainda assim, Houwer (1995: 240) não deixa de salientar: «to my knowledge, there are no methodologically sound studies of morphosyntactic development in young bilingual children that have found any evidence against the separate development hypothesis. This is not to say that the issue has been settled; the limited number of studies actually addressing the separate development issue precludes any generalizing statements. Although currently the hypothesis that young bilingual children develop their two languages independently from one another as far as morphosyntax goes remains unchallenged, many more investigations are needed to further substantiate it».

configuração assumida pelas representações mentais dos sistemas linguísticos em contacto ao longo da evolução ontogénica (polémica que se reproduz, de alguma maneira, no âmbito das explicações avançadas sobre o modo como L1 e L2 estão representados e se processam no bilingue mais velho, já linguisticamente estabilizado¹⁶⁹), tal só quer dizer que, numa perspectiva psicolinguística, ainda será, em função do actual estado dos conhecimentos, prematuro ambicionarmos respostas com um carácter mais definitivo sobre esta matéria¹⁷⁰.

Independentemente, no entanto, destas circunstâncias, não deixa de ser evidente que estes mesmos dados psicolinguisticamente inconclusivos nos permitem, ainda assim, dizer algo sobre a forma como se processa, numa situação de bilinguismo infantil, a aquisição de alguns aspectos da competência comunicativa da criança. Mais especificamente, as informações disponíveis sobre o comportamento verbal de pequenos falantes expostos a *input* bilingue fornecem uma imagem relativamente clara da forma como estes vão gerindo, ao longo do seu desenvolvimento, o uso de L1 e L2 em função de contextos de interacção particulares. Assim, e sabendo que uma fase inicial de “misturas” é um dado que poucos porão em causa, é notório que essa fase tende, na esmagadora maioria dos casos revistos, a ser seguida por uma outra, que se inicia por volta dos dois anos de idade, caracterizada não só por uma diminuição dos enunciados contendo unidades lexicais de L1 e L2, como por um uso nitidamente diglósico de L1 e L2 orientado pelo parâmetro “identidade do interlocutor”. Visto isto, a natureza problemática da defesa de um sistema linguístico inicial no plano psicolinguístico é uma questão que já não se coloca quando se desloca o enfoque de uma tal tese para os planos sociolinguístico e pragmático. Aliás, diga-se, em abono da verdade, que alguns investigadores críticos da hipótese do sistema único inicial apenas a contestam quando é tomada na perspectiva psicolinguística, considerando-a, em todo o caso, adequada para dar conta da forma como evolui a competência comunicativa da criança exposta simultaneamente a dois idiomas¹⁷¹.

Ora, o desenvolvimento de uma tal competência comunicativa, conhecimento fulcral para a criança bilingue, já que é nela que se sustenta a gestão do uso das estruturas próprias de L1 e de L2, ancora-se, cremos, num inequívoco processo de objectificação da linguagem. Um uso inicial eventualmente indiscriminado de estruturas de L1 e de L2 (mormente lexicais) vai, na criança, dando lugar a um uso orientado por parâmetros situacionais (em especial a identidade do interlocutor), na justa medida em que tal uso indiscriminado vai sendo assinalado como erro pelos falantes mais experientes que se apresentam como

¹⁶⁹Cf., para uma revisão dos diferentes modelos explicativos disponíveis, Green (1986), Bot (1992), Grosjean (1997) e Paradis (1997).

¹⁷⁰Ainda assim, cremos que os dados aduzidos e a argumentação desenvolvida neste subcapítulo abonam mais a favor da tese do desenvolvimento autónomo, desde o início, de L1 e de L2. Pense-se, de resto, num argumento final: um putativo sistema inicial único representaria um ónus desnecessário para a criança a fazer uma aquisição bilingue já que esse mesmo sistema não coincidiria com nenhum dos idiomas do *input*.

¹⁷¹Exemplos são Genesee (1989: 333), Meisel (1989: 36-37) e Lanza (1997: 319).

interlocutores da criança, particularmente quando estes tenham jurado fidelidade a qualquer versão do “princípio de Grammont”. Tal como defendemos no subcapítulo 2.3., é este efeito regulador exercido pelo interlocutor (outro sujeito: OS) sobre a actividade verbal da criança (sujeito: S) que garante, em última análise, que a linguagem possa, por ela, ser vista enquanto objecto. A importância desta acção reguladora é decisiva já que a objectificação metalinguística a ela associada é, como também defendemos, o mecanismo que garante aos dois (ou mais) sistemas simbólico-representativos presentes no ambiente de *input* a possibilidade de exercerem, igualmente, funções comunicativas. Dito isto, compreender-se-á em que medida a emergência da capacidade metalinguística da criança andar-á tão associada ao despontar da sua competência pragmática.

O corolário deste raciocínio é claro: o de que o conhecimento metalinguístico é um dado incontornável da maturação linguística (e cognitiva) do indivíduo na justa medida em que um sujeito falante que nada “sabe sobre” a(s) língua(s) que “sabe” padece, como facilmente se concordará, de uma patologia, que, podendo ter uma base biológica, terá sempre, em todo caso, reflexo social. Em suma, um indivíduo que nada “sabe sobre” a(s) língua(s) que “sabe” não poderá, verdadeiramente, fazer delas instrumentos ao serviço da comunicação verbal eficaz.

3.4. Conclusões

Se, como observámos ao longo do capítulo 2, nem sempre é linear determinar exactamente em que consiste o “saber sobre” uma dada língua, quais os contornos teórico-conceptuais passíveis de serem desenhados em torno do termo “metalinguístico” e quais as manifestações admissíveis para a ilustração de um tal tipo de saber, dir-se-á que, quando a questão se coloca em relação a situações em que se dá, num indivíduo, o contacto entre dois ou mais idiomas, as dificuldades enunciadas tenderão, no mínimo, a dobrar.

A fim de minorar os efeitos deste inevitável problema, procurámos, nos subcapítulos 2.2.4 e 2.3, convocando as contribuições teóricas de Karmiloff-Smith (1992) e de Bialystok e Ryan (1985), articuladas com algumas das nossas próprias reflexões pessoais, chegar a uma definição operacional e teoricamente fundamentada de “metalinguístico”. Relembrando, o saber metalinguístico, tal como delimitámos o conceito, consiste num conjunto de representações disponíveis em formato(s) declarativo(s) (que correspondem, no universo teórico de Karmiloff-Smith (1992), a três níveis de representações-E), construídas a partir de produtos procedimentais muito específicos, i.e., as representações linguísticas originais (representações-I). A construção destas representações metalinguísticas envolve a participação de mecanismos cognitivos diversos, entre os quais se destaca a análise¹⁷². Uma vez elaboradas e

¹⁷²Cf. Bialystok e Ryan (1985). No modelo de Karmiloff-Smith (1992), o processo de construção das representações metalinguísticas denomina-se “redescrição representacional”.

disponibilizadas, as representações metalinguísticas podem ser convocadas, sempre que necessárias, durante o próprio processamento verbal, a fim de servir a resolução de certo tipo de tarefas, quer aquando do *input*, quer do *output*. Estas tarefas, diversificadas que são, têm todas em comum o facto de implicarem, de uma forma ou de outra, a reflexividade da linguagem sobre si própria¹⁷³. Acrescente-se que a construção das representações metalinguísticas ocorre, no processo de desenvolvimento ontogénico de cada falante, de um modo espontâneo e necessário¹⁷⁴. Postulámos, por fim, que este desenvolvimento espontâneo e necessário da componente metalinguística pode ser visto como o reflexo, à escala de cada indivíduo falante, daquele que identificámos como o papel instrumental matricial deste tipo de saber: o de garantir que as línguas, para além de se constituírem como sistemas simbólico-representativos, possam também servir propósitos comunicativos.

Ora, atendendo justamente ao carácter espontâneo e necessário do desenvolvimento ontogénico da componente metalinguística, será legítimo imaginarmos que, no caso do falante que cresce exposto a duas línguas, a construção das representações metalinguísticas se fará, se não exactamente “a dobrar”, pelo menos de uma forma bastante mais complexa do que sucederá quando o falante dispõe apenas de uma língua no ambiente de *input*. Com efeito, adquirindo L1 e L2, o bilingue tem, em princípio, à sua disposição um conjunto substancialmente mais alargado de representações-I (nos termos de Karmiloff-Smith), situação que, pelo menos em teoria, lhe permitirá a conseqüente construção, não só de um maior número de representações-E dos vários níveis, como também de mais ricas teias de relações a ligarem estas representações entre si. Admitindo estas premissas, convenhamos que o falante que conhece mais do que um idioma, mercê da riqueza que caracteriza a sua situação de *input* linguístico e da intensidade do processo de redescrição representacional que dessa situação decorre, deverá reunir condições privilegiadas para “reparar” na existência do fenómeno linguístico em si mesmo, i.e., o bilingue, dada esta sua precisa condição, com mais facilidade poderá desenvolver acuidade metalinguística. No que à problemática das capacidades metalinguísticas dos falantes diz respeito, esta que acabámos de enunciar poderá ser uma das conseqüências decorrentes do conhecimento de mais do que um idioma, especialmente, e em função dos dados apresentados por alguns investigadores¹⁷⁵, se a proficiência do bilingue, quer em relação a L2, quer também no que concerne a L1, não se situar abaixo de uma certa fasquia (*threshold*). Tratando-se, é certo, de uma hipótese que carece, no presente momento, de comprovação empírica suficiente, dada a escassez de estudos especificamente concebidos com a finalidade de a testar, ela é, porém, e como

¹⁷³As actividades metalinguísticas assim definidas ancoram-se no nosso conceito de *feed-back* 2.

¹⁷⁴Se é verdade, e para usar o aparelho teórico de Karmiloff-Smith (1992), que as representações-E3 serão opcionais no desenvolvimento (i.e., nem todos chegarão ao ponto de conseguir verbalizar o que “sabem sobre” a(s) língua(s) que falam), também o é que todos os falantes, porque, por exemplo, se autocorrigem e se dão conta dos “erros” dos outros, possuem uma capacidade metalinguística, por rudimentar que seja.

¹⁷⁵Cf. Cummins (1976), Bialystok (1988) e Galambos e Hakuta (1988).

vimos no subcapítulo 3.2.4., teoricamente sustentável. Aceitá-la-emos, assim, nestes termos, e com as devidas ressalvas.

Outra consequência decorrente do conhecimento de mais do que um idioma, fortemente associada a esta primeira, vislumbrar-se-á ao nível do desenvolvimento da percepção, por parte do bilingue, de que existem, no seu repertório linguístico, dois sistemas simbólico-representativos dissociáveis e diferenciados. Assim, e retomando o raciocínio que temos estado a desenvolver, postulamos que o facto de o bilingue proceder, espontânea e necessariamente, à construção de representações-E a partir das representações-I que lhe foram facultadas pelo *input*, quer em L1, quer em L2, fará com que ele constate, num dado momento do seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, que coexistem, na sua própria actividade verbal, bem como naquela dos que o rodeiam, duas entidades idiomáticas complexas diferentes. Dito de outro modo, poder-se-á argumentar, nesta linha, que o processo de redescrição representacional, responsável pela construção das representações de tipo metalinguístico e das concomitantes conexões representacionais intra- e interdomínios que tornam possível o conhecimento manipulável, acessível e exprimível, cria igualmente as condições indispensáveis para a percepção diferenciada que os bilingues terão de L1 e de L2.

Admitindo a plausibilidade do que acabámos de expor, poderá concluir-se que os mecanismos declarativos participantes na construção das representações metalinguísticas desempenharão um papel fulcral na tarefa com que, a dada altura, todos os bilingues certamente se terão de ocupar: a de manter separados L1 e L2. Afirmá-lo não exclui, no entanto, a possibilidade, igualmente plausível, de que nesta complexa tarefa de separação idiomática estejam envolvidos processos de outra natureza. Nesta linha, defendeu-se que capacidade de separar e de distinguir entre L1 e L2 poderá não depender, em exclusivo, de mecanismos declarativos/metalinguísticos, mas antes que tal diferenciação idiomática se poderá desenhar, antes de mais, ao nível procedimental, aquando da própria aquisição das representações-I pertencentes quer a L1, quer a L2. Perfilhando esta perspectiva, alguns investigadores, como vimos, sustentam que os sistemas linguísticos, e de preferência quando adquiridos em regime de separação das fontes de *input*, serão, logo desde o início da exposição linguística bilingue, cognitivamente representados de forma independente e diferenciada. Nestas circunstâncias, e se assim for, haverá que ponderar qual o peso relativo dos mecanismos procedimentais e declarativos na construção da identidade diferenciada entre L1 e L2 no plano psicolinguístico.

Em todo o caso, o fulcral papel que mecanismos metalinguísticos desempenham na aquisição da competência comunicativa da criança bilingue será sempre um dado obrigatoriamente equacionado nesta discussão. Tal como observámos no subcapítulo 3.3.3., e seja qual for a natureza do processo de demarcação de L1 e de L2 ao nível psicolinguístico (diferenciação presente desde o início da aquisição bilingue ou construída à medida que esta avança), a verdade é que, do ponto de vista sociolinguístico e pragmático, se reconhece que a separação entre L1 e L2 é algo que não existe à partida e que, por isso, se vai construindo. Essa construção fica dependente das “constatações” feitas pela

criança bilingue e sinalizadas do exterior por terceiros, de que é, por vezes, mais apropriado usar unidades e estruturas de L1, outras um sistema alternativo de unidades e estruturas filiáveis em L2 e, outras ainda, sequências alternadas de itens e regras recrutadas de ambos os idiomas. Aprendendo a fazer um uso situacionalmente adequado dos seus recursos linguísticos, a criança aprende, ao mesmo tempo, e por essa via, que L1 é diferente de L2. A constatação dessa diferença não se cingirá, no entanto, apenas aos aspectos de uso; antes, alicerçada nas diferenças de uso de L1 e de L2, a criança reúne já condições para reparar, igualmente, nas distinções estruturais patentes aos mais diversos níveis (sendo para ela, tal como defendemos, o fónico o mais evidente) entre os idiomas em contacto. Todo este complexo exercício é, em nosso entender, inequivocamente metalinguístico. Assim sendo, consideramos que a componente metalinguística exerce, e nessa medida, um claro efeito de retorno sobre o funcionamento verbal.

Argumentar-se-á, e com legitimidade, que uma tarefa de diferenciação descrita em tais termos fica claramente mais facilitada nos casos em que a criança tem acesso a um *input* disciplinado. Pela nossa parte, e atendendo às premissas sobre as quais erguemos o nosso raciocínio, cremos que sim. De qualquer modo, e como também se concordará, é fundamental dar conta da forma como nos bilingues não educados de acordo com a estratégia “por cada língua, uma fonte de *input* diferenciada” (i.e., a grande maioria) são construídas as fronteiras entre L1 e L2, assunto que, no que concerne a este tipo particular de população, tem sido, na bibliografia disponível, largamente ignorado.

Postulemos nós, em primeiro lugar, e tal como evidenciámos no subcapítulo 3.3.2.3., que é fundamental distinguir entre as situações em que a aquisição “indisciplinada” de L1 e L2 se faz no contexto de uma comunidade bilingue estável, caracterizada pela presença de diglossia, e as que ocorrem em comunidades bilingues não-diglossicas. No primeiro caso, e como na ocasião argumentámos, não é correcto que se considere que o processo aquisitivo é pautado por usos “indisciplinados” de L1 e de L2, ainda que a criança esteja sujeita a *input* que, de acordo com uma perspectiva monolíngue, se considerará altamente “misturado”. Vimos, assim, que as “misturas” presentes no discurso produzido por bilingues aquando da interacção com outros bilingues obedecem a regras identificáveis, quer do foro sintáctico, quer de natureza pragmática, estando, como tal, longe, na esmagadora maioria dos casos, de serem aleatórias. Assim sendo, uma criança educada neste tipo de contextos sociolinguísticos terá acesso a situações de uso passíveis de a conduzirem à constatação de que não fala apenas um idioma: para além da disciplina que, afinal, sempre caracteriza a “mistura” entre L1 e L2 (porque sujeita a regras sintácticas e pragmáticas) presente nos enunciados bilingues, a criança, mais tarde ou mais cedo, será igualmente confrontada com situações de interacção nas quais se revela apropriado funcionar apenas e tão-somente de “modo monolíngue”. Assim, se na sua comunidade vigora, na realidade, uma situação de diglossia, a necessidade de usar L1 ou L2 de forma exclusiva vir-se-á a impor sempre.

Já no caso das crianças que são linguisticamente educadas em comunidades caracterizadas por uma situação de bilinguismo sem diglossia, cremos que a

situação é bem diversa. Na verdade, e mesmo que, em relação a estas situações, não se possa propriamente falar de uma ausência absoluta de regras mínimas de distribuição de L1 e de L2 pelos diversos domínios de interacção verbal, a verdade é que em comunidades bilingues deste tipo essas regras estão, e, por definição, em franca e rápida mutação. A mudança em curso pode, pois, proporcionar a sensação, em certos momentos históricos, de que reina uma espécie de anarquia idiomática. Dada a nossa subscrição da hipótese de que é, antes de mais, através do recurso a indícios exógenos aos sistemas linguísticos, intimamente associados às circunstâncias de uso (i.e., a identidade dos interlocutores típicos de L1 e de L2), que a criança esboça as primeiras fronteiras entre os idiomas em contacto, sendo, pois, apenas a partir do estabelecimento desse esboço que lhe será possível reparar nas diferenças estruturais entre os idiomas, convenhamos então, que uma situação de bilinguismo comunitário não-diglóssico não facilitará este processo inicial de demarcação. Dito isto, não julgamos, em todo o caso, que a demarcação nunca ocorrerá e que, por conseguinte, a criança linguisticamente educada nestas condições padecerá, para sempre, de “confusão idiomática”. Na verdade, é nossa convicção que, sem a ajuda proporcionada por um *input* disciplinado nas fases aquisitivas, o bilingue, verá quanto muito, retardados os momentos de “constatação metalinguística” acima referidos. Mais tarde ou mais cedo, também esta criança bilingue se verá confrontada com situações de uso exclusivo de apenas um dos idiomas, sendo, de resto, estas as únicas em relação às quais a questão do uso idiomático “não misturado” verdadeiramente se coloca e se impõe. Porventura, para muitas crianças educadas neste tipo de condições, esse momento de uso exclusivo de L1 ou de L2 coincidirá com a entrada num sistema escolar monolingue.

Se assim é, importante será que se sublinhe o paradoxo que afecta uma população infantil assim caracterizada: sendo a que mais dependente estará do desenvolvimento das suas capacidades metalinguísticas para a vital tarefa diferenciadora entre idiomas em contacto, meta que, uma vez atingida, permitirá às crianças funcionar cabalmente, não só em contextos bilingues, como também em contextos exclusivamente monolingues, é simultaneamente esta população a que mais carenciada estará dos meios extra-escolares necessários para concretizar expeditamente tais objectivos. Parece, pois, essencial, a fim de se resolver o paradoxo identificado, que se invista nesta componente da formação escolar das crianças bilingues, especialmente, e como vimos, na daquelas que foram linguisticamente educadas numa comunidade bilingue não-diglóssica.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO EXPERIMENTAL

4.1. Introdução

Tendo empreendido, nos capítulos 2 e 3, uma necessária reflexão sobre as problemáticas teóricas centrais à dilucidação das questões que nos propusemos abordar na presente dissertação, essas que foram devidamente identificadas no primeiro capítulo, é chegado o momento de apresentarmos a investigação experimental que ensaiámos junto de três grupos de alunos a frequentar os 1º e 2º ciclos do ensino básico, dois dos quais constituídos por crianças oriundas e residentes no concelho de Miranda do Douro onde, para além da presença inequívoca da língua portuguesa, ainda hoje sobrevive o mirandês.

Tal como começámos por salientar no subcapítulo 1.4., este trabalho foi motivado, em primeira instância, pelas queixas que, ao longo de já mais do que uma década de contacto regular com a comunidade mirandesa, nos foram recorrentemente manifestadas, quer por pais de crianças em idade escolar, quer também, mesmo que nem sempre de forma inteiramente explícita, por docentes do ensino básico sobre aquela que consideram ser a causa maior, se não mesmo exclusiva, dos “problemas linguísticos” da população infantil local. Trata-se, pois, da alegada nefasta interferência e influência que o mirandês, ainda presente no repertório de recursos linguísticos destas crianças, mesmo que, em alguns casos, apenas de modo passivo e residual, exercerá sobre a sua proficiência escoreita em português. O corolário do raciocínio colectivo erguido sobre esta convicção disseminada pela comunidade mirandesa é claro, mesmo que nem sempre abertamente admitido e defendido por todos quantos para tal raciocínio contribuem: as crianças da Terra de Miranda só aprenderão a falar e a escrever “correctamente” em português quando o mirandês for definitivamente erradicado do seu ambiente de *input*, uma vez que é o bilinguismo resultante do conhecimento simultâneo do mirandês e do português a condição que as conduz, inexoravelmente, a um estado de incapacidade de distinção entre uma e outra língua.

O seguinte testemunho de uma das nossas informantes da aldeia de Paradela, já por nós citado num anterior trabalho (Martins, 1994b: 15), não poderia, a este propósito, ser mais ilustrativo:

«6. (...) A J. falava muito bem, ai, falava tão bem aquela miúda!

E. Em mirandês?

6. Em português correcto, um português correcto, mas mesmo correcto... foi uma pena, pá... estar com os pais que tem (...). A mãe falava-le totalmente em mirandês. A rapariga foi para a escola (...) a mãe falava... chegava a casa, a mãe falava-le em mirandês, chegava à escola, (...) a professora falava-le português... A miúda, meteu-se-le uma mistura que ela só dava erros. Pois a mãe, um dia, pôs-se-me a dizer:

—Ai, isto é uma burra, isto é aquilo, isto é o outro...

E eu disse:

—Não estejades a dizer que ela é burra, que a burra fostes vós... Vem para casa falais o mirandês, vai prá escola, falam-le português, vai para os amigos, falam português... a miúda confundiu-se de tal maneira que ela não sabe como vai escrever!

Pois a mãe lá disse:

—*Acho* que sim, *acho* que tem razão, *acho* [1]que não sei quê...»

Para os educadores (pais e professores) irmanados por esta convicção comum, torna-se evidente que uma experiência de instrução formal na língua minoritária autóctone só deverá contribuir para acentuar os perversos efeitos proporcionados pela presença do mirandês no repertório linguístico das crianças oriundas da área rural do concelho de Miranda do Douro. Assim, ensinar às crianças a ler e a escrever em mirandês, quando ainda mal o sabem fazer em português, é, seguindo esta linha de raciocínio, algo que deve evitar-se, uma vez que só contribuirá para agravar os problemas de interferência linguística de que já padecem, mercê da (por enquanto) inevitável presença deste idioma no ambiente de *input* linguístico oral².

¹Em itálico estão formas que foram pronunciadas pela informante com consoante africada palatal surda [tʃ].

²Já havíamos, num trabalho anterior, apresentado um testemunho do Dr. Domingos Raposo (DR), à altura o único docente da disciplina de Mirandês nas escolas do concelho de Miranda do Douro, sobre esta crença particular:

«DR. (...) Para a maior parte das pessoas, o que conta é o seguinte... eles não vão matricular [os filhos] em Mirandês, porque senão vão confundir o português...

E. Eles têm muito essa ideia, têm.

DR. ...vão confundir o português... simplesmente no Mirandês não vão confundir o português porque o Mirandês praticamente é uma segunda aula de Português... porque acaba por ser um estudo comparativo... porque eu tenho de lhes fazer ver a evolução que sofreram as palavras, como é que é ... e a tradução em mirandês e em português... erros que eles dão... porque muitas vezes... eles dizem sempre que em mirandês não há “v”, há só “b”... e eles dizem:

—*You oije bou cun las bacas pa l cerrado* (...)

Eles dizem sempre *bacas* e vêm para português a escrever *·bacas·*...e eu tenho de lhes fazer ver a comparação... a palavra latina e essas coisas... e fazer ver que em português se escreve com um “v” e que em mirandês se escreve com um “b”. Se lhes fizer ver essa distinção e insistir na palavra, eles nunca mais dão o erro, ao passo que aqueles que... dessas aldeias que não andam em Mirandês, vão continuar a dar erros!» (Martins, 1994b: 106; a ortografia foi adaptada de modo a obedecer à *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa*, 1999).

Descrito o teor da crença que vigora na comunidade mirandesa sobre os efeitos da condição bilingue das crianças, compreender-se-á que uma das tarefas experimentais a realizar no âmbito de um trabalho como aquele a que nos propúnhamos prender-se-ia com a avaliação da consistência de tal premissa popular. Era preciso, portanto, antes de mais nada, procurar saber se as crianças, mormente as que se encontram em idade escolar, residentes em áreas rurais onde ainda hoje se encontram expostas a algum *input* bilingue nas fases aquisitivas, evidenciavam, ou não, incapacidade de distinguir entre o mirandês e o português.

A fim de testar este aspecto, e dada a ausência, na bibliografia existente, de notícia de metodologias já estabelecidas e trabalhadas que fossem adequadas aos objectivos na nossa mira, foi inevitável que tivéssemos, pela nossa parte, sentido a necessidade de, não só conceber um modelo metodológico de raiz, passível de corresponder aos nossos propósitos, como de o sujeitar a um ensaio experimental exploratório. Aplicando, *in loco*, junto de uma pequena amostra, o modelo experimental concebido, avaliar-se-ia a sua exequibilidade prática e, com base nos resultados obtidos, o seu poder operativo e instrumental. Após este ensaio, tornar-se-ia possível, então, proceder aos refinamentos passíveis de otimizar o desenho experimental concebido com vista a uma utilização posterior, num segundo trabalho de campo, esse, sim, já centrado nos fenómenos que se revelaram mais interessantes e produtivos, testando uma amostra bastante mais alargada e representativa da população sob escrutínio.

Foi esta a metodologia que seguimos. No presente capítulo daremos conta, antes de mais, do conjunto de dados, hipóteses e pressupostos que motivaram a concepção do desenho experimental que, depois de testado, utilizámos na abordagem ao campo. Foi, nomeadamente, ponderada a situação sociolinguística da comunidade mirandesa, a natureza das principais diferenças estruturais entre as línguas e variedades idiomáticas em presença, as informações já evocadas no capítulo 3 sobre o desenvolvimento metalinguístico de crianças expostas a situações de *input* bilingue, bem como os próprios ensinamentos proporcionados pela nossa abordagem exploratória *in loco*. Com base neste acervo informacional formulámos, então, um conjunto de hipóteses sobre qual seria o comportamento previsível da população infantil a observar. É sobre estas hipóteses e os pressupostos sobre os quais se alicerçam que reflectiremos no subcapítulo 4.2.

Dilucidados estes pressupostos, descreveremos, no subcapítulo 4.3., o desenho metodológico adoptado, a sua operacionalização e as amostras de

Já mais recentemente, outro docente de Língua Mirandesa (em Sendim), Dr. Carlos Ferreira (2001), escrevia, a este mesmo propósito, em <http://mirandes.no.sapo.pt>, as seguintes palavras: «cumo cumbencir ls pais que ansinar la léngua mirandesa als sous filhos ye ua cousa buona i que nun trai porblemas a l'aprendizaige de l pertués, ua beç que siempre le dezirun l cuntrairo[?] (...) L ansino de l mirandés ye ua batalha mais defícele do que parece a la purmeira bista. Por un lado sofre de las deficuldades de todos ls ampeços; por outro ten que bencir muitos i muitos anhos de eideias cuntrárias al mirandés que metürun na cabeça de las pessonas. (...) Por fin, hai que dezir que las maiores deficuldades bénen d'adonde menos serie d'asperar: ls própios porsores, que ténen ua grande anfluência ne ls pais» (a ortografia segue a variante sendinesa, i.e., sem *lb*- inicial).

sujeitos que participaram no trabalho experimental. Por fim, apresentaremos e discutiremos os resultados mais significativos a que chegámos.

4.2. As hipóteses e a sua fundamentação

4.2.1. Uma breve caracterização da situação sociolinguística da Terra de Miranda

Tal como explicitámos nas conclusões que lavrámos no fim do capítulo 3, é nossa convicção, face ao actual estado dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da percepção da identidade diferenciada de L1 e L2 em contextos de exposição a *input* bilingue, que um dos dados mais relevantes a equacionar se prende com as características do enquadramento sociolinguístico no qual o processo de aquisição linguística decorre. Em particular, e tratando-se, no presente caso, de crianças que, tipicamente, não terão sido educadas em consonância com os preceitos ditados pelo princípio de Grammont, sendo, pelo contrário, e quanto a este parâmetro, albergáveis, na sua esmagadora maioria, na categoria denominada, por Romaine (1989), *mixed languages* (i.e., no tipo 6 da tipologia utilizada pela autora para classificar as principais estratégias de educação bilingue), compreende-se que é de capital importância caracterizar o cenário-tipo em que decorre a educação linguística das crianças nesta comunidade. Tratando-se, igualmente, de uma situação de bilinguismo que existe à escala comunitária, é também, como realçámos no capítulo anterior, fundamental dilucidar quais as regras que presidem à distribuição de idiomas por domínios de interacção verbal.

Perguntemos, então: existirá, na Terra de Miranda, uma situação de bilinguismo estável acompanhada por diglossia, ou estaremos perante uma comunidade em que o bilinguismo é instável porque o padrão de distribuição diglósica se encontra perturbado?

Sobre esta questão que acabámos de colocar já nos havíamos, aliás, debruçado no passado (cf. Martins, 1994b: 116-130 e 1997b: 8-14), tendo, para o efeito, procedido à recolha de informações relativas a padrões de uso dos idiomas operantes na comunidade mirandesa junto de duas amostras de perfil diferenciado, uma constituída por alunos a frequentar, no ano lectivo de 1993-1994, a Escola Secundária de Miranda do Douro (E.S.M.D.) e outra por falantes oriundos e residentes numa das freguesias rurais do concelho³. Os dados então recolhidos através de um inquérito directo⁴ aos sujeitos que integraram qualquer uma das duas amostras revelaram inequívocos indícios de um profundo distúrbio diglósico na comunidade bilingue, i.e., de um processo de substituição linguística em curso, findo o qual a língua maioritária, o português, suplantaria o mirandês, saindo, previsivelmente, como idioma

³A recolha destes últimos dados foi empreendida na aldeia raiana de Paradela, situada na zona leste do concelho de Miranda do Douro. Estes trabalhos de campo foram realizados em Setembro de 1991 e Setembro de 1993.

⁴Este inquérito encontra-se reproduzido em Martins (1994b, vol. II: 3 e 1997b: 34).

hegemónico. Com efeito, se compararmos as primeiras descrições empreendidas por Leite de Vasconcelos (1882, 1900 e 1901b), e posteriormente corroboradas por outros estudiosos⁵, sobre a distribuição diglósica que vigorou, até há relativamente pouco tempo, na comunidade mirandesa com os nossos dados mais recentes, desse cotejo concluir-se-á que a língua portuguesa tem vindo a ocupar, inexoravelmente, todos os domínios de interacção verbal tradicionalmente reservados ao idioma autóctone.

A fim de ilustrar esta afirmação, recordemo-nos, para começar, que Leite de Vasconcelos (1900 [1992: 12]) descreveu «a língua mirandesa (...) [como sendo] puramente doméstica, por assim dizer, a língua do lar, do campo e do amor», cingindo-se, já no princípio do século XX, a utilização da língua portuguesa, i.e., a “fala grave”, apenas a situações marcadamente institucionais que envolvessem relações com a administração pública, a igreja e a escola, ou, então, com indivíduos nacionais exteriores à comunidade bilingue local. O mirandês é, neste cenário, a língua dominante no quotidiano e, por esta mesma razão, terá sido, igualmente, a língua em relação à qual a generalidade dos mirandeses bilingues de então seria mais proficiente. Contudo, e pese embora este inequívoco predomínio do mirandês sobre o português na esmagadora maioria dos actos verbais efectivos do quotidiano, realce-se que o quadro descrito ilustra que à época vigorava, e sem margem para dúvidas, um estado de bilinguismo comunitário acompanhado de diglossia. Sendo muito clara a distribuição de idiomas por domínios, e não havendo notícia de competição entre as línguas minoritária e maioritária no âmbito de nenhum dos domínios de interacção prototípicos identificáveis na comunidade, para os falantes bilingues seria bastante claro determinar quais as situações em que o recurso a cada um dos idiomas seria mais adequado.

Ora, a observação participante, bem como as inquirições que, nos anos noventa do século XX, tivemos oportunidade de empreender nesta comunidade, volvidos quase cem anos sobre o período em que Leite de Vasconcelos nela realizou os seus pioneiros trabalhos de investigação, denunciam uma alteração muito substancial da situação então descrita. De entre os dados que recolhemos, destacaremos os que foram obtidos através da inquirição dos alunos da Escola Secundária de Miranda do Douro. Esta amostra, constituída por sujeitos jovens (com uma média de idades de 15;3 anos) oriundos de todo o concelho de Miranda do Douro (a saber, 51% da área rural, onde ainda se fala mirandês, 41% da cidade de Miranda do Douro, onde o mirandês se dava, na altura em que este inquérito foi lançado, por praticamente extinto⁶, e 7% de comunidades

⁵Cf., por exemplo, Maria da Conceição Azevedo Moreira (1962: 14-15), Maria José Moura Santos (1967: 127), António Maria Mourinho (1944a, 1944b, 1959 e 1987: 81), Herculano de Carvalho (1960 [1973a: 96]) e Manuela Barros Ferreira (1999: 135).

⁶Sobre o processo de desaparecimento do mirandês da cidade de Miranda do Douro, cf. Martins (1994a). Lembremo-nos, ainda assim, de que «nos últimos anos, com o esvaziamento das suas aldeias, Miranda tem recebido numerosas famílias que abandonaram os campos para se dedicarem a ofícios urbanos o que originou, nesta primeira fase de instalação, o reaparecimento do mirandês dentro da cidade. No entanto, a sua substituição pelo português, no uso comum, e pelo castelhano, no comércio virado para o turismo espanhol, faz-se a ritmo acelerado» (Manuela Barros Ferreira, 1999: 133). Em todo o caso, ressalve-se que, mercê das iniciativas institucionais, políticas e

rurais exteriores à área linguística mirandesa⁷⁾⁸⁾, revelou uma tendência clara de substituição do uso do mirandês pelo português em todos os domínios de interacção verbal tradicionalmente adstritos ao idioma autóctone. Aquando da publicação dos resultados deste estudo pudemos (1997b: 9), a este propósito, esclarecer que:

«quase metade destes alunos (46%) não admite usar o mirandês em nenhuma das situações de interacção verbal propostas [no inquérito directo⁹⁾] (...) De entre a quota de alunos que confessa fazer algum uso do mirandês (54%), cerca de metade cinge essa utilização a apenas uma única situação de interacção, havendo, apenas por parte de 30% do total dos inquiridos, o hábito de falar a língua local em mais do que uma¹⁰⁾».

Significativo foi, nesta altura, constatar igualmente que «é sobretudo com os avós e com os vizinhos das suas localidades de residência que estes jovens continuam a falar na língua minoritária¹¹⁾, estado de coisas que o quadro 1, na qual são apresentados alguns dos resultados do inquérito então lançado junto da amostra de alunos da E.S.M.D.¹²⁾, claramente ilustra.

administrativas tendentes à preservação e promoção da língua autóctone entretanto concretizadas, será, no momento em que escrevemos, inexacto falar na absoluta inexistência do uso do mirandês na cidade de Miranda do Douro. Sobre este assunto debruçar-nos-emos mais detalhadamente um pouco mais adiante neste subcapítulo.

⁷⁾Não foi possível obter informações sobre a proveniência geográfica de 1% dos inquiridos.

⁸⁾ Consulte-se, para informações mais pormenorizadas sobre a estrutura desta amostra, nomeadamente a sua estratificação por idades, sexo e zonas de residência, Martins (1994b, vol. II: 140-142).

⁹⁾As situações de uso e interacção verbal previstas neste inquérito (a que, recordemo-lo, foram submetidos os sujeitos que integraram qualquer uma das amostras constituídas para este estudo) são as seguintes: em interacção com os pais e sogros; em interacção com o cônjuge; em interacção com irmãos e cunhados; em interacção com os avós; em interacção com os filhos; em interacção com genros e noras; em interacção com o padre; a rezar; em interacção com os vizinhos; quando a interacção se processa no café/mercearia da localidade de residência; em interacção com os membros da Junta de Freguesia; quando a interacção se processa numa repartição sediada fora da localidade de residência; em interacção com o/a professor(a); a dizer asneiras; em interacção com pessoas estranhas; a namorar; quando se conversa sobre questões agrícolas e pastorícias; a ralar ou a repreender os filhos (quando aplicável ao informante).

¹⁰⁾Esta situação contrasta fortemente com aquela que, ainda nos anos sessenta do século XX, Maria José Moura Santos pode constatar nas aldeias mirandesas. Testemunha, pois, a investigadora (1967: 127): «todos falam ainda o antigo dialecto, desde os velhos às crianças. Os pequenos aprendem-no com os pais e a restante família, e falam-no até à idade escolar; enquanto na escola aprendem o português, não deixam de usar correntemente o dialecto com as pessoas da aldeia; e depois da escola o mirandês continua a ser o idioma vivo».

¹¹⁾Martins (1997b: 9). Na mesma ocasião não deixámos de precisar, para além do mais, «que, de entre os alunos da E.S.M.D. que admitem ainda falar mirandês em algumas circunstâncias, mais de metade confessa que usa a língua autóctone em combinação com uma outra, geralmente o português, ou, em casos mais esporádicos, o espanhol. Assim, apenas 24% do total dos inquiridos consideram que mantêm um uso exclusivo do mirandês, em pelo menos uma situação de interacção verbal» (*Idem*, 1997b: 9).

¹²⁾Estes dados foram inicialmente apresentados em forma de gráfico em Martins (1997b: 25). Verificámos, porém, ao revisitar, nesta ocasião, os materiais, que esse modo de apresentação, mercê da forma de cálculo e das características do programa informático na altura utilizado para elaborar o

Situações de interacção	% de alunos da amostra
Com os avós	26
Com os vizinhos	25
Para evitar a compreensão de monolingues	20
Com os pais	15
Assuntos do campo	13
A dizer asneiras	11
Registos de irritação	8
Registos de intimidade	7
Domínio religioso	6
Com os amigos	2
Com os irmãos	2
Namoro	2
Com os professores	1
Com os membros da Junta de Freguesia	1

Quadro 1 - Situações de interacção e usos do mirandês por pelos alunos da Escola Secundária de Miranda do Douro

Uma revisitação mais pormenorizada, no momento actual, dos dados recolhidos na primeira metade dos anos noventa permite-nos acrescentar às conclusões publicadas em 1997 interessantes informações complementares relativas aos hábitos linguísticos destes adolescentes. Particularmente pertinente, neste âmbito, revela-se escrutinar os resultados obtidos no que concerne à língua predominantemente usada por cada um dos alunos inquiridos com os respectivos pais. Revelador é, assim, verificar que tão-somente 7% dos sujeitos desta amostra confessam usar, de **modo exclusivo**, o mirandês com os pais, enquanto que apenas mais 8% admitem recorrer, com estes interlocutores, e já a par do português, também à língua minoritária autóctone¹³. À excepção de dois casos isolados, que dizem respeito a crianças residentes em Miranda do Douro, todas as demais que denunciam algum grau de utilização do mirandês com os progenitores são, como se esperaria, oriundas da área rural do concelho¹⁴.

Estes resultados mostraram-se, de resto, perfeitamente concordantes com os

referido gráfico, haviam introduzido desvios, ainda que ligeiros e irrelevantes, nos valores reais, pelo que optámos, neste momento, por um modo alternativo de apresentação.

¹³Apenas uma criança, residente em Miranda, afirmou que usa qualquer um dos idiomas operacionais nesta comunidade com os pais, i.e., mirandês, português e espanhol, enquanto outra, também residente na sede de concelho, revela o recurso, com o mesmo tipo de interlocutores, quer ao português, quer ao espanhol. Para além destes casos, na amostra estão documentadas situações de uso regular de dois idiomas com os pais, todos eles resultantes de estados anteriores de emigração. Assim, a par do português, 2% das crianças da amostra falam igualmente inglês com os pais e 2% francês. Estando representada, nesta amostra, uma quota de 16% de sujeitos com experiências de emigração (com durações que oscilam entre um e treze anos), consideramos que o recurso a idiomas estrangeiros com os progenitores é bastante inexpressivo.

¹⁴As localidades de origem dos informantes em consideração são Cércio (1%), Duas Igrejas (2%), Genísio (1%), Malhadas (2%), Palaçoulo (1%), Póvoa (2%), S. Martinho (3%) e Sendim (1%) (as percentagens são relativas à totalidade da amostra).

que foram obtidos, através do mesmo inquérito¹⁵, numa das freguesias rurais da área de implantação do mirandês, Paradela. Tendo-se constituído, neste caso, uma amostra na qual estavam representados falantes de várias idades, i.e., dos 12 aos 86 anos¹⁶, um dos resultados que mais interesse terá sublinhar decorre da análise contrastiva dos números referentes aos hábitos de uso idiomático dos informantes pertencentes a diferentes estratos etários quando em interacção com os filhos, por um lado, e quando em interacção com os pais, por outro. O confronto destes dados é especialmente importante na medida em que se constitui como um satisfatório modo de simulação do complexo processo de substituição linguística em curso na comunidade bilingue. Atendamos, pois, aos valores registados nos quadros 2 e 3¹⁷.

Idade	Português (P)	Mirandês (M)	P e/ou M
11-19	40%	40%	20%
20-34	14%	86%	
35-49		100%	
+50		93%	7%

Quadro 2 - Grupos etários e uso idiomático com os pais (amostra de falantes rurais)

Idade	Português (P)	Mirandês (M)	P e/ou M
11-19			100% ¹⁸
20-34	100%		
35-49	57%	14%	29%
+50	19%	56%	25%

Quadro 3 - Grupos etários e uso idiomático com os filhos (amostra de falantes rurais)

Representando, cada valor apresentado nos quadros, a percentagem de falantes do respectivo estrato etário que admitiu fazer um uso preferencial, ora do português, ora do mirandês, ora ainda de ambos os idiomas (por vezes de modo alternado), quando em interacção com os pais (quadro 2), e com os filhos (quadro 3), a primeira conclusão que ressaltará da análise comparativa destes valores prende-se com o comportamento evidenciado pelos falantes com idades

¹⁵Dadas as características socioculturais da maior parte dos indivíduos que integraram a amostra de Paradela, optámos por administrar, nesta freguesia rural, o referido inquérito oralmente. Já na E.S.M.D. as respostas foram recolhidas por escrito.

¹⁶Consulte-se, para informações mais pormenorizadas sobre a estrutura desta amostra, nomeadamente a sua estratificação por sexo, idade, grau de escolarização e grupos profissionais, Martins (1994b, vol. II: 136-139).

¹⁷A informação contida nestas tabelas encontra-se igualmente, embora sob uma forma que consideramos bastante menos legível, porque acompanhada por numerosos outros dados, em Martins (1994b, vol. II: 199).

¹⁸Este valor corresponde à resposta de apenas uma informante de entre os cinco que integram este estrato da amostra, a única, de resto, para a qual a pergunta "Que língua costuma usar quando fala com os seus filhos?" se revelava pertinente. A leitura dos resultados levará, pois, esta circunstância em devida conta.

compreendidas entre os 20 e os 34 anos. Com efeito, esta parece ser a geração charneira, aquela que congrega, em simultâneo, duas tendências em nítido conflito: a que corresponde aos usos idiomáticos comunitários predominantes no passado, marcados pelo indiscutível vigor do mirandês num conjunto específico de domínios de interacção, e aquela que representa, apesar da activa resistência de alguns falantes bilingues locais, o caminho actual, i.e., a progressiva invasão da língua portuguesa em todos os domínios tradicionalmente adstritos à língua minoritária, e, em particular, no fulcral e determinante domínio da família¹⁹. Senão veja-se: é esta a geração de indivíduos que fala, na sua larguíssima maioria (86% dos informantes dos 29 aos 34 anos), em mirandês com os pais, mas que, ao mesmo tempo, usa apenas português com os filhos (100% dos falantes desta idade representados na amostra). Neste grupo etário é, pois, consumada e levada a um ponto extremo a tendência que já no estrato da amostra constituído pelos adultos com idades compreendidas entre os 35 e os 49 se desenha e adivinha claramente: também estes falantes reservam o uso exclusivo do mirandês para a interacção com os seus próprios progenitores (100% dos inquiridos), já considerando, no entanto, que o português é o veículo mais apropriado para dirigirem a palavra aos filhos. Com efeito, são já apenas 14% dos inquiridos pertencentes a este estrato etário que admitem preservar um uso exclusivo da língua autóctone com os seus descendentes directos.

O quadro que acabámos de traçar, baseado nos elementos que recolhemos *in loco* na primeira metade dos anos noventa, não deixa de ser confirmado pelos mais recentes dados de que temos notícia sobre níveis de uso do mirandês, recolhidos por Maria do Céu Carvalho Sousa (2001)²⁰. Tendo por amostra 2% da população residente no concelho de Miranda do Douro²¹, este trabalho evidencia que a maioria dos inquiridos não faz uso do mirandês para interagir com os filhos²², ou, então, admite fazê-lo apenas ocasionalmente. A geração que, actualmente, mais promove a substituição do mirandês pelo português no domínio de interacção em análise é, em função dos dados compilados através deste recente inquérito, aquela cujos membros têm entre 45 e 64 anos. Comparando estes resultados com os que apurámos na freguesia rural de Paradela há cerca de uma década, dir-se-á, pois, que continuam a ser, *grosso modo*, os mesmos indivíduos a promover a substituição idiomática em curso. Interessante é também verificar, e ainda de acordo com as informações coligidas por Sousa (2001), que, de entre os pais bilingues que continuam a fazer algum

¹⁹Como já noutras ocasiões referimos, e atendendo a uma observação de Romaine (1989: 42), o comportamento idiomático dos membros da comunidade bilingue no seio da família é essencial para que se compreenda, não só o rumo do padrão diglósico patente na comunidade, como o futuro da própria condição bilingue à escala comunitária (cf. Martins, 1994b: 123 e 1997b: 12).

²⁰Para além dos resultados revelados aquando da apresentação do trabalho, a autora teve a gentileza de nos ceder documentos originais inéditos, bem como os dados integrais em registo informático para mais pormenorizada análise. Pelo facto, o nosso reconhecido agradecimento.

²¹Estão representados nesta amostra 170 indivíduos, habitantes das seguintes localidades: Atenor, Cicouro, Constantim, Duas Igrejas, Genísio, Ifanes, Malhadas, Miranda do Douro, Palaçoulo, Paradela, Picote, Póvoa, S. Martinho de Angueira, Sendim, Silva e Vila Chã da Braciosa.

²²De acordo com os dados fornecidos por Sousa (2001), 54,5% dos inquiridos têm filhos.

uso da língua autóctone com os filhos, a maior parte reside nas freguesias situadas no Norte do concelho, conjunto no qual se encontra, também, Paradela.

Estabelecido o perfil, em termos de grupo etário, dos activos motores da mudança de comportamentos verbais actualmente visível na, apesar de tudo, ainda bilingue Terra de Miranda, julgamos necessário acrescentar, e de acordo com os elementos provenientes das nossas próprias investigações, que outra variável pertinente para a caracterização deste perfil se prende com o nível de escolarização atingido pelo falante. Na verdade, e através dos dados recolhidos no princípio da década de noventa do século XX, «compreendemos que, em qualquer uma das situações referentes ao domínio “família”, o foco mais significativo de substituição se situa ao nível do grupo (...) [de] falantes que frequentaram o ensino secundário» (Martins, 1994b: 127). Corroborada, igualmente, esta conclusão uma análise comparativa dos resultados obtidos junto dos informantes com idades compreendidas entre os 12 e 19 anos entrevistados e observados em Paradela e aqueles que resultam das respostas ao inquérito sobre hábitos de uso idiomático dadas pelos alunos que constituíram a amostra da E.S.M.D. No que concerne à amostra de Paradela, o estrato correspondente à população adolescente integra cinco indivíduos²³, sendo que apenas duas jovens, uma de 13 e outra de 18 anos, se encontravam, à altura, a frequentar o ensino secundário²⁴. Notório é que qualquer uma delas confessa usar apenas a língua portuguesa com os pais, comportamento em perfeita conformidade com aquele que foi revelado pelos colegas da E.S.M.D., e em claro contraste com o dos demais informantes do mesmo estrato etário da amostra, já que estes, inclusive os que até tinham ultrapassado o 6º ano de escolaridade, admitiam que o mirandês ainda era o veículo privilegiado de interacção com os pais.

As razões para estas diferenças de comportamento, do foro atitudinal, na medida em que se articulam claramente com o grau de adesão de cada falante aos valores sócio-simbólicos associados a cada um dos idiomas em contacto nesta comunidade, já foram, pela nossa parte, objecto de mais aprofundada reflexão em trabalhos anteriores²⁵. Assim sendo, limitemo-nos, por ora, a referir que, apesar do negro quadro aqui desenhado no que concerne à vitalidade actual e viabilidade futura demonstrada pelo idioma minoritário, ele ainda hoje subsiste porque, e segundo julgamos, as atitudes que em relação a ele são nutridas, mesmo por parte dos falantes que têm vindo a abandonar o seu uso, caracterizam-se por serem tudo menos lineares. Com efeito, identificámos, na ocasião em que estudámos este fenómeno particular, a interessante contradição atitudinal em que, à altura, toda a comunidade bilingue da Terra de Miranda vivia mergulhada em relação ao mirandês. Sugerimos, igualmente, e assim o cremos ainda, que é precisamente a persistência de atitudes positivas em relação ao idioma autóctone, embora conflituando, no seio da comunidade e também à

²³Informação mais detalhada sobre as características de cada um dos informantes que integraram esta amostra encontra-se em Martins (1994b, vol. II: 194).

²⁴A expressão “ensino secundário” remete, neste contexto, para os anos de escolaridade compreendidos entre o 7º e o 12º.

²⁵Cf., nomeadamente, Martins (1994b: 90-109 e 1997b).

escala de cada falante bilingue individual, com inequívocas manifestações de rejeição, o factor que mais tem feito resistir o mirandês num quadro marcado por acentuadas mudanças de carácter demográfico e social que, objectivamente, mais vaticinariam o seu pronto aniquilamento²⁶.

Alguns dos dados coligidos no recente estudo de Sousa (2001) contribuem claramente para a discussão que agora travamos. Tendo procurado abordar a gama dos factores que mais interferirão nos padrões de transmissão geracional da língua local, o referido trabalho inclui resultados relativos à forma, positiva ou negativa, como o mirandês é actualmente percebido pelos informantes²⁷. Considerando a totalidade da amostra, verifica-se que são 75,3% os inquiridos que fazem referências positivas à língua minoritária, enquanto apenas 24,7% se manifestam, de modo explícito, em sentido inverso. Atendendo à forma como a amostra, já estratificada por idade, se comporta em relação a este parâmetro atitudinal, dir-se-á que apenas as crianças dos 0-14 continuam, na sua maioria (52%), a encarar o idioma minoritário negativamente, já que todos os demais grupos etários se revelam esmagadoramente favoráveis à presença do

²⁶Analizada que foi a correlação entre uso idiomático e situações discursivas em dois contextos sociais específicos, um rural, outro escolar, foi possível delinear o perfil daqueles que, no presente momento histórico, promovem a decadência do mirandês. Estes são preferencialmente jovens que frequentaram, pelo menos, o ensino secundário. Estes falantes têm acesso, mais do que quaisquer outros, a redes de interacção verbal que extravasam as fronteiras geográficas e sociais das áreas rurais onde predomina o mirandês, desenvolvendo, por via destas redes, uma consciência nítida das limitações de progressão social oferecidas pelo uso da língua minoritária. Tal facto influencia, necessariamente, as atitudes destes falantes em relação ao idioma minoritário, as suas preferências e competências linguísticas e também, fundamentalmente, a sua percepção da utilidade que o mirandês, ainda assim, continua a ter no seio da comunidade plurilingue. Visto isto, será compreensível a natureza contraditória das atitudes reveladas pelos falantes plurilingues em relação ao mirandês. Tomados pela vontade de ascensão e melhoria da sua condição social, os falantes repudiam a língua minoritária; necessitando dela para marcar relações de solidariedade intragrupal e, deste modo, veicular determinados valores discursivos, acarinham-na. É um conflito de difícil resolução, mas, cremos nós, enquanto perdurar, sobreviverá esta língua asturo-leonesa em território português» (Martins, 1997b: 23). Ainda a propósito desta mesma problemática, gostaríamos de relembrar as palavras escritas, trinta anos antes das nossas o terem sido, por Maria José de Moura Santos (1967: 128-129): «presentemente, com o desenvolvimento das vias de comunicação, da instrução escolar e de todas as condições que funcionam, no nosso tempo, como factores de uniformização, a língua oficial faz cada vez mais concorrência ao mirandês, e acabará por fazê-lo desaparecer. Antes de se extinguir há-de transmitir à língua que lhe suceder bastantes vestígios da sua existência. É de esperar que este processo de substituição demore umas dezenas de anos a realizar-se, dada a grande vitalidade que ainda apresenta o falar local. Devo sublinhar que, de todas as variedades regionais que observei nesta conservadora zona (de Portugal como de Espanha), o mirandês é de longe a que tem mais vitalidade e a que há-de perdurar mais tempo (...). O português tem, naturalmente, mais prestígio cultural: distinguem a sua *fala charra* ou *caçurra* da *fala grabe* ou *política*. Mas não gostam de ver o seu dialecto inferiorizado ou ridicularizado: os trabalhadores da barragem de Miranda, vindos de outras regiões, troçam da sua maneira de falar chamando-lhes, por zombaria, *palbantros*, (da expressão *pa lbantré*, “para diante”, muitas vezes empregada) e esse espírito tem originado numerosas exaltações e rixas. Os mirandeses gostam da sua linguagem, de tradições seculares, e sentem dela um certo orgulho, especialmente quando a falam perante alguém que a vai estudar. Existe um vigoroso “regionalismo linguístico”».

²⁷Estes resultados decorrem das respostas a duas perguntas, uma fechada e outra aberta, do inquérito, a saber: «Acha importante que as crianças aprendam a Língua Mirandesa? Sim/Não; Porquê?».

mirandês na comunidade²⁸. No que diz respeito à correlação entre este parâmetro atitudinal e o nível de instrução formal do inquirido, julgamos que é muito interessante verificar que, hoje, não só em todos os estratos a referência positiva à língua autóctone é maioritária, como também que a sua expressão se acentua consideravelmente e na mesma proporção em que aumenta o grau de escolarização formal do falante. Deste modo, encontramos 100% dos inquiridos com formação no ensino superior a verbalizar uma adesão positiva ao mirandês, contra apenas 66,3% dos que se limitaram à frequência do ensino básico²⁹.

Face a estes resultados, e comparando-os com aqueles que obtivemos quase uma década antes, diríamos que indícios há de que algo estará a mudar na Terra de Miranda no que, em particular, concerne à forma como o idioma local é visto pelos mirandeses³⁰. Sobre esta questão é fundamental levar em linha de conta alguns factos muito relevantes que, ocorridos nos anos mais recentes, terão originado algumas alterações qualitativas na situação que descrevemos no princípio da década anterior. Estas iniciativas, de natureza política, administrativa e educacional, correspondendo aos anseios de muitos mirandeses, serão uma das respostas contemporâneas possíveis a algumas das recomendações que, há mais de cem anos, haviam sido formuladas por Leite de Vasconcelos (1882)³¹. Sem dúvida que, de entre todas estas medidas, a mais significativa foi o reconhecimento oficial dos direitos linguísticos da comunidade mirandesa pela Assembleia da República, acto parlamentar que originou a lei 7/99 de 29 de Janeiro em vigor³², logo seguido pela publicação do Despacho Normativo nº 35/99 de 20 de Julho do Ministério da Educação visando a regulamentação do direito à aprendizagem formal, no sistema escolar público, do mirandês.

Tendo-nos já debruçado, noutros locais³³, sobre o valor simbólico, bem como o alcance prático, que, na nossa opinião, sobretudo a primeira das medidas legislativas referidas terá sobre a situação linguística da Terra de Miranda, limitar-nos-emos, nesta ocasião, a reproduzir o que sobre este assunto

²⁸Eis os valores relativos ao parâmetro “referência positiva à língua” para cada estrato etário representado nesta amostra: 0-14 anos: 48%; 15-44 anos: 77%; 45-64 anos: 82%; 65 e mais anos: 84%.

²⁹Os restantes valores pertinentes são (parâmetro “referência positiva à língua”): não sabe ler: 87,5%; ensino secundário: 75%; outro: 75,3%.

³⁰Salvaguardadas as diferenças metodológicas entre os dois estudos, julgamos que é possível retirar esta ilação.

³¹«Seria (...) muito conveniente que, assim como na Irlanda, com a *Sociedade para a conservação da lingua irlandeza*, na Escócia, com *The Scottish Celtic Review*, etc., na Baixa Bretanha, com a *Revue celtique*, e um sem número de outras publicações, na Provença, com o *Armana Prouvençau*, etc., na Catalunha, na Andaluzia, nas Asturias, na Galliza, na Sicília, etc., etc., com diferentes trabalhos folclóricos e literários, se tem operado um salutar movimento de renascença linguística, —tambem os mirandeses fizessem todos os esforços, não direi já por meio de uma sociedade ou um jornal especial, mas ao menos pela conversação familiar, pela correspondencia epistolar, pela publicação de artigos literários e tradições populares, para manterem o seu dialecto intacto o mais possível contra as invasões do portuguez e do hispanhol» (Leite de Vasconcelos, 1882: 9).

³²O texto legal integral aprovado, por unanimidade, pela Assembleia da República, bem como o texto da exposição de motivos que originalmente acompanhou o projecto lei nº 534/VII encontram-se reproduzidos em Martins (2001a: 328-330 e 2001b: 135-139).

³³Cf. Martins (2001a e b).

já tivemos oportunidade de escrever:

«Consideramos que o diploma agora aprovado se reveste, sobretudo, de um valor marcadamente simbólico, representando, de alguma forma, o corolário de um processo que já se vem desenvolvendo e legitimando no terreno muito antes da sua consagração legal e política ao nível nacional. Senão veja-se: o diploma, no seu artigo 3º, prevê o reconhecimento do direito à aprendizagem do mirandês no sistema escolar. Tal direito já se concretiza localmente, deste 1986, no segundo ciclo do ensino básico (...). Por outro lado, o artigo 2º estabelece genericamente que o Estado Português reconhece o direito da comunidade a cultivar e promover a sua especificidade linguística. Ora, tal direito, em nenhum momento anterior à data de aprovação deste diploma, foi, que se saiba, negado pelos poderes públicos locais ou nacionais aos mirandeses. Quanto aos artigos 4º e 5º, formulados (como, de resto, todo o articulado o é) de forma a garantir o princípio da facultatividade e não de maneira a impor uma obrigatoriedade, como nos parece correcto e adequado, estes deixam aos próprios mirandeses hipóteses em aberto que outros instrumentos, como a *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa*³⁴, lhes permitirão aprofundar, caso seja essa a sua vontade.

Perguntar-se-á então, face ao que acabámos de considerar, qual a real pertinência desta lei, que parece não alterar nenhum aspecto prático fundamental da realidade já existente? Por nós, pensamos, e atendendo à nossa (in)formação científica, que ela, justamente tal como se apresenta, se constitui como mais um factor interessante e poderoso, de entre os já existentes, no jogo de forças que, dentro da comunidade mirandesa, contribuem para a definição das atitudes linguísticas, do poder simbólico e comunicativo do mirandês e, em última análise, para os índices de vitalidade desta língua minoritária» (Martins, 2001a: 333-334).

Com efeito, e se compararmos os dados atitudinais apresentados no estudo de Sousa (2001), realizado posteriormente à medida legislativa em questão, com aqueles que, recolhidos por nós cerca de uma década antes, já atrás comentámos, poder-se-á adivinhar a tendência recente para uma melhoria das atitudes linguísticas nutridas, por toda a população local, em relação ao mirandês. Afinal, mercê da crescente atenção institucional de que tem sido alvo, a língua que há bem poucos anos só um camponês autóctone usaria articular é hoje objecto de estudo de forasteiros, havendo, além disso, sobre este idioma, sítios credíveis na *internet*³⁵; é crescentemente ensinado nas escolas de vários

³⁴A *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa* foi publicada em 1999, sendo esta uma edição conjunta da Câmara Municipal de Miranda do Douro e do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Este trabalho foi, no entanto, antecedido por um documento preparatório intitulado *Proposta de Convenção Ortográfica Mirandesa* (apresentado ao público em 1995 através de uma edição da Câmara Municipal de Miranda do Douro) que foi objecto de uma discussão científica alargada para a qual contribuíram vários especialistas nacionais e estrangeiros. A Comissão responsável pela elaboração e redacção quer da *Proposta*, quer da *Convenção* integrou, para além de linguistas das Universidades de Lisboa e de Coimbra, um conjunto expressivo de mirandeses dedicados ao ensino e difusão do seu idioma autóctone.

³⁵Um exemplo é o sítio <http://mirandes.no.sapo.pt> apoiado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

níveis de ensino³⁶; é presença e também já veículo linguístico de meios de comunicação social de âmbito regional e, ocasionalmente, também nacional³⁷; passou a usufruir de uma convenção ortográfica³⁸, havendo hoje textos literários escritos em mirandês que se encontram publicados por editores de âmbito nacional³⁹, bem como tentativas de escrita científica em mirandês⁴⁰; é usado em sessões oficiais dos órgãos autárquicos⁴¹ e no domínio religioso⁴², e até já se

³⁶O Mirandês é ministrado desde 1986, como disciplina opcional e complementar, na Escola do EB2 (antiga Escola Preparatória) de Miranda do Douro, pelo Dr. Domingos Raposo. O seu crescimento no sistema de ensino tem sido, desde então, e sobretudo a partir do ano lectivo 2000-2001, exponencial. Os últimos dados disponíveis permitem afirmar que a oferta educativa nesta área disciplinar se estendeu a todos os níveis de ensino (do pré-primário ao superior) e a todo o concelho de Miranda do Douro, beneficiando, actualmente, do crescente interesse de significativos números de discentes. No âmbito desta oferta, há a registar, ainda, cursos destinados a adultos, quer os que visam o ensino da escrita mirandesa aos que já são falantes do idioma, quer os que têm por público-alvo não falantes.

³⁷A partir de Novembro de 2001, a rádio local *Mirandum-FM* passou a emitir, em mirandês, na frequência 100.1. Notícias e crónicas escritas em mirandês têm vindo a ser regularmente publicadas, já não apenas na imprensa de âmbito regional (*Mensageiro de Bragança*, *Jornal Nordeste* e no jornal electrónico <http://www.diariodetrasmontes.com>), como também na de âmbito nacional (no jornal *Público* é actualmente publicada uma crónica mensal, em mirandês, da autoria de Amadeu Ferreira). A situação de hoje é, portanto, muito distinta daquela que é descrita por Mourinho (1944c: 94) no seguinte excerto: «em Novembro de 1942 recitei na Sociedade de Geografia, perante o Chefe de Estado, alguns ministros e numeroso público, no «Dia da Terra de Miranda», uma composição em verso intitulada «*La Nossa Tjerra*». E no dia seguinte foi gravada pela Emissora Nacional e transmitida a todo o Portugal. Era a primeira vez que a minha fala se transmitia pela rádio». Algumas informações sobre a presença do mirandês (enquanto tema) nos meios de comunicação de âmbito nacional podem encontrar-se em Alves (1997: 48).

³⁸Cf. a nota 34 do presente capítulo. Acrescente-se que «a primeira proposta ortográfica foi esboçada pelo foneticista Gonçalves Viana, em 1894, num breve texto introdutório à publicação do *Evangelho de S. Lucas*, numa primeira versão mirandesa, feita por Bernardes Fernando Monteiro, na *Revista de Educação e Ensino* (Paris, Guillard, Aillaud, vol. IX, 1894, p. 151/2 e p. 500)» (Verdelho, 1994: 16).

³⁹A editora Campo da Letras, sediada no Porto, tem vindo a publicar várias obras escritas em mirandês da autoria de escritores contemporâneos como António Bárbole Alves e Francisco Niebro (cf. <http://mirandes.no.sapo.pt>). Para além das criações e também das recolhas de Leite de Vasconcelos (cf., por exemplo, *Idem*, 1884, 1897-1899 e 1901a [1993]) e Mourinho, a escassa literatura antes existente fora publicada essencialmente em jornais de âmbito regional ou, a partir dos anos oitenta do séc. XX, pela Câmara Municipal de Miranda do Douro. Sobre a tradição literária mirandesa, cf. Mourinho (1944c), Herculano de Carvalho (1957: 133) e Verdelho (1994: 16-17).

⁴⁰Exemplos ilustrativos são Alves (2000a e 2000b), Raposo (2000), Amadeu Ferreira (2001), bem como os contributos de Carlos Ferreira no sítio <http://mirandes.no.sapo.pt>.

⁴¹Com esclarece Amadeu Ferreira (2001) no sítio <http://mirandes.no.sapo.pt>, «o uso do mirandês nas várias instituições do Concelho de Miranda data dos anos 80 do século XX. Mas foi sempre muito esporádico, muitas vezes com um certo carácter folclórico (...). Apenas a partir do ano 1999 a língua mirandesa passou a ser usada com regularidade por alguns (ainda poucos) deputados à assembleia municipal de Miranda do Douro, nas intervenções realizadas nesse órgão autárquico».

⁴²Para além de uma missa parcialmente proferida em mirandês, realizada na Sé de Miranda do Douro a 19 de Setembro de 1993, transmitida em directo pela RTP 2, começaram a ser publicados, a partir de 4 de Janeiro de 2002, no *Mensageiro de Bragança*, os textos dos Evangelhos correspondentes a cada Domingo, traduzidos por A. Ferreira. Esclareça-se que já em 1894, e como referimos na nota 38 do presente capítulo, «Bernardo Fernandes Monteiro publicou na «*Revista de Educação e Ensino*» a tradução de alguns capítulos do Evangelho de S. Lucas e a Epístola de S. Paulo aos Coríntios» (Mourinho, 1944c: 93; cf. também, Mourinho, 1987: 76 e <http://mirandes.no.sapo.pt>).

ouve nas vozes dos jovens cultores do recentíssimo (e bem sucedido) autodenominado “rock mirandês”⁴³!

Se alguma conclusão imediata se pode retirar de todo este movimento cultural que contribui para fazer com que o interesse pelo mirandês não se limite, no momento actual, às fronteiras da Terra de Miranda, é que o idioma, já visível, passou a ser valorizado por quem anteriormente mais o desprezava, i.e., os forasteiros “fidalgos” e os próprios mirandeses que, ascendendo socialmente, se sentiam compelidos a abandonar o seu uso.

O mirandês tornou-se, assim, e nos últimos anos, um evidente fenómeno de moda na região. Avaliar, no entanto, se estamos perante um fenómeno com efeitos efémeros ou se, pelo contrário, este representa uma tendência mais estrutural requer, naturalmente, que o necessário tempo cumpra o seu curso. Em todo o caso, e a fim de ponderarmos esta problemática no momento presente, será interessante, recorrendo de novo ao estudo recente coordenado por Sousa (2001), proceder ao cotejo dos dados, já atrás evocados, relativos à valorização positiva *vs.* negativa do mirandês por parte dos inquiridos, com os que se prendem com os seus níveis de uso efectivo do idioma quando os próprios filhos se apresentam como interlocutores.

Desta análise comparativa resulta, inequivocamente, a identificação de um paradoxo. Senão veja-se: valorizando, afinal, de modo tão positivo o mirandês, não deveriam os mirandeses fazer activo uso do seu idioma junto dos filhos, daqueles que, em última análise, são os únicos em condições de garantir, através de uma proficiência linguística activa e efectiva, adquirida e mantida através de uma utilização quotidiana do idioma local, que este não defínhe de modo irreversível no futuro próximo?

É fundamental, antes de mais, sublinhar que uma mudança verificada nas atitudes linguísticas da comunidade bilingue não produzirá, necessariamente, alterações imediatas no que concerne aos hábitos linguísticos efectivos dos seus falantes. Os dados do estudo de Sousa (2001) relativos à própria proficiência linguística em mirandês admitida pelos falantes não o desmentem. Na verdade, se 87,6% dos inquiridos testemunham um conhecimento, pelo menos passivo, do mirandês⁴⁴, um terço dos indivíduos da amostra afirma **não dominar**, de forma activa, a língua autóctone⁴⁵, situação que não se afigura substancialmente diferente daquilo que os nossos próprios dados, recolhidos no princípio da

Este uso do mirandês no domínio religioso é particularmente relevante na medida em que, como se sabe desde que a tal facto se referiu Leite de Vasconcelos (1900 [1992: 155]), os mirandeses usam, tradicionalmente, a língua portuguesa para fins religiosos (cf., também, Herculano de Carvalho, 1957: 14).

⁴³Um exemplo ilustrativo é constituído pelo grupo musical *Pica Tumilho (Agrícola Rock Band)* de Sendim, que editou, em 2000, o CD intitulado *Sacho, Gaçpólia i Rock n' roll* contendo dez temas, todos com letra mirandesa.

⁴⁴Ainda de acordo com Sousa (2001), «as freguesias Norte do Concelho são aquelas em que mais pessoas compreendem Mirandês, com 100% em Cicouro, Genísio, Ifanes, Paradela, Póvoa, S. M^o de Angueira e S. P. da Silva».

⁴⁵Novamente de acordo com Sousa (2001), «as freguesias onde maior percentagem de inquiridos sabe falar Mirandês são: Paradela, Ifanes, Póvoa, e Malhadas. Em sentido oposto estão Miranda, Atenor e Cicouro».

década de noventa, permitem inferir⁴⁶. Assim, se uma quota tão significativa dos habitantes locais revela não dominar, do ponto de vista da produção linguística, o mirandês, não espantará que tantos falantes, independentemente da valorização positiva que até possam fazer desta língua, não a utilizem na interacção com os filhos.

Mas, e tanto quanto cremos, outro dado porventura mais relevante haverá a considerar nesta discussão. Quando, há um pouco atrás, fizemos referência ao modo como os diferentes estratos etários da amostra constituída para o estudo de 2001 se comportam no que concerne à valorização, positiva ou negativa, do idioma local, tivemos oportunidade de constatar que é, precisamente, entre as crianças e adolescentes dos 0 aos 14 anos que o mirandês é menos acarinhado, sendo que qualquer um dos grupos de adultos manifesta, em relação ao idioma, grande adesão afectiva. A observação deste resultado, aliado à concomitante análise dos valores correspondentes à transmissão geracional da língua minoritária por parte dos mesmos falantes, poderá indiciar que os adultos, bastante mais do que as crianças, cientes do prestígio de que actualmente goza o mirandês, quer dentro da comunidade, quer extramuros, terão maior preocupação, pelo menos numa situação de resposta a um inquérito em que se faz apelo ao seu autotestemunho⁴⁷, em demonstrar convergência com a tendência atitudinal geral, i.e., com a opinião mais “politicamente correcta”. Assim sendo, poderemos, talvez, encarar o testemunho das crianças da amostra como um fiel indicativo do que verdadeiramente se passa nesta comunidade. Menos coagidas pela pressão social a que os falantes mais velhos mais dificilmente resistirão, as respostas destes pequenos mirandeses tenderão, tanto quanto cremos, a ser mais autênticas, reflectindo até, e muito provavelmente, qual o sentimento que os adultos com os quais convivem nutrem de facto, em palavras e em actos quotidianos, em relação a este mirandês agora tão na moda.

Caracterizada, deste modo, a situação nas suas vertentes mais relevantes em função dos interesses do presente trabalho, só se poderá concluir que a proficiência das crianças mirandesas em relação ao idioma minoritário autóctone será, na actualidade, tendencialmente bastante baixo. Advirta-se, ainda assim,

⁴⁶Veja-se o que a propósito desses dados pudemos (1997b: 8), então, concluir: «torna-se evidente que, entre a população adolescente inquirida, a esmagadora maioria (76,8%) considera que tem melhor proficiência em relação ao português. Ainda que ressalte da análise (...) algum grau de competência activa em relação ao mirandês e/ou sendinês por parte destes jovens, não deixa de ser notória a debilidade das variedades linguísticas autóctones. Já entre os falantes que constituíram a amostra de Paradela a situação é bastante diferente, havendo aqui uma forte implantação do mirandês (...). Ainda assim, existem alguns indicadores que nos permitem concluir que também aqui a língua minoritária já começou a perder vitalidade. A este propósito, veja-se (...) que cerca de 1/3 dos inquiridos considera ser o português e não o mirandês a sua língua dominante» (consulte-se, também, no estudo agora citado (Martins, 1997b: 24-25), os gráficos II, III, IV e V em anexo).

⁴⁷Numerosas investigações sociolinguísticas hoje disponíveis revelam a frequente não correspondência entre o que os inquiridos afirmam em autotestemunho e aquele que é o seu comportamento real e efectivo. Aliás, já nesta dissertação, a propósito da putativa estrita observância do princípio de Grammont testemunhada por alguns educadores de crianças bilingues, tivemos oportunidade de fazer esta mesma observação (cf. o subcapítulo 3.3.2.3).

que afirmá-lo não é dizer que o mirandês é um idioma ausente no ambiente de *input* das crianças da Terra de Miranda, já que estas têm, na sua esmagadora maioria, um conhecimento, nem que apenas passivo, do idioma. Não nos esqueçamos que esta é uma situação sociolinguística que, pela sua própria natureza comunitária, e mercê do tipo de estruturas de interação prevalentes nas localidades rurais onde ainda se ouve mirandês⁴⁸, fará da educação linguística da criança, mormente o tipo de *input* a que está exposta nos espaços extrafamiliares que profusamente frequenta, bem como as regras que governam o uso dos idiomas coexistentes, um assunto não exclusivamente controlado e ditado pela vontade dos pais.

Finalmente, e apesar do quadro desenhado, em particular no que concerne à perturbação da distribuição idiomática diglósica claramente reconhecível nesta comunidade nos dias de hoje, é necessário sublinhar que os nossos dados não deixam de revelar a concomitante sobrevivência de um ténue esboço daquela que foi a situação diglósica primitiva descrita por Leite de Vasconcelos. Na verdade, os materiais recolhidos em Paradela continuam a revelar que, por um lado, a distinção “comunicação intragrupal” *vs.* “comunicação extragrupal” subjaz ainda à escolha do mirandês *vs.* o português, respectivamente, e que, por outro, elevados índices de uso do idioma local persistem em vários dos domínios de interação prototípicos⁴⁹.

Dito isto, a caracterização do ambiente de *input* linguístico de uma criança que terá crescido numa freguesia rural da Terra de Miranda nos últimos anos do séc. XX será, nas suas linhas gerais, relativamente fácil de empreender. Atenda-se, pois, à descrição do seguinte cenário-tipo: os pais da (nossa hipotética) criança mirandesa (que muito provavelmente não terão ultrapassado, eles próprios, o 6º ano de escolaridade) ter-lhe-ão dirigido, desde sempre e quase sempre, a palavra em português, tendo recorrido, mais esporádica e pontualmente, ao uso do mirandês para este efeito. Estes progenitores ainda utilizariam, no entanto, o mirandês para interagirem com os seus próprios pais, esses que, com grande probabilidade, habitariam na mesma aldeia da família

⁴⁸Nas comunidades rurais onde subsiste o mirandês encontrar-se-ão redes sociais muito densas que evidenciam não só numerosos elos entre os respectivos pontos (i.e., a existência de um elevado número de interlocutores habituais), como um grau assinalável de redundância desses mesmos elos (i.e., as relações entre os interlocutores são, tipicamente, de múltipla natureza: os falantes são, em simultâneo, vizinhos, parentes, colegas de trabalho, por exemplo). Para um aprofundamento do conceito de “rede social”, cf. Milroy (1987). Para uma caracterização da aldeia de Paradela deste ponto de vista, consulte-se Martins (1994b: 81-90).

⁴⁹Os nossos dados relativos à amostra de Paradela indicavam que o mirandês continuava a ser o idioma mais usado nas seguintes situações (a percentagem de inquiridos que assim respondeu é indicada entre parênteses): em interacção com os pais e sogros (84%); em interacção com o cônjuge (78%); em interacção com irmãos e cunhados (68%); em interacção com os avós (80%); em interacção com genros e noras (68%); quando a interacção se processa no café/mercearia em Paradela (61%); em interacção com os membros da Junta de Freguesia (78%); a dizer asneiras (69%); a namorar (88%); quando se conversa sobre questões agrícolas e pastorícias (92%); a ralhar ou a repreender os filhos (64%). No que concerne à língua usada para interagir com os vizinhos, 50% dos inquiridos apontaram o mirandês, mas, e para além destes, 47% testemunharam que tanto usam o mirandês, como o português, dependendo dos hábitos linguísticos e das preferências pessoais do vizinho interlocutor em causa (cf. Martins, 1994b: 121-122).

nuclear a que pertence a criança, constituindo-se, deste modo, como interlocutores habituais desta última. Grande parte das interações em mirandês no seio da família, mormente entre pais e avós, terá decorrido, naturalmente, na presença da criança que, por este meio, terá acedido a *input* verbal no idioma local.

Mas, na aldeia em que a criança vive, todos os habitantes mais idosos, para além dos seus próprios avós, utilizariam sistemática e quotidianamente o mirandês, a ele recorrendo até aquando da interação verbal com esta e outras crianças da vizinhança (independentemente dos gostos dos respectivos pais nesta matéria). Para além, no entanto, das pessoas mais idosas, o pequeno falante terá reparado que praticamente todos os outros habitantes locais recorrem frequentemente ao mirandês numa ou noutra situação particular: para, por exemplo, conversar com os vizinhos sobre assuntos agrícolas, tratar de assuntos estritamente locais com os membros da Junta de Freguesia, ou no quadro das actividades promovidas pelas inúmeras associações recreativas e culturais espalhadas pelo concelho. A criança terá constatado, no entanto, que quem sabe falar mirandês nunca o utiliza com pessoas estranhas à freguesia ou à Terra de Miranda. Com estas, a criança terá observado que o hábito é fazer uso do português, ou mesmo, quando a identidade do interlocutor o justifica, do espanhol.

Nas visitas que terá feito a Miranda do Douro, sede do concelho, o pequeno falante terá somente ouvido enunciados proferidos nos últimos dois idiomas evocados, tendo tido oportunidade de surpreender, apenas ocasionalmente, falantes a interagirem em mirandês. Nesses raros momentos, a experiência comunicacional da criança ter-lhe-á dito que os interlocutores em causa seriam, com toda a probabilidade, oriundos de uma aldeia do concelho e não da própria cidade de Miranda.

Tendo chegado ao fim do 1º CEB, que frequentou na escola da sua aldeia ou na de uma localidade próxima, a criança terá passado a deslocar-se diariamente para a cidade de Miranda do Douro a fim de prosseguir a escolaridade obrigatória⁵⁰. Nessa ocasião, a sua família ter-se-á visto na contingência de tomar uma importante decisão: ou inscrevê-la na disciplina opcional de Mirandês a funcionar no 2º CEB desde 1986, levando-a, assim, a aprender, entre outras mestrias, a ler e a escrever nessa língua que, na maior parte dos casos, e do ponto de vista da produção linguística, já pouco usaria (mas que, e ainda assim, continuaria a ouvir quotidianamente na aldeia de residência), ou, então, optar por não proporcionar à criança qualquer escolarização em mirandês, por receio dos efeitos que tal experiência pudesse exercer sobre a sua capacidade de falar, ler e escrever correctamente a língua portuguesa.

Este cenário-tipo, povoado com inúmeros indícios algo paradoxais, terá proporcionado à hipotética criança do nosso exemplo a compreensão de que a

⁵⁰No caso da criança ser residente em Sendim, a escolaridade obrigatória tê-la-á feito toda nessa vila, uma vez que nela existe uma Escola EB2/3. Mas, para além das próprias crianças de Sendim, transitam para a Escola EB2/3 desta vila também as que residem nas seguintes aldeias: Águas Vivas, Fonte de Aldeia, Fonte Ladrão, Palaçoulo e Picote (informação prestada pela Delegação Escolar de Miranda do Douro).

situação e o estatuto do mirandês não é, no presente momento histórico, inteiramente claro, especialmente junto daqueles que se constituem como os seus interlocutores mais próximos e mais recorrentes. Assim, a mudança que actualmente se verifica nos padrões de uso idiomático por parte dos pais (mas também na dos avós) e as atitudes linguísticas contraditórias que estes nutrem em relação aos mirandês são factores que, percebidos pela criança, e em função do que ficou dito no capítulo 3, não configuram uma situação sociolinguística linear no que concerne à problemática da separação funcional de L1 e de L2.

Apesar disto, é necessário sublinhar que para a criança educada neste cenário-tipo ter-se-á tornado desde cedo muito claro que o mirandês é um instrumento linguístico fortemente associado à vivência rural⁵¹, usando-se apenas dentro da comunidade bilingue e nunca, ou muito raramente, se usando fora dela, propriedade que, entre outras, torna o idioma distinto do português. Neste cenário, pensamos, pois, que a criança terá reunido condições para pelo menos reconhecer, sem dificuldades, quais os locutores prototípicos da língua que se fala na sua aldeia.

4.2.2. As principais diferenças entre o português padrão, o português de Trás-os-Montes e o mirandês

Vista a actual situação sociolinguística da Terra de Miranda e, em especial, a forma como, no presente momento histórico, se organizam, do ponto de vista funcional e também simbólico, os recursos idiomáticos endógenos aqui disponíveis, i.e., o mirandês e o português⁵², pudemos concluir que a caracterização empreendida desvela aspectos que, no quadro de um processo de demarcação precoce de L1 e L2 por parte de uma criança exposta a este *input* bilingue particular, poderão exercer um efeito perturbador. Referimo-nos, em concreto, à nem sempre inteiramente clara gestão dos recursos idiomáticos em presença por parte dos interlocutores centrais da criança, acompanhada por atitudes dúbias e contraditórias em relação à língua minoritária, e, logo assim, também, à perda progressiva de proficiência linguística activa por parte das

⁵¹Saliente-se que a criança mirandesa ostenta, tipicamente, uma forte integração nesta vivência rural de que falamos. Assim, nas horas em que não frequenta a escola, a criança oriunda das aldeias mirandesas participa das actividades sociais e económicas prevalentes na sua comunidade, i.e., nos trabalhos agrícolas e na pastorícia.

⁵²A excepção de algumas referências esporádicas ao papel e funcionalidade do castelhano no subcapítulo anterior, não nos debruçaremos, tal como começámos logo por esclarecer no capítulo 1, e por opção metodológica, sobre este idioma. A nossa decisão justifica-se, antes de mais, pelo facto de o castelhano, pese embora a sua presença operante na Terra de Miranda, ser um idioma não-autóctone cuja funcionalidade é inteiramente clara: só se fala castelhano com espanhóis. Assim, por um lado, e dadas as nossas premissas sobre a natureza dos factores que interferirão no processo de demarcação (nos planos sociolinguístico e pragmático) de L1 e de L2, uma abordagem do castelhano não se nos afigurou particularmente relevante. Por outro lado, este idioma, dado o seu carácter não-autóctone, não se apresenta no ambiente de *input* linguístico da criança mirandesa do mesmo modo e com a mesma intensidade como acontece com o mirandês e com o português.

crianças em relação ao mirandês, consequência evidente de tais comportamentos e atitudes.

Traçado este quadro-base, o objectivo central do presente subcapítulo é enriquecê-lo com informação relativa às características estruturais e contrastivas dos idiomas em contacto. Tratando-se, como começámos logo por esclarecer no primeiro capítulo desta dissertação, de uma situação de bilinguismo comunitário em que os idiomas em contacto ostentam acentuadas afinidades estruturais entre si, mercê, principalmente, do seu estreito parentesco histórico e da contiguidade geográfica dos respectivos territórios de implantação, fácil será pensar-se que também este poderá apresentar-se como mais um dos factores que, a somar aos que já na secção anterior identificámos, não beneficiarão o incontornável processo de demarcação entre o mirandês e o português que a criança exposta a *input* bilingue neste contexto particular experienciará. Mas, e a agravar este cenário, é necessário realçar que entre o mirandês e o português de Trás-os-Montes, variedade sociodialectal da língua maioritária a que quase todas as crianças da Terra de Miranda estão exclusivamente expostas antes da sua primeira experiência escolar⁵³, é, do ponto de vista material, **ainda mais afim** ao mirandês do que o próprio português padrão⁵⁴.

Relembrando-nos da recomendação metodológica formulada por Meisel (1989: 19) no contexto das suas críticas ao modelo de desenvolvimento bilingue proposto por Volterra e Taeschner (1978), segundo a qual caberá ao investigador interessado em dilucidar se uma criança bilingue distingue ou não entre L1 e L2 centrar-se nos aspectos estruturais (ou de uso, acrescentaremos nós) em que L1 e L2 não coincidem⁵⁵, esclareçamos que é justamente a descrição das principais diferenças entre o mirandês, o português trasmontano e o português padrão a tarefa que nos propomos realizar neste subcapítulo. Salvaguardado, pois, o sentido específico da recomendação de Meisel em função do contexto em que foi apresentada, julgamos que terá sido imprescindível que também nós, no âmbito do tipo de trabalho experimental que desejávamos realizar, a tivéssemos ponderado.

Dito isto, gostaríamos de esclarecer que a nossa descrição das diferenças entre o mirandês, o português de Trás-os-Montes e o português padrão será necessariamente breve. Veja-se: não só essas diferenças são, como já afirmámos, circunscritas, como já se encontram profusamente documentadas em numerosos estudos dialectológicos e filológicos há muito publicados e de larga difusão, circunstância que torna desnecessário e inoportuno qualquer trabalho descritivo

⁵³A este propósito afirmou Maria José Moura Santos (1967: 127-128): «o português que serve de norma, evidentemente, é o da região, especialmente o de Miranda, muito semelhante ao dialecto no vocabulário e na sintaxe, mais diferente na morfologia e especialmente na fonologia».

⁵⁴Sobre esta questão escreveu Clarinda Maia (2000: 785): «é a norte do rio Douro que as semelhanças estruturais [entre variedades em contacto] são mais acentuadas: verifica-se o encontro das variedades setentrionais do português com as variedades meridionais do galego e com variedades de tipo asturiano-leonês, tanto além da fronteira política como na área de implantação do mirandês e dos dialectos afins (o rionorês, e o guadramilês). Estamos em presença de variedades dialectais primárias que formam um *continuum* de variação diatópica e que mantêm ainda traços linguísticos comuns de carácter muito arcaico».

⁵⁵Cf. o subcapítulo 3.3.3. do presente trabalho.

excessivamente pormenorizado neste local. Limitar-nos-emos, assim, e em função destes condicionalismos, a destacar as características sincrónicas diferenciadoras mais marcantes das três variedades idiomáticas em causa, recorrendo, sempre com um estatuto subsidiário, a algumas informações de carácter histórico a fim de melhor enquadrar os fenómenos linguísticos relevantes.

Começamos, em primeiro lugar, por afirmar que, tanto quanto as descrições existentes nos revelam e a nossa própria experiência no terreno confirma, não existem, entre o mirandês e o português, quer regional, quer padrão, diferenças de natureza sintáctica verdadeiramente dignas de registo⁵⁶. Contudo, e já no que toca à morfologia, particularmente a flexional, o mesmo não se dirá, sendo este igualmente o caso da componente fonético-fonológica⁵⁷, estruturas que, por esta razão, serão aqui objecto de um mais apertado escrutínio. No que concerne ao léxico, dir-se-á que, na sua essência, as grandes diferenças observáveis entre as formas mirandesas e as portuguesas decorrem de uma evolução fónica diferenciada das mesmas formas-base⁵⁸ já que, e como esclarece Mourinho, 1946b: 23), «quase todo o léxico mirandês provém do latim popular, mais ou menos desenvolvido peculiarmente, ou paralelo aos vizinhos português, espanhol e leonês»⁵⁹.

⁵⁶Vd., a título de exemplo, o excerto de M.J.M. Santos (1967: 127-128) por nós citado na nota 53 do presente capítulo. Refira-se que é, aliás, Leite de Vasconcelos (1882: 27) quem começa por afirmar que «a syntaxe mirandesa não differe essencialmente da syntaxe portugueza». Para algumas particularidades sintácticas e de fraseologia, cf. M.J.M. Santos (1967: 245-252) e M.B. Ferreira (2001: 122).

⁵⁷Sletsjøe (1967: 157), referindo-se à distinção entre o mirandês e os idiomas vizinhos, afirma que «les caractéristiques les plus éloquentes et les plus sûres sont celles qui relèvent de la phonétique».

⁵⁸No seu conjunto, o léxico do mirandês ainda hoje oferece um carácter marcadamente individualizado nos seus traços leoneses —isso não obstante os numerosíssimos laços de afinidade que o ligam, não apenas como idioma ibero-românico aos outros seus semelhantes, mas mais proximamente, do lado português, aos léxicos de Trás-os-Montes, de uma parte da Beira Alta e da Galiza, formando uma área lexical bem caracterizada. Neste, como na generalidade dos seus aspectos, mantém portanto um acentuado carácter conservador, não tendo a infiltração de vocábulos adventícios até agora seriamente ameaçado a sua integridade» (Herculano de Carvalho, 1960 [1973a: 109]). Cf., igualmente, M. B. Ferreira (2001: 121).

⁵⁹Ainda sobre esta questão, continua Mourinho (1946b: 23): «porém, como todas as línguas românicas, [o mirandês] sofreu a invasão de línguas posteriores e recebeu vocábulos novos, ou conservou outros de línguas pre-existentes [sic] na região, que adaptou ao seu modo, e, a seu modo, inconscientemente os modificou, com o rodar dos anos». Alguns exemplos deste último tipo são apresentados pelo autor (1945a: 140): «Não faltam palavras de origem grega no léxico mirandês, adaptadas segundo o condicionalismo linguístico local, mas são providas certamente por importação, nas relações com os outros povos vizinhos». No que concerne ao vocabulário de origem árabe, este investigador (1945b: 250), registando formas como «*almude, alqueire, alforja, angema, algema, almoada (almofada), alquitarra, alquitara, aldraba e aldrabão, alquiler, alcaiota*», logo acrescenta que «muitos dêles devem ter vindo por importação, nas transacções, posteriormente, com os povos vizinhos» (*Idem*, 1945b: 250). Mourinho inventariou igualmente um conjunto de vocábulos que, pese embora a sua posterior adopção pelo latim, serão de origem pré-romana (cf. *Idem*, 1947). Leite de Vasconcelos (1901a [1993: 15]) acrescenta ainda a estas informações a de que o léxico se constitui como a área de estruturação do mirandês mais influenciada pelo português: «a influencia do

4.2.2.1. Aspectos fonético-fonológicos

Iniciaremos a nossa descrição⁶⁰ destacando, no quadro 4, as características que actualmente distinguem o mirandês de qualquer uma das variedades do português sob observação. Neste quadro encontrar-se-ão características de dois tipos: quer as que o mirandês partilha com o vizinho castelhano, quer as que o individualizam face a qualquer um dos idiomas com os quais convive nesta zona geográfica. Com o exclusivo propósito de adjuvar na cabal identificação destas características contrastantes sincrónicas, far-se-á, igualmente, referência aos segmentos latinos que originaram qualquer uma das soluções românicas em apreço.

Mirandês	Português	Latim
/ʎ/	/ʎ/	L-
/ʎ/	ø	-L-
/n/	ø	-N-
/ʎ/	/ʎ/	-LL-
/ɲ/	/ɲ/	-NN-
/wo/	/ɔ/	Ō em sílaba tónica
/je/	/ɛ/	Ĕ em sílaba tónica
/je/	/ɛ/	Ě em formas do verbo “ser”

Quadro 4 - O mirandês vs. o português (trasmontano e padrão): aspectos fónicos

Para além dos fenómenos fónicos já contemplados no quadro 4, haverá ainda a considerar um conjunto de pertinentes aspectos no âmbito do vocalismo mirandês. No que especificamente diz respeito aos timbres das vogais mirandesas da sílaba tónica, e às diferenças que estes registam quando

português é mais forte, mais íntima, do que a do hespanhol, pelo facto de o mirandês se fallar em territorio de Portugal, onde o português é a lingua official e geral. A influencia do hespanhol na phonetica mirandesa é nulla, nem mesmo se exerce na morphologia; limita-se ao lexico, phenomeno perfeitamente exterior. A influencia do português exerce-se tambem principalmente no lexico». Em todo o caso, não deixa de afirmar este filólogo (1929: 682) que «no vocabulário mirandês há muito, quer do português, quer do castelhano. O mirandês possui porém formas como *mái*, *muito*, *mui* (pronuncia-se como se escreve), que se podem explicar por algum destes três modos: ou por desenvolvimento independente e normal do latim, ou pelo português num periodo arcaico da língua». Deste mesmo assunto, i.e., da influência do português e do castelhano no vocabulário mirandês, tratou igualmente Herculano de Carvalho (1960 [1973a]). Para mais dados sobre o léxico do mirandês, consulte-se ainda Leite de Vasconcelos (1882: 34-37 e 1929: 690-697), Mourinho (1946b: 23-25 e 1947), M. C. A. Moreira (1962), M. J. M. Santos (1967: 253-384), M. B. Ferreira e A. M. Martins (1987: 37-40), Alves (1997 e 2002), bem como as catorze respostas ao *Inquérito Linguístico Boléo* listadas na bibliografia final desta obra.

⁶⁰As principais fontes bibliográficas que serviram de base a esta descrição foram as seguintes: Gonçalves Viana (1887-1889), Leite de Vasconcelos (1882, 1900 [1992], 1901a [1993]) e 1901b, M.C.P. Duarte (1950), Rodríguez-Castellano (1954), Herculano de Carvalho (1957), Baldinger (1958 [1972]), Boléo e M.H.S. Silva (1961 [1974]), Zamora Vicente (1960), *ALPI* (dir. Navarro, 1962), Menéndez Pidal (1962 e 1968), Lindley Cintra (1964-1971 [1983] e 1970), M.J.M. Santos (1967), M.B. Ferreira e A.M. Martins (1987), L.S. Cruz, J. Saramago e G. Vitorino (1994), M.B. Ferreira (1995 e 2001) e C. Maia (1996).

compados como os das portuguesas historicamente correspondentes, escreve Leite de Vasconcelos (1897-1899: 197):

«quando se observa a phonetica mirandesa, é necessario ter presente que em palavras que só diferem de palavras portuguesas em ser aberta ou fechada uma vogal, esta vogal, se é *ó* ou *é* nos pode parecer *ô* ou *ê*, *ó* ou *é*, conforme o nosso ouvido está habituado a *ó é*, *ô* ou *ê*, poisque *ó*, *é* mirandeses são menos abertos que os nossos. Assim, quando os mirandeses dizem *esta* e *obra*, um estranho pôde suppôr que elles dizem *êsta* e *ôbra*; e quando elles dizem *cera* e *roto*, um estranho pôde suppôr que elles dizem *cêra* e *rôto*».

António Maria Mourinho (1946a: 91), nesta mesma senda, confessa igualmente que

«por mais que ensinem um mirandês tradicional a pronunciar abertamente *Sê*, *sêde*, *sôta*, *môca*, *rôta*, *môta*, ressentem-se sempre na articulação dos órgãos para a abertura das vogais; e, como no mirandês estas vogais são mais fechadas do quem [sic] em português, e por mais que se esforce por imitar os sons portugueses, sempre diferenciaremos: *sê*, *sêde*, *sôta*, *môca*, *rôca*, *môta*»⁶¹.

Ora, através destes relatos compreende-se que, na Terra de Miranda, os timbres das vogais médias em sílaba tónica se apresentam como questão problemática. A fim de equacionar mais cabalmente esta complexa situação, é necessário, pois, atender aos dados conhecidos, não só sobre o vocalismo mirandês, mas também sobre a natureza dos timbres vocálicos com vitalidade no português popular desta zona trasmontana.

Em primeiro lugar, refira-se que a metafoia exercida por [u] átono final sobre [ɔ] e [ɛ] tónicos, fenómeno que ocorreu na generalidade dos dialectos portugueses, responsável pela alternância vocálica sincrónica que faz contrastar formas nominais masculinas do singular (fruto da actuação do fenómeno histórico da metafoia) não só com as respectivas formas do plural, mas também com as formas do feminino (sobre as quais a metafoia não actuou), sendo um fenómeno muito antigo na história da língua portuguesa, não se verifica sistematicamente no português popular de Trás-os-Montes, facto que, de resto, atesta a natureza extremamente conservadora desta variedade sociodialectal. Dadas estas circunstâncias, na marcação da oposição entre formas nominais masculinas e femininas (do singular), por um lado, e masculinas do singular e do plural, por outro⁶², a alternância vocálica considerar-se-á um mecanismo

⁶¹Dada a sua relevância para esta mesma temática, considerem-se igualmente as seguintes observações de Herculano de Carvalho (1957: 52 e 59) sobre o vocalismo tónico mirandês: «notemos desde já que, mesmo quando realizados em condições óptimas (...), a distância acústica dos dois fonemas /é/ e /ê/ é já muito pequena, e portanto praticamente nula a 'margem de segurança' que deveria assegurar o funcionamento eficiente da oposição (...). O que observámos (...) para as vogais da série anterior, vale precisamente para as da série posterior».

⁶²«Não há geralmente alternância de timbre entre a vogal temática do singular e do plural, como em português corrente *ôvo*, *ôvos*. Registei quase sempre, ou *ôbo-ôbos*, *pôrco-pôrcos*, ou *ôbo-ôbos*, *pôrco-pôrcos*» (Santos, 1967: 224). Cf. também, Gonçalves Viana (1887-1889) e Leite de Vasconcelos

submorfémico⁶³ inoperante no português popular de Trás-os-Montes⁶⁴.

Pensar-se-ia, pois, que tal característica do vocalismo da variedade local do português deveria, em princípio, contribuir para a diferenciação entre formas mirandesas e portuguesas, já que se diz ['k(w)orpu] em mirandês, mas ['kɔrpu] em português regional. Contudo, não esqueçamos o que nos atesta Maria José Moura Santos (1967: 161-162) sobre este aspecto do vocalismo português nesta zona:

«em toda a fronteira com Leão, se registam, por vezes, ao lado de ['ɔβu], ['nɔβu], ['pɔrku], ['sɔɣru] ^[65], as formas com vogal fechada, no singular como no plural, e, o que é importante acentuar (em especial quanto aos plurais) na boca dos mais antigos (...). Estas formas com vogal fechada devem resultar da redução de antigos ditongos».

A complexidade resultante desta situação é exemplarmente descrita por esta última investigadora (1967: 162) no seguinte excerto:

«o facto de se registarem, por vezes, nesta zona fronteiriça com Leão, especialmente nos mais novos, formas com vogal aberta —['ɔβu], ['nɔβu], etc.—, deve-se, naturalmente, à penetração do português da região contígua, não-fronteiriça, que conserva as vogais abertas sem metafofia; mas nessa região, os mais novos, por sua vez, já evitam as formas locais com vogal aberta para as substituir pelas do português padrão —estas, é sabido, devidas à metafofia exercida por -u: ['ovu] (mas ['ɔvu]), ['novu], (mas ['nɔvɛ] e ['nɔβu]). Nesta fase de transição, como é óbvio, esta instabilidade origina, à primeira vista, uma certa confusão».

Em segundo lugar, haverá que considerar as formas tímbricas resultantes de /Ē/ e /Ō/ tónicos latinos, quer em mirandês, quer em português. Como é sabido, na variedade padrão deste último idioma os resultados regulares são, respectivamente, [e] e [o], sendo que, tanto em mirandês, como no português de Trás-os-Montes, os mesmos fonemas latinos evoluíram para fonemas vocálicos médios realizados com timbres intermédios entre [ɛ] e [e], por um lado, e [ɔ] e [o], por outro⁶⁶.

Atendendo, pois, às questões tímbricas descritas no excerto de Leite de Vasconcelos atrás citado, às dificuldades confessadas por Mourinho e, em particular, à “abertura” que atinge as actuais vogais mirandesas provindas de /Ē/

(1890-1892 e 1895) sobre a presença destas vogais médio-abertas nas formas nominais masculinas do singular no português de várias localidades trasmontanas não mirandesas.

⁶³Quando a alternância vocálica funciona como mecanismo distintivo suplementar de uma oposição morfológica, Mattoso Câmara Jr. (1996: 75-76) considera-a submorfémica.

⁶⁴O mesmo se dirá a propósito do português do Alto Minho.

⁶⁵A transcrição fonética do original foi feita seguindo o alfabeto fonético organizado por Paiva Boléo. Devido a dificuldades de natureza técnica, esta foi, por nós, adaptada com recurso aos símbolos do Alfabeto Fonético Internacional. Assim procederemos, de resto, em todas as citações desta obra.

⁶⁶Relacionada com esta questão, refira-se que as vogais nasais médias do mirandês tendem a ser mais abertas do que em português (cf. Herculano de Carvalho, 1957: 46 e 56-57).

e / \bar{O} / tónicos latinos, poder-se-á igualmente postular que estas últimas, escassamente diferenciadas das vogais [+baixas] portuguesas provenientes de / \bar{E} / e / \bar{O} / tónicos latinos⁶⁷, sejam com elas facilmente confundíveis. Se a tal acrescentarmos o facto de se registar, em função das informações de vários autores, que no próprio português popular de várias localidades trasmontanas, as vogais provenientes de / \bar{E} / e / \bar{O} / tónicos latinos terem igualmente, a par do mirandês, um grau de abertura maior do que sucede na variedade padrão⁶⁸, mais evidente se tornará tal possibilidade de (con) fusão tímbrica, circunstância que não coadjuvará a tarefa de distinção entre formas lexicais pronunciadas em mirandês ou, ao invés, em português. Neste mesmo sentido parecem, aliás, apontar as seguintes considerações de Leite de Vasconcelos (1895: 65-67), a propósito das características do português actualizado por um «soldado natural da villa de Vimioso»:

«o e aberto e fechado do português ordinario pronuncia-se em Vimioso com um só som, intermédio entre o nosso é e ê, isto é, com o som do e hespanhol. O mesmo succede com o o, que é tambem igual ao o hespanhol. Não ha differença pois nas vogaes tonicadas de *pèra, pèna, pèdra, pè, èle, èla, èsse, èssa*, etc., e nas de *pò, pòdre, pòbre, pòço*»⁶⁹.

Outra particularidade do vocalismo mirandês, com grande vitalidade ainda nos dias de hoje, fora já identificada por Leite de Vasconcelos em 1882. Esclarecia, pois, o filólogo (1882: 14): «a terminação port. *ia* esta sempre ou quasi sempre substituida em mir. por *iê* (sendo o *i* rapido), como *friê* (fria), *diê* (dia)». Este preciso fenómeno é, de resto, atestado nos dados linguísticos recolhidos, várias décadas depois, quer por Herculano de Carvalho (1957: 63),

⁶⁷ Aliás, a propósito da vogal mirandesa proveniente de / \bar{O} / tónico latino, afirma Herculano de Carvalho (1957: 55): «nota-se por vezes uma realização mais aberta, próxima ou idêntica à do o aberto do português normal».

⁶⁸ Comparando os principais sistemas vocálicos tónicos que considera conviventes na extensa zona fronteiriça que estudou, a saber, o do português padrão, o galego-português arcaico e o de tipo leonês, M.J.M. Santos (1967: 170-173) identifica as afinidades passíveis de serem estabelecidas entre os três. Assim, entre o sistema do português padrão e o galego-português arcaico existe correspondência no que concerne aos segmentos / ϵ / e / α /, enquanto que entre este último e o sistema de tipo leonês é possível observar uma identificação tímbrica entre as vogais galego-portuguesas provenientes de / \bar{E} / e / \bar{O} / tónicos latinos e certas realizações (monofonemáticas), em mirandês, do resultado de / \bar{E} / e / \bar{O} / tónicos latinos. Se pensarmos, para além disso, que a margem entre os fonemas galego-portugueses / ϵ / e / e /, por um lado, e / α / e / o /, por outro, é bastante menor do que sucede no sistema do português padrão, bem como na “abertura” que caracteriza as vogais mirandesas resultantes de / \bar{E} / e / \bar{O} / tónicos latinos, então poder-se-á afirmar, igualmente, que alguma afinidade tímbrica existirá entre os / ϵ / e / α / do sistema galego-português arcaico e as vogais mirandesas a que nos acabámos de referir.

⁶⁹ Considere-se ainda o seguinte testemunho do mesmo autor (1895: 58-59) já a propósito do português de Chaves: «o e tónico tem o valor do e mirandês (e hespanhol), que eu designo aqui por *è*, —ex.: *sèmos, èsta, bès, comèu, morrèu, sèmpre, tèmpo, òrèlba, bèlbo*, etc. Este som do *è* fica entre *é* e *ê* normaes portuguesas, e é muito vulgar na raia trasmontana (...). O o tónico creio também ter o valor do o mirandês e castelhano, por ex.: *òrèlba, òsso, òbo, pòbo*. Como fiz com o *è*, represento-o aqui por *ò*. O som *ò* suponho não existir popularmente em Chaves, como decerto também não existe *ê*».

quer ainda por Maria José Moura Santos (1967: 176-177), tendo sido, igualmente, destacado por Mourinho (1944a: 271), entre outros traços, para ilustrar a individualidade do mirandês face ao galego-português e ao castelhano⁷⁰.

Paralela a este fenómeno é a solução mirandesa [ˈui] que contrasta com as terminações [ˈue] em português, traço particularmente relevante no âmbito da flexão pronominal (cf. *tue, sue*) (Mourinho, 1944d: 281).

A existência de uma vogal central neutra nasal, normalmente em posição átona, é outra das diferenças do mirandês relativamente ao português (padrão e trasmontano)⁷¹.

Esclareça-se igualmente que a [i] átono em início absoluto corresponde, normalmente, o ditongo [ej]⁷² em mirandês, enquanto que a [i] corresponderá, quase sempre [ẽ]⁷³. Já /o/ átono inicial se realiza, muito frequentemente, como ditongo [ow]⁷⁴.

Mirandês e Português Trasmontano	Português Padrão	Latim
/tʃ/	/ʃ/	CL-, PL-, FL-
/s/ e /z/	/s/ e /z/	S-, -SS- e -S-
/b/	/v/	U-, -U-, -B-, -F-
[ow] ⁷⁵	[o]	AU (primário e secundário)

Quadro 5 - O mirandês e o português trasmontano *vs.* o português padrão: aspectos fónicos

⁷⁰Mourinho (1944c: 59) esclarece, para além do mais, que esta terminação mirandesa aparece abonada em documentos do século XIII: «no (...) século XIII, nas Inquirições do Rei Bolonhês, que mandou fazer em Terra de Miranda, registam-se formas mirandesas a aproximar-se já das actuais; entre estas ressaltam principalmente os patronímicos: *Garcie*, hoje *Garcia* por *Garcia*; êste nome tinha a forma quâsi actual, como todos os nomes congêneres; *Marie* por *Marîa* (port. *Maria*); *Macie* por *Macias* (port. *Matias*)».

⁷¹A este preciso fenómeno se referem Leite de Vasconcelos (1900 [1992: 238]), Mourinho (1944d: 281 e 1944/1945a: 92), Herculano de Carvalho (1957: 67-68 e 113) e ainda M.J.M. Santos (1967: 178-179). Cf., igualmente, Herculano de Carvalho (1957: 33) a propósito da redução extrema desta vogal: «quando, em sílaba átona, se dá a redução de um *e* seguido de nasal final, não raro esta toma o seu valor pleno, absorvendo a vogal e funcionando fonicamente como soante».

⁷²M.J.M. Santos (1967: 181) regista, por seu turno, a realização ditongada [ej].

⁷³Segundo Leite de Vasconcelos [1900 [1992: 234-236]], [i] e [i] nunca aparecem em mirandês em posição átona inicial, estando o primeiro representado pelo ditongo *ei* («eigeija», etc.) e o segundo por *ã* («ambiêrno», etc). A afirmação não é perfeitamente exacta (...) há (...) casos em que sem dúvida /i/ átono inicial está representado não por ditongo, mas pela vogal simples [i] (Herculano de Carvalho, 1957: 69-70).

⁷⁴Cf. Herculano de Carvalho (1957: 74) e M.J.M. Santos (1967: 182).

⁷⁵É, aliás, a coexistência da manutenção dos ditongos [ej] e [ow] e do resultado ditongado de /Ë/ e /Ö/ tónicos latinos o critério utilizado por Menéndez Pidal (1962: 30) para delimitar o leonês ocidental. Admita-se, no entanto, que, em mirandês, a pronúncia do ditongo seja ligeiramente diferente da que é própria do português trasmontano, i.e., que a vogal mirandesa seja menos recuada do que a correspondente portuguesa. A este propósito, Leite de Vasconcelos (1897-1899: 196) afirma: «*ou* é um ditongo, que se pronuncia pouco mais ou menos como em pontos da Inglaterra o *o* das palavras inglesas *go, no*, ou como *oe* em *doe* e *toe*, ou como *ow* em *know, blow*. Este *õ* mir. differe do *ö* allemão de *können*, do *eu* francês de *neuf*, do *eu* francês de *feu* e do *ö* allemão de *König*. Ainda assim, é necessário precisar que M. J. M. Santos (1967: 189) regista este timbre mais centralizado da vogal em numerosas localidades não-leonesas «desde o concelho de Vinhais até ao de Vimioso, inclusivè», informação corroborada por Lindley Cintra (1970: 127-128).

Já no quadro 5 no qual damos conta dos traços fónicos que o mirandês partilha com o português de Trás-os-Montes, mas que distinguem ambos da variedade padrão da língua maioritária.

O mirandês, tal como o português trasmontano, possui, na realidade, um sistema de quatro sibilantes, as duas apicais representadas no quadro 5 e mais duas pré-dorsais, distinguindo-se, os membros de cada um destes pares, pelo traço [\pm vozeado]. Esta característica afasta o mirandês, no entanto, das demais variedades do grupo leonês, já que nestas se verifica um fenómeno de ensurdecimento das sibilantes⁷⁶. Esclareça-se, para além do mais, que em mirandês, e contrariamente ao que sucede no português padrão, as sibilantes palatais não ocorrem, pelo menos tradicionalmente, na coda da sílaba⁷⁷. Deste modo, apenas encontramos, nesta posição, as duas consoantes fricativas apicais, provenientes de -S latino, ou então as pré-dorsais frequentemente seguidas de uma vogal central neutra⁷⁸, situação que, de acordo com as informações de M. J. M. Santos (1967: 205), é comum ao português popular falado em numerosas localidades trasmontanas não-leonesas⁷⁹.

Ainda no domínio do consonantismo, refira-se ainda que, tanto no mirandês, como na variedade diastrática e diatópica do português europeu aqui considerada, a única consoante vibrante múltipla atestada na bibliografia disponível é a que apresenta realização apical ([r]). Já no que concerne à actualização da consoante vibrante simples em posição de final absoluto de palavra, acrescente-se ainda que, e novamente de modo análogo ao que se verifica no português regional, não só de Trás-os-Montes, mas de outras áreas dialectais, esta «é quase sem excepção seguida de um breve elemento vocálico, quase sempre [i], às vezes também [i̥]» (Herculano de Carvalho, 1957: 36).

Já no que concerne ao vocalismo, assinale-se, e de acordo com dados recolhidos por M. J. M. Santos (1967: 186), que à ocorrência, no português padrão, do ditongo nasal decrescente [ẽ̃] tónico em final de palavra, corresponde, normalmente, a realização [ē] ou mesmo [ē̃] em várias localidades não-leonesas de Trás-os-Montes. Já quando átono, a este mesmo ditongo do português padrão em final de palavra «correspondem nesta região [ē] e [ĩ] nas formas verbais, [ĩ] nos substantivos» (M. J. M. Santos (1967: 187). Segundo informações de outros autores, que corroborámos através da nossa própria experiência *in loco*, estas soluções do português trasmontano são partilhadas pelo mirandês.

⁷⁶Sobre os sistemas de sibilantes do português trasmontano, cf. Leite de Vascelos (1901b: 114-115), Boléo (1942 [1974: 56-59]), Herculano de Carvalho (1957: 89, n. 16), Boléo e Silva (1961 [1974: 330]), Lindley Cintra (1964-1971 [1983: 152-153]) e M. J. M. Santos (1967: 200-209 e 218)).

⁷⁷De acordo com M. J. M. Santos (1967: 205), esta era também a situação do português falado nas comunidades não-leonesas que estudou nos anos sessenta do século passado. Contudo, e como afirma esta mesma investigadora (1967: 206), «estas terminações tendem a ser substituídas pelas do português padrão, é em mirandês que são mais tenazes e mais generalizadas as antigas».

⁷⁸Cf. Herculano de Carvalho (1957: 94 e 115) e M. J. M. Santos (1967: 204-206).

⁷⁹Recorde-se que também Gonçalves Viana (1887-1889: 165) nos informa que, no falar de Rio Frio, «o z final vale por ç: assim, *dez, vez, feliz, cuzcuz, faz*, pronunciam-se *deç, béc, felic, cuçcúc, faç*».

Empreendida esta descrição muitíssimo sumária, saliente-se, por fim, que, embora nunca estudada de modo sistemático, a variação dialectal do próprio mirandês é um facto conhecido desde os primeiros e pioneiros trabalhos de Leite de Vasconcelos. Sobre a variação diatópica do mirandês existem, de resto, um conjunto de dados dispersos por várias fontes⁸⁰. Desta variação interna, no entanto, aqui não nos ocuparemos, por não ser esse um dos objectivos deste trabalho. Diremos, tão-somente, que os traços fonético-fonológicos contemplados no presente subcapítulo são aqueles que se poderão considerar os mais gerais. Tanto, aliás, assim é que Cruz, Saramago e Vitorino (1994: 291), tendo ponderado, entre outros aspectos, o poder de diferenciação interna revelado pela esmagadora maioria destes mesmos fenómenos linguísticos que aqui referimos, concluem a este propósito:

«não se revelou evidente pela observação destes traços fonéticos a diferenciação entre um mirandês central [representado, no estudo destes autores, por dados recolhidos em Duas Igrejas] e um mirandês raiano [este representado pelas informações colhidas em Constantim]. Será necessário considerar factos de natureza morfossintáctica e lexical para dar consistência a esta diferenciação»⁸¹.

4.2.2.2. Aspectos morfológicos

Como atrás esclarecemos, para além do nível fonético-fonológico, é no domínio da morfologia flexional que mais diferenças se observam entre o mirandês e o português. Neste âmbito, destacar-se-ão os paradigmas flexionais dos artigos, dos pronomes e dos verbos regulares.

Atenda-se, pois, aos quadros 6, 7 e 8, nos quais se apresentam as formas mirandesas que integram os paradigmas flexionais dos pronomes pessoais, possessivos e artigos, assinaladas a itálico sempre que difiram das correspondentes no português padrão⁸². Já no que concerne aos verbos, e, particularmente, aos regulares, distinguem-se-ão diversos tipos de diferenças em

⁸⁰Cf. Leite de Vasconcelos (1901a (1993: 27-42]) e (1929: 700- 702, 721-722, 732-735), Mourinho (1944b: 319 e 1959), M. B. Ferreira (1994 e 1995: 19-20) e C. Maia (1996: 165).

⁸¹De registar é igualmente que já Herculano de Carvalho (1957: 17) se havia referido à «unidade praticamente perfeita daquilo a que podemos chamar 'mirandês normal', de que se exclui apenas a variedade de Sendim». Continua ainda o autor (1957: 17-18): «creio que se pode afirmar que, com excepção de um ou outro traço não essencial e a seu tempo assinalado, as diferenças de pronúncia que se possam notar entre todos os informadores utilizados [oriundos de Duas Igrejas, Genízio, Ifanes, Malhadas, Palaçoulo, Paradela, Pena Branca, Picote, Póvoa, Prado Gatão e Vila Chã da Barçiosa] são antes diferenças individuais que locais. Nenhuma dessas diferenças afecta aliás o sistema fonológico, perfeitamente idêntico para todos os locais estudados e quero crer para toda a área mirandesa, com excepção parcialmente de Sendim». Testemunho semelhante já havia sido produzido por Mourinho (1944b: 319): «ao *raiano* pertencem as freguesias fronteiriças com Espanha; todavia as divergências com o mirandês central são mínimas, uma ligeira divergência de vocabulário e de um ou outro sufixo, como *aço* e *õũ*, (*grandaço*, *soberbiõũ*) e pequenos ressaibos de sotaque a espanhol, pela vizinhança com a fronteira».

⁸²Os quadros 6 a 8 foram adaptados a partir da *Convenção ortográfica da língua mirandesa* (1999: 29-33).

relação ao português, mormente ao nível das alterações sofridas, nas formas verbais flexionadas, pela vogal temática (VT) (tal como em português, em mirandês esta pode ser *-a*, *-e* ou *-i*) e da configuração de alguns morfemas de pessoa/número (PN), bem como de tempo/modo/aspecto (TMA). Nos quadros 9 a 13, relativos aos verbos regulares, encontramos sintetizadas as principais diferenças entre os paradigmas flexionais verbais de um e outro idioma.

	Sujeito	Objecto Directo	Objecto Indirecto	Oblíquo	Reflexo
1ª p. singular	<i>you</i>	<i>me</i>	<i>me</i>	<i>mi</i>	<i>me</i>
2ª p. singular	<i>tu</i>	<i>te</i>	<i>te</i>	<i>ti</i>	<i>te</i>
3ª p. singular	<i>el/eilha</i>	<i>lo, l/la</i>	<i>le</i>	<i>el, si/eilha, si</i>	<i>se</i>
1ª p. plural	<i>nós</i>	<i>mos</i>	<i>mos</i>	<i>nós</i>	<i>mos</i>
2ª p. plural	<i>bós</i>	<i>bos</i>	<i>bos</i>	<i>bós</i>	<i>bos</i>
3ª p. plural	<i>eilbes/eilbas</i>	<i>les, los/las</i>	<i>le, les</i>	<i>eilbes/eilbas</i>	<i>se</i>

Quadro 6 - Pronomes pessoais em mirandês

	Masc. singular	Masculino plural	Fem. singular.	Feminino plural
1ª p. singular	<i>miu</i>	<i>mius</i>	<i>mie</i>	<i>mies</i>
2ª p. singular	<i>tou</i>	<i>tous</i>	<i>tue</i>	<i>tues</i>
3ª p. singular	<i>sou</i>	<i>sous</i>	<i>sue</i>	<i>sues</i>
1ª p. plural	<i>nuosso</i>	<i>nuossos</i>	<i>nuossa</i>	<i>nuossas</i>
2ª p. plural	<i>buosso</i>	<i>buossos</i>	<i>buossa</i>	<i>buossas</i>
3ª p. plural	<i>sou</i>	<i>sous</i>	<i>sue</i>	<i>sues</i>

Quadro 7 - Possessivos em mirandês

	Masc. singular	Masculino plural	Fem. singular.	Feminino plural
Definidos	<i>l</i>	<i>ls</i>	<i>la/l'</i>	<i>las</i>
Indefinidos	<i>un</i>	<i>uns</i>	<i>ũa</i>	<i>ũas</i>

Quadro 8 - Artigos definidos e indefinidos em mirandês

PN	Português ⁸³	Exemplo	Mirandês	Exemplo
2ª p. singular	VT s/ alterações	cantaste	VT <i>a > e</i>	canteste
1ª p. plural		cantámos		cantemos ⁸⁴
2ª p. plural		cantastes		cantestes
3ª p. plural		cantaram	VT <i>a > o</i>	cantórun

Quadro 9 - Verbos de tema em *-a*: alterações da vogal temática nas formas do pretérito perfeito do indicativo. Diferenças entre o português padrão e o mirandês

⁸³Tomamos por referência, em todos os quadros, a proposta de análise morfológica dos verbos portugueses (com pequenas adaptações) de M.H.M. Mateus *et al.* (2003: 931-938).

⁸⁴Este tipo de formas também ocorre, no entanto, no português da região. Veja-se: «mais geralmente na fronteira norte, a quarta pessoa do pretérito perfeito do indicativo (que vimos, na fronteira com Leão, tomar frequentemente a terminação *-âmos*) termina em *-êmos*, por analogia com a primeira pessoa: *labêmos, indêmos, chegêmos*. Esta acção analógica estende-se com muita frequência, em toda a região, à segunda pessoa, o que também se dá em leonês» (M. J. M. Santos, 1967: 232). Cf. igualmente Leite de Vasconcelos (1882: 21, n. 23 e 1895).

	Português	Exemplo	Mirandês	Exemplo
Pret. Perf. Ind.	VT s/ alterações	comeste comeu	VT <i>e > i</i> ⁸⁵	comiste comiu
Mais q. Perf. Ind.		comeras comera		comiras comira
Imperf. Conj.		comesses comesse		comisses comisses
Fut. Conj.		comeres comer		comires comir

Quadro 10 - Verbos de tema em -e: alterações da vogal temática. Diferenças entre o português padrão e o mirandês

	Português	Exemplo	Mirandês	Exemplo
Imperf. Ind.	-des > -is ⁸⁶	cantaveis comieis partieis	-des (sem alterações)	cantábades comiedes partiedes
Imperf. Conj.		cantasseis comesseis partisseis		cantássedes comissedes partíssedes
Mais q. Perf. Ind.		cantareis comereis partires		cantárades comírades partírades
Condicional		cantariéis comeríeis partiriéis		cantariades comeriedes partiriedes

Quadro 11 - Morfema NP de 2ª pessoa do plural: diferenças entre o português padrão e o mirandês

⁸⁵Mais uma vez, este tipo de alteração também ocorre no português da região. Veja-se: «sempre na região de Bragança, notei alguns pretéritos da segunda conjugação também uniformizados por analogia: *comi, comistes, (comeu), comimos, comisteis, comiram*» (M. J. M. Santos, 1967: 232); «ainda no pretérito perfeito, a primeira [sic] pessoa dos verbos da segunda conjugação apresenta algumas terminações *-iu*, por analogia com os verbos em *-ir: bebiu, rompiu, viviu*. O facto também se verifica em falares leoneses» (*Idem*, 1967: 231). Idêntico testemunho nos dá Leite de Vasconcelos (1901b: 133).

⁸⁶Mateus *et al.* (2003: 935) consideram que, em português, a forma subjacente do morfema NP de 2ª pessoa do plural é *-des*, forma que se sujeita, no entanto, na maior parte dos casos, à aplicação de regras várias que conduzem, em última análise, à forma *-is*. A forma *-des* é, como se sabe, arcaica (vd. Leite de Vasconcelos, 1882: 21, n. 21 e Menéndez Pidal, 1962: 98-99), mantendo-se, no português padrão contemporâneo, «quando em contextos não-intervocálicos: no SbFt [futuro do conjuntivo] e infinitivo flexionado, precedido de *r- amardes, fazerdes, fizerdes*; ou precedido de entramento nasal, como em *vindes, vinde, tendes*. Ocorre também em verbos monossilábicos em contextos intervocálicos (*ledes, lede, credes, crede, ides, ide* etc.)» (R. V. Mattos e Silva, 1994: 47). Como se constata através do presente quadro, em mirandês a desinência arcaica tem bastante mais vitalidade do que em português. Para além, pois, das formas do futuro do conjuntivo e do infinitivo pessoal, regista-se, igualmente, nas do imperfeito (indicativo e conjuntivo), mais-que perfeito do indicativo e condicional. Segundo a informação de M. J. M. Santos (1967: 230), *-des* também surge no português regional em apreço, embora mais intensamente nas formas do imperfeito e do mais-que-perfeito do indicativo.

	Português	Exemplo	Mirandês	Exemplo
Pres. Indic.	VT + [w]/[j] + /N/ ⁸⁷	cantam comem partem	VT + /N/	cántan cómen pártan
Pres. Conj.	TMA + [w]/[j] + /N/	cantem comam partam	TMA + /N/	cánten cóman pártan
Imperf. Ind.		cantavam comiam partiam		cantaban comien partien
Imperf. Conj.		cantassem comessem partissem		cantássen comíssen partíssen
Mais que Perf. Ind.		cantaram comeram partiram		cantáran comíran partíran
Futuro Ind.		cantarão comerão partirão		cantaran comeran partiran
Futuro Conj.		cantarem comerem partirem		cantáren comíren partíren
Condicional		cantariam comeriam partiriam		cantarien comerien partirien
Pret. Perf. Ind.	/rawN/	cantaram comeram partiram	/ruN/	cantórun comírun partírun

Quadro 12 - Morfema NP de 3ª pessoa do plural: diferenças entre o português padrão e o mirandês

⁸⁷ Como se sabe, a forma de denominar e analisar o segmento fonológico nasal, aqui representado à maneira estruturalista e funcionalista, i.e., como arquifonema nasal (cf. Mattoso Câmara Jr., 1996: 52 e Morais Barbosa, 1994: 153-155 e 171-173) é questão que está longe de ser pacífica. Abordagens gerativistas, por exemplo, têm-no considerado, ora como segmento [+consonântico; +nasal] subjacente, envolvido, na derivação das formas fonéticas, em regras de assimilação e de supressão (cf. Mateus, 1975: 43-62 e Mateus *et al.*, 1990: 346-347), ora, e mais recentemente, já no âmbito da teoria da geometria de traços, como um autosegmento nasal (Mateus e Andrade, 2000: 54-56, 74-77 e 130-133). Sem pretender optar por nenhum modelo em particular, limitar-nos-emos a constatar que, seja qual for a corrente fonológica perfilhada, nenhum destes investigadores nega a existência de uma entidade fonológica de natureza nasal adjacente à vogal, essa que, e precisamente por tal facto, manifesta, foneticamente, o traço [nasal]. No que concerne à realização ditongada do morfema NP de 3ª pessoa do plural, esta é, de facto, a que impera no português padrão. M. J. M. Santos (1967: 177, 187 e 230) chama-nos, no entanto, a atenção para a existência de ocorrências não ditongadas em localidades contíguas à área de implantação do mirandês.

	Português	Exemplo	Mirandês	Exemplo
Imperf. Indic.	Vb VT <i>a = va</i> Vb VT <i>e ou i = ia</i>	cantava comia partia	Vb VT <i>a = ba</i> Vb VT <i>e ou i = ie</i>	cantaba comie partie
Imperf. Conj.	<i>sse</i>	cantasse comesse partisse	<i>sse</i> ⁸⁸	cantasse comisse partisse
Condicional	<i>r++ia</i> ⁸⁹	amaria comeria partiria	<i>r++ie</i>	amarie comerie partirie

Quadro 13 - Morfemas TMA: diferenças entre o português padrão e o mirandês

No que concerne à **morfologia derivacional** dir-se-á que, quer a análise atenta das fontes bibliográficas existentes, quer a nossa própria experiência *in loco* nos conduzem à conclusão de que os afixos derivacionais existentes em mirandês não diferem substancialmente dos que existem em português⁹⁰. Se excluirmos a preferência do mirandês pelo sufixo avaliativo *-ic(o/a)*⁹¹ em contraste com a maior recorrência de *-inh(o/a)* em português⁹², aspecto frequentemente assinalado nos manuais filológicos e monografias de carácter dialectal⁹³, diríamos que as especificidades do mirandês nesta área da gramática têm bastante mais a ver com as configurações fónicas particulares assumidas por certos afixos em mirandês.

É o caso, para começar, do próprio sufixo avaliativo *-ic(o/a)* que, também existente e recorrente em português, se vê, em mirandês, atingido por um fenómeno de palatalização não observável na primeira destas línguas: [ʼikju]. Mas, para além deste exemplo, chamamos a atenção para um outro, bastante mais elucidativo, dada a extensão das transformações fónicas sofridas pela forma mirandesa. Trata-se do prefixo que em português assume a forma *des-*, mas que, em mirandês, se reduz a [s] ou [z], grafados, respectivamente, <ç> e <z>, como em *çtapar* ('destapar') e *zgesto* ('desgosto')⁹⁴.

⁸⁸Apesar de graficamente idênticos, estes morfemas de TMA têm uma forma fónica diferente em mirandês e no português padrão, já que em mirandês a sibilante tem uma realização apical e no português padrão já conhece uma realização pré-dorsal. Lembremo-nos de que a realização mirandesa é, contudo, coincidente com a do português de Trás-os-Montes.

⁸⁹O sinal ++ representa a possibilidade de mesóclise na posição indicada.

⁹⁰Para uma enumeração de afixos derivacionais recorrentes em mirandês, vd. Leite de Vasconcelos (1900: 457-463), Menéndez Pidal (1962: 89-92), M.J.M. Santos (1967: 243-244) e Alves (1997: 197-286). Sobre o sufixo *-eir(o/a)* cf. ainda Leite de Vasconcelos (1929: 682).

⁹¹Cf. Menéndez Pidal (1962: 91).

⁹²Cf. a propósito da distribuição dialectal de *-ic(o/a)* em português, a útil síntese elaborada por Rio-Torto (1993: subcapítulo 10.3).

⁹³Eis um exemplo ilustrativo do que acabámos de afirmar: «como na linguagem popular do Minho, ha em mir. muitos deminutivos em *ico*: *rapazico*, *rapazica* (...). Este suffixo deminutivo é vulgar em castelhana» (José Leite de Vasconcelos, 1882: 18). No recente estudo de Alves (1997: 197-206) sobre o léxico mirandês é dedicado a este sufixo um subcapítulo autónomo, precisamente «em virtude da sua vitalidade e expressividade» (1997: 197).

⁹⁴Rodríguez-Castellano (1954) dá conta da existência de um processo similar a este que descrevemos no asturiano ocidental. O investigador (1954: 185) explica este fenómeno da seguinte

4.2.3. As hipóteses

Partimos para a elaboração de uma metodologia apropriada aos nossos objectivos de investigação tendo, previamente, colocado algumas hipóteses relativamente ao comportamento das crianças a estudar. Em função de tudo quanto já ficou dito, quer no presente capítulo, quer nos anteriores, apresentemos, de seguida, as hipóteses inicialmente colocadas:

a) Partimos do princípio de que, aquando da entrada no 1º C(iclo) do E(nsino) B(ásico), aos seis anos de idade⁹⁵, a criança oriunda de uma comunidade rural onde se fala mirandês seria capaz de associar o uso deste idioma minoritário a um locutor identificado com o modo de vida e cultura locais. De modo análogo, a nossa expectativa foi a de que esta mesma criança reconheceria que um locutor nacional caracterizado como proveniente do exterior da área mirandesa apenas utilizaria (e prototipicamente) o português.

Ainda assim, admitimos que a situação sociolinguística vivida na área de implantação do mirandês, e descrita no subcapítulo 4.2.1., pudesse também contribuir para alguma perturbação na consolidação da associação língua-locutor, mesmo no caso de sujeitos já em idade escolar. Postulámos, nomeadamente, e em consequência da crescente invasão do português nos domínios de interacção tradicionalmente adstritos ao mirandês, que a silhueta do prototípico falante da língua maioritária se apresente às crianças mirandesas destas faixas etárias, no presente momento histórico, com contornos bastante mais difusos do que sucede em relação ao perfil do falante típico do mirandês.

b) Em função da hipótese formulada na alínea a), julgámos que a criança-tipo em causa já apresentaria uma noção (com grau variável de sistematização) da existência de variedades idiomáticas diferenciadas no seu normal ambiente de *input*, esta assente em indícios linguísticos e extralinguísticos vários.

Na verdade, e pese embora a especificidade e as grandes diferenças da generalidade das crianças mirandesas quando comparadas com a maioria das crianças bilingues retratadas na bibliografia relevante e revista no capítulo 3, julgamos que os dados então evocados tornam plausível que se pense que a construção das identidades e dos perfis diferenciados do português e do mirandês, quer do ponto de vista linguístico-material, quer do ponto de vista das funções sociais e simbólicas respectivas, é um processo que, por mais tarde que se possa (e eventualmente) ter iniciado nas crianças expostas a este *input* bilingue particular, já estaria, no mínimo, esboçado aos seis anos de idade. Dito isto, admitimos que a criança em idade escolar que esteve exposta ao *input*

forma: «por lo que se refiere a consonantes hay que decir que es casi regular la caída de la *d* en palabras que empiezan con la sílaba *des* + *consonante*, hecho éste que debe atribuirse, por lo menos en bastantes casos, a influencia (o confusión) del prefijo *es<ex>*».

⁹⁵A esmagadora maioria das crianças mirandesas que participou no estudo experimental teve o seu primeiro contacto com a instituição escolar apenas aquando da sua entrada para o 1º CEB, não tendo frequentado, portanto, o ensino pré-escolar.

bilingue mirandês-português revelar-se-ia capaz de reconhecer, com algum grau de explicitude, a maior parte das marcas que individualizam um idioma face ao outro, sabendo filiar, ainda que com variáveis graus de sucesso, enunciados que as ostentassem num ou noutro sistema linguístico e revelando capacidade para as manipular em tarefas metalinguísticas diversas.

c) Postulámos que a capacidade de reconhecimento (quer implícito, quer explícito) da identidade distinta do mirandês e do português se deverá manifestar com níveis diferenciados em função de um conjunto de factores objectivos, melhorando, mormente, com o aumento dos níveis etários e de escolarização do sujeito, atingindo um grau máximo no grupo de crianças do 2º CEB que frequentam ou já frequentaram a disciplina opcional de Mirandês.

d) Partimos, no entanto, igualmente do princípio de que nem todas as marcas linguísticas distintivas entre o português e o mirandês se prestariam, da mesma forma e com a mesma eficácia, ao papel de sinais materiais da demarcação idiomática. Atendendo a que, no caso em apreço, as naturais candidatas ao papel de sinais de demarcação seriam, em função do que ficou explicitado no subcapítulo 4.2.2, as unidades fónicas e algumas do domínio da morfologia, operámos, pela nossa parte, com base na hipótese de que as unidades do primeiro tipo desempenhariam mais eficazmente, aos olhos das crianças, esta tarefa diferenciadora. A plausibilidade desta hipótese ficou, segundo cremos, evidenciada através dos dados evocados no subcapítulo 3.2.2. que apontam, justamente, e relembremo-lo, para uma maior e mais precoce funcionalidade das entidades fónicas, quando comparadas com as pertencentes aos demais níveis de estruturação linguística, para a tarefa de filiação idiomática. Evocando o aparelho conceptual de Karmiloff-Smith (1992) *dir-se-á*, pois, que, e tanto quanto cremos, a maior parte das representações fónicas adquiridas em formato-I é re-escrita em formatos-E (1 ou 2/3) antes que tal ocorra em relação às representações-I relativas às unidades de outros domínios de estruturação linguística.

e) Em função da hipótese enunciada na alínea anterior, admitimos que as representações re-escritas em formatos-E (1 ou 2/3) se poderiam manifestar sob a forma de “regras de equivalência” entre as estruturas das línguas em contacto. Tais regras, na sua qualidade de “constructos metalinguísticos” seriam manifestações, nos termos de Karmiloff-Smith (1992), de um processo de RR espontâneo e necessário no desenvolvimento ontogénico e resultariam, assim, da mera exposição das crianças mirandesas ao *input* bilingue presente na sua comunidade. Dada, para além do mais, a escassa diferenciação estrutural entre o mirandês e o português, postulou-se que um conjunto de “regras de equivalência” entre as estruturas de um e outro idioma se constitua, de resto, como uma ferramenta útil e necessária à resolução de alguns tipos de tarefas que envolvem o processamento de material verbal.

f) Uma das tarefas em que, porventura, será útil recorrer a putativas regras de

equivalência entre as estruturas do mirandês e as do português é a da tradução interlinguística, sobretudo quando ela se executa no sentido da língua mais forte para a mais fraca. Esperando-se que, numa tarefa desta natureza, se registasse uma maior dificuldade de tradução por parte da generalidade das crianças mirandesas no sentido português-mirandês do que no sentido inverso, a razão para tal expectativa prendeu-se com a presumível maior proficiência destas em relação ao português, língua maioritária. A criança, mercê do seu baixo nível de proficiência linguística em relação ao mirandês, poderia deparar-se com a indisponibilidade de um item lexical compatível na língua-alvo da tradução, mobilizando, no entanto, e eventualmente, estratégias de superação dessa lacuna (sendo que algumas dessas até poderiam vir a surtir o efeito-alvo).

4.3. O desenho experimental

4.3.1. Tarefas e objectivos

O conjunto das tarefas propostas no desenho experimental visou, antes de mais, o apuramento de algumas competências metalinguísticas de alunos a frequentar os dois primeiros ciclos do Ensino Básico em escolas que servem a população residente na zona de implantação do mirandês, e tiveram em conta a circunstância de a amostra principal (AP) do nosso estudo ser constituída por crianças que, embora expostas, desde a nascença, a uma situação de bilinguismo comunitário, apresentariam díspares graus de proficiência em relação às línguas em contacto, revelando-se, na realidade, claramente dominantes em português. Sendo este o caso, e ainda que de modo indirecto e limitado, a metodologia a adoptar deveria permitir sondar o grau de proficiência activa tida pelos sujeitos da amostra em relação ao idioma que é minoritário na sua comunidade.

As tarefas propostas foram, pela ordem cronológica de apresentação e de realização pelos sujeitos, as seguintes:

- a) repetição de palavras-estímulo mirandesas e portuguesas auditivamente apresentadas ao sujeito uma a uma;
- b) filiação idiomática de cada palavra-estímulo;
- c) tradução de cada palavra-estímulo (as mirandesas para português e as portuguesas para mirandês);
- d) explicitação da diferença detectada entre a palavra-estímulo e a tradução proposta pelo próprio sujeito.

Através deste conjunto de tarefas procurar-se-ia, mais especificamente, avaliar os seguintes aspectos:

i) *A capacidade de filiação linguística correcta de palavras-estímulo mirandesas e portuguesas.*

A fim de cumprir a tarefa de filiação linguística, a criança disporia, neste caso, tão-somente dos indícios linguísticos de natureza fonético-fonológica ou

fono-morfológica que estivessem presentes em cada uma de um conjunto de palavras-estímulo. Diga-se que a ausência de co-texto linguístico que pudesse adjuvar a criança na resolução desta tarefa deveria acentuar, em função do que é postulado por Bialystok e Ryan (1985: 212), a sua natureza eminentemente metalinguística. Mais especificamente, e ainda de acordo com as referidas investigadoras, a ausência de co-texto obrigaria, para a correcta resolução da tarefa em causa, à presença, no sujeito testado, de um índice de análise das representações linguísticas mais elevado do que aquele que seria necessário para a superação de similar tarefa de filiação idiomática de itens lexicais que estivessem adequadamente contextualizados⁹⁶;

ii) *O índice de saliência relativa apresentado pelos diferentes traços que podem contribuir para a distinção entre o mirandês e o português.*

Apurar este parâmetro seria possível, postulámos, através da observação dos resultados relativos a uma tarefa de filiação idiomática. Assim, partimos do princípio de que alguns vocábulos, dado o traço particular que ostentam, seriam mais facilmente filiáveis num ou noutro idioma por parte das crianças da amostra do que outros.

Seria útil, no entanto, pôr em prática uma outra forma, complementar, de apurar a saliência relativa de cada traço que estivesse em jogo na tarefa de filiação idiomática, essa que passaria pela proposta de um segundo exercício no âmbito do qual aos sujeitos da amostra se pediria uma tradução de cada palavra-estímulo utilizada no exercício de filiação idiomática. Partindo do princípio de que as crianças mirandesas possuem uma proficiência dominante em português, admitimos que a tradução no sentido português-mirandês poderia revelar a presença operante de estratégias compensatórias da ignorância de itens lexicais específicos e, através destas, a prevalência de certos traços típicos do mirandês face a outros, facto que, a confirmar-se, de especial relevância se revestiria atendendo ao cenário de substituição linguística em curso que caracteriza a comunidade mirandesa. Particularmente interessante, pareceu-nos, seria observar o comportamento dos sujeitos testados quando, numa mesma palavra, estivessem em causa dois ou mais traços distintivos entre as formas correspondentes em português e mirandês. Julgámos, então, que, nesses casos, e quando a criança não tivesse a certeza relativamente à correcta configuração da forma-alvo, poderia, entre outras possibilidades (como confessar o seu desconhecimento, por exemplo), recorrer a uma estratégia que passasse pela activação de regras de equivalência entre estruturas de L1 e de L2. Com dois fenómenos diferenciadores entre L1 e L2 na mesma palavra, pensámos que aumentariam as probabilidades de uma dada “regra de equivalência” prevalecer em detrimento de outra possível na tarefa de tradução. A frequência com que cada uma destas regras de equivalência viria a ser activada pelas crianças neste exercício poderia, segundo julgámos, dar-nos indicações preciosas sobre a

⁹⁶Esta ideia é reiterada por outros investigadores. A título de exemplo, Groot (1997:42), referindo-se ao denominado «context-availability model of comprehension», afirma que «comprehension processes are facilitated by adding contextual information to the materials to be comprehended».

posição relativa de cada traço diferenciador entre o mirandês e o português numa putativa “escala de saliência”.

iii) *A capacidade de identificar e explicitar verbalmente o(s) indício(s) concreto(s) que permite(m) filiar um dado vocábulo num ou noutro sistema linguístico.*

Esta capacidade averiguar-se-ia, como facilmente se compreende, através dos resultados obtidos na tarefa d) (“explicitação da diferença detectada entre a palavra-estímulo e a tradução proposta pelo sujeito”). Esta tarefa seria, de resto, concomitante a uma outra, de tipo comparativo, que a facilitaria: enunciadas as duas formas, a palavra-estímulo e a palavra proposta pela criança como lhe sendo correspondente no outro idioma, esta obtida através da tarefa de tradução realizada imediatamente antes, o aluno procederia à identificação do que, em seu entender, as distingue.

iv) *O grau de (des)equilíbrio da proficiência activa das crianças em relação ao mirandês e ao português.*

Para além do que já ficou dito no ponto ii) a propósito dos objectivos da introdução de uma tarefa de tradução no nosso desenho experimental, é necessário esclarecer que ponderámos, ainda, e através dela, atingir outro objectivo. Concretamente, considerámos que o recurso à tradução poderia contribuir para colheita de dados indirectos indicativos do nível de proficiência bilingue activa evidenciado pelos sujeitos da amostra⁹⁷. Como salientam Malakoff e Hakuta (1991: 161-163), «the fact that natural translation is an ability to be expected of bilingual children suggests that its use as a tool for both research and language-proficiency assessment is viable (...) and should be aggressively pursued».

Com esta mesma finalidade pode ser evocada a primeira das quatro tarefas que seriam realizadas pelos sujeitos, a de repetição das palavras-estímulo, também denominada, na bibliografia relevante, *shadowing*. Assim, e ainda que a repetição de cada palavra tenha sido adoptada com o propósito fundamental de controlar até que ponto os sujeitos estavam, ou não, cientes da forma assumida pelo estímulo auditivo a partir da qual, afinal, todas as outras tarefas se desencadeariam, admitimos, logo quando ponderámos a introdução deste procedimento no desenho experimental, que este poderia vir a desvendar interessantes informações sobre os mecanismos de processamento bilingue⁹⁸.

⁹⁷Refira-se que algum trabalho sobre a capacidade de tradução de palavras isoladas por adultos tem vindo a ser recentemente desenvolvido com este preciso objectivo por, entre outros, Groot (1997: 33 e segs.).

⁹⁸Sobre este tipo de tarefa, vd. o que é afirmado por Groot (1997: 52): «in a shadowing task, the participants receive speech as input and are asked to repeat this input exactly as it was received (and, consequently, in the same language). Although theoretically shadowing could be done without syntactically and semantically analyzing the input, by merely imitating its phonetic form, various studies have shown (...) that shadowers analyze the input signal at the higher syntactical and semantic levels, and that they do so on-line rather than afterward, on the basis of the stored memory trace of the input's phonetic form. Furthermore, the data suggest that this is true for close shadowers (with delays between input and corresponding output, or EVS, of only 300 milliseconds) as well as

Sem pretender aprofundar, no âmbito da presente investigação, esta problemática específica, sublinharemos apenas que alguns estudos têm revelado interessantes diferenças de comportamento por parte de bilingues aquando da repetição de enunciados em L1 e L2. Tem vindo, em particular, a ser evidenciada uma correlação positiva entre o grau de proficiência linguística do sujeito e os níveis do seu desempenho em tarefas de repetição⁹⁹. Levando em conta este último dado, a nossa expectativa, em relação aos resultados da tarefa de repetição, era a de que eles espelhassem, precisamente, a diferenciada proficiência e o diverso grau de contacto com o mirandês das crianças da amostra. Em conformidade com este postulado, antecipámos que todas as crianças testadas revelariam um melhor desempenho global quando se tratasse de repetir as palavras-estímulo portuguesas.

Descritos os grandes objectivos que presidiram à introdução de cada uma das quatro tarefas do nosso desenho experimental, será agora útil que explicitemos quais as nossas expectativas no que concerne à sua dificuldade relativa.

A primeira das quatro tarefas propostas, a de repetição da palavra-estímulo ouvida, é a que situaremos no nível mais baixo (nível 1) da nossa escala de dificuldade relativa. Com efeito, um exercício de *shadowing* exige ao sujeito, essencialmente, e para além de uma boa audição do estímulo, a integridade do conhecimento fonológico necessário ao seu processamento, bem com a do sistema que garantirá a subsequente e activa reprodução do material fonológico processado. A mediação semântica (e mesmo morfossintáctica), nesta tarefa de processamento, sendo possível e previsível quando o estímulo é constituído por uma palavra que integra o léxico mental do sujeito, não é, contudo, estritamente necessária¹⁰⁰. A consequência deste facto é a de que a repetição de um item lexical pode, na verdade, ser correctamente executada de dois modos bastante

distant shadowers (with an EVS of between 500 and 800 milliseconds). This established, it is clear that shadowing shares many components with simultaneous interpretation. Both the shadower and the simultaneous interpreter are simultaneously involved in comprehending and producing speech. A critical difference is that only in interpreting is a conversion of the input into another language required.

⁹⁹Citando estudos de Gerver e de Treisman, Groot relata (1997: 53) que «the shadowing performance of unbalanced bilinguals, (...) in terms of numbers of errors, was better in their stronger than in their weaker language. The balanced bilinguals shadowed equally well in their two languages». Sendo assim, a tarefa de repetição funciona também como método de aferição da proficiência em relação a L2, i.e., e no presente caso, ao mirandês.

¹⁰⁰«We have been modeling the word sound production process in three stages: lexical phonological access, phonological planning, and articulation. Repetition can bypass some of these stages. The production of a word in spontaneous speech or a picture-naming task requires a subject to access the phonological representation of that word from a conceptual or semantic representation. If a subject is asked to repeat a word, however, this stage of processing may be bypassed since the subject is given a representation of the surface form of the word. The fact that normal subjects can repeat nonwords indicates that it is possible to bypass this processing stage. (...) However, it is important to keep in mind that, though the lexical phonological access stage may be avoided, and the phonological planning stage avoid or simplified in repetition, it need not be the case that these stages are in fact bypassed. Much research suggests that normal subjects automatically analyze auditorily presented utterances as words (if they are in fact words of the listener's language) and extract their meaning» (Caplan, 1992: 149-150).

distintos, i.e., **com** ou **sem** o acesso lexical do item reproduzido. Seja, no entanto, qual for a estratégia mobilizada, cremos que é plausível postular, e nos termos do modelo RR de Karmiloff-Smith, que em qualquer caso serão fundamentalmente as representações em formato-I aquelas a que o sujeito recorre a fim de superar um tal exercício.

Atendendo à tarefa que visava apurar a capacidade de filiação linguística de uma palavra com uma determinada silhueta fónica, apresentada ao sujeito por meio de uma estimulação auditiva, admitimos que a poderemos situar, numa escala de dificuldade relativa, no nível seguinte (nível 2). Com efeito, trata-se de um exercício essencialmente perceptivo com uma componente de classificação altamente condicionada, e, deste modo, facilitada, pela disponibilização prévia de apenas duas categorias possíveis: a palavra ou é mirandesa, ou é portuguesa. Para além do mais, há que salientar que esta tarefa não implica, necessariamente, uma competência linguística activa para ser correctamente executada, sendo suficiente, para tal fim, um conhecimento passivo de pelo menos uma das línguas usadas para produzir o estímulo auditivo. Em todo o caso, reiterámos o que já atrás foi referido: esta tarefa metalinguística exige, em função da ausência de contextualização linguística das palavras-estímulo utilizadas, um mais elevado índice de análise das representações envolvidas do que aquele que requereria a filiação linguística naturalmente executada por um ouvinte numa normal situação de comunicação bilingue. Basta, aliás, pensar que, numa situação natural de interacção bilingue, o trabalho de filiação idiomática empreendido pelo ouvinte é obviamente adjuvado pela vital presença de variadíssimos parâmetros de natureza, quer co-textual, quer extralinguística.

Já no que diz respeito à terceira tarefa constante no exercício, esta é situável, segundo cremos, num nível superior da escala que atrás referimos (nível 3). Em primeiro lugar, a tradução de uma palavra exige a quem executa tal operação um conhecimento não meramente passivo da língua-alvo (LA). Depois, a tradução, especialmente a que é induzida e não-espontânea, como é o caso no nosso exercício, requer, como vimos no subcapítulo 3.2.2.3., a convocação activa de saberes de natureza não-implícita, quer relativos à língua de origem (LO) e à LA¹⁰¹, quer ainda, e muito particularmente, relativos às possíveis relações sistémicas entre estes dois idiomas. Como, de resto, já tivemos oportunidade de afirmar no final desse mesmo subcapítulo, a transformação de estruturas linguísticas através da tradução exige bastante mais do que o conhecimento **das** línguas em contacto; requer, isso sim, a disponibilidade, no sujeito falante-cognoscente, de algum conhecimento **sobre** essas línguas. Julgamos, inclusive, que, no caso vertente, esta necessidade se acentua substancialmente. Veja-se: às crianças mirandesas que integram a amostra é-lhes pedido que traduzam, não só no sentido da sua língua mais fraca para a mais forte, como em sentido inverso. Partindo do princípio de que as representações implícitas relativas à língua minoritária são mais escassas do que as existentes em relação ao português, será legítimo postular-se que a criança envolvida numa tarefa de tradução deste tipo e que desconheça um equivalente na LA para uma

¹⁰¹Cf., a este propósito, Malakoff e Hakuta (1991: 149-150).

palavra que lhe é apresentada na LO recorra àquilo que, em função do que já teve sobeja oportunidade de observar, **sabe que distingue** os dois idiomas em presença. Dito isto, a tarefa de tradução no sentido português-mirandês, a mais exigente das duas, implica, necessariamente, mais do que a convocação do conhecimento que cada sujeito terá do mirandês, a mobilização dos conhecimentos disponíveis sobre as relações entre o português e o mirandês.

Finalmente, colocaremos no nível 4 da escala relativa aos graus de elaboração metalinguística necessários para o bom desempenho das tarefas propostas às crianças a que se prende com a identificação e explicitação das diferenças existentes entre os vocábulos de cada língua. Consideramos, deste modo, que, no quadro do desenho experimental proposto, e atendendo à sequência cronológica das tarefas a executar, esta é a fase do exercício na qual, do ponto de vista estritamente reflexivo, à criança mais se exige, sendo portanto, e nos termos de Karmiloff-Smith, a que melhor desvendará a existência, ou não, de representações em formato-E2/3 relativas às duas línguas que convivem na comunidade. É, pois, a partir deste nível que se pode esperar a construção de generalizações explícitas sobre o funcionamento linguístico, tarefa que, dados os pré-requisitos cognitivos necessários para levá-la a bom termo, é já qualitativamente diferente daquela em que se propõe uma correcta filiação linguística de um dado áudio-perceptivo.

4.3.2. Amostra

A amostra de cento e nove crianças com que trabalhamos é, na verdade, constituída por três grupos com perfis distintos. Assim, recorreremos não só a uma subamostra constituída por crianças oriundas das áreas rurais onde se fala mirandês (amostra principal, AP), mas também a dois grupos de controlo, um integrado por crianças efectiva e exclusivamente monolíngues (em português) (grupo de controlo 2, GC2) e outro recrutado de entre as crianças residentes na cidade de Miranda do Douro (grupo de controlo 1, GC1), localidade exterior à área linguística mirandesa, onde os usos do mirandês, embora existentes, são de carácter meramente residual. Tendo em conta os nossos objectivos de investigação, o uso de grupos de controlo revela-se um preceito metodológico obviamente vantajoso, pois permite que se afira até que ponto e em que medida os comportamentos evidenciados pelas crianças da amostra principal se devem, ou não, à sua experiência de *input* bilingue.

Todas as cento e nove crianças testadas tinham tido, até à data da sua participação na nossa investigação, um percurso escolar normal sem retenções anteriores e apresentavam, em função das informações colhidas junto dos respectivos docentes, um desenvolvimento cognitivo e académico avaliado como normal para a sua idade, não padecendo, igualmente, de nenhuma patologia auditiva conhecida.

A AP, constituída por crianças oriundas de localidades rurais do concelho de Miranda do Douro, i.e., da área de implantação do mirandês, integra 62 indivíduos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 5 e 12 anos

de idade que frequentavam, à altura da realização dos trabalhos (Novembro e Dezembro de 1999), um dos primeiros seis anos do ensino básico em escolas do concelho de Miranda do Douro. As crianças do 1º CEB (1º ao 4º ano) frequentavam os estabelecimentos de ensino sediados nas localidades de Águas Vivas (17% dos sujeitos da AP), Cicouro (10%), Duas Igrejas (5%), Palaçoulo (15%), Picote (8%) e Póvoa (8%). As crianças do 2º CEB (5º e 6º ano), por seu turno, embora oriundas de diferentes aldeias mirandesas (mormente de Cércio —3% da AP—, Duas Igrejas —6%—, Especiosa —2%—, Fonte Ladrão —5%—, Genízio —2%—, Granja —6%—, Malhadas —6%—, Paradela —2%—, S. Pedro da Silva —3%— e Vale de Mira —2%—) frequentavam todas a Escola EB2 de Miranda do Douro sediada na sede do concelho. A amostra de crianças do 1º CEB corresponde a 30,4% da população escolar deste ciclo de ensino no ano lectivo 1999-2000 residente na área rural do concelho de Miranda do Douro¹⁰². No que concerne à amostra de sujeitos do 2º CEB, esta representa 57% dos alunos oriundos da área rural do concelho que frequentavam, no mesmo ano lectivo, a Escola EB2 de Miranda do Douro¹⁰³. Estes valores revelam claramente a representatividade da amostra principal em relação ao universo populacional em apreço.

No GC1 encontramos 30 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos, todas residentes na cidade de Miranda do Douro, frequentando, nessa cidade e nos estabelecimentos de ensino respectivos, um dos seis primeiros anos de escolaridade¹⁰⁴.

Já o GC2 é constituído por 17 crianças monolíngues dos 6 aos 12 anos. As crianças que frequentavam, à altura da investigação experimental (Janeiro e Fevereiro de 2000), o 1º CEB, eram todas oriundas da localidade rural de Regalheiras situada no concelho da Figueira da Foz. Os alunos do 2ª CEB, residentes em localidades rurais na orla da cidade de Coimbra, frequentavam a Escola EB2 de Taveiro.

O critério que subsistiu à organização da amostra geral de 109 indivíduos em três grupos distintos foi o do previsível diferenciado grau de contacto dos sujeitos testados com o mirandês oral. Pretendeu-se e presumiu-se, assim, que o grau de contacto com a língua minoritária fosse nulo no caso das crianças que integraram o GC2, máximo no das crianças que pertenciam à AP e intermédio no dos sujeitos constituintes do GC1.

Atendendo, precisamente, a este parâmetro específico, cada um dos 109 sujeitos testados é passível de inclusão numa das seguintes categorias:

¹⁰²Para este cálculo foram retirados os alunos residentes em Miranda do Douro e em Sendim. Os alunos de Sendim foram excluídos essencialmente porque nesta vila do concelho de Miranda do Douro se fala uma variedade do mirandês (o sendinês) que ostenta diferenças muito significativas em relação às demais variedades do idioma minoritário.

¹⁰³Como já se esclareceu na nota 50 deste capítulo, as crianças das aldeias do Sul do concelho frequentam a Escola EB2 de Sendim.

¹⁰⁴Os dados relativos a esta amostra foram recolhidos no mesmo período em que o foram os que dizem respeito à AP.

0 - a criança não tem nenhum contacto com o mirandês oral ou têm-no somente nas aulas da disciplina opcional de Mirandês;

1 - a criança vive em Miranda do Douro (cidade), mas (i) visita, com assiduidade, uma aldeia mirandesa na qual residem familiares próximos (ii) e/ou testemunha que os pais com ela interagem ocasionalmente em mirandês;

2 - a criança reside numa aldeia onde se fala mirandês mas, segundo o seu próprio testemunho, nenhum membro da família próxima (pais e avós) têm o hábito de com ela interagir na língua minoritária;

3 - a criança reside numa aldeia onde se fala mirandês e, segundo o seu próprio testemunho, pelo menos um membro da família próxima tem o hábito ocasional de com ela interagir na língua minoritária;

4 - a criança reside numa aldeia onde se fala mirandês e, segundo o seu próprio testemunho, pelo menos um membro da família próxima tem o hábito de com ela interagir exclusivamente na língua minoritária.

À luz deste critério, e em função das categorias relevantes que acabámos de descrever, as três subamostras apresentam a configuração que é ilustrada no quadro 14.

Grau de contacto com o mirandês oral	AP	GC1	GC2
	Nr: 62 (100%)	Nr: 30 (100%)	Nr: 17 (100%)
0	0 (0%)	19 (63%)	17 (100%)
1	0 (0%)	11 (37%)	0 (0%)
2	22 (35%)	0 (0%)	0 (0%)
3	25 (41%)	0 (0%)	0 (0%)
4	15 (24%)	0 (0%)	0 (0%)

Quadro 14 - Grau de contacto com o mirandês oral: AP, GC1 e GC2

Obviamente articulado com este primeiro parâmetro está um outro que se prende, justamente, com a naturalidade dos pais das crianças da amostra. Quanto a esta variável, identificámos, na amostra principal e nos grupos de controlo, quatro categorias possíveis assim codificadas:

0 - ambos os progenitores são naturais de uma localidade exterior à área rural mirandesa;

1 - ambos os progenitores são originários da cidade de Miranda do Douro;

2 - apenas um dos progenitores é oriundo da área rural mirandesa;

3 - ambos os progenitores são originários e residentes na área rural mirandesa.

A caracterização das três subamostras segundo este último parâmetro é a que se apresenta no quadro 15.

Naturalidade dos pais	AP	GC1	GC2
	Nr: 62 (100%)	Nr: 30 (100%)	Nr: 17 (100%)
0	0 (0%)	13 (43%)	17 (100%)
1	0 (0%)	5 (17%)	0 (0%)
2	10 (16%)	12 (40%)	0 (0%)
3	52 (84%)	0 (0%)	0 (0%)

Quadro 15 - Naturalidade dos pais dos sujeitos: AP, GC1 e GC2

Diferenciadas do ponto de vista do grau de exposição ao mirandês oral por parte dos sujeitos e da naturalidade dos seus progenitores, pretendeu-se, dada a necessidade e o interesse que haveria em cotejar os respectivos resultados, que as subamostras seleccionadas fossem equiparáveis à luz de outros critérios, mormente, idade, nível de escolarização e sexo dos sujeitos, bem como o nível sociocultural dos seus pais. Os dados caracterizadores das três subamostras, já estratificadas por idade, grau de escolarização e sexo dos sujeitos são apresentados nos quadros 16 a 18.

Sexo	AP	GC1	GC2
	Nr: 62 (100%)	Nr: 30 (100%)	Nr: 17 (100%)
Feminino	34 (55%)	18 (60%)	10 (59%)
Masulino	28 (45%)	12 (40%)	7 (41%)

Quadro 16 - Estratificação por sexo: AP, GC1 e GC2

Nível etário	AP	GC1	GC2
	Nr: 62 (100%)	Nr: 30 (100%)	Nr: 17 (100%)
5 anos	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)
6 anos	8 (13%)	2 (7%)	1 (6%)
7 anos	11 (18%)	3 (10%)	4 (24%)
8 anos	9 (15%)	3 (10%)	3 (18%)
9 anos	8 (13%)	6 (20%)	3 (18%)
10 anos	16 (25%)	5 (17%)	3 (18%)
11 anos	7 (11%)	10 (33%)	3 (18%)
12 anos	3 (5%)	0 (0%)	0 (0%)

Quadro 17 - Estratificação por nível etário: AP, GC1 e GC2

Nível de escolaridade	AP	GC1	GC2
	Nr: 62 (100%)	Nr: 30 (100%)	Nr: 17 (100%)
1º ano	8 (13%)	3 (10%)	2 (12%)
2º ano	10 (16%)	3 (10%)	3 (18%)
3º ano	10 (16%)	3 (10%)	3 (18%)
4º ano	10 (16%)	3 (10%)	3 (18%)
5º ano	13 (21%)	8 (27%)	3 (18%)
6º ano	11 (18%)	10 (33%)	3 (18%)

Quadro 18 - Estratificação por nível de escolaridade: AP, GC1 e GC2

Já no que concerne ao nível sociocultural dos pais das crianças, refira-se que as situações identificadas foram as que de seguida se apresentam (com a indicação do código atribuído a cada categoria):

0 - ambos os progenitores são profissionais do sector primário ou secundário e as suas habilitações escolares não ultrapassam o 6º ano de escolaridade;

1 - um dos progenitores possui habilitações escolares de grau superior ao 6º ano de escolaridade (até ao 12º ano), enquanto as do outro não ultrapassam o 6º ano de escolaridade;

2 - pelo menos um dos pais frequentou um estabelecimento de ensino superior (politécnico ou universitário) e exerce profissão compatível com o grau de qualificação académica atingida.

As subamostras são caracterizáveis à luz deste parâmetro tal como se revela no quadro 19.

Nível etário	AP	GC1	GC2
	Nr: 62 (100%)	Nr: 30 (100%)	Nr: 17 (100%)
0	51 (82%)	16 (53%)	11 (65%)
1	7 (11%)	7 (23%)	3 (18%)
2	4 (6%)	7 (23%)	3 (18%)

Quadro 19 - Estratificação atendendo ao nível sociocultural dos pais: AP, GC1 e GC2

A análise dos quadros 16 a 19 permite que se conclua que as três subamostras são globalmente equiparáveis, sendo especialmente simétricas no que concerne aos parâmetros sexo, nível sociocultural dos pais das crianças¹⁰⁵ e grau de escolarização até ao 4º ano. Com efeito, e a propósito deste último critério de estratificação, as subamostras AP e GC1 apresentam-se mais desproporcionadas nas faixas dos 5º e 6º anos, nestas estando incluídos mais alunos do que nas demais categorias, mas tal circunstância deve-se ao facto de se ter procurado incluir nestes estratos contingentes minimamente representativos não só dos alunos que frequentavam (ou já haviam frequentado) a disciplina opcional de Mirandês, como também dos que nunca haviam tido contacto, dentro do sistema de ensino, com a língua minoritária.

Na verdade, no ano lectivo de 1999-2000, durante o qual decorreu a abordagem experimental sob escrutínio, 60% dos alunos da Escola EB2 de Miranda do Douro frequentavam a disciplina opcional de Mirandês. Considerado este grupo no seu conjunto, verifica-se que 41% são alunos oriundos da área rural onde efectivamente se fala mirandês e 59% os que residiam na cidade. Pela nossa parte, optámos por testar nove dos dezoito alunos do 5º ano oriundos da área rural inscritos na disciplina de Mirandês (i.e., 50%) e a totalidade (i.e., cinco) dos alunos do 6º ano nas mesmas condições. A este grupo de cinco

¹⁰⁵Mantemos esta afirmação apesar da discrepância entre a AP e o GC I (e também, em certa medida, o GC2) nos níveis 1 e 2. Na verdade, uma desproporção deste tipo, mormente entre a AP e o GC1, seria inevitável na medida em que resulta do padrão de distribuição da população activa do concelho de Miranda do Douro pelos diferentes tipos de núcleos populacionais: os indivíduos mais escolarizados que exercem profissões compatíveis com o seu grau de qualificação académica concentram-se nos centros urbanos, i.e., e no caso vertente, na cidade de Miranda do Douro. O importante é, no entanto, salientar, que nas três subamostras encontramos um peso maioritário de crianças cujos pais se caracterizam por ter um nível sociocultural baixo, perfil dominante, afinal, na área rural de Miranda do Douro.

alunos do 6º ano foram ainda acrescentados dois sujeitos que já haviam frequentado a disciplina no 5º ano, perfazendo, deste modo, e neste nível de escolaridade, um total de sete crianças. No que concerne ao GC1, optámos por nele incluir 21% dos alunos do 5º ano que, residentes na cidade, se encontravam inscritos na disciplina de Mirandês (cerca de metade, em termos proporcionais, do contingente de inscritos do 5º ano da AP) e 50% dos do 6º ano nas mesmas condições (novamente metade, em termos proporcionais, do contingente de inscritos do 6º ano da AP). Estas opções conduziram-nos à situação geral apresentada no quadro 20.

Frequenta a disciplina opcional de Mirandês?	AP (2º CEB)	GC1 (2º CEB)
	Nr: 24 (100%)	Nr: 18 (100%)
Não	8 (33%)	8 (44%)
Sim	16 (67%)	10 (56%)

Quadro 20 - Frequência da disciplina opcional de Mirandês: alunos do 2º CEB da AP e do GC1

Tendo em conta a descrição apresentada, julgamos que a amostra, na sua globalidade, mas sobretudo a amostra principal, dada a sua representatividade do universo populacional na nossa mira, se constituiu como um ponto de partida bastante satisfatório para a nossa investigação experimental. Confiamos, assim, que os resultados através dela obtidos reflectam com considerável grau de fidelidade a situação das crianças dos 6 aos 12 anos oriundas da área de implantação do mirandês no fim do século XX.

4.3.2. Procedimento

Tal como se esclareceu no subcapítulo 4.3.1., às crianças participantes no estudo experimental foram propostas quatro tarefas diferentes:

- a) repetição de palavras-estímulo mirandesas e portuguesas auditivamente apresentadas ao sujeito uma a uma;
- b) filiação idiomática de cada palavra-estímulo;
- c) tradução de cada palavra-estímulo (as mirandesas para português e as portuguesas para mirandês);
- d) explicitação da diferença detectada entre a palavra-estímulo e a tradução proposta pelo próprio sujeito.

No presente subcapítulo daremos conta, em primeiro lugar, dos critérios que presidiram à escolha das palavras-estímulo que serviram de ponto de partida para a realização destas tarefas e, por fim, da operacionalização, junto dos sujeitos, do desenho experimental.

4.3.2.1. Critérios que presidiram à escolha das palavras-estímulo

Foram construídas duas listas de palavras com características diferentes, a utilizar em momentos distintos de cada sessão individual de recolha de dados. Na primeira lista encontram-se vocábulos portugueses e mirandeses e na segunda constam apenas palavras portuguesas.

Regra de equivalência (português <i>vs.</i> mirandês)	Palavra-estímulo portuguesa	Palavra-estímulo mirandesa
[l] <i>vs.</i> [ʎ] em início absoluto	<i>leite</i>	LHUME
[l] <i>vs.</i> [ʎ] em posição intervocálica	<i>ali</i>	ALHAGAR
[ʃ] <i>vs.</i> [tʃ] em início absoluto	<i>cheirar</i>	CHAMAR
[ʃ] <i>vs.</i> [tʃ] em posição intervocálica	<i>achar</i>	FECHAR
sibilante pré-dorsal <i>vs.</i> sibilante apical em início absoluto	<i>sul</i>	SOL
sibilante pré-dorsal <i>vs.</i> sibilante apical em posição intervocálica	<i>passo</i>	CASA
sibilante palatal <i>vs.</i> sibilante pré-dorsal em final absoluto	<i>nariz</i>	FELIÇ
[dʃ] <i>vs.</i> [s] em início absoluto	<i>descascar</i>	ÇCALÇAR
[dʒ] <i>vs.</i> [z] em início absoluto	<i>desmontar</i>	ZNUDAR
[n] <i>vs.</i> [ɲ] em posição intervocálica	<i>pano</i>	CABANHA
[ɲ] <i>vs.</i> [n] em posição intervocálica	<i>caminho</i>	COZINA
ausência de [n] <i>vs.</i> presença de [n] em posição interior de palavra	<i>gado</i>	GRANO
ausência de [l] <i>vs.</i> presença de [l] em posição interior de palavra	<i>cor</i>	FILAR
[ɛ] <i>vs.</i> [je] em sílaba tónica	<i>terra</i>	PIEDRA
[ɔ] <i>vs.</i> [wo] em sílaba tónica	<i>corda</i>	PUORTA
[v] <i>vs.</i> [b]	<i>vinte</i>	BACA
[ẽw̃] <i>vs.</i> [õ] em sílaba (tónica) final	<i>coração</i>	MELON
[ẽw̃] <i>vs.</i> [ẽ] em sílaba (tónica) final	<i>pão</i>	AMARAN
VT [a] <i>vs.</i> [ɛ]/[e]	<i>cantaste</i>	TRATESTE
VT [a] <i>vs.</i> [ɔ]/[o]	<i>cantaram</i>	ACABÓRUN
VT [e] <i>vs.</i> [i]	<i>comeram</i>	MORRÍRUN

Quadro 21 - Palavras-estímulo (lista 1)

A primeira lista de quarenta e dois vocábulos era constituído por dois *subcorpora*, um com vinte e uma palavras-estímulo portuguesas e outro com o mesmo número de palavras-estímulo mirandesas. As palavras-estímulo destes dois *subcorpora* evidenciavam, em relação a cada uma das formas traduzidas respectivas, apenas uma diferença de carácter fónico (segmental) ou fono-morfológico. Na base deste *corpus* de quarenta e duas palavras estão as regras de equivalência fónica ou fono-morfológica entre estruturas portuguesas e estruturas mirandesas que, num trabalho de campo exploratório anteriormente

realizado no âmbito da presente investigação¹⁰⁶, revelaram poder operativo digno de registo. No quadro 21 encontram-se registadas, em pares, as palavras-estímulo portuguesas e mirandesas que constam desta lista, bem como as regras de equivalência português-mirandês que inspiraram a sua escolha.

Para terminar a descrição do *corpus* de palavras-estímulo usadas na primeira lista, resta-nos referir que os vocábulos foram apresentados aos sujeitos testados pela seguinte ordem: LHUME, *passo*, *cor*, PIEDRA, GRANO, ZNUDAR, *terra*, CASA, *caminho*, *desmontar*, ALHAGAR, *corda*, *cantaste*, CABANHA, *nariz*, *comeram*, PUORTA, MELON, *descascar*, FILAR, ACABÓRUN¹⁰⁷, *pão*, *vinte*, *leite*, SOL, *gado*, *cheirar*, AMARAN, BACA, *pano*, FECHAR, (*LHITO¹⁰⁸), *sul*, (MANO¹⁰⁹), MORRÍRUN¹¹⁰, *achar*, *coração*, FELIÇ, *cantaram*, TRATESTE, ÇCALÇAR, *ali*, COZINA, CHAMAR. Todos estes vocábulos serviram de ponto de partida para as tarefas de repetição, filiação idiomática, tradução e explicitação das diferenças entre L1 e L2.

Já no que concerne ao *corpus* de dezassete palavras-estímulo que integraram a segunda lista utilizada, este foi constituído exclusivamente por vocábulos da língua portuguesa. Também este *corpus* se organizou tendo por base dois *subcorpora* distintos. No primeiro destes encontram-se doze vocábulos, cada um ostentando, em relação à sua forma traduzida em mirandês, dois fenómenos fónicos diferenciadores (qualquer um dos quais já representados de modo independente por palavras-estímulo presents na primeira lista). A composição deste *subcorpus* é aquela que se observa no quadro 22.

¹⁰⁶O trabalho de campo exploratório a que nos referimos envolveu 30 crianças oriundas da área rural do concelho de Miranda do Douro com um perfil sociológico e demográfico em tudo semelhante ao que caracteriza as crianças da subamostra AP já descrita no subcapítulo 4.3.2.

¹⁰⁷Tanto o vocábulo ACABÓRUN como MORRÍRUN ostentam, na realidade, em relação às suas traduções em português, dois fenómenos diferenciadores: para além do distinto timbre da vogal temática (VT), também a forma assumida pelo morfema número-pessoal. Reconhecendo que, deste modo, os vocábulos em questão não obedecem estritamente ao critério que enunciámos ter presidido à escolha das palavras para esta primeira lista (i.e., a existência de um único traço diferenciador entre palavra-estímulo e sua tradução), rendamo-nos à evidência de que, pela natureza dos vocábulos em questão (são formas verbais conjugadas na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo), não seria possível escolher quaisquer outras palavras-estímulo exemplificativas das regras de equivalência em apreço que não revelassem a mesma limitação. Diga-se, em todo o caso, que, pela observação dos dados obtidos na fase exploratória da investigação (cf. a nota 106 do presente capítulo), postula-se que a forma diferenciada, em português e em mirandês, do morfema número-pessoal de 3ª pessoa do plural (formas do pretérito perfeito do indicativo) não assume uma saliência digna de registo. O facto de o morfema em questão ocorrer em posição átona final de palavra interfere, naturalmente, com o seu grau de perceptibilidade fónica e, logo assim também, com a sua saliência relativa como traço diferenciador entre os idiomas em apreço.

¹⁰⁸Acrescente-se que, com a finalidade de explorarmos abordagens futuras desta comunidade bilingue (ou de outras), incluímos ainda, nesta primeira lista, a pseudopalavra mirandesa *LHITO e a forma homófona MANO (i.e., *mão/irmão*). As informações colhidas a propósito de qualquer uma destas palavras-estímulo, não serão, no entanto, tratadas no presente trabalho.

¹⁰⁹Cf. a nota anterior.

¹¹⁰Cf. a nota 107 do presente capítulo.

Palavra-estímulo	Regra de equivalência 1 (português vs. mirandês)	Regra de equivalência 2 (português vs. mirandês)
<i>achava</i>	[ʃ] vs. [tʃ] em posição intervocálica	[v] vs. [b]
<i>cavalo</i>	[v] vs. [b]	[l] vs. [ʎ] em posição intervocálica
<i>céu</i>	[e] vs. [je] em sílaba tónica	ausência de [l] vs. presença de [l] em posição interior de palavra
<i>chão</i>	[ʃ] vs. [tʃ] em início absoluto	ausência de [n] vs. presença de [n] em posição interior de palavra
<i>despachar</i>	[diʃ] vs. [s] em início absoluto	[ʃ] vs. [tʃ] em posição intervocálica
<i>dono</i>	[ɔ] ¹¹¹ vs. [wo] em sílaba tónica	[n] vs. [ɲ] em posição intervocálica
<i>erva</i>	[e] vs. [je] em sílaba tónica	[v] vs. [b]
<i>luz</i>	[l] vs. [ʎ] em início absoluto	sibilante palatal vs. sibilante pré-dorsal em final absoluto
<i>moinho</i>	ausência de [l] vs. presença de [l] em posição interior de palavra	[ɲ] vs. [n] em posição intervocálica
<i>procissão</i>	sibilante pré-dorsal vs. sibilante apical em posição intervocálica	[ẽw̃] vs. [õ] em sílaba tónica final
<i>nosso</i>	[ɔ] vs. [wo] em sílaba tónica	sibilante pré-dorsal vs. sibilante apical em posição intervocálica
<i>sair</i>	sibilante pré-dorsal vs. sibilante apical em início absoluto	ausência de [l] vs. presença de [l] em posição interior de palavra

Quadro 22 - Primeiro *subcorpus* de palavras-estímulo (lista 2)

As demais cinco palavras, i.e., *asa*, *cão*, *couves*, *galinha* e *vento* constituíram, então, o outro *subcorpus* desta segunda lista, este apresentando palavras-estímulo cujas traduções mirandesas correspondem a unidades lexicais distintas ('ALA', 'PERRO', 'BERÇAS', 'PITA' e 'AIRE', respectivamente). Ainda assim, qualquer um destes cinco últimos vocábulos comporta um interesse suplementar. Veja-se, pois, que qualquer um deles, dada a sua configuração fónica, poderia desencadear nos sujeitos da amostra que não conhecessem a forma-alvo da tradução respectiva o recurso, como estratégia de superação dessas lacunas lexicais, a regras de equivalência fónica.

Refira-se que os vocábulos da segunda lista foram apresentados aos sujeitos em concordância com a sequência que se segue: *cavalo*, *cão*, *céu*, *dono*, *achava*, *luz*, *vento*, *procissão*, *moinho*, *erva*, *asa*, *despachar*, *galinha*, *nosso*, *chão*, *sair* e *couves*. Nesta parte do exercício as crianças testadas foram dispensadas da tarefa de filiação idiomática, tendo, assim, os últimos dezassete vocábulos servido de estímulo apenas para as tarefas de repetição, tradução e explicitação das diferenças entre as formas de L1 e L2.

As palavras que integraram as duas listas, e que funcionariam como estímulo áudio-perceptivo para todas as crianças submetidas ao exercício, foram previamente gravadas por um falante bilingue mirandês-português do sexo masculino, professor do ensino básico (1º CEB) aposentado, natural de e

¹¹¹ Este é o timbre desta vogal no português de Trás-os-Montes.

residente numa aldeia mirandesa situada na parte Norte do concelho de Miranda do Douro e fortemente integrado nas redes sociais locais, participando regularmente em numerosas actividades com vista à difusão cultural e linguística do seu concelho. Ao locutor bilingue que colaborou na gravação dos itens lexicais foram dadas instruções rigorosas no sentido de produzir as palavras-estímulo, ora como se as estivesse a dizer em mirandês, ora em português, em conformidade com cada caso específico. Refira-se, para além do mais, que a articulação das palavras portuguesas deveria seguir, tanto quanto possível, a norma padrão. Consideramos que a prestação do locutor bilingue em questão, mercê da sua formação e experiência profissional específicas, correspondeu adequadamente a este último requisito.

4.3.2.2. Operacionalização

As duas listas de palavras-estímulos descritas no subcapítulo anterior foram utilizadas em dois momentos distintos do exercício experimental. Na primeira parte do exercício, cuja operacionalização descreveremos já de seguida, foi utilizada a lista 1 e, a partir dela, as crianças mirandesas da nossa amostra (subamostras AP e GC1), procederam à realização das quatro tarefas que descrevemos no subcapítulo 4.3.1.

No que diz respeito à forma como o exercício foi apresentado às crianças, a primeira preocupação foi tratá-lo como um jogo e não como um dispositivo de avaliação de conhecimentos ou de desempenho¹¹². Foi, então, dito a cada criança (que foi testada individualmente e num espaço que permitia que estivesse sozinha com a investigadora) que dois senhores, o «Ti' Antonho», agricultor, residente na aldeia mirandesa de Duas Igrejas e pauliteiro nos tempos livres, e o «Dr. Manuel», médico e residente na cidade trasmontana de Vila Real, tinham gravado, cada um deles, algumas palavras para uma cassette e que essas palavras tinham sido posteriormente misturadas numa outra cassette. Seria agora esta última cassette, a que continha as palavras misturadas, a que utilizaríamos no jogo que nos ocuparia.

Foi explicado a cada sujeito participante que o jogo se desenrolaria do seguinte modo: a criança ouviria uma palavra gravada de cada vez. Ouvida essa palavra-estímulo, deveria começar por repeti-la exactamente da mesma forma como a havia percebido, para, logo de seguida, tentar descobrir qual dos dois senhores a teria dito: o «Ti' Antonho», locutor mirandês, ou o «Dr. Manuel», locutor português. Esclareça-se que às crianças foi igualmente fornecido um suporte visual constituído por duas fotografias a cores, uma do «Ti' Antonho», vestido de pauliteiro, em plena actuação, e outra do «Dr. Manuel», sentado numa esplanada citadina a almoçar. O uso de um suporte visual com a figura de cada um dos locutores justifica-se particularmente no caso da tarefa de filiação

¹¹² Refira-se, aliás, que a maior parte dos trabalhos destinados a avaliar as capacidades metalinguísticas de crianças recorre a desenhos experimentais nos quais a componente lúdica é fortemente sublinhada.

linguística das palavras-estímulo já que, e como evidenciou Fantini (1978: 284-285), as características físicas dos locutores funcionam para as crianças expostas a dois sistemas linguísticos, desde muito cedo, como relevantes indícios para a escolha do idioma a usar numa dada interação verbal.

Na base da concepção desta estrutura metodológica estão, como facilmente se reconhecerá, alguns dos pressupostos que sustentam a conhecida *matched-guise technique* desenvolvida por Lambert e os seus colaboradores a partir dos anos sessenta do século XX (Lambert *et al.*, 1960 [1972]) e, desde então, profusamente usada e re-adaptada por numerosos investigadores, quer no âmbito dos estudos sobre bilinguismo, quer nos que incidem sobre a variação linguística monolíngue. Partimos, assim, do princípio de que correspondem, na comunidade bilingue, arquétipos sociais muito diferentes a cada um dos sistemas linguísticos nele operantes, facto que, aliás, já pudemos comprovar em anteriores investigações no que diz respeito a esta comunidade específica¹¹³. Estes arquétipos, postulámos, seriam suficientemente fortes para fazer crer às crianças mirandesas que eram dois, e não apenas um, os locutores a articular, em duas línguas diferentes, as palavras-estímulo: por um lado, um falante mirandês típico, agricultor e pauliteiro, como o «Ti' Antinho», e, por outro, um falante português igualmente típico (atendendo aos padrões locais), de proveniência exterior à comunidade (mas, ainda assim *trasmontano*) e de nível sociocultural elevado, como o «Dr. Manuel». Com efeito, a primeira observação relevante a registar a este respeito é a de que nenhuma criança pôs em causa, quer por palavras, quer por actos, o que lhe foi dito sobre o número de locutores: todas acreditaram que as palavras haviam sido gravadas por dois falantes distintos e todas se comportaram em consonância. Este dado é, tanto quanto cremos, significativo em si mesmo. Julgamos, pois, que ele corrobora a ideia de que o perfil social e simbólico do típico falante do mirandês e do típico falante do português, língua “fidalga”, já se encontra consolidada nestes pequenos falantes.

Após a identificação do presumível locutor de cada palavra-estímulo pela criança, a investigadora, apontando para a fotografia do locutor que havia sido preterido, perguntava: «E, então, se tivesse sido este senhor a dizer esta mesma palavra, como é que ele a dizia?». Fornecida uma tradução da palavra-estímulo pela criança, avançava-se para a etapa seguinte, a de explicitação das diferenças observadas entre a palavra inicialmente ouvida e a tradução proposta pelo próprio sujeito participante no exercício. Perguntava-se, neste caso, à criança: «E agora és capaz de dizer qual é a diferença entre a palavra que ouviste e essa que acabaste de me dizer?»

Esclareça-se que às crianças que não propunham nenhuma forma no exercício de tradução, não lhes era, por conseguinte, apresentada a tarefa de reconhecimento das diferenças entre as formas mirandesa e portuguesa, terminando o jogo relativo àquela palavra-estímulo específica naquele momento. Contudo, sempre que era fornecida uma resposta no âmbito da tarefa de

¹¹³ Cf. Martins (1994b e 1997b), estudos nos quais também recorremos à *matched-guise technique*.

tradução pela criança, e independentemente da correcção e adequação dessa resposta, avançava-se sempre para a tarefa de detecção e explicitação das diferenças entre a forma ouvida e a proposta. Com este procedimento evitou-se transformar em dispositivo de avaliação de conhecimentos aquele que havia sido apresentado aos sujeitos como um jogo. Pensámos que chamar, ainda que indirectamente, a atenção das crianças para as suas respostas “erradas” seria correr um risco inoportuno, o de que se sentissem condicionadas pela noção de que o seu desempenho as afastava de um “bom resultado”. O facto de a abordagem experimental se ter realizado nas escolas frequentadas pelos sujeitos e durante os tempos lectivos normais são circunstâncias que mais acentuavam a necessidade de se observarem cuidados desta natureza.

Já no que concerne à tarefa de repetição das palavras-estímulo, clarifique-se que às crianças que produziram respostas bastante distanciadas da forma-alvo (i.e., do estímulo) foi dada uma nova oportunidade de resolução da tarefa¹¹⁴. Neste caso, era a investigadora a reproduzir o estímulo destinado à nova repetição por parte do sujeito. Depois desta segunda tentativa, e independentemente da conformidade, ou não, da resposta dada pela criança com a forma-alvo, o exercício prosseguia com a sequência pré-estabelecida das demais tarefas: filiação idiomática da forma-estímulo, tradução e, por fim, a detecção e explicitação das diferenças entre uma e outra forma.

Esgotadas as palavras-estímulo da lista 1, passava-se para o segundo momento do exercício no qual se fazia uso dos itens coligidos na lista 2. Do ponto de vista da operacionalização, a diferença substancial deste segundo momento face ao primeiro residiu no facto de agora se ter prescindido da relação da tarefa de filiação, já que todas as palavras da lista 2 são portuguesas. Às crianças foi dito o seguinte: «A partir de agora vamos só ouvir palavras ditas pelo «Dr. Manuel» e, por isso, já não é preciso adivinhar quem disse cada uma». Ouvida cada palavra-estímulo da lista 2, a criança realizava as demais tarefas previstas do modo já descrito: repetia-a, propunha uma tradução («E então, como diria o «Ti' Antonho» esta palavra?») e executava a tarefa de explicitação das diferenças detectadas entre o estímulo e a forma traduzida proposta.

No que diz respeito à abordagem feita às crianças pertencentes ao grupo de controlo 2 (GC2), e na medida em que se pressupunha que estas nunca teriam tido qualquer contacto com o mirandês, os procedimentos já descritos viriam a sofrer ligeiras, mas necessárias, adaptações. Assim, a cada criança monolíngue foi, em primeiro lugar, e mediante a apresentação da fotografia do «Ti' Antonho», perguntado se alguma vez havia visto alguém vestido daquele modo e se sabia o que era um “pauliteiro”. Dada a esperada resposta negativa a tais indagações (e em todos os casos assim aconteceu), passava-se a explicar que o «Dr. Manuel» (a

¹¹⁴Esta nova oportunidade restringiu-se, realmente, aos casos em que a repetição produzida pelo sujeito se distanciava da forma do estímulo ao ponto de o distorcer. Estas situações distinguem-se daquelas em que a criança, na tarefa de repetição, produzia uma forma que ostentasse qualquer fenómeno digno de registo, revelador, momentaneamente, do contacto entre o português e o mirandês e/ou de diferentes variedades do português. Cf. o quadro 23 no subcapítulo 4.3.3.1., no qual estão coligidas essas formas com fenómenos dignos de registo.

cuja fotografia a criança, a partir desse momento, também tinha acesso), ao contrário do que acontecia com o «Ti' Antonho», falava tal como a criança e entrevistadora, i.e., falava português. Depois de convidada a explicar o que entendia por “português”, à criança era sublinhado, tão somente, que o «Ti' Antonho» não falava exactamente da mesma maneira que a outra personagem do jogo, i.e., não falava português. Concluído todo o exercício, que decorria, então, nos mesmos moldes que presidiram à administração dos testes aos sujeitos das outras duas subamostras, perguntava-se à criança se alguma vez tinha ouvido alguém falar como o «Ti' Antonho», se sabia a sua origem geográfica e se, em sua opinião, a forma de falar de uma e outra personagem do jogo era muito diferente, interrogatório concebido para averiguar se teria havido por parte das crianças do GC2 algum contacto prévio com o mirandês. Registe-se que em nenhum caso tal se verificou.

Advirta-se que a apresentação a todas as crianças do presente desenho metodológico não foi antecedido por qualquer sessão de treino. Pretendeu-se com este procedimento deixar operar os mecanismos metalinguísticos da criança naturalmente, ou pelo menos tão naturalmente quanto o condicionamento de uma situação experimental (ainda que revestida por uma ficção lúdica) o poderia permitir. Esta opção fez, segundo cremos, com que qualquer uma das tarefas fosse mais difícil de executar¹¹⁵.

Registe-se, por fim, que cada uma das cento e nove crianças esteve, em média, quarenta minutos com a investigadora a fim de realizar todas as tarefas constantes do desenho experimental e de responder a um pequeno questionário oral incidindo sobre dados pessoais e hábitos linguísticos. Todas as entrevistas foram gravadas, tendo-se, deste modo, obtido cerca de setenta horas de gravação.

4.3.3. Resultados e discussão

No presente subcapítulo debruçar-nos-emos sobre os resultados das inquirições empreendidas junto dos sujeitos das subamostras que, no subcapítulo 4.3.2., descrevemos. Obtidas, como se afirmou, cerca de setenta horas de gravação durante o trabalho de campo, as respostas dadas pelos sujeitos foram, posteriormente, registadas por escrito em matrizes previamente elaboradas. As repetições das palavras-estímulo bem como as traduções propostas pelos sujeitos foram foneticamente transcritas (com recurso aos símbolos do Alfabeto Fonético Internacional). Também no registo das respostas relativas à detecção das diferenças entre L1 e L2 foi utilizada, sempre que necessária, a notação fonética.

Depois de transcritas, as respostas foram organizadas em grandes categorias às quais se atribuíram códigos. Já codificadas, todas as respostas foram

¹¹⁵It might be anticipated that the amount of explicit or implicit training could contribute to performance, as would the extent to which feedback is given» (Nesdale, Herriman e Tunmer, 1984: 61).

introduzidas em folhas Microsoft Excel, tendo sido, por este programa informático, estatisticamente tratadas. É a este tratamento dos dados e à sua interpretação que dedicaremos os subcapítulos seguintes. A sequência seguida reproduz aquela com que as tarefas surgiam no exercício apresentado aos sujeitos.

4.3.3.1. A tarefa de repetição da palavra-estímulo

As respostas dadas pelos sujeitos no quadro da tarefa de repetição das palavras-estímulo foram codificadas em função das seguintes categorias:

- i) não repetiu;
- ii) palavra-estímulo mal repetida sem superação posterior;
- iii) palavra-estímulo mal repetida com superação à segunda tentativa;
- iv) repetição adequada;
- v) repetição marcada por um fenómeno digno de registo;
- vi) repetição marcada por um fenómeno digno de registo numa segunda tentativa.

Nas categorias v) e vi) incluímos as respostas que, não correspondendo a reproduções fieis do padrão fónico do estímulo, ostentavam, contudo, a presença de um (ou mais) traço(s) relevante(s), fruto, ora do contacto da criança com o mirandês, no caso das repetições dos tipos v) e vi) de uma palavra portuguesa, ora da sua proficiência em português, quando se tratasse da reprodução de um estímulo em mirandês. Nestes grupos v) e vi) encontram-se, ainda, respostas explicáveis pelo contacto da criança com uma variedade não-padrão do português e ainda as que correspondem a formas flexionadas da palavra-estímulo. No quadro 23 indicamos os tipos fónicos que classificámos como repetição adequada ou ainda como repetição reveladora de um traço digno de registo.

Considerando em conjunto as quarenta e duas palavras que integravam a lista 1, a primeira observação que nos merece os resultados respeitantes à tarefa de repetição das palavras-estímulo é a de que os sujeitos testados foram, em relação a ela, e na sua larguíssima maioria, muito bem sucedidos. Na verdade, predominam largamente as respostas correspondentes a repetições adequadas, sendo irrisórios os valores respeitantes a repetições realmente mal sucedidas. Num ou noutro caso pontual, que assinalaremos oportunamente, assumiram algum relevo as respostas albergáveis nas categorias v) e vi), i.e., repetições reveladoras de fenómenos dignos de registo. Dito isto, refira-se ainda que apenas sete crianças das mais novas, três da AP, duas do GC1 e as demais do GC2, revelaram taxas gerais de sucesso inferiores a 50%. Uma análise dos dados relativos ao comportamento das três subamostras na repetição das palavras-estímulo portuguesas *vs.* as mirandesas denunciará, contudo, que este pequeno grupo de crianças deve a cifra negativa assinalada às tentativas de repetição dos vocábulos mirandeses. Observe-se, a este propósito, os valores compilados no quadro 24.

Palavras-estímulo	Repetição adequada	Repetição com fenómeno digno de registo
Lista 1		
LHUME	[ˈɫumi] [ˈɫumi]	[ˈlumi] [ˈlumi]
<i>leite</i>	[ˈlejtɨ] [ˈlejtɨ]	[ˈlejtɨ]
ALHAGAR	[ɛɫɛˈɣar(i)]	[ɛɫɛˈɣar(i)]
<i>ali</i>	[ɛˈli]	[ɛˈɫi] [ɛjˈɫi]
CHAMAR	[tʃɛˈmar(i)]	[ʃɛˈmar(i)]
<i>cheirar</i>	[ʃɛˈrar(i)]	não ocorreu
FECHAR	[fɨˈʃar(i)]	[fɨˈʃar(i)]
<i>achar</i>	[ɛˈʃar(i)]	[ɛˈtʃar(i)]
SOL	[ˈsɔɫ] [ˈsɔɫ]	[ˈsɔɫ] [ˈsoɫ]
<i>sul</i>	[ˈsuɫ]	[ˈsuɫ]
CASA	[ˈkazɐ]	[ˈkazɐ]
<i>passo</i>	[ˈpasu]	[ˈpaʃu]
FELIÇ	[fɨˈlis]	[fɨˈliʃ]
<i>nariz</i>	[nɛˈriʃ]	[nɛˈris]
ÇCALÇAR	[skaɫˈsar(i)]	[d(i)kaɫˈsar(i)] [ʃkaɫˈsar(i)] [ʒkaɫˈsar(i)] [dskɫˈsar(i)] [skaɫˈʃari] [dkaɫˈʃari] [skaɫˈsarɛw̃]
<i>descascar</i>	[d(i)ʃkeˈkar(i)]	[skeˈkar(i)] [diskeˈkar(i)] [ʃkeˈkar(i)]
ZNUDAR	[znuˈðar(i)]	[diʒnuˈðar(i)] [ʒnuˈðar(i)] [dʒnuˈðar(i)]
<i>desmontar</i>	[d(i)ʒmõˈtar(i)]	[zmõˈtar(i)] [ʒmõˈtar(i)] [smõˈtar(i)]
CABANHA	[kɛˈβɐnɐ] [kɛˈβɛnɐ]	[kɛˈβanɐ] [kɛˈβɛnɐ] [kɛˈvanɐ] [kɛˈvenɐ]
<i>pano</i>	[ˈpɛnu] [ˈpanu]	[ˈpɛw̃] [ˈpɛ] [ˈpeni]
COZINA	[kuˈzine]	[kuˈziɲɐ]
<i>caminbo</i>	[kɛˈmijɐ]	[kɛˈminu]
GRANO	[ˈɣranu] [ˈɣrenu]	[ˈɣrɛw̃]
<i>gado</i>	[ˈgadu]	não ocorreu
FILAR	[fiˈlar(i/i)]	[fiˈlar]
<i>cor</i>	[ˈkor(i/i)]	[ˈkɔr(i/i)] [ˈkwɔr(i/i)]
PIEDRA	[ˈp(j)ɛðrɛ] [ˈpiðrɛ]	[ˈpɛðrɛ]
<i>terra</i>	[ˈtɛrɛ] [ˈtɛrɛ] ¹¹⁶	[ˈtɪrɛ]
PUORTA	[ˈp(w)ortɐ] [ˈpurte]	[ˈpɔrte]
<i>corda</i>	[ˈkɔrdɛ]	[ˈkorðɛ]
BACA	[ˈbake]	[ˈvake]
<i>vinte</i>	[ˈviti]	[ˈbiti]
MELON	[miˈlõ]	[miˈlɛw̃]
<i>coração</i>	[kurɛˈsɛw̃] [kɔrɛˈsɛw̃]	[kureˈʃɛw̃] [kureˈʃɛw̃] [kureˈʃɔ] [kureˈʃɔ]
AMARAN	[ɛmɛˈrɛ]	[ɛmɛˈrɛw̃]
<i>pão</i>	[ˈpɛw̃]	[ˈpɛ] [ˈpõ(w̃)]
TRATESTE	[trɛˈtɛʃti] [trɛˈtɛʃti]	[trɛˈtaʃti]
<i>cantaste</i>	[kɛˈtaʃti]	[kɛˈtaʃti]
ACABÓRUN	[ɛkɛˈβɔrũ] [ɛkɛˈβɔrɛw̃] [ɛkɛˈβɔrũ] [ɛkɛˈβɔrɛw̃]	[ɛkɛˈβarɛw̃] [ɛkɛˈvɔrũ]
<i>cantaram</i>	[kɛˈtarɛw̃]	[kɛˈtar]
MORRÍRUN	[muˈrirũ] [muˈrirũ] [muˈrirɛ] [muˈrirɛ] [muˈrirɛw̃] [muˈrirɛw̃]	[muˈrerɛw̃] [muˈrerɛw̃] [muˈrerɛw̃] [muˈrerɛw̃]
<i>comeram</i>	[kuˈmerɛw̃]	[kuˈmerɛw̃] [kuˈmɛr] [kuˈmɛr]

¹¹⁶ Considerámos adequadas as repetições com vibrante múltipla uvular, apesar de ser a realização apical a que é tipicamente mirandesa (cf. o que a este propósito se disse no subcapítulo 4.2.2.1.). Tratando-se de um critério geral, ele é válido, não só para os presentes casos, como para todos os demais do mesmo tipo.

Lista 2		
<i>achava</i>	[e'ʃave]	[e'ʃaβe] [e'tʃaβe] [e'ʃavẽw]
<i>cavalo</i>	[ke'valu]	[ke'balu]
<i>cêu</i>	[ˈsɛw]	[ˈsɛw] [ˈʃɛw]
<i>cbão</i>	[ˈʃɛw]	[ˈsɛw]
<i>despachar</i>	[d(i)ʃpɛ'ʃar(i)]	[spɛ'ʃar(i)] [ʃpɛ'ʃar(i)]
<i>dono</i>	[ˈdonu]	[ˈdonu]
<i>erva</i>	[ˈɛrve]	[ˈɛrβe] [ˈ(j)ɛrβe]
<i>luz</i>	[ˈlu]	[ˈɫu]
<i>moinho</i>	[mu'ĩnu]	[mu'lipnu] [mu'ĩnu]
<i>proissão</i>	[prusi'sɛw]	[prusi'sõ]
<i>nosso</i>	[ˈnosu]	[ˈn(w)osu]
<i>sair</i>	[sɛ'ir(i)]	[sɛ'ir(i)]
<i>asa</i>	[ˈaze]	[ˈaze]
<i>cão</i>	[ˈkɛw]	não ocorreu
<i>couves</i>	[ˈko(w)vi]	[ˈko(w)βi]
<i>galinha</i>	[ge'lipɛ]	não ocorreu
<i>vento</i>	[ˈvɛtu]	[ˈbɛtu]

Quadro 23 - Alguns tipos fónicos obtidos na tarefa de repetição das palavras-estímulo (listas 1 e 2)

% de repetições adequadas à 1ª ou 2ª tentativa	Sujeitos que repetiram adequadamente as palavras-estímulo portuguesas						Sujeitos que repetiram adequadamente as palavras-estímulo mirandesas					
	AP		GC1		GC2		AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
90% - 100%	43	69	29	97	16	94	17	27	16	53	0	0
80% - 89%	14	23	1	3	1	6	18	29	4	13	2	12
70% - 79%	4	6	0	0	0	0	14	23	3	10	4	24
60% - 69%	0	0	0	0	0	0	6	10	4	13	6	35
50% - 59%	1	2	0	0	0	0	4	6	1	3	3	18
40% - 49%	0	0	0	0	0	0	1	2	1	3	1	6
30% - 39%	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	1	6
20% - 29%	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0

Quadro 24 - Resultados da tarefa de repetição das palavras-estímulo portuguesas *vs.* mirandesas (lista 1)

A análise das informações coligidas no quadro 24 permite que se constate que, e independentemente do número de tentativas de execução da tarefa, as palavras mirandesas foram, para os sujeitos das três subamostras, mais difíceis de reproduzir adequadamente do que as palavras portuguesas. Este resultado não surpreende uma vez que todas as crianças aqui consideradas são, efectivamente, mais proficientes em português do que em mirandês, sendo mesmo 16% das cento e nove testadas, as que integram o GC2, exclusivamente proficientes a português. Veja-se, pois, que nenhuma das crianças monolíngues do GC2 registou uma taxa de correcta repetição das palavras-estímulo portuguesas inferior a 81%, proeza igualada, de resto, pelos sujeitos do GC1. Pelo contrário, e apesar de nenhum dos indivíduos que a integra ter apresentado, nesta primeira parte do exercício, resultados negativos, não deixa, na verdade, de ser na AP que encontramos os sujeitos que registam os valores mais baixos de adequada repetição das palavras-estímulo portuguesas (o valor mínimo é de 57%).

Já no que concerne ao comportamento dos três grupos quanto às tentativas de reprodução adequada dos vocábulos mirandeses, os resultados globais

revelam que é na subamostra GC1 que se concentram os sujeitos mais bem sucedidos e não, como se poderia esperar, na AP. Sendo certo que cerca de três quartos dos indivíduos, quer da AP, quer do GC1, alcançam valores de adequada repetição dos vocábulos mirandeses superiores a 75%, também o é que predominam no grupo dos que obtiveram índices de sucesso entre 90% a 100% na tarefa de repetição das palavras-estímulo mirandesas as crianças do GC1, i.e., 53% dos sujeitos desta subamostra, contra apenas 28% dos pertencentes à AP.

Realce-se ainda que uma análise mais pormenorizada dos dados recolhidos permite verificar que predominam largamente neste último grupo das crianças mais bem sucedidas na tarefa de repetição dos vocábulos mirandeses os indivíduos mais velhos (dos 10 aos 12 anos), com graus mais elevados de escolarização (5º e 6º anos) e, também preferencialmente, com frequência da disciplina opcional de Mirandês. Este padrão, recorrente, quer no seio da AP, quer no GC1, é observável através dos dados apresentados nos quadros 25 a 27 relativos aos valores médios (em valores percentuais) de adequada repetição das palavras-estímulo pertencentes a cada um dos idiomas em função de cada grau de escolarização e grupo etário representado na AP e nos dois grupos de controlo, bem como da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês no 2º CEB.

Ano de Escolaridade	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
1º	65	81	49	91	52	95
2º	74	91	76	100	56	95
3º	76	91	75	100	76	100
4º	77	91	76	95	59	90
5º	85	96	89	97	67	97
6º	91	93	90	95	75	95

Quadro 25 - Resultados médios relativos à adequada repetição das palavras-estímulo mirandesas e portuguesas (lista 1) em função do grau de escolarização dos sujeitos (valores em %)

Idade	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
5-6	65	80	49	92	48	100
7	73	89	76	98	56	96
8	78	90	75	98	76	98
9	77	91	85	96	59	90
10	83	93	89	96	67	97
11-12	88	95	90	95	75	95

Quadro 26 - Resultados médios relativos à adequada repetição das palavras-estímulo mirandesas e portuguesas (lista 1) em função da idade dos sujeitos (valores em %)

Ano de Escolaridade	Alunos com frequência da disciplina de Mirandês				Alunos sem frequência da disciplina de Mirandês			
	AP		GC1		AP		GC1	
	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.
5º	84	96	92	96	90	98	87	98
6º	94	93	94	94	70	93	68	96

Quadro 27 - Resultados médios relativos à adequada repetição das palavras-estímulo mirandesas e portuguesas (lista 1) em função da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês por parte dos sujeitos do 2º CEB (valores em %)

Quanto ao GC2, e embora as crianças que o integram não tenham conseguido repetir as palavras-estímulo mirandesas com um grau de sucesso tão assinalável como o que se registou entre os sujeitos dos outros dois grupos (em consonância, de resto, com o que se esperava), diga-se que o comportamento desta subamostra esteve, ainda assim, longe de ser negativo. Verifique-se, aliás, a este propósito, que 6% das crianças do GC2 alcançaram mesmo um valor médio de adequada reprodução dos padrões fónicos do mirandês de 86%.

A ausência de contacto com o mirandês não se afigura, deste modo, como condição que impeça a capacidade de repetição dos padrões fónicos da língua minoritária. A estreita afinidade entre as estruturas fónicas do mirandês e do português será a causa maior de tão satisfatório desempenho das crianças do GC2 na repetição dos vocábulos mirandeses. Tal circunstância, aliada às características específicas das palavras-estímulo desta primeira parte do exercício, cada uma das quais, recordemo-lo, diferia da sua forma traduzida com base num único traço fónico, explicará a desenvoltura com que a generalidade das crianças monolíngues acabou por ultrapassar a tarefa em apreço.

Vistos estes dados globais, importará, naturalmente, registar os resultados por palavra-estímulo, tarefa que empreendemos no quadro 28.

Palavras-estímulo (P/M)	Amostra	Nr (%) de adequadas repetições das palavras-estímulo à 1ª tentativa		Nr (%) de adequadas repetições das palavras-estímulo à 2ª tentativa		Nr (%) de respostas adequadas (total)	
		P	M	P	M	P	M
<i>leite</i> / LHUME	AP	54 (87%)	17 (27%)	4 (6%)	38 (61%)	58 (94%)	55 (89%)
	GC1	28 (93%)	6 (20%)	2 (7%)	19 (63%)	30 (100%)	25 (83%)
	GC2	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (71%)	17 (100%)	12 (71%)
<i>ali</i> / ALHAGAR	AP	44 (71%)	30 (48%)	3 (5%)	11 (18%)	47 (76%)	41 (66%)
	GC1	28 (93%)	16 (53%)	0 (0%)	9 (30%)	28 (93%)	25 (83%)
	GC2	14 (82%)	6 (35%)	1 (6%)	4 (24%)	15 (88%)	10 (59%)
<i>cheirar</i> / CHAMAR	AP	61 (98%)	57 (92%)	1 (2%)	1 (2%)	62 (100%)	58 (94%)
	GC1	30 (100%)	29 (97%)	0 (0%)	0 (0%)	30 (100%)	29 (97%)
	GC2	16 (94%)	15 (88%)	1 (6%)	0 (0%)	17 (100%)	15 (88%)
<i>achar</i> / FECHAR	AP	52 (84%)	54 (87%)	6 (10%)	4 (6%)	58 (94%)	58 (94%)
	GC1	29 (97%)	21 (70%)	1 (3%)	4 (13%)	30 (100%)	25 (83%)
	GC2	13 (76%)	5 (29%)	3 (18%)	6 (35%)	16 (94%)	11 (65%)
<i>sul</i> / SOL	AP	36 (58%)	19 (31%)	18 (29%)	12 (19%)	54 (87%)	31 (50%)
	GC1	17 (57%)	13 (43%)	11 (37%)	3 (10%)	28 (93%)	16 (53%)
	GC2	7 (41%)	2 (12%)	9 (53%)	5(29%)	16 (94%)	7 (41%)

<i>passo / CASA</i>	AP	57 (92%)	50 (81%)	4 (6%)	1 (2%)	61 (98%)	51 (82%)
	GC1	30 (100%)	22 (73%)	0 (0%)	0 (0%)	30 (100%)	22 (73%)
	GC2	17 (100%)	6 (35%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (100%)	6 (35%)
<i>nariz / FELIÇ</i>	AP	54 (87%)	31 (50%)	1 (2%)	18 (29%)	61 (98%)	49 (79%)
	GC1	30 (100%)	20 (67%)	0 (0%)	7 (23%)	30 (100%)	27 (90%)
	GC2	16 (94%)	8 (47%)	0 (0%)	8 (47%)	16 (94%)	16 (94%)
<i>descascar / ÇCALÇAR</i>	AP	57 (92%)	27 (44%)	1 (2%)	5 (8%)	58 (94%)	32 (52%)
	GC1	28 (93%)	23 (77%)	0 (0%)	4 (13%)	28 (93%)	27 (90%)
	GC2	16 (94%)	9 (53%)	0 (0%)	1 (6%)	16 (94%)	10 (59%)
<i>desmontar / ZNUDAR</i>	AP	50 (81%)	45 (73%)	6 (10%)	4 (6%)	56 (90%)	49 (79%)
	GC1	25 (83%)	24 (80%)	3 (10%)	1 (3%)	28 (93%)	25 (83%)
	GC2	16 (94%)	9 (53%)	1 (6%)	0 (0%)	17 (100%)	9 (53%)
<i>pano / CABANHA</i>	AP	43 (69%)	58 (94%)	12 (19%)	1 (2%)	55 (89%)	59 (95%)
	GC1	23 (77%)	28 (93%)	7 (23%)	0 (0%)	30 (100%)	28 (93%)
	GC2	13 (76%)	15 (88%)	1 (6%)	0 (0%)	14 (82%)	15 (88%)
<i>caminho / COZINA</i>	AP	58 (94%)	53 (85%)	3 (5%)	1 (2%)	61 (98%)	54 (87%)
	GC1	27 (90%)	26 (87%)	1 (3%)	0 (0%)	28 (93%)	26 (87%)
	GC2	12 (71%)	7 (41%)	2 (12%)	1 (6%)	14 (82%)	8 (47%)
<i>gado / GRANO</i>	AP	56 (90%)	56 (90%)	6 (10%)	6 (10%)	62 (100%)	62 (100%)
	GC1	27 (90%)	29 (97%)	3 (10%)	1 (3%)	30 (100%)	30 (100%)
	GC2	13 (76%)	13 (76%)	3 (18%)	2 (12%)	16 (94%)	15 (88%)
<i>cor / FILAR</i>	AP	26 (42%)	21 (34%)	2 (3%)	36 (58%)	28 (45%)	57 (92%)
	GC1	23 (77%)	10 (33%)	2 (7%)	18 (60%)	25 (83%)	28 (93%)
	GC2	15 (88%)	3 (18%)	2 (12%)	13 (76%)	17 (100%)	16 (94%)
<i>terra / PIEDRA</i>	AP	58 (94%)	32 (52%)	1 (2%)	7 (11%)	59 (95%)	39 (63%)
	GC1	30 (100%)	15 (50%)	0 (0%)	6 (20%)	30 (100%)	21 (70%)
	GC2	17 (100%)	4 (24%)	0 (0%)	5 (29%)	17 (100%)	9 (53%)
<i>corda / PUORTA</i>	AP	57 (92%)	47 (76%)	1 (2%)	1 (2%)	58 (94%)	48 (77%)
	GC1	28 (93%)	22 (73%)	0 (0%)	10 (33%)	28 (93%)	23 (77%)
	GC2	16 (94%)	14 (82%)	1 (6%)	1 (6%)	17 (100%)	15 (88%)
<i>vinte / BACA</i>	AP	28 (45%)	51 (82%)	24 (39%)	0 (0%)	52 (84%)	51 (82%)
	GC1	20 (67%)	25 (83%)	9 (30%)	0 (0%)	29 (97%)	25 (83%)
	GC2	6 (35%)	12 (71%)	11 (65%)	0 (0%)	17 (100%)	12 (71%)
<i>coração / MELON</i>	AP	59 (95%)	25 (40%)	0 (0%)	26 (42%)	59 (95%)	51 (82%)
	GC1	29 (97%)	10 (33%)	0 (0%)	17 (57%)	29 (97%)	27 (90%)
	GC2	16 (94%)	6 (35%)	1 (6%)	7 (41%)	17 (100%)	13 (76%)
<i>pão / AMARAN</i>	AP	61 (98%)	26 (42%)	0 (0%)	7 (11%)	61 (98%)	33 (53%)
	GC1	26 (87%)	15 (50%)	1 (3%)	2 (7%)	27 (90%)	17 (57%)
	GC2	16 (94%)	5 (29%)	1 (6%)	3 (18%)	17 (100%)	8 (47%)
<i>cantaste / TRATESTTE</i>	AP	59 (95%)	35 (56%)	1 (2%)	17 (27%)	60 (97%)	52 (84%)
	GC1	28 (93%)	18 (60%)	0 (0%)	10 (33%)	28 (93%)	28 (93%)
	GC2	13 (76%)	3 (18%)	3 (18%)	10 (59%)	16 (94%)	13 (76%)
<i>cantaram/ ACABÓRUN</i>	AP	56 (90%)	25 (40%)	2 (3%)	22 (35%)	58 (94%)	47 (76%)
	GC1	30 (100%)	11 (37%)	0 (0%)	11 (37%)	30 (100%)	22 (73%)
	GC2	12 (71%)	3 (18%)	3 (18%)	1 (6%)	15 (88%)	4 (24%)
<i>comeram / MORRÍRUN</i>	AP	50 (81%)	46 (74%)	1 (2%)	6 (10%)	52 (84%)	52 (84%)
	GC1	27 (90%)	16 (53%)	1 (3%)	1 (3%)	28 (93%)	17 (57%)
	GC2	12 (71%)	2 (12%)	5 (29%)	5 (29%)	17 (100%)	7 (41%)

Quadro 28 – Resultados, por item, da tarefa de repetição da palavra-estímulo (lista 1)

Os dados coligidos neste quadro, e particularmente os que se referem aos valores totais de repetições adequadas de cada uma das palavras-estímulo (últimas duas colunas), corroboram claramente o que o quadro 24 já havia

ilustrado, i.e., todas as crianças foram, em geral, mais hábeis na repetição das palavras portuguesas do que na reprodução das mirandesas¹¹⁷. Contudo, a apresentação dos resultados que se empreende no quadro 28 permite realçar novas vertentes do comportamento das três amostras de crianças, mormente, e para começar, que os distintos graus de desequilíbrio observados entre os resultados respeitantes à repetição de cada um dos termos, um português e outro mirandês, dos vinte e um pares de vocábulos-estímulo se correlacionam, claramente, com os diferenciados graus de contacto dos sujeitos com a língua minoritária. Assim, e calculadas as médias, por subamostra, das diferenças observadas entre os valores totais de adequada repetição das palavras portuguesas e mirandesas, somos levados a constatar que é, por um lado, a AP aquela que regista um intervalo médio menor (12%) e, por outro, o GC2 a subamostra que maior desequilíbrio entre a capacidade de reprodução das palavras numa e noutra língua ostenta (31%). Mais próximo da AP está o GC1, com um intervalo médio de 15%.

Estes últimos resultados fazem incidir uma nova luz sobre as tendências já desveladas pelo quadro 24 e, em especial, sobre o menor sucesso global da AP na repetição das palavras portuguesas quando comparada com os outros dois grupos. Na verdade, o que agora se verifica é que, e pese embora esse resultado, as crianças da AP mostram, em geral, um equilíbrio maior do que as demais na sua capacidade para repetir os vocábulos filiáveis num e noutra idioma. Dito isto, realce-se, em todo o caso, que os resultados do GC1 são, quanto a este parâmetro, muito próximos dos da AP, razão pela qual continuamos a considerar que é aquele, tal como já havíamos concluído, o grupo de crianças, globalmente consideradas, mais bem sucedido na tarefa de repetição.

O quadro 28, na medida em que inclui informação sobre o comportamento das três subamostras, não só relativo à capacidade global de repetição de cada uma das palavra-estímulo contempladas na primeira parte do exercício, como também ao número de tentativas, uma ou duas, envolvidas na obtenção de cada reprodução adequada, contribui, igualmente, para matizar os bons resultados alcançados pelas crianças do GC2 na repetição dos estímulos mirandeses (cf. valores assinalados no quadro 24 e respectivo comentário). Com efeito, constatar-se-á que são numerosos os casos em que o resultado global positivo deste grupo de crianças se deve, essencialmente, à existência de uma segunda tentativa de realização da tarefa, situação que contrasta com o comportamento das demais subamostras cujas prestações finais decorrem, e de uma maneira geral, bastante mais da primeira do que da segunda tentativa de repetição. Este facto espelha, parece-nos evidente, a estranheza de que se revestem as formas fónicas do mirandês para as crianças monolíngues, bem como, e pelo contrário, a familiaridade destes padrões para os sujeitos residentes no concelho de

¹¹⁷Os raros casos em que a adequada reprodução da forma mirandesa superou a da forma portuguesa paralela são constituídos por CABANHA (*vs. pano*) (AP e GC2) e FILAR (*vs. cor*) (AP e GC1). Diga-se, no entanto que, de entre estes casos, o único em que a diferença de resultados é realmente expressiva é o de FILAR (*vs. cor*) (AP). Sobre este último debruçar-nos-emos no corpo o texto em tempo oportuno.

Miranda do Douro. Conclua-se, pois, que será a afinidade estrutural entre os padrões fónicos do português e do mirandês a explicação para os resultados globais positivos deste grupo de controlo monolíngue na repetição de vocábulos mirandeses, mas que será a sua total ausência de contacto com a língua minoritária a razão para as dificuldades encontradas na tentativa de reprodução imediata de um vocábulo filiável nessa língua.

O quadro 28 permite, para além do mais, e como já se afirmou, que se constatem os distintos graus de sucesso com que as diferentes palavras-estímulo foram reproduzidas pelas crianças das três subamostras. Assim, verificar-se-á que, e à excepção do resultado negativo da AP relativamente à palavra *cor* (45%) e o de 76% alcançado por este mesmo grupo de sujeitos na reprodução de *ali* (situações que comentaremos oportunamente), todas as demais palavras portuguesas registaram, em todas as subamostras, índices de adequada repetição iguais ou superiores a 82%.

É, pois, e como se esperava, no lote das palavras mirandesas que encontramos os casos que mais dificuldades suscitaram. Tomando como referência o valor mínimo de adequada repetição das palavras-estímulo portuguesas (i.e., desconsiderando, por ora, os casos assinalados de *cor* e de *ali*), observem-se as seguintes situações, patentes no lote de vocábulos mirandeses, correspondentes a taxas de sucesso inferiores a 82%: LHUME (GC2: 71%), ALHAGAR (AP: 66% e GC2: 59%), FECHAR (GC2: 65%), SOL (AP: 50%, GC1: 53% e GC2: 41%), CASA (GC1: 73% e GC2: 35%), FELIÇ (AP: 79%), ÇCALSAR (AP: 52% e GC2: 59%), ZNUDAR (AP: 79% e GC2: 53%), COZINA (GC2: 47%), PIEDRA (AP: 63%, GC1: 70% e GC2: 53%), PUORTA (AP: 77% e GC1: 77%), BACA (GC2: 71%), MELON (GC2: 76%), AMARAN (AP: 53%, GC1: 57% e GC2: 47%), TRATESTE (GC2: 76%), ACABÓRUN (AP: 76%, GC1: 73% e GC2: 24%) e MORRÍRUN (GC1: 57% e GC2: 41%).

O primeiro comentário que esta selecção nos oferece remete para a recorrência com que o GC2 regista valores globais de repetição adequada de vocábulos mirandeses inferiores a 82%. Para esta subamostra os padrões fónicos mais estranhos parecem ser constituídos pelo distinto timbre das vogais temáticas em certas formas verbais¹¹⁸ e/ou pela forma diferenciada dos morfemas número-pessoais (caso também de AMARAN)¹¹⁹, pela realização apical das sibilantes, pela actualização apical da consoante nasal palatal em posição intervocálica e, embora em menor grau, pelas formas mirandesas [s]/[z] do prefixo derivacional que em português se pronuncia [d(i)] ou [d(i)ʒ]. A este lote se segue, em termos de grau de dificuldade, a realização do ditongo o [je] em sílaba tónica (*vs.* [e] no português padrão), a da vogal nasal [õ] (pelo

¹¹⁸Nos casos de ACABÓRUN e MORRÍRUN, os resultados globais são mesmo negativos, enquanto que, no de TRATESTE, o valor final de 76% se deve, quase na totalidade, à segunda tentativa de reprodução do vocábulo.

¹¹⁹Nos casos de AMARAN e de MORRÍRUN, as crianças do GC2 compensaram a sua estranheza face às formas mirandesas recorrendo à forma portuguesa mais próxima, i.e., [eme'rẽw] (41%) e [mu'rerẽw]/[mu'rerẽw]/[mu'rerẽw] (41%). Já em relação a ACABÓRUN e a TRATESTE predominaram, em alternativa à resposta adequada, más repetições sem fenómenos dignos de registo (65% e 24%, respectivamente).

ditongo [ẽw̃] no português padrão) em final de palavra, a actualização da africada [tʃ] em posição intervocálica¹²⁰, bem como o uso da lateral palatal [ʎ], quer em início de palavra (solução fonotáctica do mirandês estranha em português), quer em posição intervocálica. Assim, e embora cada um dos vocábulos representativos deste segundo conjunto de traços tenha sido adequadamente repetido por mais de 50% dos sujeitos do GC2, a verdade é que tal resultado positivo final se deve à segunda tentativa de repetição. Aliás, observe-se mesmo que no caso particular de LHUME, os 71% de repetições adequadas registadas resultam inteiramente dessa segunda tentativa¹²¹. Por fim, ateste-se a relativa facilidade com que, ainda assim, as crianças desta subamostra repetiram, à primeira tentativa, o vocábulo BACA (71%), evidência de que a realização de [b] por [v] não lhes é, na verdade, estranha¹²².

No que concerne à subamostra que melhores resultados globais registou na tarefa de repetição dos estímulos em mirandês, o GC1, assinala-se que, ainda assim, os sujeitos que a integraram revelaram algumas dificuldades na adequada repetição da maior parte das formas verbais mirandesas¹²³, na utilização da sibilante apical aquando da repetição do estímulo SOL e também, embora em menor grau, na reprodução dos ditongos crescentes tipicamente mirandeses presentes nas formas PUORTA e PIEDRA. Todas estas dificuldades são, como acabámos de observar, partilhadas pelas crianças do GC2. Algumas delas são, no entanto, e como veremos já se de seguida, igualmente comuns às crianças da AP, circunstância que as torna dignas de uma especial atenção.

Com efeito, de particular interesse para a nossa análise afigura-se a observação dos traços tipicamente mirandeses que foram, para os sujeitos da AP, mais difíceis de reproduzir, sendo certo que, em todo o caso, e contrariamente ao que se registou a propósito do GC2, na presente subamostra nenhuma das palavras mirandesas obteve índices de correcta repetição inferiores a 50%. Dito isto, os traços fónicos em relação aos quais parecem existir mais hesitações são a forma apical, em início absoluto, da sibilante que é pré-dorsal no português padrão (tendência comum, de resto, às três subamostras¹²⁴), a forma [ẽ] do morfema número-pessoal (3ª pessoa do plural) que assume, em português, um formato ditongado [ẽw̃], e a realização [s] do prefixo derivacional cuja forma é

¹²⁰Verifique-se, contudo, que, já em início absoluto, esta mesma africada não ofereceu o mesmo tipo de dificuldades aos sujeitos do GC2, pois 88% destes conseguiram reproduzir o estímulo CHAMAR de modo inteiramente adequado.

¹²¹Verificar-se-á que a repetição deste vocábulo foi, à primeira tentativa, problemático para as crianças de qualquer uma das três subamostras. Atribuímos este facto à circunstância de LHUME ter sido a primeira palavra-estímulo ouvida pelas crianças no exercício, tendo funcionado, assim, e de algum modo, como treino para o que viria a seguir.

¹²²Na realidade todas as crianças do GC2 são oriundas de localidades incluídas na área dialectal caracterizada pela ausência de oposição fonológica entre /b/ e /v/.

¹²³De entre as formas verbais mirandeses presentes no *subcorpus* de palavras-estímulo mirandesas, apenas TRATESTE não suscitou dúvidas às crianças do GC1. Veja-se, aliás, esta forma verbal foi, para qualquer uma das subamostras testadas, a menos problemática de todas. Porventura este comportamento comum ficar-se-á a dever o facto de a forma verbal em questão ser a única que, para além do distinto timbre da VT, não ostentava diferenças ao nível do morfema número-pessoal.

¹²⁴Para cada uma das três subamostras foram registados valores muito elevados de realização pré-dorsal da sibilante na repetição deste vocábulo, a saber, AP: 50 %, GC1: 43% e GC2: 47%.

[d(i)] em português. Curiosamente, a forma paralela [z] deste mesmo prefixo já se revelou de mais fácil reprodução, uma vez que são 79% os sujeitos da AP que repetiram ZNUDAR adequadamente. Considere-se, contudo, e a fim de equacionar esta questão mais cabalmente, que a repetição de ÇALSAR motivou formas alternativas, classificadas como respostas de tipo v) ou vi), bastante próximas do estímulo, mormente [ʃkaɫ'sar(i)], [ʒkaɫ'sar(i)], [dskɑɫ'sar(i)], [skaɫ'sari] e [skaɫ'sarẽw̃]. Representando, este último tipo de formas, 37% das respostas dadas, conclua-se que o comportamento da AP na repetição dos termos paralelos ÇALCAR e ZNUDAR não foi, afinal, tão díspar como se começou por sugerir.

Um contraste, isso sim, já se observa nos resultados comparativos de PIEDRA *vs.* os de PUORTA, tendo o ditongo o [je] em sílaba tónica, ou, em alternativa, os monotongos [e] e [i]¹²⁵ ocorrido com menor frequência nas formas repetidas¹²⁶ do que as os paralelos [wo] , [o] e [u]¹²⁷. Este mesmo padrão é comum, de resto, às três subamostras, pois todas alcançaram melhores resultados na repetição de PUORTA em comparação com a de PIEDRA (o GC2 regista mesmo o resultado mais elevado de todos). Porventura o facto de uma ditongação semelhante à que ocorre em PUORTA ser não só comum, mas sentida como muito típica da variedade do português falada na região do Douro Litoral, associado à circunstância de essa variedade conhecer razoável divulgação mediática, faça com que as crianças melhor conheçam o padrão fónico em questão e, assim, sejam mais hábeis na sua reprodução.

Embora também incluídos no grupo dos vocábulos com índices de boa repetição inferiores à fasquia de 82%, os casos de ACABÓRUN (AP: 76%) e de FELIÇ (AP: 79%) não se revelam, no cômputo geral, realmente problemáticos. Se comentários a seu respeito há a fazer, estes incidem, e em primeiro lugar, sobre a assinalável competência com que os sujeitos da AP reproduziram os timbres tipicamente mirandeses das vogais temáticas presentes nas formas verbais contempladas: MORRÍRUN, TRATESTE e, também, apesar do menor sucesso registado, ACABÓRUN. Estes resultados denunciam, pois, a vitalidade dos respectivos traços na área rural do concelho de Miranda do Douro. Em segundo lugar, e já a propósito dos resultados relativos à repetição de FELIÇ, há a constatar que, efectivamente, as crianças dos dois grupos de controlo se revelaram mais seguras do que as da AP, tendo mesmo o GC2 superado as demais subamostras. Se pensarmos, no entanto, que em português a sibilante, no contexto em apreço (i.e., final de sílaba seguida de pausa), tem sempre realização palatal, o bom desempenho dos sujeitos dos dois grupos de controlo,

¹²⁵Embora tradicionalmente tida como típica do sendinês, esta realização monotongada foi recorrentemente articulada pelas crianças da AP e do GC I que, como se sabe, não foram recrutadas na vila de Sendim.

¹²⁶A forma [pɛðrɛ] foi, aliás, a repetição produzida por 35% dos sujeitos, quer da AP, quer do GC2. Já entre as crianças do GC2 houve maior tendência (23% dos sujeitos) para respostas do tipo ii), i.e., repetições inadequadas, por vezes bastante distanciadas do estímulo, e sem fenómenos dignos de registo (atendendo aos critérios de relevância por nós adoptados) tais como [lɛðrɛ], [l'urðɛ], [l'pivrɛ], [l'poðrɛ] e [l'puðrɛ].

¹²⁷Cf. o que se disse na nota 125 do presente capítulo.

mas sobretudo do GC2, poderá explicar-se como fruto de uma quebra de expectativa: a realização pré-dorsal torna-se particularmente saliente porque não é comum; a sua reprodução, por seu turno, não se afigura difícil porque o segmento fónico em questão não só existe, como é muito recorrente na variedade padrão do português europeu, ainda que em distintos contextos¹²⁸. No caso das crianças oriundas da área rural mirandesa, expostas aos dois tipos de realizações, bem como à articulação apical mais antiga, no mesmo contexto fónico, o nível de segurança sobre o que se ouviu e se terá de reproduzir já parece ser, efectivamente, um pouco menor.

Caso interessante é, igualmente, constituído pelos resultados da AP na repetição de ALHAGAR (66%), especialmente quando vistos a par dos de *ali* (76%). Tendo a AP registado uma margem de diferença entre o resultado de repetição da forma portuguesa e da mirandesa de apenas 10%, dir-se-á que a realização da lateral palatal em posição intervocálica parece inspirar alguma insegurança às crianças expostas, no quotidiano, às duas línguas em contacto. A atestar esta insegurança, verificar-se-á que, quer no caso de ALHAGAR, quer no de *ali*, assumiram alguma expressão as respostas albergáveis nas categorias v) e vi), pois 24 % dos sujeitos da AP optaram por formas do tipo [ɛlɐ'ɣar(i)] e de [ɛ'ɫi]/[ej'ɫi]. Verificando-se o elevado sucesso desta amostra na repetição de LHUME (89%), julgamos que uma explicação possível para os resultados obtidos a partir dos estímulos ALHAGAR e de *ali* radicar-se-á na partilha, pelo português e pelo mirandês, do contexto de ocorrência intervocálica, quer da lateral palatal, quer da alveolar. No caso de ALHAGAR, poderá admitir-se, igualmente, que terá pesado um certo grau de desconhecimento do vocábulo, já que, como se referiu oportunamente¹²⁹ e o comportamento do GC2 parece corroborar, a repetição de um estímulo verbal poderá implicar o seu processamento, não só fónico, mas também semântico (e até morfossintáctico).

Dispensemos, por fim, atenção aos resultados da AP a propósito da repetição da palavra-estímulo *cor*, o único vocábulo português cuja repetição parece ter sido, pelo menos à primeira vista, substancialmente mais problemático do que a do vocábulo mirandês paralelo (FILAR). Ora, uma análise mais atenta do comportamento da AP relativamente à repetição deste vocábulo denunciará que, na verdade, o resultado da reprodução de *cor* se deve, tão somente, ao facto de termos considerado as respostas do tipo [ˈkɔr(i)] na categoria “repetição com fenómeno digno de registo”. Neste caso, considerámos digna de registo a preferência pela vogal [ɔ] em sílaba tónica em detrimento do timbre padrão [o]. A predilecção das crianças da AP pela forma dialectal ultrapassou, pois, a opção pela forma padrão, tendo a primeira destas merecido uma taxa de utilização, na reprodução da palavra *cor*, de 53% (50% à primeira tentativa). Assim, e somados os resultados relevantes, concluir-se-á que também aqui a palavra portuguesa foi mais satisfatoriamente reproduzida do que a correspondente mirandesa (98% de

¹²⁸Não nos esqueçamos, no entanto, que as sibilantes pré-dorsais em final de sílaba são recorrentes no português do Brasil, variedade a que as crianças estão profusamente expostas por via da televisão.

¹²⁹Cf. a nota 100 do presente capítulo.

cor vs. 92% de FILAR), em consonância, portanto, com a tendência geral observada.

Palavras-estímulo (P/M)	Amostra	Nr (%) de adequadas repetições das palavras-estímulo à 1ª tentativa	Nr (%) de adequadas repetições das palavras-estímulo à 2ª tentativa	Nr (%) de respostas adequadas (total)
<i>achava</i>	AP	48 (77%)	1 (2%)	49 (79%)
	GC1	27 (90%)	0 (0%)	27 (90%)
	GC2	16 (94%)	1 (6%)	13 (76%)
<i>cavalo</i>	AP	46 (74%)	2 (3%)	49 (77%)
	GC1	28 (93%)	0 (0%)	28 (93%)
	GC2	13 (76%)	0 (0%)	13 (76%)
<i>céu</i>	AP	31 (50%)	0 (0%)	31 (50%)
	GC1	24 (80%)	3 (10%)	27 (90%)
	GC2	62 (100%)	0 (0%)	17 (100%)
<i>chão</i>	AP	62 (100%)	0 (0%)	62 (100%)
	GC1	29 (97%)	0 (0%)	29 (97%)
	GC2	17 (100%)	0 (0%)	17 (100%)
<i>despachar</i>	AP	58 (94%)	0 (0%)	58 (94%)
	GC1	29 (97%)	0 (0%)	29 (97%)
	GC2	17 (100%)	0 (0%)	17 (100%)
<i>dono</i>	AP	58 (94%)	2 (3%)	57 (92%)
	GC1	29 (97%)	1 (3%)	30 (100%)
	GC2	17 (100%)	0 (0%)	17 (100%)
<i>erva</i>	AP	42 (68%)	2 (3%)	44 (71%)
	GC1	25 (83%)	2 (3%)	26 (87%)
	GC2	13 (76%)	0 (0%)	13 (76%)
<i>luz</i>	AP	59 (95%)	1 (2%)	60 (97%)
	GC1	30 (100%)	0 (0%)	30 (100%)
	GC2	16 (94%)	1 (6%)	17 (100%)
<i>moinho</i>	AP	56 (90%)	3 (5%)	59 (95%)
	GC1	28 (93%)	2 (7%)	30 (100%)
	GC2	14 (82%)	3 (18%)	17 (100%)
<i>procissão</i>	AP	47 (76%)	10 (16%)	57 (92%)
	GC1	26 (87%)	2 (7%)	28 (93%)
	GC2	14 (82%)	2 (12%)	16 (82%)
<i>nosso</i>	AP	53 (85%)	1 (2%)	54 (87%)
	GC1	29 (97%)	0 (0%)	29 (97%)
	GC2	16 (94%)	1 (6%)	17 (100%)
<i>sair</i>	AP	60 (97%)	0 (0%)	60 (97%)
	GC1	29 (97%)	1 (3%)	30 (100%)
	GC2	14 (82%)	3 (18%)	17 (100%)
<i>asa</i>	AP	28 (45%)	28 (45%)	56 (90%)
	GC1	41 (66%)	17 (27%)	58 (94%)
	GC2	14 (47%)	16 (53%)	17 (100%)
<i>cão</i>	AP	62 (100%)	0 (0%)	62 (100%)
	GC1	30 (100%)	0 (0%)	30 (100%)
	GC2	17 (100%)	0 (0%)	17 (100%)
<i>couves</i>	AP	44 (71%)	0 (0%)	44 (71%)
	GC1	22 (73%)	0 (0%)	22 (73%)
	GC2	15 (88%)	1 (6%)	16 (94%)
<i>galinha</i>	AP	61 (98%)	1 (2%)	62 (100%)
	GC1	29 (97%)	1 (3%)	30 (100%)
	GC2	15 (88%)	2 (12%)	17 (100%)
<i>vento</i>	AP	50 (81%)	3 (5%)	53 (85%)
	GC1	26 (87%)	3 (10%)	29 (97%)
	GC2	13 (76%)	1 (6%)	14 (82%)

Quadro 29 – Resultados, por item, da tarefa de repetição das palavras-estímulo (lista 2)

% de repetições adequadas à 1ª ou 2ª tentativa	Sujeitos que repetiram adequadamente as palavras-estímulo portuguesas (lista 2)					
	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
90% - 100%	30	48	21	70	12	71
80% - 89%	20	32	7	23	4	24
70% - 79%	5	8	2	7	1	6
60% - 69%	3	5	0	0	0	0
50% - 59%	3	5	0	0	0	0
40% - 49%	1	2	0	0	0	0

Quadro 30 - Resultados da tarefa de repetição das palavras-estímulo (lista 2)

Os resultados relativos à repetição das palavras portuguesas da lista 2, utilizada na segunda parte do exercício, encontram-se compilados nos quadros 29 e 30. Consideramos que os resultados nelas apresentados confirmam as grandes tendências já registadas na primeira parte do exercício a propósito da repetição das palavras-estímulo portuguesas. A leitura, quer do quadro 29, quer do quadro 30, indicia que são, de novo, crianças da AP as que mais dificuldades revelaram na repetição das palavras-estímulo portuguesas. É, pois, e como revela o quadro 30, no seio subamostra da AP que se encontram os indivíduos que ostentam os valores mais baixos de adequada repetição (o valor mínimo individual registado é de 41%).

Interessante é também verificar que predominam, neste grupo, crianças de seis anos que frequentavam, à altura da inquirição, o primeiro ano de escolaridade. Por contraste, nenhuma das crianças que integram os grupos de controlo apresenta valores de adequada reprodução inferiores a 71%. Calculadas as médias dos valores alcançados por cada subamostra em função das diferentes palavras-estímulo (valores coligidos no quadro 29), verifica-se que é, novamente, o GC1 o grupo que, no cômputo geral, melhores resultados apresenta (95%), seguido, no entanto, de muito perto pelo GC2 (94%). A média da AP é, em consonância com o que já foi dito, inferior, embora também ela muito satisfatória (87%).

A consulta do quadro 29 permite observar, para além do mais, que nenhuma palavra-estímulo ofereceu verdadeiras dificuldades às crianças testadas. Aparentemente, a única exceção à tendência geral será constituída pelo resultado da repetição do vocábulo *céu* pelos sujeitos da AP, já que apenas 50% destes reproduziram a forma ['sew] do estímulo. Contudo, e à semelhança do que já havia sucedido no caso das respostas suscitadas por *cor* na primeira parte do exercício, uma análise mais detalhada dos dados permite compreender que a forma alternativa e dialectalmente marcada ['sew] colheu as preferências dos demais 50% dos sujeitos desta subamostra, situação que configura uma taxa real de boa repetição do vocábulo em questão de 100% por parte das crianças da AP.

Dito isto, cabe-nos, por fim, salientar os aspectos mais interessantes e pertinentes revelados pela presente análise dos dados colhidos.

Começamos por assinalar que se confirmou a nossa hipótese inicial segundo a qual todas as crianças testadas, porque mais (ou mesmo exclusivamente)

proficientes em português, se revelariam mais bem sucedidas na repetição das palavras-estímulo filiáveis na língua maioritária do que na das mirandesas. Sublinhe-se, no entanto, que as crianças da AP se revelaram, nesta tarefa específica de reprodução dos padrões portugueses, um pouco menos hábeis do que as que integravam qualquer um dos grupos de controlo.

Já no que concerne à capacidade de reprodução dos estímulos mirandeses, verificou-se que o melhor grupo, em termos globais, foi o GC1 e não a AP, como se esperaria. Ainda assim, é de salientar que é na AP que encontramos um maior equilíbrio relativo na capacidade de repetição dos padrões fónicos típicos de uma e outra língua. Já o GC2 foi aquele em que o comportamento dos sujeitos se revelou, quanto a este último aspecto, mais desequilibrado.

Por fim, acrescenta-se que parece haver alguma correlação entre factores como idade, nível de escolarização e frequência da disciplina opcional de Mirandês no 2º CEB e a capacidade de reprodução adequada do estímulo. A este propósito, observámos que os melhores na tarefa de reprodução dos estímulos mirandeses foram os sujeitos dos 5º e 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, quer da AP, quer do GC1. Paralelamente, os piores resultados relativos à reprodução dos vocábulos portugueses foram obra das crianças mais novas (6 anos) e menos escolarizadas (1º ano) da AP¹³⁰.

4.3.3.2. A tarefa de filiação linguística

Os dados relativos à tarefa de filiação idiomática das palavras-estímulo foram, como já atrás esclarecemos, recolhidos no âmbito da primeira parte do exercício, na qual se utilizou a lista 1. As respostas dos sujeitos foram organizadas em três grandes categorias, a saber, (i) não sabe/não respondeu; (ii) filiação incorrecta da palavra-estímulo; (iii) filiação correcta da palavra-estímulo. Os resultados globais obtidos encontram-se coligidos nos quadros 31 e 32.

Estes quadros demonstram que a grande maioria das crianças testadas se revelou muito bem sucedida na tarefa de indicar a mais provável filiação idiomática das palavras-estímulo ouvidas. Comparando-se, no entanto, os resultados agora apresentados com aqueles que acabámos de analisar no subcapítulo 4.3.3.1., fica claro que uma parte das cento e nove crianças participantes no estudo sentiu mais dificuldades em empreender a filiação idiomática dos vocábulos do que em reproduzir os padrões fónicos neles presentes, pois são agora notórios resultados individuais negativos em maior

¹³⁰Esta afirmação é verdadeira, quer no que concerne às palavras portuguesas da lista 2, aspecto aquando da sua análise sublinhado, quer no que diz respeito às que integravam a lista 1. Assim, é possível observar que, dos dez piores resultados relativos à repetição das palavras portuguesas da lista 1, cinco são atribuíveis a crianças de seis anos de idade, frequentadoras do 1º ano de escolaridade e também todas da AP. Dito isto, é importante que se refira que as crianças mais novas da AP tiveram, atendendo aos valores absolutos, uma desempenho muito satisfatório: veja-se, a título ilustrativo, que a média de boas repetições das palavras portuguesas (lista 1) dos alunos do primeiro ano desta subamostra foi de 81%.

número do que aqueles registados na tarefa de repetição (cf. os quadros 24 e 31 do presente capítulo). Depreende-se, portanto, destes resultados, que as tarefas em questão têm um grau de dificuldade dissemelhante e/ou que a resolução de cada uma mobiliza recursos cognitivos não necessariamente coincidentes.

% de filiações idiomáticas adequadas	Sujeitos que filiaram adequadamente as palavras-estímulo portuguesas						Sujeitos que filiaram adequadamente as palavras-estímulo mirandesas					
	AP		GC1		GC2		AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
90% - 100%	22	35	12	40	11	65	31	50	20	67	3	18
80% - 89%	13	21	3	10	0	0	9	15	7	23	7	41
70% - 79%	7	11	3	10	2	12	6	10	1	3	5	29
60% - 69%	7	11	2	7	2	12	6	10	1	3	2	12
50% - 59%	3	5	1	3	1	6	6	10	0	0	0	0
40% - 49%	6	10	2	7	0	0	0	0	1	3	0	0
30% - 39%	1	2	1	3	0	0	1	2	0	0	0	0
20% - 29%	0	0	2	7	0	0	1	2	0	0	0	0
10% - 19%	3	5	4	13	1	6	1	2	0	0	0	0
5%	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0

Quadro 31 - Resultados da tarefa de filiação das palavras-estímulo portuguesas vs. mirandesas (lista 1)

Palavras-estímulo (P/M)	Amostra	Nr (%) de sujeitos que correctamente filiaram as palavras-estímulo	
		P	M
<i>leite</i> / LHUME	AP	53 (85%)	55 (89%)
	GC1	20 (67%)	29 (97%)
	GC2	12 (71%)	15 (88%)
<i>ali</i> / ALHAGAR	AP	31 (50%)	55 (89%)
	GC1	15 (50%)	30 (100%)
	GC2	13 (76%)	14(82%)
<i>cheirar</i> / CHAMAR	AP	52 (84%)	57 (92%)
	GC1	21 (70%)	29 (97%)
	GC2	15 (88%)	15 (88%)
<i>achar</i> / FECHAR	AP	42 (68%)	56 (90%)
	GC1	22 (73%)	28 (93%)
	GC2	15 (88%)	16 (94%)
<i>sul</i> / SOL	AP	25 (40%)	33 (53%)
	GC1	15 (50%)	23 (77%)
	GC2	11 (65%)	9 (53%)
<i>passo</i> / CASA	AP	57 (92%)	54 (87%)
	GC1	27 (90%)	28 (93%)
	GC2	15 (88%)	8 (47%)
<i>nariz</i> / FELIÇ	AP	54 (87%)	51 (82%)
	GC1	21 (70%)	29 (97%)
	GC2	15 (88%)	17 (100%)
<i>descascar</i> / ÇCALÇAR	AP	47 (76%)	51 (82%)
	GC1	28 (73%)	29 (97%)
	GC2	16 (94%)	16 (94%)
<i>desmontar</i> / ZNUDAR	AP	46 (74%)	44 (71%)
	GC1	18 (60%)	26 (87%)
	GC2	11 (65%)	15 (88%)
<i>pano</i> / CABANHA	AP	39 (63%)	56 (90%)
	GC1	15 (50%)	30 (100%)
	GC2	12 (71%)	16 (94%)

<i>caminbo</i> / COZINA	AP	54 (87%)	53 (85%)
	GC1	22 (73%)	26 (87%)
	GC2	13 (76%)	9 (53%)
<i>gado</i> / GRANO	AP	40 (65%)	52 (84%)
	GC1	19 (63%)	29 (97%)
	GC2	12 (71%)	16 (94%)
<i>cor</i> / FILAR	AP	49 (79%)	39 (63%)
	GC1	23 (77%)	24 (80%)
	GC2	16 (94%)	15 (88%)
<i>terra</i> / PIEDRA	AP	58 (94%)	43 (69%)
	GC1	25 (83%)	26 (87%)
	GC2	17 (100%)	11 (65%)
<i>corda</i> / PUORTA	AP	52 (84%)	47 (76%)
	GC1	23 (77%)	28 (93%)
	GC2	16 (94%)	17 (100%)
<i>vinte</i> / BACA	AP	44 (71%)	31 (50%)
	GC1	22 (73%)	19 (63%)
	GC2	15 (88%)	6 (35%)
<i>coração</i> / MELON	AP	55 (89%)	51 (82%)
	GC1	22 (73%)	26 (87%)
	GC2	14 (82%)	15 (88%)
<i>pão</i> / AMARAN	AP	47 (76%)	45 (73%)
	GC1	17 (57%)	23 (77%)
	GC2	16 (94%)	12 (71%)
<i>cantaste</i> / TRATESTE	AP	43 (69%)	52 (84%)
	GC1	17 (57%)	26 (87%)
	GC2	12 (71%)	15 (88%)
<i>cantaram</i> / ACABÓRUN	AP	41 (66%)	57 (92%)
	GC1	17 (57%)	30 (100%)
	GC2	14 (82%)	16 (94%)
<i>comeram</i> / MORRÍRUN	AP	45 (73%)	55 (89%)
	GC1	22 (73%)	26 (87%)
	GC2	14 (82%)	13 (76%)

Quadro 32 – Resultados, por item, da tarefa de filiação idiomática das palavras-estímulo (lista 1)

Uma análise dos dados compilados nos quadros 31 e 32 permite, em segundo lugar, que se observe a maior habilidade relativa das crianças pertencentes à AP e à GC1 na filiação das palavras mirandesas em comparação com as portuguesas. Este resultado valida a hipótese que formulámos no subcapítulo 4.2.3. Na verdade, tal como afirmámos, consideramos que o facto de a capacidade de identificar palavras portuguesas enquanto tais ser inferior à que se revela na determinação da origem das que são mirandesas é sinal dos diferenciados graus de nitidez com que, aos olhos das crianças residentes no concelho de Miranda do Douro, se apresentam os perfis dos falantes típicos de cada um dos idiomas em contacto.

Um dado que contribui para sustentar esta interpretação é constituído pelo comportamento dos sujeitos do GC2 nesta tarefa de filiação idiomática de estímulos portugueses e mirandeses. Estes sujeitos, ao contrário do que sucedeu entre as crianças das outras duas subamostras, revelaram-se mais bem sucedidos na identificação das palavras portuguesas enquanto tais do que na das palavras mirandesas, tendo sido, aliás, aqueles que, globalmente considerados, melhores resultados médios obtiveram na correcta filiação dos vocábulos portugueses (82%). Sendo desconhecedores, em absoluto, da língua minoritária, esperar-se-ia

que fossem, com efeito, para estas crianças monolíngues, mais facilmente reconhecíveis vocábulos da sua própria língua. Ainda assim, registou-se, igualmente, entre os sujeitos do GC2, uma taxa média de correcta filiação dos estímulos mirandeses de 80%, contra a média de 82% de correcta identificação dos estímulos portugueses. Sustentamos que estes resultados, ao contrário de conflituarem com a nossa argumentação, só a corroboram. Veja-se: não só as crianças do GC2 reconhecem claramente os vocábulos da única língua em que são proficientes, como também identificam, com um grau de nitidez perfeitamente análogo, os estímulos que não apresentam a configuração fónica típica dessa língua. Colocadas as crianças do GC2, em função das características do desenho metodológico concebido, apenas perante duas possibilidades de resposta (a palavra ou seria portuguesa, ou, e nos termos em que a questão foi apresentada aos sujeitos deste grupo de controlo, não-portuguesa), é legítimo que se interpretem os resultados apurados a propósito da filiação, quer das palavras portuguesas, quer das mirandesas, como duas faces da mesma moeda, tendo, assim, o mesmo valor.

Enfoque distinto terá de presidir à leitura dos resultados médios de correcta filiação das palavras-estímulo obtidos junto das crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro, na medida em que, para estas, o mirandês é, e independentemente do grau em que tal sucede, uma realidade presente no seu meio envolvente. Mesmo as crianças residentes na cidade de Miranda do Douro do GC1 que por nós foram incluídas, atendendo ao parâmetro “grau de contacto com o mirandês oral”, na categoria 0 (zero) terão, na verdade, algum contacto, por residual que seja, com o mirandês; pelo menos já terão ouvido falar dele e, com toda a probabilidade, também já terão ouvido alguém falá-lo. Nada de comparável se poderá dizer a respeito dos sujeitos monolíngues do GC2. Para estes, que não dispõem de qualquer representação relativa à língua minoritária, o mirandês, enquanto unidade idiomática caracterizável por um conjunto de traços particulares, não existe sequer. Esta circunstância torna os dois grupos de controlo com que trabalhamos radicalmente distintos.

É à luz destes factos que interpretaremos o desempenho do GC1 na tarefa de filiação idiomática, sendo certo que o comportamento geral desta subamostra a coloca mais próxima da AP do que do GC2. Ainda assim, é fundamental assinalar que o GC1 manifestou algumas idiosincrasias dignas de registo. Observe-se, mormente, que o GC1 se revelou a subamostra que piores resultados obteve na tarefa de filiação das palavras portuguesas (média de 67%), seguido da AP (média de 75%). Verificamos, concomitantemente, que foram, mais uma vez, as crianças pertencentes ao GC1 as que mais sucesso demonstram na tarefa de filiação das palavras mirandesas (média de 90%), tendo o resultado global da AP igualado o do GC2 na presente tarefa (média de 80%). Dito isto, observa-se que a diferença entre a capacidade média de filiação das palavras mirandesas e das portuguesas se salda em 23% no caso do GC1 e em 5% no da AP.

Estes dados sugerem que é, e aparentemente de modo algo paradoxal, no grupo das crianças do concelho de Miranda do Douro que menos contacto têm com o mirandês que encontramos, por um lado, a menor capacidade média de

reconhecimento do perfil fónico próprio do português mas também, e por outro, a imagem mais nítida do conjunto de traços que devem ser associados ao falante da língua minoritária.

Para estas tendências avançamos com algumas possíveis explicações interdependentes. Em primeiro lugar, é importante levar em linha de conta que a maior distância efectiva em relação ao mirandês por parte das crianças da cidade deverá contribuir, não só para amplificar a saliência de muitos dos traços fónicos característicos da língua minoritária, como para a construção de uma imagem bastante nítida do perfil dos seus falantes prototípicos. Para as crianças do GC1, e dadas estes condicionalismos, será muito fácil olhar o mirandês como “objecto”. Por outro lado, sublinhe-se que essa maior distância em relação ao mirandês, quando comparada com a das crianças pertencentes à AP, se traduz num contacto não quotidiano com este idioma, circunstância que diminuirá, não só a oportunidade, como também a necessidade de um labor cognitivo de carácter analítico centrado na comparação entre as estruturas de uma e outra língua. Dito de outro modo, o contacto, por pouco que seja, das crianças do GC1 com o mirandês torná-las-á sensíveis a um conjunto de índices caracterizadores e denunciadores dos falantes dessa língua (pelo menos tão sensíveis quanto necessário para desempenhar uma tarefa de filiação idiomática tal como a que propusemos aos sujeitos), mas esse contacto mais esporádico e residual com a língua minoritária também poderá dispensar, em grande medida, a elaboração daquilo a que temos vindo a chamar regras de equivalência entre as estruturas de uma e outra língua. Admitindo que um dos factores catalisadores da construção das regras de equivalência será a necessidade incontornável sentida pela criança exposta a uma situação de bilinguismo social em que as línguas em contacto ostentam enormes afinidades estruturais entre si de entre elas distinguir, então postulamos, em consonância com esta hipótese, que as crianças da AP registam um intervalo de diferença entre a capacidade média de filiação das palavras portuguesas e mirandesas bastante menor do que o do GC1 porque são elas as que dispõem, mercê do seu contacto diário com o mirandês e das necessidades de distinção do português que esse contacto impõe, de mais ricas e estruturadas teias de associações entre as estruturas de L1 e de L2. É, pois, ancoradas nessas teias, i.e., e no caso presente, regras de equivalência fónica e fónico-morfológica, que as crianças da AP sustentam os seus resultados mais equilibrados. É, de modo paralelo, na pobreza desse mesmo tipo de associações que assenta a insegurança dos sujeitos do GC1, sobretudo em relação ao português, língua tanto mais próxima e que, por isso, se apresenta tanto mais transparente.

Julgamos que abonam a favor da tese que agora advogamos alguns dos dados relativos à forma como se comportam certos segmentos das amostra na tarefa de filiação das palavras portuguesas *vs.* as palavras mirandesas. Repare-se, em particular, nos resultados coligidos no quadro 33.

Ano de Escolaridade	Alunos com frequência da disciplina de Mirandês				Alunos sem frequência da disciplina de Mirandês			
	AP		GC1		AP		GC1	
	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.
5º	94	80	93	87	96	64	92	82
6º	95	77	95	66	88	70	95	51

Quadro 33 - Resultados médios relativos à tarefa de filiação idiomática das palavras-estímulo mirandesas *vs.* portuguesas em função da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês: sujeitos do 2º CEB (valores em %)

Os dados agora apresentados denunciam que a frequência da disciplina opcional de Mirandês no 2º CEB contribui para melhorar o desempenho global das crianças, não propriamente na correcta filiação das palavras mirandesas, mas antes na adequada identificação dos vocábulos portugueses enquanto tais. Dito de outro modo, o contacto formal com o mirandês através do meio escolar, porque proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver uma actividade comparativa entre idiomas em causa, fomenta a construção de representações, frequentemente já em formato-E3, i.e., explicitáveis e verbalizáveis, de conexões e equivalências entre o mirandês e o português. A prática de tal actividade alimenta claramente a segurança das crianças em relação à própria identidade estrutural da língua portuguesa. Estes exercícios de análise comparativa parecem, pois, servir para “opacizar” a língua maioritária, levando-a da condição de instrumento que se usa mas não se “vê”, ao distinto estatuto de objecto.

Ano de Escolaridade	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
1º	74	61	87	22	76	67
2º	54	77	81	54	71	94
3º	75	76	76	95	86	83
4º	80	82	87	81	78	81
5º	95	75	92	83	84	70
6º	93	74	95	60	84	95

Quadro 34 - Resultados médios relativos à tarefa de filiação idiomática das palavras-estímulo mirandesas *vs.* portuguesas em função do grau de escolarização dos sujeitos (valores em %)

Idade	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
5-6	76	61	87	22	86 (=1 suj)	71 (=1 suj)
7	59	76	81	54	73	83
8	76	80	76	95	86	83
9	80	73	90	85	78	81
10	86	77	94	68	83	70
11-12	94	75	95	64	84	95

Quadro 35 - Resultados médios relativos à tarefa de filiação idiomática das palavras-estímulo mirandesas *vs.* portuguesas em função da idade dos sujeitos (valores em %)

Vistas, de resto, as correlações entre a capacidade de filiação das crianças das três subamostras e as variáveis idade e nível de escolaridade (quadros 34 e 35), dir-se-á que é possível observar uma certa tendência (embora não linear), para a capacidade de filiação melhorar com o nível de escolarização dos sujeitos, factor que se afigura, até, mais decisivo do que o da idade considerada de modo isolado e independente. Julgamos que, mais uma vez, esta tendência ilustra o argumento que temos vindo a desenvolver. Na verdade, e dadas as premissas dos aparelhos teóricos que perfilhámos, seria de prever que a associação entre os traços e os idiomas que estes caracterizam se desenvolvesse e consolidasse com a crescente maturidade cognitiva proporcionada pelo crescimento e o aumento da experiência escolar das crianças.

Ainda assim, é de sublinhar que mesmo as crianças mais novas e menos escolarizadas ostentam, em média, uma boa capacidade de realização do exercício de filiação idiomática em análise. A excepção a esta afirmação é constituída pelas crianças mais novas do GC1 que frequentavam, à altura da investigação, o 1º ano de escolaridade, já que estas, como se pode observar através dos dados coligidos nos quadros 34 e 35, obtiveram os piores resultados dos que foram apurados na tarefa de filiação das palavras portuguesas, em amplo contraste, aliás, com o seu desempenho na identificação do carácter mirandês dos estímulos dessa língua. Parece ser, portanto, para estas que a insegurança decorrente da “transparência” do seu veículo privilegiado (ou mesmo único) de comunicação linguística, o português, começa por ser maior¹³¹, atenuando-se, contudo, e substancialmente, com o avançar da idade e crescente experiência escolar¹³².

Feitas estas considerações centradas no comportamento dos sujeitos das três subamostras no que concerne à capacidade de correctamente filiar a globalidade das palavras-estímulo mirandesas, por um lado, e portuguesas, por outro, valerá a pena determo-nos nos resultados obtidos pelos três grupos atendendo a cada vocábulo individualmente. Os quadros 36 a 38, resultantes de uma reorganização dos dados inicialmente apresentados no quadro 32, ilustram mais claramente quais os traços presentes nas palavras-estímulo que suscitaram mais dúvidas às crianças testadas, ou, pelo contrário, quais os que se apresentaram, aos seus olhos, efectivamente individualizadores dos idiomas em consideração. Dito de outro modo, o que os quadros 36 a 38 revelam será a escala de saliência relativa dos traços em apreço para cada uma das subamostras aqui consideradas.

Detectam-se, nas hierarquizações expostas nos quadros 36-38, certas regularidades no comportamento das três subamostras, quer no que concerne a alguns dos casos mais problemáticos, quer no que diz respeito a situações em que a filiação não parece oferecer grandes margens para dúvidas.

¹³¹Este raciocínio tanto mais sentido faz se pensarmos que os dados relativos a estas crianças foram colhidos no início do ano escolar, numa altura em que ainda tinha havido muito pouco contacto com o código escrito, i.e., com a versão visualmente objectiva da língua.

¹³²Veja-se, aliás, que são as crianças do GC1 as que revelam uma melhoria mais drástica de resultados com o aumento da idade e nível de escolarização.

Grau de saliência	Palavras portuguesas: traço	Palavras mirandesas: traço
Mínimo: 40%	<i>sul</i> : sibilante pré-dorsal em início absoluto	
50% — 59%	<i>ali</i> : [l̪] (e não [ʎ]) em posição intervocálica	BACA: presença de [b] SOL: sibilante apical em início absoluto
60% — 69%	<i>pano</i> : [n] (e não [ɲ]) em posição intervocálica <i>gado</i> : ausência de [n] em posição interior de palavra <i>cantaram</i> : VT [a] em verbos de tema em <i>-a</i> <i>achar</i> : [ʃ] em posição intervocálica <i>cantaste</i> : VT [a] em verbos de tema em <i>-a</i>	FILAR: presença de [l̪] (<i>vs.</i> ausência de [l̪]) em posição interior de palavra PIEDRA: [je] em sílaba tónica
70% — 79%	<i>vinte</i> : presença de [v] <i>comeram</i> : VT [e] em verbos de tema em <i>-e</i> <i>desmontar</i> : [d̪iʒ] em início absoluto <i>descascar</i> : [d̪iʃ] em início absoluto <i>pão</i> : [ẽw̃] em posição final <i>cor</i> : ausência de [l̪] em posição interior de palavra ¹³³	ZNUDAR: [z] (e não [d̪(i)ʒ]) em início absoluto AMARAN: [ẽ] em posição final PUORTA: [wo] em sílaba tónica
80% — 89%	<i>corda</i> : [ɔ] em sílaba tónica <i>cheirar</i> : [ʃ] (e não [tʃ]) em início absoluto <i>leite</i> : [l̪] em início absoluto <i>nariz</i> : sibilante palatal em final absoluto <i>caminho</i> : [ɲ] (e não [n]) em posição intervocálica <i>coração</i> : [ẽw̃] em posição final	FELIÇ: sibilante pré-dorsal em final absoluto ÇCALSAR: [s] (e não [d̪iʃ]) em início absoluto MELON: [õ] em posição final TRATESTE: VT [e] em verbos de tema em <i>-a</i> COZINA: [ɲ] (e não [n]) em posição intervocálica GRANO: presença de [n] (<i>vs.</i> ausência de [n]) em posição interior de palavra CASA: sibilante apical em posição intervocálica ALHAGAR: [ʎ] (e não [l̪]) em posição intervocálica LHUME: [ʎ] em início absoluto MORRÍRUN: VT [i] em verbos de tema em <i>-e</i>
Máximo: 90%-100%	<i>passo</i> : sibilante pré-dorsal em posição intervocálica <i>terra</i> : [ɛ] em sílaba tónica	FECHAR: [tʃ] em posição intervocálica CABANHA: [ɲ] em posição intervocálica CHAMAR: [tʃ] em início absoluto ACABÓRUN: VT [ɔ] em verbos de tema em <i>-a</i>

Quadro 36 - Grau de saliência dos traços em função dos valores de filiação idiomática correcta das palavras-estímulo representativas: AP

¹³³Em função do que observámos na tarefa de repetição, o traço denunciador deste vocábulo deverá ser, antes, o carácter médio-fechado (-alto; -baixo) da vogal em sílaba tónica.

Grau de saliência	Palavras portuguesas: traço	Palavras mirandesas: traço
Mínimo: 50% — 59%	<i>sul</i> : sibilante pré-dorsal em início absoluto <i>ali</i> : [l] (e não [ʎ]) em posição intervocálica <i>pao</i> : [n] (e não [ɲ]) em posição intervocálica <i>pão</i> : [ẽw̃] em posição final <i>cantaste</i> : VT [a] em verbos de tema em <i>-a</i> <i>cantaram</i> : VT [a] em verbos de tema em <i>-a</i>	
60% — 69%	<i>desmontar</i> : [d̥iʒ] em início absoluto <i>gado</i> : ausência de [n] em posição interior de palavra <i>leite</i> : [l] em início absoluto	BACA: presença de [b]
70% — 79%	<i>cheirar</i> : [ʃ] (e não [tʃ]) em início absoluto <i>nariz</i> : sibilante palatal em final absoluto <i>achar</i> : [ʃ] em posição intervocálica <i>vinte</i> : presença de [v] <i>descascar</i> : [d̥iʃ] em início absoluto <i>coração</i> : [ẽw̃] em posição final <i>comeram</i> : VT [e] em verbos de tema em <i>-e</i> <i>caminho</i> : [ɲ] (e não [n]) em posição intervocálica <i>cor</i> : ausência de [l] em posição interior de palavra <i>corda</i> : [ɔ] em sílaba tónica	SOL: sibilante apical em início absoluto AMARAN: [ẽ] em posição final
80% — 89%	<i>terra</i> : [ɛ] em sílaba tónica	FILAR: presença de [l] (<i>vs.</i> ausência de [l]) em posição interior de palavra ZNUDAR: [z] (e não [d̥iʒ]) em início absoluto COZINA: [n] (e não [ɲ]) em posição intervocálica PIEDRA: [je] em sílaba tónica MELON: [õ] em posição final TRATESTE: VT [e] em verbos de tema em <i>-a</i> MORRÍRUN: VT [i] em verbos de tema em <i>-e</i>
Máximo: 90% — 100%	<i>passo</i> : sibilante pré-dorsal em posição intervocálica	PUORTA: [wo] em sílaba tónica FECHAR: [tʃ] em posição intervocálica CASA: sibilante apical em posição intervocálica FELIÇ: sibilante pré-dorsal em final absoluto ÇÇALSAR: [s] (e não [d̥iʃ]) em início absoluto GRANO: presença de [n] (<i>vs.</i> ausência de [n]) em posição interior de palavra CHAMAR: [tʃ] em início absoluto LHUME: [ʎ] em início absoluto ALHAGAR: [ʎ] (e não [l]) em posição intervocálica CABANHA: [ɲ] em posição intervocálica ACABÓRUN: VT [ɔ] em verbos de tema em <i>-a</i>

Quadro 37 - Grau de saliência dos traços em função dos valores de filiação idiomática correcta das palavras-estímulo representativas: GC1

Grau de saliência	Palavras portuguesas: traço	Palavras mirandesas: traço
Mínimo:35%		BACA: presença de [b]
40% — 49%		CASA: sibilante apical em posição intervocálica
50% — 59%		SOL: sibilante apical em início absoluto COZINA: [n] (e não [ɲ]) em posição intervocálica
60% — 69%	<i>sul</i> : sibilante pré-dorsal em início absoluto <i>desmontar</i> : [dʒ] em início absoluto	PIEDRA: [je] em sílaba tónica
70% — 79%	<i>leite</i> : [l] em início absoluto <i>pano</i> : [n] (e não [ɲ]) em posição intervocálica <i>gado</i> : ausência de [n] em posição interior de palavra <i>cantaste</i> : VT [a] em verbos de tema em -a <i>ali</i> : [l] em (e não [ʎ]) posição intervocálica <i>caminho</i> : [ɲ] (e não [n]) em posição intervocálica	AMARAN: [ɐ̃] em posição final MORRÍRUN: VT [i] em verbos de tema em -e
80% — 89%	<i>coração</i> : [ɐ̃w] em posição final <i>cantaram</i> : VT [a] em verbos de tema em - <i>comeram</i> : VT [e] em verbos de tema em -e <i>cheirar</i> : [ʃ] (e não [tʃ]) em início absoluto <i>achar</i> : [ʃ] em posição intervocálica <i>passo</i> : sibilante pré-dorsal em posição intervocálica <i>nariz</i> : sibilante palatal em final absoluto <i>vinte</i> : presença de [v]	ALHAGAR: [ʎ] (e não [l]) em posição intervocálica LHUME: [ʎ] em início absoluto CHAMAR: [tʃ] em início absoluto ZNUDAR: [z] (e não [dʒ]) em início absoluto FILAR: presença de [l] (vs. ausência de [l]) em posição interior de palavra MELON: [õ] em posição final TRATESTE: VT [e] em verbos de tema em -a
Máximo: 90% — 100%	<i>descascar</i> : [dʃ] em início absoluto <i>cor</i> : ausência de [l] em posição interior de palavra <i>corda</i> : [ɔ] em sílaba tónica <i>pão</i> : [ɐ̃w] em posição final <i>terra</i> : [ɛ] em sílaba tónica	ACABÓRUN: VT [ɔ] em verbos de tema em -a FECHAR: [tʃ] em posição intervocálica ÇÇALSAR: [s] (e não [dʃ]) em início absoluto CABANHA: [ɲ] em posição intervocálica GRANO: presença de [n] (vs. ausência de [n]) em posição interior de palavra FELIÇ: sibilante pré-dorsal em final absoluto PUORTA: [wo] em sílaba tónica

Quadro 38 - Grau de saliência dos traços em função dos valores de filiação idiomática correcta das palavras-estímulo representativas GC2

Iniciando a análise pelos casos globalmente menos bem sucedidos, sublinhe-se que a correcta filiação do vocábulo *sul* foi a que mais dificuldades suscitou às crianças testadas, independentemente das subamostras a que pertencem, ainda que tenha sido, efectivamente, entre os sujeitos da AP que as maiores dúvidas se levantaram quanto à identidade idiomática do referido vocábulo (apenas 40% de correctas filiações na AP). Visto este resultado a par dos que foram apurados a propósito da filiação do correlato SOL, cuja filiação mirandesa também não foi bem estabelecida, pelo menos pelas crianças da AP e do GC2, parecerá que o que aqui está em causa é a fraca saliência dos traços

fónicos respectivamente representados por estes vocábulos: sibilante pré-dorsal portuguesa *vs.* sibilante apical mirandesa. No caso das crianças do GC2, os resultados poderiam ser lidos como ilustrativos de uma situação de indiferenciação categorial, (i.e., o carácter mais propriamente apical ou pré-dorsal da sibilante será irrelevante ou mesmo imperceptível em início de sílaba). Já no dos sujeitos que integram, quer a AP, quer o GC1, dir-se-ia que a partilha, tanto pelo mirandês, como pelo português trasmontano, de um sistema de quatro sibilantes, duas apicais e duas pré-dorsais, estaria na origem da dificuldade em atribuir uma filiação segura a vocábulos que não apresentassem, para além de uma sibilante, qualquer outro segmento fónico típico e individualizador de um ou outro idioma. Para além do mais, o facto de as crianças do concelho de Miranda do Douro revelarem hesitações na filiação de palavras com sibilantes deste tipo seria, igualmente, fruto da vitalidade com que o sistema de quatro sibilantes ainda subsiste no português trasmontano.

Contudo, para avaliar adequadamente a sustentabilidade da leitura que acabámos de fazer, haverá que, concomitantemente, ponderar outros resultados com estes últimos relacionados. Referimo-nos, nomeadamente, à circunstância de ter havido correctas filiações de *passo* com valores muito elevados, entre 88% (GC2) e 92% (AP) (o GC1 registou 90%), assim como ao facto de que a filiação de *CASA* ter oferecido problemas de maior apenas às crianças do GC2 (47% de filiações em mirandês, resultado que parece corroborar a tese da identificação categorial entre sibilantes apicais e pré-dorsais avançada como explicação do comportamento desta subamostra). Estes dados sugerem, assim, e ao contrário do foi antes visto, uma forte identificação do carácter pré-dorsal da sibilante com a língua portuguesa e também, pelo menos aos olhos das crianças do concelho de Miranda do Douro, da apicalidade com o mirandês.

Convenhamos que todos estes resultados, vistos em conjunto, e dadas as contradições que através deles se vislumbram, não convidam a interpretações lineares. Pensamos que os resultados da tarefa de repetição das palavras-estímulo em causa já vistos no subcapítulo anterior deverão contribuir de modo decisivo para a clarificação do problema entre mãos. Recordemos, a propósito, que a sibilante pré-dorsal foi repetida, enquanto tal, quer em *sul*, quer em *passo*, pela esmagadora maioria das crianças testadas, e independentemente da subamostra a que pertencem. Já a reprodução da sibilante apical, especialmente problemática para as crianças do GC2 (o que é natural, visto que nenhuma delas é oriunda da área dialectal caracterizada pela vitalidade das sibilantes apicais), foi também menos conseguida pelos sujeitos da AP e do GC1. A maior dificuldade ter-se-á registado na reprodução da sibilante apical de *SOL*, que, ao invés, foi reproduzida com articulação pré-dorsal por 50% das crianças da AP e 40% das do GC1. Assim tendo acontecido, e partindo do princípio de que a natureza pré-dorsal da sibilante em início de sílaba se associa, no concelho de Miranda do Douro, bastante mais ao português do que ao mirandês, o que se esperaria é que estas mesmas crianças que repetiram ['sɔɫ] e não ['ʒɔɫ] tivessem filiado o vocábulo na língua portuguesa, expectativa que se veio, na realidade, a confirmar. Do mesmo modo, e seguindo esta mesma linha de raciocínio, se acaso um número mais significativo de crianças da AP e

do GC1 tivessem repetido [ʃɔt] em vez de [ʃɔt̪], a probabilidade seria a de que viessem a filiar esta palavra-estímulo em mirandês. Foi, aliás, isto mesmo que se veio a verificar no caso de CASA; o facto de esta palavra-estímulo ter sido adequadamente repetida com uma sibilante apical por 82% dos sujeitos da AP e 73% do GC1 terá conduzido, justamente, à sua filiação largamente maioritária na língua mirandesa. Este dado sugere, assim, uma preferencial associação da apicalidade das sibilantes ao mirandês e não ao português.

Esta explicação é satisfatória na medida em que dá conta dos resultados de correcta filiação, não só de *passo* e CASA, mas também de SOL. Fica, contudo, por explicar o mau resultado de *sul*. Na verdade, de acordo com o raciocínio que desenvolvemos, o facto de esta palavra-estímulo ter sido bem repetida, i.e., com sibilante pré-dorsal, por um contingente elevadíssimo de sujeitos deveria tê-los conduzido a filiá-la na língua portuguesa e não na mirandesa, como sucedeu. Visto isto, concedamos que outro traço/segmento presente em *sul*, que as crianças terão associado ao mirandês, as terá induzido à filiação do vocábulo na língua minoritária. Dos candidatos possíveis, [u] e [ɥ], só [u] reúne condições mínimas para ter exercido este papel, na medida em que pode ter sido confundido com uma forma monotongada do ditongo crescente [wo]. Como em momento oportuno assinalaremos¹³⁴, os dados relativos à tarefa de tradução deste vocábulo corroboram a plausibilidade desta interpretação.

A outra palavra-estímulo cuja filiação levantou um grau assinalável de dificuldades a uma parte significativa das crianças da amostra foi BACA. O facto de 65% das crianças do GC2 terem considerado a forma como tendo sido dita pelo «Dr. Manuel» revela a grande tolerância de que goza, nas comunidades de origem destes sujeitos, a não distinção fonológica entre /b/ e /v/. Algo de semelhante se passa, de resto, no concelho de Miranda do Douro, embora aqui, e dados os valores de atribuição de BACA ao mirandês (50% dos sujeitos da AP e 63% dos do GC1), pareça operar uma certa tendência para mais facilmente associar à língua minoritária este traço comum ao português regional e ao mirandês. De qualquer modo, estes resultados indicam que a não distinção entre /v/ e /b/ continua a gozar de grande vitalidade no próprio português trasmontano sendo, portanto, bem tolerado.

Ainda no âmbito dos casos em que as três subamostras revelaram reacções semelhantes, realce-se que AMARAN é a forma verbal mirandesa que, em comparação com as demais, menos claramente foi identificada como pertencente à língua minoritária, enquanto ACABÓRUN é, pelo contrário, a forma mais facilmente filiada nesta língua. Estes dados, em conjunto com os altos valores de adequada filiação das demais formas verbais mirandesas por parte da generalidade dos sujeitos testados, indiciam que é, essencialmente, em função do timbre da vogal temática (VT) que tal filiação se faz. A VT assume, deste modo, para a generalidade dos sujeitos testados, uma saliência bastante mais significativa do que a forma assumida pelos morfemas número-pessoais na identificação das formas verbais mirandesas.

¹³⁴Cf. o quadro 64 no subcapítulo 4.3.3.4.

Reveladas pelos quadros 36 a 38 são também algumas afinidades entre os comportamentos da AP e do GC1 que aproximam os dois grupos em apreço, afastando ambos do GC2. Comece-se por salientar uma certa semelhança na hierarquização das palavras-estímulo portuguesas no intervalo de correcta filiação compreendido entre o mínimo até 69%, no caso da AP (quadro 36), e entre o mínimo e 59%, no do GC1 (quadro 37). Para além de *sul*, que já discutimos, em qualquer destes intervalos estão incluídas duas formas verbais, *cantaram* e *cantaste*, assim como *ali* e *pano*. Vejamos cada um destes casos mais detalhadamente.

No que concerne às formas verbais, o que se verifica é uma relativa dificuldade comum às crianças das duas subamostras em associar claramente a VT [a] à língua portuguesa, em contraste, aliás, com a facilidade, já antes assinalada, com que as formas [e] e [ɔ] dessa mesma VT nos verbos de tema em *-a* são associadas ao mirandês. Para este facto avançamos com a seguinte explicação: enquanto a forma [a] da VT surge no paradigma das formas flexionadas dos verbos da 1ª conjugação, quer em português, quer em mirandês, as formas [e], e ainda mais [ɔ], são, na realidade, mais especificamente típicas do mirandês, mormente no caso do pretérito perfeito simples do indicativo. Porventura por esta razão, uma forma, ainda que do pretérito perfeito de um verbo da primeira conjugação, que ostente VT [a], será mais facilmente atribuível a qualquer uma das línguas do que uma que apresente [e] ou [ɔ], que será (quase) sempre filiada em mirandês. Visto isto, acrescentar-se-á que, pese embora o registo de ocorrências de VT [e] em certas formas do pretérito perfeito de verbos da primeira conjugação no português popular de Trás-os-Montes por parte de autores como Leite de Vasconcelos e Maria José Moura Santos¹³⁵, a verdade é que os nossos dados indiciam que, pelo menos no concelho de Miranda do Douro, e entre os falantes mais novos, este tipo de formas tende a ser vista como típicas do mirandês e não como formas possíveis em português.

Já as dificuldades suscitadas pelos casos de *pano* e de *ali*, que apresentam realizações alveolares das consoantes intervocálicas nasal e lateral, nos remetem para duas questões em simultâneo: por um lado, para as putativas regras de equivalência em que estarão envolvidas, que determinam que, nas formas correspondentes em mirandês, cada uma seja “substituída” por uma consoante palatal; por outro, para o problema da ocorrência, em português, deste tipo de consoantes em posição intervocálica.

Abordando, antes de mais, a primeira destas duas questões, verificar-se-á que qualquer uma das formas “simétricas” às que estamos a considerar, a saber, CABANHA e ALHAGAR, não suscitou às crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro dúvidas de filiação dignas de registo, facto que não deixa de ser curioso na medida em que qualquer uma das consoantes palatais em jogo ocorre regularmente, também em português, no mesmo contexto fónico. Aliás, a correcta filiação, na língua portuguesa, da palavra-estímulo *caminbo* por 87% das crianças da AP e 73% das do GC1 mais revela que [ɲ] tanto funciona

¹³⁵Cf. a nota 85 do presente capítulo.

adequadamente como indício de uma palavra mirandesa, como de uma portuguesa, o que redundava em dizer que não pode ser exclusivamente com base no traço em questão que as crianças tomam a sua decisão quanto à filiação idiomática. Admitamos, assim, que em situações desta natureza seja necessário recorrer a mecanismos de diferenciação idiomática compensatórios das afinidades fónicas e fonotácticas entre os dois idiomas.

Julgamos que um desses mecanismos poderá passar, precisamente, pela tradução (silenciosa) activada no momento de ajuizar sobre a língua a que pertence o estímulo. Essa tradução pode assentar na disponibilidade lexical imediata da forma equivalente em L2, fruto de um dado grau de proficiência activa na língua-alvo da tradução ou pode resultar da activação de regras de equivalência fónica. Veja-se: se a criança sabe, por uma via ou por outra, que a tradução portuguesa de CABANHA é ‘cabana’, então será por isso que é capaz de atribuir o “carácter mirandês” a [ɲ] neste caso. Julgamos, aliás, que mais do que qualquer outro, é este tipo de mecanismo aquele que subjaz à correcta filiação, em grau elevado, por parte, quer das crianças da AP, quer das do GC1, de vocábulos como COZINA e GRANO. Como veremos aquando da análise dos resultados da tarefa de tradução, qualquer um destes estímulos convoca, sem dificuldades significativas, em crianças que, embora expostas a uma situação de bilinguismo comunitário, são comprovadamente dominantes na língua maioritária, o seu correlato em português, e, assim, a nasal alveolar destes vocábulos facilmente se associa ao mirandês em contraste com a nasal palatal que, deste modo, também se atribui à língua maioritária.

Dito isto, já a questão da ocorrência intervocálica das consoantes alveolares nasal e também lateral pode ser vista a outra luz. Tratando-se, muito embora, de ocorrências menos frequentes em português do que em mirandês, o facto de os segmentos em questão não só existirem em qualquer uma das línguas em contacto como partilharem este particular padrão distribucional fará prever que seja necessário, a fim de filiar idiomáticamente os vocábulos que os integram, mobilizar outro tipo de recursos. Ora, facto de, quer *pano*, quer *ali* (quer ainda, FILAR no caso da AP) se terem constituído como casos problemáticos de filiação atestará, deste modo, e de acordo com a nossa hipótese, que para estes vocábulos foi mais difícil convocar, por parte de um grande número dos sujeitos mirandeses, no momento de realização do exercício de filiação, uma tradução que lhes parecesse plausível. Como veremos, em tempo oportuno, os resultados da tarefa de tradução corroboram esta possibilidade de explicação.

Discutidos estes casos mais problemáticos, a análise dos quadros 36 e 37 evidenciar-nos-á, acima de tudo, que há um conjunto importante de traços que revelam, num e noutro grupo de sujeitos, um elevado grau de saliência na sua qualidade de sinais identificadores do mirandês, a saber, as vogais temáticas verbais com um timbre diferente daquele que se regista em português, as formas [s] e [z] do prefixo derivacional cuja forma, na língua maioritária, é *des-*, a africada [tʃ], a lateral palatal em qualquer um dos contextos fónicos vistos, a ocorrência da sibilante pré-dorsal em final absoluto, a presença de [n] em posição interior de palavra e a ocorrência de [õ] em final absoluto. Estes traços, ao contrário de [b] (por [v] em português), parecem gozar de um considerável

“estatuto mirandês” mesmo entre a maior parte das crianças mais novas. Destaque-se, ainda, e em particular, que, à luz dos dados recolhidos, a africada [tʃ], sendo embora um traço igualmente muito característico do português de Trás-os-Montes, se revela, contudo, aos olhos dos sujeitos mirandeses testados, e pelo menos desde os seis anos de idade, como claramente prototípico do mirandês.

Em síntese, diríamos que os dados escrutinados no presente subcapítulo apontam para a evidente presença de representações diferenciadas do português e do mirandês e dos seus falantes prototípicos entre as crianças do concelho de Miranda do Douro. Será, no entanto, igualmente de registar que essas representações tendem a sofrer importantes refinamentos com a crescente idade e experiência escolar dos sujeitos. Assim, e havendo claros indícios de que uma criança oriunda da área rural mirandesa que inicie a sua experiência escolar aos seis anos já associa certas estruturas fónicas das que estão presentes no seu ambiente de *input* preferencialmente a um ou outro protótipo de locutor, i.e. a um ou outro dos idiomas em contacto, os nossos resultados também sugerem que essas associações tendem a ser enriquecidas e até substancialmente clarificadas à medida que a criança cresce e avança no seu percurso escolar. Os resultados deste exercício de filiação idiomática mais indicam que a frequência da disciplina opcional de Mirandês a partir do 5º ano contribui para aumentar o grau de confiança das crianças relativamente ao perfil estrutural da língua portuguesa, aquele que, justamente e à partida, menos nítido se apresentará.

4.3.3.3. A tarefa de tradução

As respostas dadas pelos sujeitos no âmbito da tarefa de tradução das palavras-estímulo foram classificadas em função das seguintes macro-categorias: i) resposta adequada; ii) tradução adequada da palavra-estímulo que havia sido repetida com um fenómeno digno de registo; iii) nova reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo; iv) nova reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo; v) recurso a mecanismo flexional, sintáctico e/ou derivacional; vi) outras respostas erradas; vii) não sabe/não responde.

Nos quadros que se seguem, apresentamos as respostas que foram motivadas por cada uma das palavras-estímulo utilizadas no exercício, assinalando com o símbolo ≈ aquelas que foram consideradas traduções adequadas e em itálico os valores correspondentes à tradução/estratégia a que, em cada subamostra, mais sujeitos recorreu (sem exclusão da alternativa “não sabe”/“não responde”). Nestes quadros também surgirão respostas que não são, em absoluto, albergáveis numa das macro-categorias que acabámos de enumerar e que, por essa razão, estão devidamente discriminadas.

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈlumi]	50	81	22	73	7	41
≈[ˈfoɣu]	0	0	0	0	1	6
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	1	3	0	0
[ˈɫumi] como tradução da forma repetida [ˈlumi]	1	2	0	0	0	0
outras respostas erradas	2	3	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	7	11	5	17	8	47

Quadro 39 - Traduções de LHUME

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ɐlɐˈɣar(i)]	20	32	8	27	1	6
[ˈjeje]	1	2	0	0	0	0
[lɐˈɣar(i)]	14	23	3	10	0	0
[ɫɐˈɣar(i)]	1	2	0	0	0	0
[ɐlɐrˈɣar(i)]	1	2	3	10	3	18
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	3	10	0	0
outras respostas erradas	8	13	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	13	21	11	37	12	71

Quadro 40 - Traduções de ALHAGAR

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ʃɐˈmar(i)]	55	89	29	97	14	82
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional com preservação de [tʃ]	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional com recurso a [ʃ]	3	5	0	0	1	6
outras respostas erradas	2	2	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	2	2	1	3	2	12

Quadro 41 - Traduções de CHAMAR

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[fí'ar(í)]	55	89	28	93	10	59
≈[si'rar]	0	0	1	3	0	0
[fi'ar]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
uso de mecanismo derivacional	1	2	0	0	0	0
outras respostas erradas	1	2	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	1	2	1	3	5	29

Quadro 42 - Traduções de FECHAR

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['sɔ̃]	25	40	15	50	3	18
['sɔ̃li] ['sɔ̃le]	1	2	0	0	1	6
['sɔ̃] como tradução da forma repetida ['sɔ̃]	4	6	1	3	0	0
['sɔ̃] como tradução da forma repetida ['sɔ̃]	2	3	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	9	15	6	20	3	18
uso de mecanismo derivacional ou sintático	3	5	0	0	0	0
outras respostas erradas	5	8	2	7	4	24
Não sabe/Não responde	9	15	5	17	6	35

Quadro 43 - Traduções de SOL

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['kaze]	50	81	20	67	4	24
['ka]e] ['kase]	1	2	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	1	3	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	5	17	2	12
uso de mecanismo sintático: [leʒ]/[le] artigo definido mirandês	1	2	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	4	6	3	10	10	59

Quadro 44 - Traduções de CASA

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[fɨ'li]	44	71	26	87	15	88
[fɨ'li]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	6	10	3	10	0	0
uso de mecanismo derivacional	0	0	1	3	0	0
outras respostas erradas	3	5	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	8	13	0	0	1	6

Quadro 45 - Traduções de FELIÇ

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[d(i)kaɫ'sar(i)]	35	56	23	77	10	59
≈[d(i)kɐ'sar(i)] como tradução da forma repetida [skɐ'sar(i)]	1	2	0	0	0	0
[d(i)kaɫ'sar(i)]	1	2	0	0	0	0
[dskɫ'sar(i)]	1	2	0	0	0	0
[skaɫ'sar(i)]	1	2	0	0	0	0
[kaɫ'sar(i)]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	2	7	0	0
uso de mecanismo flexional com recurso a [d(i)]	4	6	0	0	0	0
uso de mecanismo derivacional e flexional	5	8	4	13	5	29
outras respostas erradas	2	3	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	3	5	1	3	1	6

Quadro 46 - Traduções de ÇCALÇAR

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[d(i)ʒnu'ðar(i)]	8	13	0	0	0	0
≈[d(i)]'pir	7	11	3	10	0	0
[tir'arɐ'rowpɐ]	0	0	1	3	0	0
[d(i)]'piðu	0	0	2	7	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou derivacional	8	13	0	0	0	0
outras respostas erradas	7	11	0	0	3	18
Não sabe/Não responde	28	45	24	80	14	82

Quadro 47 - Traduções de ZNUDAR

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[kɛ'βanɛ] [kɛ'βɛnɛ]	42	68	18	60	6	35
[kɛ'βɛnɛ] + recurso a mecanismo sintático: artigo definido [lɛ]	1	2	0	0	0	0
[kɛ'vɛnɛ]	3	5	0	0	0	0
[kɛ'vɛnɛ]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	1	3	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	0	0	1	3	1	6
uso de mecanismo sintático: [lɛ] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
outras respostas erradas	2	3	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	8	13	8	27	7	41

Quadro 48 - Traduções de CABANHA

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2 +1	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ku'zɪnɛ]	51	82	26	87	8	47
[ku'zɪnɛ]	3	5	0	0	1	6
[ku'zɪnɛ]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	1	3	1	6
uso de mecanismo flexional ou derivacional	3	5	0	0	1	6
outras respostas erradas	1	2	1	3	0	0
Não sabe/Não responde	1	2	1	3	6	35

Quadro 49 - Traduções de COZINA

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[l'ɣrɛw̃]	48	77	18	60	2	12
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	1	3	1	6
outras respostas erradas	3	5	4	13	5	29
Não sabe/Não responde	7	11	7	23	9	53

Quadro 50 - Traduções de GRANO

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[fi'ar]	18	29	6	20	0	0
[fi'ʌar]	2	3	1	3	0	0
[fu'ʌar]	1	2	0	0	0	0
[eli'par]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	7	11	2	7	0	0
uso de mecanismo flexional ou derivacional	6	10	5	17	7	41
outras respostas erradas	3	5	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	23	37	13	43	7	41

Quadro 51 - Traduções de FILAR

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['peðre]	38	61	21	70	5	29
['peðre] como tradução da forma repetida ['pjeðre]	1	2	1	3	0	0
['p(j)eðre] como tradução da forma repetida ['peðre]	2	3	1	3	1	6
['pjeðre] como tradução da forma repetida ['peðre]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	1	3	1	6
uso de mecanismo flexional	1	2	0	0	0	0
outras respostas erradas	0	0	1	3	3	18
Não sabe/Não responde	12	19	5	17	7	41

Quadro 52 - Traduções de PIEDRA

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['pɔrte]	41	66	25	83	9	53
['pɔrte] como tradução da forma repetida ['pɔrte]	1	2	0	0	0	0
['pɔrte] como tradução da forma repetida ['pɔrte]	1	2	0	0	0	0
['pwerte]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	6	10	3	10	1	6
uso de mecanismo sintático: [le] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
outras respostas erradas	1	2	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	7	11	0	0	6	35

Quadro 53 - Traduções de PUORTA

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['vake]	23	37	16	53	5	29
['bake] como tradução da forma repetida ['vake]	2	3	0	0	1	6
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	10	16	3	10	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	2	7	0	0
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	8	13	0	0	1	6
outras respostas erradas	3	5	1	3	0	0
Não sabe/Não responde	13	21	8	27	10	59

Quadro 54 - Traduções de BACA

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[mɪ'lɛw]	48	77	26	87	11	65
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	2	7	1	6
uso de mecanismo flexional	2	3	1	3	1	6
outras respostas erradas	3	5	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	4	6	1	3	2	18

Quadro 55 - Traduções de MELON

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ɛmɛ'rɛw]	10	16	6	20	1	6
[amɛrɔ] como tradução da forma repetida [ɛmɛ'rɛw]	2	3	1	3	0	0
[ɛmɛ'rɛ] como tradução da forma repetida [ɛmɛ'rɛw]	2	3	0	0	0	0
[amɛ'rɛ]	1	2	0	0	0	0
[kɛmɛ'rɛw]	1	2	2	7	4	24
[ɛmɛ'rɛti]	2	3	2	7	0	0
[ɛmɛ'relu] [ɛmɛ'relu]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	1	3	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	2	7	0	0
uso de mecanismo flexional	5	8	3	10	0	0
outras respostas erradas	10	16	2	7	2	12
Não sabe/Não responde	20	32	11	37	10	59

Quadro 56 - Traduções de AMARAN

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[trɛ'ta'ti]	34	55	12	40	4	24
[trɛ'ta'ti] (tu)	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	1	3	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	1	3	1	6
uso de mecanismo flexional	4	6	1	3	3	18
outras respostas erradas	6	10	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	15	24	13	43	7	41

Quadro 57 - Traduções de TRATESTE

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ɛkɛ'βarɛw̃]	42	68	20	67	1	6
[ɛkɛ'βar]	5	8	1	3	3	18
[ɛkɛ'var]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	0	0	0	0	1	6
uso de mecanismo flexional sem alteração do timbre da VT	1	2	1	3	3	18
outras respostas erradas	6	10	2	7	2	12
Não sabe/Não responde	7	11	6	20	7	41

Quadro 58 - Traduções de ACABÓRUN

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[mu'rerɛw̃] [mu'rerɛw̃] [mu'rerɛw̃] [mu'rerɛw̃]	38	61	16	53	3	18
[mu'rer] [mu'rer] [mu'rew] [mu'rew]	6	10	2	7	3	18
[mu'rerɛw̃] como tradução da forma repetida [mu'rerɛw̃]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	4	13	3	18
uso de mecanismo flexional sem alteração do timbre da VT	9	15	2	7	1	6
outras respostas erradas	2	3	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	4	6	6	20	5	29

Quadro 59 - Traduções de MORRÍRUN

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈʎejt̃i] [ˈʎejt̃i]	21	34	5	17	0	0
[ˈʎejt̃i] como tradução da forma repetida [ˈʎejt̃i]	1	2	0	0	0	0
[ˈʎejt̃i] como tradução da forma repetida [ˈʎejki]	1	2	0	0	0	0
[ˈʎejt̃i] como tradução da forma repetida [ˈʎejt̃i]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	15	24	10	33	2	12
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	1	3	1	6
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	3	5	0	0	0	0
outras respostas erradas	6	10	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	14	23	11	37	13	76

Quadro 60 - Traduções de *leite*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[vˈʎi] [ejˈʎi]	19	31	10	33	0	0
[vˈʎi] como tradução da forma repetida [vˈʎi]	14	23	1	3	1	6
[ejˈʎi]	1	2	0	0	0	0
[aˈʎi]	1	2	0	0	0	0
[vˈʂi]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	18	29	12	40	2	12
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	1	6
uso de mecanismo flexional	1	2	0	0	0	0
outras respostas erradas	2	3	2	7	2	12
Não sabe/Não responde	4	6	5	17	11	65

Quadro 61 - Traduções de *ali*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[tʃejˈrar(i)]	19	31	10	33	0	0
[tʃejru]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	17	27	8	27	2	12
uso de mecanismo flexional ou sintático	5	8	0	0	2	12
outras respostas erradas	3	5	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	16	26	11	37	11	65

Quadro 62 - Traduções de *cheirar*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ɐ'tʃar(i)]	18	29	11	37	0	0
[ɐ'tʃarɐw̃]	1	2	0	0	0	0
sinónimo português: “encontrar”/“buscar”	7	11	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	12	19	6	20	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintático	8	13	1	3	1	6
outras respostas erradas	7	11	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	8	13	10	33	12	71

Quadro 63 - Traduções de *achar*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ʃut]	10	16	6	20	0	0
[ʃut] como tradução da forma repetida [ʃut]	1	2	1	3	0	0
[ʃut] como tradução da forma repetida [ʃɔt]	1	2	0	0	0	0
[ʃɔt]	18	29	5	17	1	6
[ʃuʔi]	3	5	0	0	0	0
[ʃuʔu]	0	0	1	3	0	0
[ʃulu]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	10	16	5	17	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	4	13	0	0
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	2	3	0	0	1	6
outras respostas erradas	5	8	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	9	15	8	27	13	76

Quadro 64 - Traduções de *sul*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈpaʃu]	18	29	6	20	1	6
[ˈpaʃi]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional	2	3	0	0	0	0
outras respostas erradas	4	6	2	7	0	0
Não sabe/Não responde	31	50	22	73	16	94

Quadro 65 - Traduções de *passo*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ne'ris]	12	19	6	20	0	0
[ne'riŋ] como tradução da forma repetida	0	0	0	0	1	6
[ne'ru]	0	0	1	3	0	0
[ne'riθ]	5	8	0	0	0	0
[ne'ri]	19	31	10	33	1	6
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional	1	2	0	0	2	12
outras respostas erradas	22	35	13	43	13	76
Não sabe/Não responde						

Quadro 66 - Traduções de *nariz*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[skeʰkar(i)] ¹³⁶	0	0	1	3	0	0
[diβu'ʎar]	0	0	1	3	0	0
[dskeʰkar]	1	2	0	0	0	0
[diʃkeʰkar] como tradução das formas repetidas [skeʰkar(i)] [diskeʰkar(i)] ou [keʰkar(i)]	0	0	2	7	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	15	24	11	37	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	10	16	0	0	0	0
outras respostas erradas	3	5	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	30	48	14	47	14	82

Quadro 67 - Traduções de *descascar*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[zmō'tar(i)]	0	0	0	0	0	0
[(i)zmō'tar(i)] [zmū'tar(i)]	3	5	0	0	0	0
[d(i)zmū'tar(i)]	1	2	1	3	1	6
[dizmō'tar] como tradução da forma repetida [dizmū'tar]	0	0	1	3	0	0
[dizmō'tar] como tradução da forma repetida [diʒlō'tar]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	18	29	7	23	2	12
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	1	3	1	6
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	4	6	3	10	1	6
outras respostas erradas	7	11	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	26	42	16	53	11	65

Quadro 68 - Traduções de *desmontar*

¹³⁶Apesar de ser a articulação apical das sibilantes a realização mais típica do mirandês na coda da sílaba, aceitámos todas as formas com consoantes palatais como adequadas traduções. Tratando-se de um critério geral, ele é válido, não só para os presentes casos, como para todos os demais do mesmo tipo.

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈpanu] [ˈpeɲu]	14	23	3	10	2	12
[ˈpanu]/[ˈpeɲu] como tradução da forma repetida com vogal de timbre diferente em sílaba tónica	3	5	4	13	1	6
[ˈpen] [ˈpẽ]	0	0	1	3	1	6
[ˈpẽw]	10	16	2	7	1	6
[ˈpẽ] como tradução da forma repetida [ˈpẽw]	1	2	0	0	0	0
[ˈpanu]/[ˈpeɲu] como tradução da forma repetida [ˈpẽw]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	13	21	7	23	2	12
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	3	10	0	0
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	3	5	2	7	1	6
outras respostas erradas	6	10	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	9	15	8	27	8	47

Quadro 69 - Traduções de *pau*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[keˈminu]	12	19	9	30	0	0
[ˈtraðe]	2	3	0	0	0	0
[keˈmɨɲu] como tradução da forma repetida [keˈninu]	1	2	1	3	0	0
[keˈmɨɲu] como tradução da forma repetida [keˈnɨɲu]	0	0	1	3	2	12
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	13	21	10	33	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional (plural) e/ou sintático ([luʃ]/[luʃ] artigo definido mirandês)	4	6	0	0	1	6
outras respostas erradas	3	5	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	26	42	8	27	12	71

Quadro 70 - Traduções de *caminbo*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[geˈnaðu]	8	13	4	13	0	0
[riˈβeɲu] [riˈβeɲu]	5	8	0	0	0	0
[kurˈðejɾu]	2	3	0	0	0	0
[ˈgaðu] como tradução da forma repetida [ˈraðu]	0	0	0	0	1	6
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	16	26	11	37	3	18
uso de mecanismo flexional ou sintático	2	3	0	0	0	0
outras respostas erradas	9	15	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	20	32	13	43	12	71

Quadro 71 - Traduções de *gado*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ku'lor(i)] [ki'lor(i)] [ku'lɔr(i)] [ki'lɔr(i)]	4	6	2	7	0	0
['kor(i)] como tradução da forma repetida ['kɔr(i)]	4	6	0	0	0	0
['kor(i)] como tradução da forma repetida ['kwor(i)]	0	0	1	3	0	0
['kwor(i)] ['kur(i)]	6	10	0	0	0	0
['kɔr(i)]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	7	23	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	3	10	0	0
uso de mecanismo flexional	2	3	0	0	0	0
outras respostas erradas	3	5	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	32	52	17	57	16	94

Quadro 72 - Traduções de *cor*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['t(j)ere] ['tire] ['t(j)ere] ['tire]	29	47	10	33	1	6
['t(j)ere]	5	8	7	23	0	0
['tere] como tradução da forma repetida ['t(j)ere]	1	2	0	0	0	0
['t(j)ere] como tradução da forma repetida ['ere]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	8	13	5	17	0	0
uso de mecanismo flexional	2	3	0	0	0	0
outras respostas erradas	3	5	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	13	21	8	27	15	88

Quadro 73 - Traduções de *terra*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['k(w)ɔrðe] ['kurðe]	21	34	7	23	1	6
uso de mecanismo flexional e sintático com recurso a ['wo]	1	2	0	0	0	0
['kɔrðe] como tradução da forma repetida ['k(w)ɔrðe]	0	0	1	3	0	0
['kwerðe]	2	3	0	0	0	0
['kɔwrðe]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	10	16	8	27	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional	3	5	0	0	0	0
outras respostas erradas	3	5	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	20	32	13	43	14	82

Quadro 74 - Traduções de *corda*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['bíti] ['bíti]	15	24	6	20	0	0
uso de mecanismo sintático ([lu] artigo definido mirandês) + recurso a [b]	1	2	0	0	0	0
['víti] como tradução da forma repetida ['bíti]	2	3	2	7	0	0
['víti] como tradução da forma repetida ['zūki]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	8	13	7	23	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	9	15	0	0	0	0
outras respostas erradas	7	11	1	3	4	24
Não sabe/Não responde	19	31	14	47	12	71

Quadro 75 - Traduções de *vinte*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[kure'sō]	13	21	8	27	1	6
[kure'sēw̃] como tradução da forma repetida [kure'sō]	1	2	1	3	0	0
[kure'sēw̃]	2	3	1	3	0	0
[kure'sō]	2	3	3	10	0	0
[kure'tʃēw̃]	2	3	0	0	0	0
[kure'sū]	3	5	0	0	0	0
[kure'ʃjon]	1	2	0	0	0	0
[kure'sēw̃] como tradução da forma repetida [kore'sēw̃] e vice-versa	3	5	0	0	1	6
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	9	15	7	23	1	6
uso de mecanismo flexional ou sintático	5	8	0	0	0	0
outras respostas erradas	4	6	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	17	27	10	33	12	71

Quadro 76 - Traduções de *coração*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['pē] ['pen]	8	13	8	27	0	0
[fu'γase]	2	3	0	0	0	0
['pēw̃] como tradução da forma repetida ['pē]	1	2	3	10	0	0
['panu] ['penu]	9	15	0	0	0	0
['pō] ['pū]	5	11	0	0	2	12
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	16	26	10	33	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	0	0	1	3	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintático	5	8	0	0	0	0
outras respostas erradas	7	11	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	9	15	8	27	14	82

Quadro 77 - Traduções de *pão*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[kẽ'te[ti] [kẽ'te[ti]	7	11	2	7	0	0
[kẽ'ti[ti]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	11	18	11	37	1	6
uso de mecanismo flexional	14	23	2	7	3	18
outras respostas erradas	9	15	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	19	31	15	50	12	71

Quadro 78 - Traduções de *cantaste*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[kẽ'torũ] [kẽ'torẽw̃] [kẽ'torũ] [kẽ'torẽw̃] [kẽ'tarẽ] [kẽ'tarẽ]	9	15	2	7	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	16	26	14	47	2	12
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou derivacional	15	24	1	3	3	18
outras respostas erradas	5	8	1	3	0	0
Não sabe/Não responde	14	23	10	33	12	71

Quadro 79 - Traduções de *cantaram*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ku'mirũ] [ku'mirẽw̃]	10	16	0	0	1	6
[ku'mir]	2	3	1	3	0	0
[ku'merẽw̃] como tradução da forma repetida [ku'mer]	1	2	0	0	0	0
[ku'merẽw̃] como tradução da forma repetida [ku'lerẽw̃]	0	0	1	3	0	0
[ku'merẽ]	0	0	1	3	0	0
[kum'rẽ]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	10	16	10	33	2	12
uso de mecanismo flexional	10	16	0	0	1	6
outras respostas erradas	10	16	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	19	31	16	53	12	71

Quadro 80 - Traduções de *comeram*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈ [e't]aβe]	16	26	11	37	1	6
[e't]ave]	6	10	3	10	1	6
[e']aβe]	2	3	0	0	1	6
[e't]ar]	4	6	1	3	0	0
[e']aβe] com recurso a mecanismo sintáctico: ['jow] pronome mirandês	2	3	0	0	0	0
[e'save]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	3	10	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	1	3	0	0
uso de mecanismo flexional	4	6	1	3	1	6
outras respostas erradas	8	13	3	10	4	24
Não sabe/Não responde	13	21	7	23	8	47

Quadro 81 - Traduções de *achava*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈ [ke'βalu]	18	29	4	13	0	0
[ke'βalu]	4	6	3	10	1	6
[ke'βalu] com recurso a mecanismo sintáctico: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
[ke'valu]	17	27	9	30	1	6
[ke'valu] como tradução da forma repetida [ke'βalu]	0	0	1	3	0	0
[t'e'βalu]	1	2	0	0	0	0
[ke'valu]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	1	3	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	1	3	0	0
uso de mecanismo flexional ou derivacional	4	6	0	0	1	6
outras respostas erradas	4	6	1	3	3	18
Não sabe/Não responde	6	10	9	30	11	65

Quadro 82 - Traduções de *cavala*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈ [s(j)elu] ['silu]	6	10	2	7	0	0
['s(j)ew] ['siw]	8	13	3	10	1	6
['selu]	2	3	0	0	0	0
['sew]	4	6	0	0	0	0
['siw] ['sew]	5	8	2	7	0	0
['ew]	0	0	0	0	2	12
['sew]	1	2	3	10	0	0
['silu] ['selu]	3	5	1	3	0	0
['zlu]	1	2	2	7	0	0
['t'ew]	2	3	0	0	0	0
['solu]	1	2	0	0	0	0
['se]lu]	1	2	0	0	0	0
['se]lu]	0	0	1	3	0	0
['senu]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	4	13	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	6	10	0	0	0	0
uso de mecanismo sintáctico: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
outras respostas erradas	3	5	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	12	19	12	40	13	76

Quadro 83 - Traduções de *céu*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈtʃanu]	12	19	7	23	0	0
[ˈsulu]	1	2	0	0	0	0
[ˈtʃẽw̃]	15	24	7	23	1	6
[ˈʃanu]	10	16	1	3	0	0
[ˈtʃan]	2	3	0	0	0	0
[ˈʃẽw̃] como tradução da forma repetida [ˈsẽw̃]	0	0	1	3	0	0
[ˈʃẽ] / [ˈdõ]	2	3	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	4	13	1	6
uso de mecanismo flexional ou derivacional	5	8	0	0	0	0
outras respostas erradas	4	6	1	3	4	24
Não sabe/Não responde	6	10	8	27	11	65

Quadro 84 - Traduções de *chão*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[spɐˈtʃar(i)]	1	2	2	7	0	0
[pɐˈtʃar(i)]	1	2	0	0	0	0
[diʃpɐˈʃɔrũ]	1	2	0	0	0	0
[d(i)ʃpɐˈtʃar(i)]	13	21	11	37	0	0
[diˈpaɪtʃɐ]	1	2	0	0	0	0
[spɐˈtʃaβɐ] [spɐˈtʃar]	2	3	0	0	0	0
[diʃpɐˈʃar(i)]	1	2	0	0	0	0
[deʃpɐˈʃar(i)]	0	0	1	3	0	0
[diʃpɐˈtʃr]	1	2	0	0	0	0
[tʃpɐˈʃar(i)]	0	0	0	0	1	6
[ʃ(i)ʃpɐˈʃar(i)]	1	2	0	0	0	0
[ʃpɐˈʃar(i)]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	7	11	5	17	3	18
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintático	6	10	0	0	2	12
outras respostas erradas	7	11	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	18	29	10	33	9	53

Quadro 85 - Traduções de *despachar*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈdwoɲu] [ˈduɲu]	3	5	1	3	0	0
[ˈdwoɲu]	9	15	1	3	0	0
[ˈdoɲu]	17	27	8	27	2	12
[ˈdõ]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	6	10	8	27	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintático: [lu] artigo definido mirandês	6	10	0	0	1	6
outras respostas erradas	5	8	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	13	21	12	37	13	76

Quadro 86 - Traduções de *dono*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['(j)erβe] ['irβe]	15	24	6	20	1	6
['(j)erve] ['irve]	15	24	4	13	0	0
['erβe]	5	8	3	10	0	0
['jerβe] com recurso a mecanismo sintáctico: [le] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
['erβe] com recurso a mecanismo sintáctico: [le] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
['λerve]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	4	13	3	18
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	1	3	0	0
uso de mecanismo flexional ou derivacional	3	5	0	0	1	6
outras respostas erradas	4	6	3	10	2	12
Não sabe/Não responde	11	18	9	30	10	59

Quadro 87 - Traduções de *erva*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['λus]	15	24	4	13	0	0
['λu]	21	34	5	17	0	0
['lus]	8	13	8	27	4	24
['luθ]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	7	11	4	13	1	6
uso de mecanismo flexional, sintáctico ou derivacional	5	8	0	0	0	0
outras respostas erradas	1	2	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	5	8	6	20	11	65

Quadro 88 - Traduções de *luz*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[mu'linu]	10	16	1	3	0	0
[mu'lipu]	0	0	0	0	0	0
[mu'inu]	8	13	8	27	1	6
[mu'nipu]	1	2	0	0	0	0
[mu'lipu]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	11	18	7	23	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	1	2	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintáctico	6	10	0	0	1	6
outras respostas erradas	9	15	3	10	4	24
Não sabe/Não responde	14	23	11	37	10	59

Quadro 89 - Traduções de *moinho*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈn(w)osʊ] [ˈnuʂu]	4	6	3	10	0	0
[ˈn(w)osʊ] [ˈnuʂu]	10	16	2	7	1	6
[ˈnɔʂu]	9	15	5	17	0	0
[ˈnɔʂu] como tradução da forma repetida [ˈn(w)osʊ]	2	3	0	0	0	0
[ˈbwoʂu]	1	2	0	0	0	0
[ˈnosʊ] [ˈnɔʂu]	7	11	1	3	1	6
[ˈnɔʂu]	1	2	0	0	0	0
[ˈnɔ] [tru]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	5	17	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	2	3	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintático	5	8	0	0	1	6
outras respostas erradas	5	8	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	11	18	11	37	10	59

Quadro 90 - Traduções de *nosso*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[prusiˈsõ]	0	0	0	0	0	0
[prusiˈsẽw]	0	0	0	0	0	0
[prusiˈsõ]	9	15	9	30	1	6
[prusiˈsõ] [prusiˈsjon]	1	2	2	7	0	0
[prusiˈsẽw]	6	10	1	3	1	6
[prusiˈsjon]	2	3	0	0	0	0
[pruˈiːsẽw]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	9	15	3	10	2	12
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	1	3	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintático	4	6	0	0	0	0
outras respostas erradas	4	6	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	22	35	13	43	11	65

Quadro 91 - Traduções de *precissão*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[sɐˈlir(i)]	7	11	3	10	0	0
[sɐˈlir(i)]	6	10	4	13	1	6
[sɐˈlir(i)]	8	13	3	10	0	0
uso de mecanismo flexional ou sintático com recurso a [s]	3	5	0	0	0	0
[tʃɐˈlir(i)]	5	8	0	0	0	0
[tʃɐˈlir]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	12	19	5	17	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	0	0	1	3	1	6
uso de mecanismo flexional ou sintático	4	6	0	0	1	6
outras respostas erradas	5	8	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	11	18	13	43	11	65

Quadro 92 - Traduções de *sair*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈalɐ]	1	2	3	10	0	0
[ˈazɐ]	21	34	6	20	1	6
recurso a artigo definido mirandês: [lɐzˈazɐ]	1	2	0	0	0	0
[ˈkazɐ]	1	2	0	0	0	0
[ˈaɪɐ]	1	2	0	0	0	0
[ˈasɐ]	1	2	0	0	0	0
[ˈatɪɐ]	1	2	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	6	10	6	20	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	5	8	1	3	2	12
uso de mecanismo flexional e sintático	4	6	0	0	1	6
outras respostas erradas	9	15	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	11	18	12	40	10	59

Quadro 93 - Traduções de *asa*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈperu] [ˈperu] [ˈperu] [ˈperu]	8	13	6	20	0	0
[ˈkanu]	6	10	0	0	0	0
[ˈkapu]	1	2	0	0	0	0
[ˈkɛ] [ˈkɛn]	5	8	2	7	0	0
[ˈkõ]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	13	21	8	27	2	12
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	9	15	0	0	0	0
outras respostas erradas	3	5	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	17	27	13	43	13	76

Quadro 94 - Traduções de *cão*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈[ˈberseʃ] [ˈberseʃ] [ˈberseʃ] [ˈberseʃ]	3	5	0	0	0	0
[ˈko(w)βi]	10	16	6	20	1	6
[ˈko(w)βi] com recurso a mecanismo sintático: [lɐʃ]/[lɐ] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
[ˈko(w)vi] como tradução da forma repetida [ˈko(w)βi]	1	2	0	0	0	0
[ˈkuβi]	4	6	0	0	0	0
[ˈkui]	2	3	0	0	0	0
[ˈkwovi]	1	2	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	8	13	4	13	0	0
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	4	13	1	6
uso de mecanismo flexional	4	6	0	0	1	6
outras respostas erradas	7	11	4	13	1	6
Não sabe/Não responde	17	27	11	37	13	76

Quadro 95 - Traduções de *couves*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['pite]	10	16	2	7	0	0
['po.áu]	1	2	0	0	0	0
[ge'line]	4	6	0	0	0	0
[ge'line]	15	24	0	0	0	0
[ge'line]	4	6	13	43	1	6
[ge'line]	2	3	0	0	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	8	13	7	23	2	12
uso de mecanismo flexional, sintático ou derivacional	7	11	0	0	1	6
outras respostas erradas	2	3	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	9	15	8	27	12	71

Quadro 96- Traduções de *galinba*

Traduções/estratégias	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
≈['ajri]	0	0	0	0	0	0
['b(j)ētu] ['bítu]	6	10	1	3	0	0
['bētu]	9	15	7	23	1	6
['bētu] com recurso a mecanismo sintático: [lu] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
['v(j)ētu] ['vítu]	15	24	3	10	1	6
['vítu]	0	0	1	3	0	0
reprodução da forma adequadamente repetida da palavra-estímulo	3	5	5	17	1	6
reprodução da forma inadequadamente repetida da palavra-estímulo	4	6	0	0	0	0
uso de mecanismo flexional ou derivacional	5	8	0	0	1	6
outras respostas erradas	8	13	3	10	1	6
Não sabe/Não responde	11	18	10	33	12	71

Quadro 97 - Traduções de *vento*

Os resultados que acabámos de apresentar suscitam, naturalmente, inúmeros comentários. Atendendo, em primeiro lugar, aos valores relativos às traduções adequadas, é possível observar que se registou uma maior capacidade geral para traduzir no sentido mirandês-português do que em sentido inverso, circunstância que é fruto, como reiteradamente temos assinalado, da maior proficiência de todas as crianças testadas em relação ao português do que em relação ao mirandês. A fim de tornarmos mais claro o grau em que se expressa esta diferença, observemos os resultados compilados nos quadros 98 e 99.

% de traduções adequadas	Sujeitos que traduziram adequadamente as palavras-estímulo portuguesas						Sujeitos que traduziram adequadamente as palavras-estímulo mirandesas					
	AP		GC1		GC2		AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
90% - 100%	1	2	0	0	0	0	6	10	3	10	0	0
80% - 89%	0	0	1	3	0	0	8	13	2	7	0	0
70% - 79%	2	3	0	0	0	0	10	16	8	27	0	0
60% - 69%	1	2	1	3	0	0	13	21	6	20	1	6
50% - 59%	3	5	0	0	0	0	3	5	1	3	1	6
40% - 49%	3	5	3	10	0	0	8	13	3	10	5	29
30% - 39%	4	6	4	13	0	0	6	10	3	10	4	24
20% - 29%	5	8	0	0	0	0	4	6	2	7	2	12
10% - 19%	24	39	7	23	2	12	3	5	2	7	3	18
0% - 9%	19	31	14	47	15	88	1	2	0	0	1	6

Quadro 98 - Resultados relativos à adequada tradução das palavras-estímulo portuguesas e mirandesas (lista 1): AP, GC1 e GC2 (valores em %)

Palavras-estímulo (P/M)	Amostra	Nr (%) de sujeitos que correctamente traduziram as palavras-estímulo	
		P	M
<i>leite</i> / LHUME	AP	21 (34%)	50 (81%)
	GC1	5 (17%)	22 (73%)
	GC2	0 (0%)	7+1 (41%+6% ¹³⁷)
<i>ali</i> / ALHAGAR	AP	19 (31%)	20 (32%)
	GC1	10 (33%)	8 (27%)
	GC2	0 (0%)	1 (6%)
<i>cheirar</i> / CHAMAR	AP	19 (31%)	55 (89%)
	GC1	10 (33%)	29 (97%)
	GC2	0 (0%)	14 (82%)
<i>achar</i> / FECHAR	AP	18 (29%)	55 (89%)
	GC1	11 (37%)	28+1 (93%+3% ¹³⁸)
	GC2	0 (0%)	10 (59%)
<i>sul</i> / SOL	AP	10 (16%)	25 (40%)
	GC1	6 (20%)	15 (50%)
	GC2	0 (0%)	3 (18%)
<i>passo</i> / CASA	AP	18 (29%)	50 (81%)
	GC1	6 (20%)	20 (67%)
	GC2	1 (6%)	4 (24%)
<i>nariz</i> / FELIÇ	AP	12 (19%)	44 (71%)
	GC1	6 (20%)	26 (87%)
	GC2	0 (0%)	15 (88%)
<i>descascar</i> / ÇCALÇAR	AP	0 (0%)	35 (56%)
	GC1	1 (3%)	23 (77%)
	GC2	0 (0%)	15 (88%)
<i>desmontar</i> / ZNUDAR	AP	0 (0%)	8+7 (13%+11%)
	GC1	0 (0%)	0+3 (0%+10% ¹³⁹)
	GC2	0 (0%)	0 (0%)

¹³⁷O valor de 6% reporta-se à resposta *fogo*.

¹³⁸O valor de 3% reporta-se à resposta *cerrar*.

¹³⁹Os valores de 11% (AP) e 10% (GC1) reportam-se à resposta *despir*.

<i>pano</i> / CABANHA	AP	14 (23%)	43 (69%)
	GC1	3 (10%)	18 (60%)
	GC2	2 (12%)	6 (35%)
<i>caminbo</i> / COZINA	AP	12 (19%)	51 (82%)
	GC1	9 (30%)	26 (87%)
	GC2	0 (0%)	8 (47%)
<i>gado</i> / GRANO	AP	8 (13%)	48 (77%)
	GC1	4 (13%)	18 (60%)
	GC2	0 (0%)	2 (12%)
<i>cor</i> / FILAR	AP	4 (6%)	18 (29%)
	GC1	2 (7%)	6 (20%)
	GC2	0 (0%)	0 (0%)
<i>terra</i> / PIEDRA	AP	29 (47%)	38 (61%)
	GC1	10 (33%)	21 (70%)
	GC2	1 (6%)	5 (29%)
<i>corda</i> / PUORTA	AP	21 (34%)	41 (66%)
	GC1	7 (23%)	25 (83%)
	GC2	1 (6%)	9 (53%)
<i>vinte</i> / BACA	AP	15 (24%)	23 (37%)
	GC1	6 (20%)	16 (53%)
	GC2	0 (0%)	5 (29%)
<i>coração</i> / MELON	AP	13 (21%)	48 (77%)
	GC1	8 (27%)	26 (87%)
	GC2	1 (6%)	11 (65%)
<i>pão</i> / AMARAN	AP	8 (13%)	10 (16%)
	GC1	8 (27%)	6 (20%)
	GC2	0 (0%)	1 (6%)
<i>cantaste</i> / TRATESTE	AP	7 (11%)	34 (55%)
	GC1	2 (7%)	12 (40%)
	GC2	0 (0%)	4 (24%)
<i>cantaram</i> / ACABÓRUN	AP	9 (15%)	42 (68%)
	GC1	2 (7%)	20 (67%)
	GC2	0 (0%)	1 (6%)
<i>comeram</i> / MORRÍRUN	AP	10 (16%)	38 (61%)
	GC1	0 (0%)	16 (53%)
	GC2	1 (6%)	3 (18%)

Quadro 99 – Resultados, por item, relativos à adequada tradução das palavras-estímulo (lista 1)

Os quadros 98 e 99 denunciam sobremaneira a extensão da quebra de proficiência activa das crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro em relação ao mirandês, bem como o contraste entre essa proficiência e aquela tida em relação ao português. Veja-se, por um lado, através do quadro 98, que valores de correcta tradução dos vocábulos portugueses para mirandês superiores a 50% só foram conseguidos, na primeira parte do exercício, por 12% das crianças da AP e 6% das do GC1, em flagrante contraste com os resultados alcançados na tarefa de tradução processada em sentido inverso, já que 65% das crianças da AP, 67% das do GC1 e até 12% das que pertencem ao GC2 nela obtiveram resultados positivos. Saliente-se, para além do mais, que 70% das crianças de qualquer uma das subamostras recrutadas no concelho de Miranda do Douro (bem como todas as crianças do GC2) registaram um nível de sucesso

na tradução das palavras portuguesas da lista 1 situável no intervalo compreendido entre os 0% e 19%, tendência que se haveria de acentuar aquando da tradução das palavras da lista 2: 82% dos sujeitos da AP, 87% dos do GC1 e novamente todas as crianças do GC2 registaram uma taxa de correctas traduções destes vocábulo não superior a 18% (quadro 100)¹⁴⁰.

Verifique-se, por outro lado, que as taxas médias de sucesso na tarefa de tradução empreendida no sentido mirandês-português é de 60% no seio, quer da AP, quer do GC1, e de 33% entre as crianças do GC2, mas que atinge tão somente os valores de 21% na AP, 19% no GC1 e 2% no GC2, quando, e ainda no âmbito da primeira parte do exercício, a tradução se faz em sentido inverso, i.e., português-mirandês. Tal como se observa no quadro 101, os resultados médios de sucesso da tradução processada no sentido da língua mais forte, o português, para a mais fraca, o mirandês, obtidos na segunda parte do exercício são, a este propósito, ainda mais eloquentes: apenas 12% no seio da AP, 11% no GC1 e, tal como se esperaria, 1% no GC2. Estes resultados evidenciam, pois, que quando estão em causa dois fenómenos fónicos diferenciadores entre um dado estímulo português e a sua tradução mirandesa, a tarefa se torna, para as crianças testadas, claramente mais complexa.

% de traduções adequadas	Sujeitos que traduziram adequadamente as palavras-estímulo portuguesas (lista 2)					
	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
71%	1	2	1	3	0	0
59%	2	3	0	0	0	0
53%	0	0	1	3	0	0
47%	3	5	1	3	0	0
41%	0	0	1	3	0	0
35%	1	2	0	0	0	0
29%	1	2	0	0	0	0
24%	3	5	0	0	0	0
18%	7	11	3	10	0	0
12%	9	15	2	7	1	6
6%	12	19	6	20	0	0
0%	23	37	15	50	16	94

Quadro 100 - Resultados relativos à adequada tradução das palavras-estímulo portuguesas (lista 2)

¹⁴⁰O facto de ter havido dois sujeitos do GC2 que conseguiram, ainda assim, propor traduções mirandesas adequadas para algumas palavras-estímulo portuguesas (a saber, *passo*, *terra*, *corda*, *coração*, *comeram*, *achava* e *erva*) revela, segundo cremos, que era possível “aprender” algumas regras de equivalência através da participação no próprio “jogo”. Debruçar-nos-emos sobre esta questão no subcapítulo 4.3.3.4.

Palavras-estímulo (P/M)	Amostra	Nr. de adequadas traduções das palavras-estímulo	% de adequadas traduções das palavras-estímulo
<i>acbava</i>	AP	16	26
	GC1	11	37
	GC2	1	6
<i>cavalo</i>	AP	18	29
	GC1	4	13
	GC2	0	0
<i>céu</i>	AP	6	10
	GC1	2	7
	GC2	0	0
<i>chão</i>	AP	13	21
	GC1	7	23
	GC2	0	0
<i>despachar</i>	AP	1	2
	GC1	2	7
	GC2	0	0
<i>dono</i>	AP	3	5
	GC1	1	3
	GC2	0	0
<i>erva</i>	AP	15	24
	GC1	6	20
	GC2	1	6
<i>luz</i>	AP	15	24
	GC1	4	13
	GC2	0	0
<i>moinho</i>	AP	53	16
	GC1	1	3
	GC2	0	0
<i>procissão</i>	AP	0	0
	GC1	0	0
	GC2	0	0
<i>nosso</i>	AP	4	6
	GC1	3	10
	GC2	0	0
<i>sair</i>	AP	7	11
	GC1	3	10
	GC2	0	0
<i>asa</i>	AP	1	2
	GC1	3	10
	GC2	0	0
<i>cão</i>	AP	8	13
	GC1	6	20
	GC2	0	0
<i>couves</i>	AP	3	5
	GC1	0	0
	GC2	0	0
<i>galinha</i>	AP	10	16
	GC1	2	7
	GC2	0	0
<i>vento</i>	AP	0	0
	GC1	0	0
	GC2	0	0

Quadro 101 – Resultados, por item, relativos à adequada tradução das palavras-estímulo (lista 2)

Estes dados relativos às efectivas traduções adequadas das crianças pertencentes a cada uma das três subamostras inquiridas serão utilmente complementados com os que concernem aos valores médios verificados na categoria “não sabe”/“não responde”, já que também o grau em que se manifesta a incapacidade de fornecer uma resposta, acompanhada, em muitos casos, pela admissão explícita dessa mesma incapacidade, é revelador do diferenciado nível de competência que preside à execução da tarefa de tradução no sentido mirandês-português e no sentido inverso. Assim sendo, veja-se que, em média, 15% das crianças da AP, 21% das do GC1 e 40% das do GC2 não esboçaram qualquer tentativa de tradução das palavras-estímulo mirandesas para português, mas que já cerca do dobro, i.e., uma média de 29% dos sujeitos da AP, 40% dos do GC1 e 74% dos do GC2 se manifestou totalmente incapaz de propor qualquer tipo de forma na versão para mirandês das palavras-estímulo portuguesas da lista 1. Valores análogos de “não sabe”/“não responde” foram igualmente apurados na tarefa de tradução mirandesa dos vocábulos portugueses da lista 2, a saber, 20%, em média, das crianças mirandesas da AP, 34% das do GC1 e 65% dos sujeitos monolíngues do GC2.

A articulação das informações referentes aos valores médios de respostas adequadas na tarefa de tradução vistos há pouco, que denotam uma certa semelhança de comportamentos entre a AP e o GC1 desse ponto de vista, e estes últimos dados relativos à categoria “não sabe”/“não responde” permite, igualmente, que se conclua que são as crianças da AP, porque bastante menos dispostas do que os sujeitos do GC1 a admitir a sua ignorância efectiva das formas-alvo das traduções, aquelas que mais profusamente se socorreram de estratégias de superação das suas lacunas lexicais. Os inexpressivos valores médios obtidos na categoria “outras respostas erradas”¹⁴¹ fariam prever que entre essas estratégias de superação prevalecessem usos indevidos de regras de equivalência entre as estruturas das línguas em contacto, o que se veio, de facto, a verificar. Dito isto, não se deixe de notar que também se revelaram operantes outras estratégias de superação, tais como os recursos inusitados a mecanismos como a sintaxe, a flexão e a derivação (em grau mínimo, apesar de tudo) isoladamente accionados com o propósito de produzir uma “tradução”¹⁴², bem como (em grau bastante mais expressivo) a mera reprodução da palavra-estímulo, tal como esta havia sido (adequada ou inadequadamente) articulada pelo sujeito aquando da tarefa de repetição¹⁴³.

¹⁴¹No sentido português-mirandês a média de “outras respostas erradas” na tarefa de tradução foi de 8% na AP e no GC2 e de 3% do GC1. Já no sentido português-mirandês os valores médios foram os seguintes: 5% na AP, 4% no GC1 e 10% no GC2 (lista 1); 8% na AP, 6% no GC1 e 12% no GC2 (lista 2).

¹⁴²No sentido português-mirandês a média das respostas que revelaram recurso a mecanismos flexionais, sintácticos e/ou derivacionais a fim de executar a tarefa de tradução foi de 8% na AP, 1% no GC1 e 4% no GC2. Já no sentido português-mirandês os valores médios foram os seguintes: 5% na AP, 3% no GC1 e 6% no GC2 (lista 1); 8% na AP, 0% no GC1 e 4% no GC2 (lista 2).

¹⁴³No sentido português-mirandês a média das respostas na tarefa de tradução que redundou numa nova repetição da palavra-estímulo foi de 23% na AP, 30% no GC1 e 8% no GC2. Já no sentido português-mirandês os valores médios foram os seguintes: 9% na AP, 8% no GC1 e 4% no GC2 (lista 1); 14% na AP, 18% no GC1 e 8% no GC2 (lista 2).

Mas, o grau diferenciado de mestria com que as crianças lidaram com a tarefa de tradução num e noutro sentido idiomático haveria, também a este nível, de produzir distintos efeitos. A melhor capacidade geral para traduzir no sentido mirandês-português redundou, como a consulta dos quadros 39 a 59 confirmará, numa mobilização francamente residual, em todas as subamostras, dos diferentes tipos de estratégias de superação de lacunas lexicais que já identificámos. Aliás, constatar-se-á que, mesmo no seio do GC2, se opta, nos casos de maior dificuldade, maioritariamente pela admissão da incapacidade de execução da tarefa. Assim sendo, os únicos exemplos que nos merecem comentário são constituídos pelas palavras-estímulo mirandesas que mais dificuldades de correcta tradução (com taxas de sucesso $\leq 50\%$) causaram às crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro, a saber, ALHAGAR (vd. quadro 40), SOL (quadro 43), ZNUDAR (quadro 47), FILAR (quadro 51) e AMARAN (quadro 56). Debruçar-nos-emos ainda sobre os maus resultados associados às palavras-estímulo BACA (quadro 54) e TRATESTE (quadro 57), uma vez que a tradução da primeira suscitou especial perplexidade às crianças da AP e a segunda às do GC1.

Atendamos, em primeiro lugar, aos casos que nos parecem menos problemáticos, i.e., os de ALHAGAR, ZNUDAR, FILAR, AMARAN e TRATESTE. Julgamos que a distribuição das respostas suscitadas por qualquer um destes vocábulos na tarefa de tradução indicia que a causa maior para os resultados obtidos decorre da dificuldade de que se terá revestido o reconhecimento, por parte das crianças, do presumível valor semântico dos signos em questão. Evidência para esta explicação encontramos-la, já o dissemos, nas respostas alternativas às formas correctas. Assim, e se nos casos de ZNUDAR, FILAR e TRATESTE a opção maioritária terá recaído sobre a simples admissão da incapacidade de fornecimento de uma tradução (i.e., os estímulos revelaram-se inoperantes no desencadeamento da evocação de uma “palavra parecida” em português), nos de ALHAGAR e AMARAN se assistiram a interessantes, ainda que erróneas, tentativas de “atribuir sentido” ao estímulo. Referimo-nos, concretamente, às alternativas de tradução [lɐ'ɣar(i)] e [ɛlɐr'ɣar(i)] da palavra-estímulo ALHAGAR e às propostas [kɛmɛ'rɛw̃], [ɛmɛ'rɛti] e [ɛmɛ'relu]/[ɛmɛ'relu] relativas à palavra-estímulo AMARAN¹⁴⁴.

Já os casos de BACA e SOL são distintos destes que acabámos de analisar. Os resultados indiciam, não um problema de processamento semântico, mas uma dificuldade em accionar convenientemente as regras de equivalência fónica pertinentes em cada caso, como procuraremos demonstrar.

No que concerne a BACA, são as crianças da AP que maiores dificuldades evidenciam de propor a tradução adequada 'vaca'. Ainda que essa tradução tenha acabado por ser, apesar de tudo, a resposta mais dada pelo conjunto de crianças desta subamostra (37%), a verdade é que mais do que um quinto (21%) não conseguiu avançar com qualquer alternativa, 16% limitaram-se a repetir, novamente ['bake] e 13% recorreram a mecanismos como a flexão, a sintaxe e a

¹⁴⁴Precise-se, ainda assim, que também nos casos de ALHAGAR e AMARAN assumem expressão muito significativa as admissões de incapacidade de fornecimento de uma tradução.

derivação, com manutenção de [b] na forma lexical em questão, com a finalidade de introduzir uma qualquer distinção na suposta “forma portuguesa”. Este comportamento indicia evidente insegurança em relação à distinção fonológica entre os fonemas /b/ e /v/, característica da variedade padrão da língua portuguesa, insegurança essa partilhada, de resto, pelas crianças das demais subamostras, e, de modo muito significativo, pelas que integram o GC2. Este dado está em conformidade com o que se apurou, e recordemo-lo, aquando da tarefa de filiação idiomática do vocábulo e releva da vitalidade com que se manifesta a ausência de oposição fonológica entre /b/ e /v/ nas variedades do português faladas pelas crianças de qualquer uma das subamostras. Não nos esqueçamos, a propósito, que também as crianças monolíngues do GC2 são oriundas de áreas geográficas dialectalmente marcadas pela ausência de oposição entre /b/ e /v/ a favor do primeiro destes fonemas¹⁴⁵.

Revelando algumas afinidades com a situação que acabámos de analisar encontramos o caso de SOL. Verifica-se, pois, que também nas tentativas de tradução deste vocábulo mirandês se regista uma importante dispersão de respostas alternativas à que seria adequada, mas, e contrariamente ao que se apurou a propósito de BACA, agora predominou, e significativamente, a opção por uma nova reprodução de uma forma inadequadamente articulada aquando da tarefa de repetição, i.e., [ˈsɔɪ], a forma típica do português padrão. Mais uma vez este comportamento, também ele em consonância com aquele que havia sido registado na tarefa de filiação idiomática do vocábulo, parece denunciar a crescente degradação do sistema de quatro sibilantes no português trasmontano e a sua concomitante simplificação a favor das realizações pré-dorsais, situação que torna este caso distinto do anteriormente visto. Assim, e se os maus resultados alcançados na tradução de BACA se ficam a dever à vitalidade com que subsistirá, no português trasmontano, a indistinção fonológica entre /b/ e /v/, o resultado análogo relativo a SOL terá na sua origem precisamente a justificação inversa, uma que se prende, ao que tudo indica, com crescente pressão das sibilantes pré-dorsais sobre as apicais nesta variedade regional da língua minoritária.

À excepção, então, dos casos a que acabámos de dedicar atenção, dir-se-á que a tarefa de tradução no sentido mirandês-português não ofereceu dificuldades de maior às crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro e que o grau de proficiência activa na língua minoritária que estas evidenciam, sendo embora diminuto, atinge, ainda assim, o limiar mínimo necessário à satisfatória resolução de uma tarefa desta natureza.

Como, no entanto, já atrás realçámos, este cenário modifica-se consideravelmente quando se atende à tradução processada no sentido português-mirandês, já que, aqui, e mercê, justamente, dessa pouca proficiência activa por parte destas crianças em relação à língua minoritária autóctone, é

¹⁴⁵Dados recolhidos recentemente junto de amostras de crianças em idade escolar nestas precisas áreas geográficas confirmam, aliás, que a ausência de oposição entre /b/ e /v/ goza de assinalável vitalidade na produção oral deste segmento populacional. Cf. Santos e Martins (2002: 233).

notória, por um lado, a produção de um número substancialmente mais baixo de respostas adequadas, e, por outro, um muito mais expressivo recurso a estratégias de superação das lacunas lexicais demonstradas. De entre estas estratégias cabe destacar a que assume evidente funcionalidade, a saber, a mobilização de regras de equivalência entre as estruturas do português e do mirandês, quer verdadeiras, quer falsas.

Verificamos muito claramente a presença operante de tais regras no vasto conjunto de formas que, não atestadas em mirandês, não deixaram, ainda assim, de ser propostas pelas crianças como traduções possíveis das respectivas palavras-estímulo. Nos quadros 102, 103 e 104 reunimos essas formas propostas no seio de cada subamostra, explicitando as regras de equivalência que orientaram a sua produção. Saliente-se que essas regras, seriadas, em cada quadro, em função dos seus índices de utilização máxima, são todas verdadeiras, tendo apenas a sua aplicação sido, em cada caso, inapropriada, resultando, deste modo, itens lexicais não atestados em mirandês ou, pelo menos, inadequadamente propostos em função da palavra-estímulo na sua origem.

Palavras-estímulo portuguesas	Traduções mirandesas propostas	Nr (%) de uso	Regra de equivalência fónica: português <i>vs.</i> mirandesa
<i>sul</i> <i>cavalo</i> <i>luz</i> <i>galinha</i>	*[suʎi] *[ke'vaʎu] *[ʎuʃ] *[ge'ʎine] *[ge'ʎipe] *[ge'ʎipu]	3 (5%) 17 (27%) 21 (34%) 5 (8%) 15 (24%) 2 (3%)	[l] <i>vs.</i> [ʎ]
<i>passo</i> <i>coração</i> <i>céu</i> <i>nosso</i> <i>procissão</i> <i>sair</i> <i>asa</i>	*[paʃi] *[kure'sɛw̃] *[kure'sõ] *[siw] [ʃew] *[ʃew] *[ʃilu] [ʃelu] *[nɔʃu] *[bwoʃu] *[nɔʃu] *[pruʃi'sõ] *[pruʃi'sɛw̃] *[pruʃi'sɛw̃] *[ʃe'ir(i)] *[ʃe'iw] *[ʃe'iwsɪ] *[ʃe'irɛw̃] *[aʒe] *[kaʒ e] *[aʒe]	1 (2%) 2 (3%) 2 (3%) 5 (8%) 1 (2%) 3 (5%) 9 (15%) 1 (2%) 1 (2%) 1 (2%) 6 (10%) 2 (3%) 6 (10%) 1 (2%) 1 (2%) 1 (2%) 21 (34%) 1 (2%) 1 (2%)	sibilante pré-dorsal <i>vs.</i> sibilante apical com maior ou menor palatalização
<i>nariz</i> <i>dono</i> <i>nosso</i>	*[ne'riʃ] *[doɲu] *[nosu]	5 (8%) 17 (27%) 7 (11%)	[n] <i>vs.</i> [ɲ]
<i>céu</i> <i>erva</i> <i>vento</i>	*[s(j)ew] *[sewʃ] *[siw] [ʃew] *[(j)erve] *[b(j)ɛtu] *[v(j)ɛtu]	8 (13%) 5 (8%) 5 (8%) 15 (24%) 6 (10%) 15 (24%)	[ɛ] <i>vs.</i> [(j)e]/[i]

<i>achava</i>	*[e'tʃavɐ] [e'tʃar]	6 (10%) 4 (6%)	[ʃ] vs. [tʃ]
<i>chão</i>	*[tʃɛw̃] *[lu'tʃɛw̃] *[tʃan]	15 (24%) 1 (2%) 1 (2%)	
<i>despachar</i>	*[d(i)ʃpe'tʃar] *[spe'tʃaβɐ] *[spe'tʃar]	13 (21%) 1 (2%) 1 (2%)	
<i>achava</i>	*[e'ʃaβɐ] *['jowɐ'ʃaβɐ]	2 (3%) 2 (3%)	
<i>cavalo</i>	*[ke'βalu] *[luke'βalu] *[tʃe'βalu]	4 (6%) 2 (3%) 1 (2%)	[v] vs. [b]
<i>erva</i>	*[ɛrβɐ] *[lɛ'ɛrβɐ]	5 (8%) 1 (2%)	
<i>couves</i>	*['ko(w)βiʃ] *[lɛ'ko(w)βiʃ] *['kuβiʃ]	10 (16%) 2 (3%) 4 (6%)	
<i>vento</i>	*['b(j)ɛtu] *['bɛtu] *[lu'bɛtu]	6 (10%) 9 (15%) 1 (2%)	
[ˈsɔt̃] ¹⁴⁶	*[ˈsuʔ] *['kor(i)] *['dwonu] *['n(w)osu] *['bwoʃu]	1 (2%) 4 (6%) 9 (15%) 10 (16%) 1 (2%)	
<i>pão</i> <i>céu</i> <i>chão</i> <i>moinho</i> <i>cão</i>	*[ˈpanu] *['senu] *['janu] *[mu'njɲu] *['kanu]	9 (15%) 1 (2%) 10 (16%) 1 (2%) 5 (8%)	ausência de [n] vs. presença de [n] em posição interior de palavra
<i>coração</i> <i>pão</i> <i>procição</i> [eme'rɛw̃]	*[kure'ʃõ] *[kure'ʃũ] *['põ] ['pũ] *['prusi'sõ] *['pruʃi'sõ] *[amerõ]	2 (3%) 3 (5%) 7 (11%) 9 (15%) 1 (2%) 2 (3%)	[ɛw̃] vs. [õ]/[ũ]
<i>moinho</i> <i>galinba</i>	*[mu'ɪnu] *[ge'line] *[ge'line]	8 (13%) 5 (8%) 4 (6%)	[ɲ] vs. [n]
<i>luz</i>	*['lus]	8 (13%)	sibilante palatal vs. sibilante pré-dorsal em final absoluto
<i>céu</i> <i>sair</i>	*['ʃilu] ['ʃɛlu] *['ʃɛlu] *[se'liɾ(i)]	3 (5%) 1 (2%) 8 (13%)	ausência de [l] vs. presença de [l] em posição interior de palavra
[pɛw̃] ¹⁴⁷ <i>chão</i> <i>cão</i>	[pɛ] *['ʃɛ] *['kɛ] ['kɛn]	1 (2%) 3 (5%) 7 (11%)	[ɛw̃] vs. [ɛ]
<i>comeram</i>	*[ku'mir]	2 (3%)	VT [e] vs. [i]

Quadro 102 - Formas mirandesas não atestadas e regras de equivalência verdadeiras detectadas no exercício de tradução português-mirandês: AP

¹⁴⁶Forma repetida de *sul*.

¹⁴⁷Trata-se a forma repetida de *pano*.

Palavras-estímulo portuguesas	Traduções mirandesas propostas	Nr (%) de uso	Regra de equivalência fónica: português vs. mirandês
<i>achava</i>	*[e'tʃave] [e'tʃar]	3 (10%) 1 (3%)	[ʃ] vs. [tʃ]
<i>chão</i>	*[tʃẽw]	7 (23%)	
<i>despachar</i>	*[d(i)ʃpe'tʃar]	11 (37%)	
<i>sul</i>	*[suʎu]	1 (3%)	[ʎ] vs. [ʎ]
<i>cavalo</i>	*[ke'vaʎu] *[ke'ʎaʎu]	9 (30%) 1 (3%)	
<i>luz</i>	*[ʎu]	5 (17%)	
<i>galinha</i>	*[ge'ʎine]	3 (10%)	
<i>coração</i>	*[kure'sõ]	3 (10%)	[ẽw] vs. [õ]
<i>procissão</i>	*[prusi'sõ]	8 (27%)	
<i>cão</i>	*[prusi'sõ] *[kõ]	2 (7%) 1 (3%)	
[eme'rẽw]	*[ame'rõ]	1 (3%)	
<i>moinho</i>	*[mu'inu]	8 (27%)	[ɲ] vs. [n]
<i>galinha</i>	*[ge'ʎine] *[ge'line]	3 (10%) 5 (17%)	
<i>luz</i>	*[ʎus]	8 (27%)	
<i>cavalo</i>	*[ke'βalu]	3 (10%)	[v] vs. [β]
<i>erva</i>	*[erβe]	3 (10%)	
<i>couves</i>	*[ko(w)βi]	6 (20%)	
<i>vento</i>	*[b(j)ētu] *[bētu]	1 (3%) 7 (23%)	
<i>dono</i>	*[dõnu]	7 (23%)	
<i>nosso</i>	*[nçsu]	1 (3%)	[n] vs. [ɲ]
<i>coração</i>	*[kure'sẽw] *[kure'sõ]	1 (3%) 3 (10%)	sibilante pré-dorsal vs. sibilante apical com maior ou menor palatalização
<i>céu</i>	*[sɨw] [sẽw] *[sẽw] *[sɨlu] [sɛlu] *[sɛlu] *[sẽw] *[nçsu] *[prusi'sõ] *[prusi'sẽw]	2 (7%) 3 (10%) 1 (3%) 2 (7%) 1 (3%) 5 (17%) 2 (7%) 1 (3%)	
*[sẽw] ¹⁴⁸	*[sɛ'ir(i)]	4 (13%)	
<i>nosso</i>	*[az e]	6 (20%)	
<i>procissão</i>	*[s(j)ew] *[sɨw] [sẽw] *[jerve] *[b(j)ētu] *[v(j)ētu] *[viti]	3 (10%) 2 (7%) 4 (13%) 1 (3%) 3 (10%) 1 (3%)	
<i>sair</i>	*[sɨlu] [sɛlu] *[sɛlu]	1 (3%) 2 (7%)	
<i>asa</i>	*[sɛ'ir(i)]	3 (10%)	
<i>céu</i>	*[s(j)ew] *[sɨw] [sẽw] *[jerve] *[b(j)ētu] *[v(j)ētu] *[viti]	3 (10%) 2 (7%) 4 (13%) 1 (3%) 3 (10%) 1 (3%)	
<i>erva</i>	*[sɨlu] [sɛlu] *[sɛlu]	1 (3%) 2 (7%)	
<i>vento</i>	*[sɛ'ir(i)]	3 (10%)	
<i>céu</i>	*[sɨlu] [sɛlu] *[sɛlu]	1 (3%) 2 (7%)	ausência de [ɲ] vs. presença de [ɲ] em posição interior de palavra
<i>sair</i>	*[sɛ'ir(i)]	3 (10%)	
<i>dono</i>	*[dwonu]	1 (3%)	[ɔ] vs. [(w)õ]/[u]
<i>nosso</i>	*[n(w)osu]	2 (7%)	
<i>cão</i>	*[kẽ] [ken]	2 (7%)	[ẽw] vs. [ẽ]
<i>chão</i>	*[ʎanu]	1 (3%)	ausência de [ɲ] vs. presença de [ɲ] em posição interior de palavra
<i>comeram</i>	*[ku'mir]	1 (3%)	VT [e] vs. [i]

Quadro 103 - Formas mirandesas não atestadas e regras de equivalência verdadeiras detectadas no exercício de tradução português-mirandês: GC1

¹⁴⁸Forma repetida de *chão*.

Palavras-estímulo portuguesas	Traduções mirandesas propostas	% de uso	Regra de equivalência fónica: português <i>vs.</i> mirandês
<i>luz</i>	*[ˈlus]	4 (24%)	sibilante palatal <i>vs.</i> sibilante pré-dorsal em final absoluto
<i>céu</i> <i>procissão</i> <i>sair</i> <i>asa</i>	*[ˈʃew] *[pruʃiˈʃẽw̃] *[ʃeˈir(i)] *[ˈazɐ]	2 (12%) 1 (6%) 1 (6%) 1 (6%)	sibilante pré-dorsal <i>vs.</i> sibilante apical
<i>pão</i> <i>procissão</i>	*[ˈpõ] [ˈpũ] *[prusiˈsõ]	2 (12%) 1 (6%)	[ẽw̃] <i>vs.</i> [õ]
<i>dono</i> <i>nosso</i>	*[ˈdõnu] *[ˈnosu]	2 (12%) 1 (6%)	[n] <i>vs.</i> [ɲ]
<i>céu</i> <i>vento</i>	*[ˈs(j)ew] *[ˈv(j)ẽtu]	1 (6%) 1 (6%)	[ɛ] <i>vs.</i> [(j)e]/[i]
<i>nosso</i>	*[ˈn(w)osu]	1 (6%)	[ɔ] <i>vs.</i> [(w)o]/[u]
<i>cavalo</i>	*[keˈvaɫu]	1 (6%)	[l] <i>vs.</i> [ʎ]
<i>achava</i> <i>chão</i>	*[eˈtʃave] *[ˈtʃẽw̃]	1 (6%) 1 (6%)	[ʃ] <i>vs.</i> [tʃ]
<i>moinho</i> <i>galinha</i>	*[muˈinu] *[geˈline]	1 (6%) 1 (6%)	[ɲ] <i>vs.</i> [n]
<i>achava</i> <i>cavalo</i> <i>couves</i> <i>vento</i>	*[eˈʃaβɐ] *[keˈβalu] *[ˈko(w)βiʃ] *[ˈbẽtu]	1 (6%) 1 (6%) 1 (6%) 1 (6%)	[v] <i>vs.</i> [b]

Quadro 104 - Formas mirandesas não atestadas e regras de equivalência verdadeiras detectadas no exercício de tradução português-mirandês: GC2

Se a esmagadora maioria das formas traduzidas que surgem nos quadros 102, 103 e 104 não existem, enquanto tais, em mirandês, elas poderiam, no entanto, e em função da evidência fornecida pelo *input* linguístico bilingue a que as crianças mirandesas estão expostas, na verdade, existir. O simples facto de elas terem sido propostas sustenta, isso sim, que esse *input* é o bastante para que, a partir dele, seja possível inferir regras de equivalência entre idiomas, autónomas das representações que motivaram a sua elaboração, mas, em todo caso assentes nelas, i.e., e nos termos do modelo RR, re-escritas a partir delas.

Ora, da mesma forma que as regras de equivalência agora explicitadas dão origem a formas não atestadas na língua-alvo da tradução, é inteiramente lógico que se postule que elas permitirão, igualmente, a construção de formas efectivamente existentes. Admitimos, então, que para as taxas de correcta tradução das palavras-estímulo registadas terão igualmente contribuído inúmeras situações caracterizadas pelo uso de regras de equivalência fónica (nestes casos, sempre e necessariamente verdadeiras).

Crendo que assim seja, é fundamental, no entanto, que ponderemos, à luz desta nossa conclusão, o significado das grandes diferenças entre os valores de correcta tradução das palavras-estímulo portuguesas e mirandesas representativas, nos termos em que concebemos a lista 1, do mesmo fenómeno/regra de equivalência. Ora, essa significativa diferença é um facto que faz supor que não são, necessariamente, mobilizadas as mesmas estratégias no processo de tradução num e noutro sentido.

Especialmente relevante para a correcta aferição do problema que estamos a colocar se afiguram os resultados alcançados pelas crianças do GC2, i.e., pelos sujeitos que nunca antes do momento em que participaram neste trabalho experimental haviam tido qualquer contacto com o mirandês. Recorde-se que estas crianças, apesar deste circunstancialismo, se revelarem capazes de propor traduções portuguesas, com um grau de sucesso médio na ordem dos 33%, para estímulos mirandeses que nunca antes tinham ouvido. Visto isto, será legítimo que se conclua que um estímulo perceptivo mirandês, quando (e porque) escassamente diferenciado da forma portuguesa correspondente, reúne condições para desencadear um adequado acesso lexical na língua-alvo da tradução. À semelhança do que já aventámos a propósito dos casos de tradução menos bem sucedida no sentido mirandês-português por parte das crianças da AP e do GC1, dir-se-á que opera aqui um mecanismo de “evocação”: ainda que desconhecido o estímulo, ele revelar-se-á suficientemente robusto, i.e., fonicamente coincidente com uma forma efectivamente disponível no repertório linguístico do sujeito para que o mapeamento forma fónica/valor semântico se processe com algum grau de sucesso. Julgamos que este comportamento será expressão de um mecanismo de processamento linguístico geral que impele para a reconstrução da integridade linguística de material fónico que se apresente degradado ou que seja desconhecido.

Este comportamento do GC2, para além de evidenciar que não é imprescindível conhecer ou estar em contacto com o mirandês para conseguir, a partir de estímulos lexicais nesse idioma filiáveis, propor traduções portuguesas aceitáveis, levanta, no entanto, ainda a hipótese de que também não seja necessário, pelo menos em absoluto, o recurso, para a execução de tal tarefa, a regras de equivalência, nem que seja em formato-E1, entre as estruturas de um e outro idioma em contacto. Admitindo que, à semelhança do que se constata através do comportamento do GC2, também no seio da AP e do GC1 tenha operado este preciso mecanismo de “evocação”, não cremos, ainda assim, que ele possa ter estado na origem de todas as respostas adequadas das crianças mirandesas destes duas subamostras. Expliquemos porquê.

Não esqueçamos, antes de mais, que, quer a AP, quer o GC1, alcançaram índices médios de correcta tradução das palavras mirandesas da primeira parte do exercício (60% em ambos os casos) bastante superiores ao que obteve o GC2 (33%). Se uma parte do sucesso das crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro se pode atribuir, como é crível, a este fenómeno de “evocação”¹⁴⁹, há uma importante componente que se ficará a dever a outros mecanismos, esses apenas accionáveis por quem tenha experienciado um *input* linguístico minimamente continuado, quer em português, quer em mirandês, a saber, o acesso lexical imediato (e porventura holístico) à forma equivalente em português e/ou o recurso a uma regra de equivalência entre a estrutura

¹⁴⁹Aliás, poder-se-á postular, seguindo, sem a atraioar, este mesma linha de raciocínio, que a disparidade dos resultados de correcta tradução de vocábulos portugueses e mirandeses representativos da mesma regra de equivalência, quer por parte das crianças da AP, quer pela dos sujeitos do GC I, se deve, precisamente, à preponderante acção deste mecanismo de “evocação” aquando da tradução da língua mais fraca para a mais forte.

mirandesa e portuguesa em causa disponível pelo menos em formato-E1¹⁵⁰. O facto, suplementar, de o GC2 apresentar uma taxa média de sucesso na tradução processada no sentido português-mirandês de 2% na primeira parte do exercício e de 1% na segunda e de as crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro terem registado valores bastante superiores torna claro que os melhores resultados destas últimas se devem, na realidade, a um dos mecanismos (ou a ambos) que acabámos de explicitar.

Dito isto, julgamos que predomina, ainda assim, entre os sujeitos mirandeses, a estratégia de tradução que redundava no recurso a regras de equivalência fónica. Concorrem para a defesa desta hipótese vários argumentos que passaremos a expor nos parágrafos seguintes.

Reportando-nos ao cotejo dos resultados apurados na primeira e segunda partes do exercício no que concerne à tradução no sentido português-mirandês, evocamos, em primeiro lugar, o facto de se assistir a um claro decréscimo nos índices de sucesso na segunda parte do exercício quando estão em causa, já não um, mas dois fenómenos fónicos diferenciadores entre o estímulo e a tradução correspondente. Acaso a estratégia de tradução predominante nestas crianças fosse o acesso imediato a um item lexical mirandês disponível nos respectivos saberes linguísticos, então não se esperaria uma tal quebra, na justa medida em que o número de fenómenos diferenciadores entre o estímulo e a forma traduzida seria, nestas circunstâncias, um dado praticamente irrelevante para a resolução da tarefa de tradução. Tratando-se, no entanto, e como julgamos, de uma situação de recurso maioritário a regras de equivalência, esperar-se-ia, pelo contrário, que, com o aumento do número de regras em jogo, maiores fossem também as dificuldades nas propostas de traduções-alvo, tal como, de resto, aconteceu.

Apoiam ainda esta hipótese certas respostas não-alvo das crianças, particularmente da AP e da GC1, aquando da tradução das dezassete palavras-estímulo portuguesas da lista 2 (vd. quadros 81 a 97, bem como quadros 102 a 104). Na verdade, é muito revelador constatar que, a par das respostas verdadeiramente adequadas, surjam, em todos os casos, respostas que ostentam a preocupação, por parte das crianças, em apresentar pelo menos uma característica fónica diferenciadora relativamente ao estímulo. Dito de outro modo, para todas as palavras-estímulo portuguesas da segunda parte do exercício, inclusivamente para aquelas cuja tradução mirandesa alvo corresponde a uma forma lexicalmente distinta da portuguesa, casos de *asa*, *cão*, *couves*, *galinba* e *vento*, foram sugeridas propostas de tradução que só poderiam ter resultado da mobilização de pelo menos uma regra de equivalência fónica entre estruturas do português e do mirandês. Na esmagadora

¹⁵⁰ Aliás, o facto de também no sentido mirandês-português se terem registado formas não atestadas em português, ou, então, inadequadamente propostas em função do estímulo na sua origem decorrentes da acção de regras de equivalência fónica torna claro que este é, efectivamente, um mecanismo operante na execução da tarefa de tradução. As formas a que nos referimos são 'lagar' como tradução de ALHAGAR (proposta por 23% das crianças da AP e 10% das da GC1), '*cavana*' (5% da AP) e '*cavanba*' (2% da AP), supostas formas portuguesas de CABANHA e também '*acavar*', tradução proposta para ACABÓRUN (2% da AP).

maioria dos casos em que tal acontece, a regra mobilizada não só é verdadeira, como seria, pelo menos em teoria, aplicável ao caso particular em apreço. Este comportamento mais denuncia a autonomia das regras de equivalência fônica relativamente ao material linguístico armazenado em formato implícito.

Outro argumento que abonará a favor da nossa tese decorrerá da análise dos quadros nos quais se apresentam os resultados médios das adequadas traduções das palavras-estímulo em função de variáveis como estrato etário, ano de escolarização e frequência, ou não, por parte dos alunos do 2º CEB, da disciplina opcional de Mirandês (quadros 105 a 110).

Idade	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
5-6	37	8	25	3	0	14
7	47	11	38	5	18	0
8	50	12	48	6	37	0
9	64	20	59	14	37	8
10	72	25	71	15	44	0
11-12	81	45	77	35	43	3

Quadro 105 - Resultados médios relativos à adequada tradução das palavras-estímulo mirandesas e portuguesas (lista 1) em função da idade dos sujeitos (valores em %)

Idade	AP	GC1	GC2
5-6	7	0	0
7	4	2	0
8	5	0	0
9	7	6	0
10	14	14	0
11-12	22	21	4

Quadro 106 - Resultados médios relativos à adequada tradução das palavras-estímulo portuguesas (lista 2) em função da idade dos sujeitos (valores em %)

Ano de Escolarização	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
1º	37	8	25	3	12	0
2º	58	19	38	5	21	0
3º	50	12	48	6	37	0
4º	59	17	52	8	37	8
5º	76	25	67	17	44	0
6º	80	45	79	35	43	3

Quadro 107 - Resultados médios relativos à adequada tradução das palavras-estímulo mirandesas e portuguesas (lista 1) em função do grau de escolarização dos sujeitos (valores em %)

Ano de Escolaridade	AP	GC1	GC2
1º	7	0	0
2º	5	2	0
3º	6	0	0
4º	7	8	0
5º	14	4	0
6º	32	26	4

Quadro 108 - Resultados médios relativos à adequada tradução das palavras-estímulo portuguesas (lista 2) em função do grau de escolarização dos sujeitos (valores em %)

Ano de Escolaridade	Alunos com frequência da disciplina de Mirandês				Alunos sem frequência da disciplina de Mirandês			
	AP		GC1		AP		GC1	
	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.	P. Mir.	P. Port.
5º	74	22	73	21	80	32	61	12
6º	82	52	82	43	76	31	75	24

Quadro 109 - Resultados médios relativos à adequada tradução das palavras-estímulo mirandesas e portuguesas (lista 1) em função da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês por parte dos sujeitos do 2º CEB (valores em %)

Ano de Escolaridade	Alunos com frequência da disciplina de Mirandês		Alunos sem frequência da disciplina de Mirandês	
	AP	GC1	AP	GC1
5º	11	6	21	3
6º	35	30	26	19

Quadro 110 - Resultados médios relativos à adequada tradução das palavras-estímulo portuguesas (lista 2) em função da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês por parte dos sujeitos do 2º CEB (valores em %)

Como se verifica, os resultados médios de adequada tradução, quer no sentido mirandês-português, quer ainda no sentido português-mirandês, correlacionam-se positivamente, e de modo muito nítido, com as variáveis idade e grau de escolarização dos sujeitos. Já no que concerne à frequência da disciplina opcional de Mirandês no 2º CEB, constata-se que ela produz uma evidente melhoria do nível de desempenho das crianças apenas a partir do 6º ano de escolaridade, i.e., após um ano lectivo de efectivo contacto com a língua minoritária no meio escolar e, sublinhe-se, com a sua forma escrita¹⁵¹.

A tendência desenhada por estes resultados aponta, tanto quanto cremos, para a validade da tese de que uma parte substancial das adequadas traduções propostas pelas crianças da AP e do GC1, e particularmente as que têm por língua-alvo o mirandês, terá resultado do recurso a regras de equivalência

¹⁵¹Não esqueçamos que as recolhas dos dados relativos à AP e GC I foram feitas no início do ano escolar. Assim sendo, as crianças do 5º ano que frequentavam a disciplina opcional de Mirandês tinham tido, à altura dessa recolha, uma muito curta experiência de contacto com a língua minoritária no meio escolar.

disponíveis, ora em formato-E1, ora em formatos mais elaborados, fruto de mais extensa análise das representações relevantes (i.e., E2 e E3). Na verdade, estas regras, na sua qualidade de constructos metalinguísticos, tenderão, em função do que temos vindo a defender, a existir em maior número e em graus mais elevados de elaboração com a crescente maturação do sujeito, premissa que é compatível com os resultados coligidos nos quadros 105 a 110. Dir-se-á, contra-argumentando, que também a capacidade de tradução primordialmente ancorada na proficiência linguística activa (i.e., e no caso vertente, na disponibilidade dos itens lexicais requeridos em mirandês, aliada à sua concomitante e necessária associação aos itens lexicais portugueses do estímulo) pode melhorar substancialmente com a idade e experiência escolar da criança exposta a um *input* bilingue, pois sabe-se que a proficiência linguística não cessa de se enriquecer, sobretudo ao nível lexical, à medida que a criança em idade escolar cresce. A validade deste contra-argumento parece-nos irrefutável, ajuizando, até, pelo que nos revelam os quadros 105, 107 e 109 a propósito das traduções das palavras-estímulo mirandesas, porém, e no caso em apreço, julgamos que todos os outros elementos e argumentos já avançados apontam bastante mais para a plausibilidade de que a melhoria do desempenho das crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro na tarefa de tradução, positivamente correlacionada com o aumento da idade, do nível de escolarização e com a frequência da disciplina opcional de Mirandês, seja atribuível a mecanismos, como as regras de equivalência, fortemente dependentes e potenciados pela progressiva maturação cognitiva dos sujeitos.

Feitas estas considerações, resta acrescentar que os resultados coligidos nos quadros 39 a 59, 60 a 80 e 81 a 97 revelam a presença operante, embora em grau muito residual, de regras de equivalência de outros tipos.

Na verdade, detectamos, por exemplo, através das traduções propostas, alguma sensibilidade a fenómenos fónicos que distinguem o português padrão, por um lado, e o mirandês a par do português de Trás-os-Montes, por outro, que não foram sistematicamente por nós contemplados na concepção do desenho experimental (cf. quadro 111).

Foram igualmente observados casos de tradução que revelam a deficiente assimilação de uma dada regra de equivalência fónica entre o mirandês e o português, estes coligidos no quadro 112. Estas ocorrências contribuem, também elas, para apoiar a hipótese segundo a qual opera, no processamento de uma tarefa de tradução entre idiomas tão afins, o recurso a constructos metalinguísticos como as regras de equivalência que postulámos, ou não fossem regras de equivalência “verdadeiras” e efectivamente existentes a matriz sobre a qual estas, deficientemente assimiladas, assentam.

Encontrámos ainda, nas traduções propostas pelas crianças testadas, e muito particularmente entre as que integravam a AP e o GC1, o uso de regras de equivalência falsas. Como se constatará através da consulta do quadro 113, também neste caso se trata de constructos inspirados por regras de equivalência verdadeiras que envolvem traços fónicos relevantes para a identificação dos idiomas em contacto. Para além das situações apresentadas no quadro 113,

considerem-se ainda os casos afins constituídos pelo uso despropositado da africada palatal e de lateral palatal como se verifica nas traduções [tʃe'βalu] (2% dos sujeitos da AP) e [kɐ'laɫu] (3% do GC1) de *cavalo*, bem como a forma [ʎerve] (3% da AP) como versão mirandesa de *erva*.

Palavras-estímulo	Traduções em L2 propostas	% de uso/amostra	Regra de equivalência fónica: mirandês vs. português
ALHAGAR	[lɛ'yar(i)] [ʎe'yar(i)]	23/AP; 10/GC1 2/AP	prótese de vogal átona [ɐ] vs. [ø]
FECHAR <i>despachar</i>	[fi'jar] [diʃpe'jar(i)] [deʃpe'jar(i)]	2/AP 2/AP 2/AP; 3/GC1	[i] vs. [i]/[e] em posição pré-tónica
SOL <i>leite</i>	['soli] ['lejtɨ]	2/AP 3/GC1	paragoge de [i] vs. [ø] [ej] vs. [ɛ]
<i>desmontar</i> [diʒmũ'tar]	[d(i)ʒmũ'tar(i)] [diʒmõ'tar]	2/AP; 3/GC1; 6/GC2 3/GC1	[õ] vs. [ũ] em posição pré-tónica e vice-versa
<i>coração</i>	[kure'sɐw̃]/ [kore'sɐw̃]	5/AP; 6/GC1	[o] vs. [u] em posição pré-tónica e vice-versa
<i>pano</i>	['panu]/['penu]	5/AP; 13/GC1; 6/GC2	[a]/[a] vs. [ɐ]/[a] em sílaba tónica, seguida de consoante nasal heterossilábica

Quadro 111 - Regras de equivalência eventualmente relevantes detectadas no exercício de tradução

Palavras-estímulo	Traduções em L2 propostas	% de uso/amostra	Regra de equivalência fónica: mirandês vs. português
FELIÇ FILAR	[fi'liç] [fi'lar] [fu'lar]	2/AP 3/AP; 3/GC1 2/AP	[i] vs. [ɛ] em posição intervocálica
COZINA	[ku'ziɲe] [ku'zine]	3/AP 2/AP	[z] vs. [ʒ] em início de sílaba
<i>achava</i>	[e'save]	2/AP	[ʃ] vs. [s] em início de sílaba
<i>sul</i>	['soɫ]	28/AP; 17/GC1; 6/GC2	[ɔ] vs. [u] em sílaba tónica
<i>cor</i>	['kowr(i)]	3/AP	[o] vs. [ow] em sílaba tónica
<i>dono</i> <i>pano</i> [pɐw̃] ¹⁵²	['dõ] ['pɛn] ['pɛ] ['panu]	3/AP 3/GC1; 6/GC2 2/AP	ausência de [n] vs. presença de [n] em posição interior de palavra

Quadro 112 - Regras de equivalência deficientemente assimiladas detectadas no exercício de tradução

¹⁵²Trata-se de uma forma inadequadamente repetida da palavra estímulo *pano* que foi, também, inapropriadamente filiada em mirandês.

Palavras-estímulo	Traduções em L2 propostas	% de uso/ amostra	Regra de equivalência fónica: mirandês <i>vs.</i> português
CASA	['kaʃe] ['kase]	2/AP; 3/GC1	[z] <i>vs.</i> [s] / [s] em início de sílaba
<i>asa</i>	['ase] [aʃe]	2/AP 2/AP	[s] / [ʃ] <i>vs.</i> [z] em início de sílaba
<i>coração</i> <i>céu</i> <i>sair</i>	[kure'tʃew̃] ['tʃew] [tʃe'ir(i)] [tʃe'áir]	3/AP 3/AP 7/AP 2/AP	[tʃ] <i>vs.</i> [s] / [z] em início de sílaba
<i>asa</i>	['atʃe]	2/AP	
[eme'rēw̃] ¹⁵³	[amerō] [ame'rē]	3/AP; 3/GC1 2/AP	[a] <i>vs.</i> [e] em posição pré-tónica
<i>ali</i>	[a'li]	2/AP	
<i>corda</i> <i>nosso</i>	['kowerde] [nɔʃsu]	2/AP 3/AP	[ow]/[oj] <i>vs.</i> [ɔ]
<i>cor</i>	['kwor] ['kur]	10/AP	[wo]/[u] <i>vs.</i> [o] em sílaba tónica
<i>couves</i>	['kuβiʃ] ['kuvɨʃ] ['kwoviʃ]	6/AP 3/AP 2/AP; 3/GC1	[wo]/[u] <i>vs.</i> monotongo [o] em sílaba tónica
<i>cantaste</i> <i>despachar</i>	[kɛ'tiʃti] [diʃpe'tʃir]	3/AP 2/AP	VT [i] <i>vs.</i> VT [a]
<i>céu</i>	['sejlu] [sɛlu]	2/AP 3/GC1	[ɫ] <i>vs.</i> [ø] em posição intervocálica
<i>moinbo</i> <i>sair</i>	[mu'áinu] [tʃe'áir]	3/AP 2/AP	
<i>cão</i>	['kapu]	2/AP	[p] <i>vs.</i> [ø] em posição intervocálica

Quadro 113 - Regras de equivalência falsas detectadas no exercício de tradução

Por fim, e atestando a presença do castelhano na área geográfica fronteiriça e do conseqüente contacto das crianças da AP e do GC1 com esse idioma, registem-se os recursos a formas como as que surgem no quadro 114. A relativa raridade com que surgem respostas filiáveis em espanhol atesta que também este idioma convivente no concelho de Miranda do Douro se encontra, aos olhos das crianças da AP e do GC1, bem acantonado num espaço representacional próprio.

Palavras-estímulo	Traduções em L2 propostas	% de uso/amostra
PUORTA	['pwerte]	2/AP
<i>corda</i>	['kwerde]	4/AP
<i>terra</i>	['t(j)ere]	7/AP; 23/GC1
<i>coração</i>	[kure'ʃjon]	2/AP
<i>procissão</i>	[prusi'sjon]	3/AP; 7/GC1
<i>nariz</i>	[ne'riθ]	3/GC1
<i>luz</i>	['luθ]	3/GC1
<i>galinha</i>	['połu]	2/AP

Quadro 114 - Formas castelhanas/castelhanizadas detectadas no exercício de tradução

¹⁵³ Forma repetida da palavra-estímulo AMARAN.

Se um comentário geral se pode fazer aos dados agora apresentados nos quadros 111 a 114, este prender-se-á com a primeira constatação que fizemos neste subcapítulo a propósito do comportamento das crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro na tarefa de tradução num e noutro sentido idiomático. Observe-se, pois, e novamente, que, mercê do diferenciado grau de proficiência em relação ao português e ao mirandês, o recurso a estas últimas estratégias não apropriadas foi predominante nas propostas de tradução mirandesa de palavras-estímulo portuguesas.

4.3.3.4. A tarefa de explicitação das diferenças detectadas entre as palavras-estímulo e as formas traduzidas

Os resultados obtidos na tarefa de detecção das diferenças entre as palavras-estímulo e as traduções propostas pelas crianças pertencentes às três subamostras apresentam-se nos quadros que se seguem (39 a 97). Nestes consideramos as respostas dadas por todos os sujeitos, independentemente do facto de terem, ou não, reproduzido a palavra-estímulo adequadamente na tarefa de repetição e de terem, ou não, proposto, na tarefa de tradução, a(s) forma(s) efectivamente pretendida(s), pois o que, na verdade, de momento mais nos interessa é apurar a capacidade de verbalização das regras de equivalência fónica cuja funcionalidade já ficou, no subcapítulo anterior, demonstrada. O tipo de resposta que, em cada subamostra, mais sujeitos preferiu é assinalada em itálico.

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [A] vs. [I]	29	47	17	57	5	29
resposta parcialmente correcta	3	5	0	0	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	0	0	1	3	0	0
referência a um fenómeno secundário: [i] vs. [i] átonos finais	0	0	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	16	26	3	10	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [p]/[n]	1	2	0	0	1	6
«são palavras iguais»	1	2	1	3	0	0
resposta incorrecta	0	0	1	3	0	0
Não sabe/Não responde	12	19	6	20	8	47
<i>LHUME vs. 'fogo'</i>						
reconhecimento de uma oposição lexical	0	0	0	0	1	6

Quadro 115 - LHUME vs. 'lume' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɫ] vs. [l]	21	34	11	37	3	18
resposta parcialmente correcta	2	3	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	2	3	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [i] vs. [ĩ] átonos finais	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	8	13	2	7	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [e] vs. [ø] em início absoluto	4	6	3	10	0	0
«são palavras iguais»	2	3	2	7	0	0
resposta incorrecta	3	5	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	18	29	11	37	12	71
ALHAGAR vs. 'cheia'						
reconhecimento de uma oposição lexical	1	2	0	0	0	0

Quadro 116 - ALHAGAR vs. 'alagar' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [tʃ] vs. [ʃ]	35	56	20	67	12	71
resposta parcialmente correcta	2	3	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [i] vs. [ĩ] átonos finais	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	8	13	2	7	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɫ]	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	2	3	1	3	0	0
resposta incorrecta	1	2	3	10	1	6
Não sabe/Não responde	12	19	4	13	3	18

Quadro 117 - CHAMAR vs. 'chamar' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [tʃ] vs. [ʃ]	35	56	17	57	3	18
resposta parcialmente correcta	3	5	1	3	0	0
referência a um fenómeno secundário: [i]/ [ĩ] vs. [ø] átonos finais	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	11	18	4	13	2	12
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ]/[v]	0	0	0	0	1	6
«são palavras iguais»	1	2	0	0	0	0
resposta incorrecta	1	2	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	10	16	5	17	8	47
FECHAR vs. 'cerrar'						
reconhecimento de uma oposição lexical	0	0	1	3	0	0

Quadro 118 - FECHAR vs. 'fechar' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [s]	21	34	9	30	2	12
resposta parcialmente correcta	1	2	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [i]/ [i] vs. [ø] átonos finais	2	3	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	11	18	6	20	2	12
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ɔ] vs. [u]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [l] vs. [ʎ]	1	2	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [t]	0	0	0	0	1	6
«são palavras iguais»	6	10	3	10	1	6
resposta incorrecta	4	6	4	13	4	24
Não sabe/Não responde	15	24	7	23	7	41

Quadro 119 - SOL vs. 'sol' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [z] vs. [z]	34	55	17	57	4	24
resposta parcialmente correcta	2	3	2	7	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	10	16	3	10	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [j]/[z]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ʎ]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintácticō digno de registro: [leʃ]/[le]) artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	2	3	1	3	0	0
resposta incorrecta	4	6	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	8	13	4	13	10	59

Quadro 120 - CASA vs. 'casa' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ]	22	35	19	63	11	65
resposta parcialmente correcta	5	8	1	3	1	6
referência a um fenómeno secundário: [i]/ [ĩ] vs. [ø] átonos finais	1	2	0	0	2	12
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	8	13	2	7	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	3	5	1	3	0	0
«são palavras iguais»	2	3	3	10	0	0
resposta incorrecta	5	8	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	16	26	2	7	1	6

Quadro 121 - FELIÇ vs. 'feliz' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [di]	20	32	16	53	5	29
resposta parcialmente correcta	5	8	2	7	1	6
referência a um fenómeno secundário: [i]/ [ĩ] vs. [ø] átonos finais	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	10	16	1	3	3	18
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [t]	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	1	2	3	10	0	0
resposta incorrecta	10	16	3	10	5	29
Não sabe/Não responde	14	23	5	17	3	18

Quadro 122 - ÇCALÇAR vs. 'descaçar' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [z] vs. [di]	1	2	0	0	0	0
resposta parcialmente correcta	7	11	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	0	0	1	6
«são palavras iguais»	1	2	0	0	0	0
resposta incorrecta	3	5	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	40	65	25	83	15	88
ZNUDAR vs. 'despir'						
reconhecimento de uma oposição lexical	5	8	5	17	0	0

Quadro 123 - ZNUDAR vs. 'desnudar' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [p] vs. [n]	32	52	15	50	3	18
resposta parcialmente correcta	4	6	2	7	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	0	0	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ʎ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [v]/[b]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registro: [lɐ] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	1	2	1	3	0	0
resposta incorrecta	2	3	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	14	23	10	33	10	59

Quadro 124 - CABANHA vs. 'cabana' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [n] vs. [p]	29	47	23	77	3	18
resposta parcialmente correcta	8	13	2	7	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	0	0	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	13	21	2	7	2	12
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [z] vs. [ʒ]	3	5	0	0	1	6
indevida referência ao fenómeno [z] vs. [ʒ], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta	3	5	0	0	0	0
«são palavras iguais»	1	2	1	3	0	0
resposta incorrecta	1	2	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	4	6	2	7	7	41

Quadro 125 - COZINA vs. 'cozinba' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante presença de [n] vs. ausência de [n] ou [anu] vs. [ẽw̃]	29	47	16	53	1	6
resposta parcialmente correcta	6	10	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [a]/[e] em sílaba tónica	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	11	18	2	7	1	6
«são palavras iguais»	1	2	1	3	0	0
resposta incorrecta	3	5	2	7	4	24
Não sabe/Não responde	10	16	8	27	11	65

Quadro 126 - GRANO vs. 'grão' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante presença de [ɲ] vs. ausência de [ɲ]	10	16	4	13	0	0
resposta parcialmente correcta	2	3	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	2	7	2	12
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ] vs. [ʎ]	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: presença de [n] vs. ausência de [n]	0	0	1	3	0	0
«são palavras iguais»	4	6	2	7	0	0
resposta incorrecta	7	11	7	23	6	35
Não sabe/Não responde	32	52	13	43	9	53

Quadro 127 - FILAR vs. 'fiar' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [(j)e]/[i] vs. [e]	22	35	19	63	4	24
resposta parcialmente correcta	4	6	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	12	19	2	7	2	12
«são palavras iguais»	3	5	0	0	0	0
resposta incorrecta	5	8	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	16	26	8	27	9	53

Quadro 128 - PIEDRA vs. 'pedra' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [(w)o]/[u] vs. [ɔ]	26	42	19	63	4	24
resposta parcialmente correcta	3	5	2	7	2	12
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	9	15	3	10	3	18
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [wo]/[u] vs. [ɛ]	1	2	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɰ]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lɐ] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	4	6	2	7	0	0
resposta incorrecta	7	11	2	7	2	12
Não sabe/Não responde	10	16	0	0	6	35

Quadro 129 - PUORTA vs. 'porta' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [b] vs. [v]	22	35	14	47	5	29
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	2	3	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	9	15	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɰ]	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lɐ] artigo definido mirandês	1	2		0	0	0
«são palavras iguais»	5	8	5	17	1	6
resposta incorrecta	3	5	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	18	29	8	27	10	59

Quadro 130 - BACA vs. 'vaca' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [õ] vs. [ẽw̃]	21	34	20	67	8	47
resposta parcialmente correcta	6	10	3	10	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	2	3	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	8	13	3	10	3	18
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [l] vs. [ʎ]	5	8	0	0	0	0
«são palavras iguais»	3	5	1	3	0	0
resposta incorrecta	5	8	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	12	19	3	10	4	24

Quadro 131 - MELON vs. 'melão' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ẽ] vs. [ẽw̃]	12	19	7	23	3	18
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	8	13	1	3	1	6
«são palavras iguais»	3	5	1	3	0	0
resposta incorrecta	7	11	3	10	2	12
Não sabe/Não responde	31	50	17	57	11	65

Quadro 132 - AMARAN vs. 'amarão' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante VT [e]/[e] vs. VT [a]	22	35	12	40	5	29
resposta parcialmente correcta	4	6	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	0	0	0	0
«são palavras iguais»	2	3	2	7	0	0
resposta incorrecta	3	5	1	3	3	18
Não sabe/Não responde	26	42	15	50	8	47

Quadro 133 - TRATESTE vs. 'trataste' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante VT [ɔ]/[o] vs. VT [a]	26	42	12	40	3	18
referência à forma distinta do morfema número-pessoal	4	6	5	17	1	6
resposta parcialmente correcta	2	3	2	7	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	1	3	2	12
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [b] vs. [v]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	1	2	1	3	0	0
resposta incorrecta	3	5	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	18	29	7	23	7	41

Quadro 134 - ACABÓRUN vs. 'acabaram' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante VT [i] vs. VT [e] e à forma distinta do morfema número-pessoal	0	0	2	7	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante VT [i] vs. VT [e]	26	42	12	40	5	29
resposta parcialmente correcta	6	10	2	7	0	0
referência à forma distinta do morfema número-pessoal	3	5	2	7	2	12
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	1	3	2	12
«são palavras iguais»	2	3	4	13	2	12
resposta incorrecta	5	8	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	14	23	6	20	5	29

Quadro 135 - MORRÍRUN vs. 'morreram' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [l] vs. [ʎ]	19	31	5	17	0	0
resposta parcialmente correcta	1	2	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [tʃ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	10	16	10	33	2	12
resposta incorrecta	3	5	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	19	31	12	40	13	76

Quadro 136 - Traduções de *leite* vs. 'LHEITE' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [l] vs. [ʎ]	27	44	9	30	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	3	5	1	3	1	6
referência a um fenómeno secundário: [v] vs. [ej] em início absoluto	0	0	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	10	16	4	13	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [l] vs. [s]	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	10	16	8	27	1	6
resposta incorrecta	3	5	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	8	13	6	20	12	71

Quadro 137- *ali* vs. 'ALHI' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [j] vs. [tʃ]	17	27	8	27	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	3	5	2	7	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	0	0	0	0	1	6
«são palavras iguais»	9	15	6	20	1	6
resposta incorrecta	7	11	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	21	34	12	40	12	71

Quadro 138 - *cheirar* vs. 'CHEIRAR' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [j] vs. [tʃ]	20	32	10	33	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [ø] vs. [i]/ [i] átonos finais	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [j] vs. [s]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [ˈjow] pronome mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	5	8	6	20	1	6
resposta incorrecta	9	15	1	3	3	18
Não sabe/Não responde	17	27	11	37	12	71

Quadro 139 - *achar* vs. 'ACHAR' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ]/[ʃ]	8	13	6	20	0	0
resposta parcialmente correcta	2	3	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	3	5	1	3	0	0
referência ao fenómeno secundário [ø] vs. [i]/[i] átonos finais, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta	2	3	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [u] vs. [ɔ]	8	13	4	13	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [i] vs. [ɛ]	2	3	1	3	0	0
«são palavras iguais»	9	15	8	27	1	6
resposta incorrecta	3	5	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	19	31	9	30	14	82

Quadro 140 - *sul* vs. 'SUL' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ]/[ʃ]	17	27	6	20	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	9	15	2	7	0	0
«são palavras iguais»	2	3	0	0	0	0
resposta incorrecta	1	2	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	33	53	22	73	16	94

Quadro 141 - *passo* vs. 'PASSO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ʃ] vs. [s]	8	13	7	23	0	0
resposta parcialmente correcta	2	3	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	3	5	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	4	13	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [n] vs. [ɲ]	3	5	0	0	0	0
«são palavras iguais»	10	16	5	17	0	0
resposta incorrecta	5	8	0	0	3	18
Não sabe/Não responde	25	40	14	47	14	82

Quadro 142 - *nariz* vs. 'NARIÇ' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [diʃ] vs. [s]	1	2	1	3	0	0
resposta parcialmente correcta	0	0	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	1	2	1	3	0	0
«são palavras iguais»	11	18	11	37	0	0
resposta incorrecta	9	15	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	35	56	14	47	16	94
<i>descascar</i> vs. 'DEBULHAR'						
reconhecimento de uma oposição lexical	0	0	1	3	0	0

Quadro 143 - *descascar* vs. 'ÇCASCAR' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [diʒ] vs. [z]	0	0	0	0	0	0
resposta parcialmente correcta	7	11	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	2	3	1	3	0	0
referência a um fenómeno secundário: [õ]/[ũ] em sílaba pré-tónica	0	0	2	7	1	6
referência ao fenómeno secundário [õ]/[ũ] em sílaba pré-tónica, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	0	0	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	4	13	1	6
«são palavras iguais»	12	19	5	17	2	12
resposta incorrecta	4	6	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	31	50	17	57	11	65

Quadro 144 - *desmontar* vs. 'ZMONTAR' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [n] vs. [ɲ]	9	15	2	7	2	12
resposta parcialmente correcta	3	5	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	2	3	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [ɐ]/[a] em sílaba tónica	1	2	1	3	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	2	7	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɛnu] vs. [ɛ̃]/[ɛw̃]	8	13	4	13	3	18
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ]/[ʒ]	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	6	10	10	33	2	12
resposta incorrecta	9	15	1	3	0	0
Não sabe/Não responde	14	23	10	33	9	53

Quadro 145 - *pano* vs. 'PANHO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɲ] vs. [n]	10	16	10	33	0	0
resposta parcialmente correcta	0	0	0	0	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	0	0	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	4	13	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [luʂ]/[luʃ] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	10	16	7	23	0	0
resposta incorrecta	5	8	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	31	50	8	27	13	76

Quadro 146 - *caminho* vs. 'CAMINO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [n] vs. presença de [n]	5	8	3	10	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	12	19	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	1	2	1	3	0	0
«são palavras iguais»	6	10	10	33	2	12
resposta incorrecta	9	15	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	27	44	13	43	12	71
<i>gado</i> vs. 'REBANHO'						
reconhecimento de uma oposição lexical	2	3	0	0	0	0

Quadro 147 - *gado* vs. 'GANADO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [i] vs. presença de [i]	1	2	1	3	0	0
resposta parcialmente correcta	1	2	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [ø] vs. [i]/[i] átonos finais	2	3	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	3	5	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [(w)o] vs. [u]	5	8	0	0	0	0
«são palavras iguais»	9	15	10	33	0	0
resposta incorrecta	4	6	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	37	60	18	60	16	94

Quadro 148 - *cor* vs. 'COLOR' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɛ] vs. [(j)e]/[i]	27	44	16	53	1	6
resposta parcialmente correcta	3	5	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	1	3	0	0
«são palavras iguais»	4	6	4	13	0	0
resposta incorrecta	5	8	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	16	26	9	30	15	88

Quadro 149 - *terra* vs. 'TIERRA' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɔ] vs. [(w)o]/[u]	18	29	5	17	0	0
resposta parcialmente correcta	0	0	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	2	7	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɔ] vs. [we]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lɐ] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	9	15	9	30	1	6
resposta incorrecta	5	8	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	23	37	13	43	14	82

Quadro 150 - *corda* vs. 'CUORDA' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [v] vs. [b]	12	19	6	20	0	0
resposta parcialmente correcta	2	3	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [(j)/tʃ]	3	5	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	8	13	8	27	1	6
resposta incorrecta	4	6	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	24	39	15	50	13	76

Quadro 151 - *vinte* vs. 'BINTE' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ẽw̃] vs. [õ]	9	15	7	23	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante acompanhada de indevida referência a fenómeno digno de registo: [sẽw̃] vs. [sõ]	1	2	2	7	0	0
resposta parcialmente correcta	1	2	0	0	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [o]/[u] em sílaba pré-tónica	3	5	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	3	5	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ẽw̃] vs. [ũ]	3	5	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [wo] em sílaba pré-tónica	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s] vs. [ʃ]	4	6	2	7	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s] vs. [t]	2	3	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	5	8	8	27	0	0
resposta incorrecta	2	3	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	25	40	10	33	12	71

Quadro 152 - *coração* vs. 'CORAÇON' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ẽw̃] vs. [ẽ]	5	8	7	23	0	0
resposta parcialmente correcta	3	5	2	7	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	4	6	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	4	6	3	10	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ẽw̃] vs. [õ]	0	0	1	3	2	12
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ẽw̃] vs. [anu]	8	13	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	12	19	8	27	1	6
resposta incorrecta	5	8	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	18	29	8	27	14	82
<i>pão</i> vs. 'FOGAÇA'						
reconhecimento de uma oposição lexical	2	3	0	0	0	0

Quadro 153 - *pão* vs. 'PAN' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante VT [a] vs. VT [ɛ]/[e]	7	11	2	7	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: VT [e] vs. [i]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [t]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [z] vs. [s]	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	8	13	8	27	1	6
resposta incorrecta	14	23	2	7	1	6
Não sabe/Não responde	23	37	17	57	14	82

Quadro 154 - *cantaste* vs. 'CANTESTE' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante VT [a] vs. VT [ɔ]/[o]	6	10	1	3	0	0
resposta parcialmente correcta	2	3	0	0	0	0
referência à forma distinta do morfema número-pessoal	4	6	2	7	0	0
referência à forma distinta do morfema número-pessoal, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	5	8	1	3	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	2	3	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [t]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ]	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	12	19	13	43	0	0
resposta incorrecta	7	11	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	22	35	12	40	13	76

Quadro 155 - *cantaram* vs. 'CANTÓRUN' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante VT [e] <i>vs.</i> VT [i]	5	8	0	0	0	0
referência à forma distinta do morfema número-pessoal	0	0	2	7	0	0
referência à forma distinta do morfema número-pessoal, sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	2	3	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	7	11	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [e] <i>vs.</i> [je] em sílaba pré-tónica	2	3	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [u] <i>vs.</i> [ow] em sílaba pré-tónica	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ʎ]	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ɲ]	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	8	13	10	33	1	6
resposta incorrecta	8	13	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	25	40	16	53	13	76

Quadro 156 - *comeram vs.* 'COMÍRUN' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ʃ] <i>vs.</i> [tʃ] e [v] <i>vs.</i> [b]	5	8	3	10	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ʃ] <i>vs.</i> [tʃ]	15	24	10	33	2	12
resposta com referência ao fenómeno relevante [v] <i>vs.</i> [b]	1	2	0	0	1	6
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [ʃ] <i>vs.</i> [tʃ]	1	2	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [v] <i>vs.</i> [b], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ʃ] <i>vs.</i> [s]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ʎ]	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [n][ɲ]	1	2	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registro: [ˈjow] pronome mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	4	6	4	13	1	6
resposta incorrecta	6	10	2	7	3	18
Não sabe/Não responde	18	29	9	30	9	53

Quadro 157 - *achava vs.* 'ACHABA' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [v] <i>vs.</i> [b] e [l] <i>vs.</i> [ʎ]	3	5	3	10	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [v] <i>vs.</i> [b]	7	11	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [l] <i>vs.</i> [ʎ]	17	27	9	30	1	6
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [l] <i>vs.</i> [ʎ]	4	6	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [l] <i>vs.</i> [ʎ], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
identificação do fenómeno [v] <i>vs.</i> [b] com adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida, e do fenómeno [l] <i>vs.</i> [ʎ] sem essa adequada evidência	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	9	15	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [tʃ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: ausência de [n] <i>vs.</i> presença de [n]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	3	5	4	13	1	6
resposta incorrecta	4	6	1	3	2	12
Não sabe/Não responde	10	16	10	33	12	71

Quadro 158 - *cavalo vs.* 'CABALHO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɛ] <i>vs.</i> [(j)e]/[i] e ausência de [l] <i>vs.</i> presença de [l]	1	2	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɛ] <i>vs.</i> [(j)e]/[i]	7	11	3	10	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [l] <i>vs.</i> presença de [l]	5	8	3	10	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s] <i>vs.</i> [ʃ]/[ʃ]	7	11	5	17	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s] <i>vs.</i> [tʃ]	2	3	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	7	11	3	10	1	6
resposta incorrecta	5	8	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	20	32	13	43	13	76

Quadro 159 - *céu vs.* 'CIELO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ʃ] vs. [tʃ] e ausência de [n] vs. presença de [n] ou [anu] vs. [ẽw̃]	2	3	2	7	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ʃ] vs. [tʃ]	16	26	6	20	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [n] vs. presença de [n] ou [anu] vs. [ẽw̃]	9	15	5	17	0	0
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [ʃ] vs. [tʃ]	1	2	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ʃ] vs. [tʃ], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [n] vs. presença de [n] ou [anu] vs. [ẽw̃], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	2	7	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʃ] vs. [s]	0	0	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [tʃ] vs. [ɲ]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: pronúncia do [ẽw̃]	2	3	1	3	1	6
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	3	5	4	13	1	6
resposta incorrecta	3	5	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	15	24	9	30	12	71
chão vs. 'SUOLO'						
reconhecimento de uma oposição lexical	1	2	0	0	0	0

Quadro 160 - *chão* vs. 'CHANO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [di] vs. [s] e [j] vs. [t]	0	0	1	2	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [di] vs. [s]	0	0	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [j] vs. [t]	8	13	9	30	0	0
resposta parcialmente correcta com referência a ambos os fenómenos relevantes	1	2	0	0	0	0
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [di] vs. [s]	2	3	0	0	0	0
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [j] vs. [t]	1	2	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [j] vs. [t], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	2	3	0	0	0	0
referência a um fenómeno secundário: [ø] vs. [i]/[i] átonos finais	2	3	0	0	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	8	13	1	2	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [n] vs. [j]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɰ] vs. [j]	2	3	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: pronúncia do <s>	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	5	8	6	20	1	6
resposta incorrecta	6	10	1	3	3	18
Não sabe/Não responde	24	39	12	40	11	65

Quadro 161 - *despachar* vs. 'ÇPACHAR' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [o] vs. [wo]/[u] e [n] vs. [ɲ]	1	2	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [o] vs. [wo]/[u]	5	8	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [n] vs. [ɲ]	15	24	7	23	2	12
resposta com referência ao fenómeno relevante [n] vs. [ɲ], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [nu] vs. [ɔ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɰ]	1	2	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	4	6	6	20	0	0
resposta incorrecta	6	10	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	22	35	13	43	14	82

Quadro 162 - *dono* vs. 'DUONHO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɛ] vs. [(j)e]/[i] e [v] vs. [b]	4	6	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɛ] vs. [(j)e]/[i]	20	32	8	27	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante [v] vs. [b]	3	5	3	10	0	0
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [ɛ] vs. [(j)e]/[i]	1	2	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɛ] vs. [(j)e]/[i], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante [v] vs. [b], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʌ]	3	5	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lɐ] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	3	5	5	17	2	12
resposta incorrecta	2	3	0	0	2	12
Não sabe/Não responde	16	26	12	40	11	65

Quadro 163 - *erva* vs. 'YERBA' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [i] vs. [ʌ] e [j] vs. [s]	3	5	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [i] vs. [ʌ]	18	29	7	23	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [j] vs. [s]	8	13	9	30	2	12
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [j] vs. [s]	1	2	1	3	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante [j] vs. [s], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	1	3	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	9	15	2	7	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʌ]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lɐ] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	4	6	3	10	1	6
resposta incorrecta	4	6	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	12	19	6	20	12	71

Quadro 164 - *luz* vs. 'LHUÇ' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [l] <i>vs.</i> presença de [l] e [ɲ] <i>vs.</i> [n]	6	10	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [l] <i>vs.</i> presença de [l]	2	3	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɲ] <i>vs.</i> [n]	7	11	8	27	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɲ] <i>vs.</i> [n], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	6	10	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [u] <i>vs.</i> [ɲ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ] intervocálico	4	6	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	8	13	7	23	1	6
resposta incorrecta	4	6	0	0	3	18
Não sabe/Não responde	22	35	12	40	12	71

Quadro 165 - *moinho vs.* 'MOLINO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɔ] <i>vs.</i> [(w)o]/[i] e [s] <i>vs.</i> [ʃ]	2	3	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [ɔ] <i>vs.</i> [(w)o]/[i]	8	13	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] <i>vs.</i> [ʃ]	9	15	7	23	0	0
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [ɔ] <i>vs.</i> [(w)o]/[u]	1	2	0	0	1	6
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [s] <i>vs.</i> [ʃ]	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [n] <i>vs.</i> [ɲ]	3	5	2	7	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [n] <i>vs.</i> [b]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s] <i>vs.</i> [ɲ]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [o] <i>vs.</i> [õ]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	5	8	5	17	1	6
resposta incorrecta	5	8	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	20	32	13	43	11	65

Quadro 166 - *nosso vs.* 'NUOSSO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ] e [õ] vs. [ẽw]	0	0	2	7	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ]	7	11	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [õ] vs. [ẽw]	8	13	8	27	2	12
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [s] vs. [ʃ]	0	0	0	0	1	6
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [õ] vs. [ẽw]	0	0	2	7	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
identificação do fenómeno [s] vs. [ʃ] com adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida, e do fenómeno [õ] vs. [ẽw] sem essa adequada evidência	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	4	6	2	7	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s] vs. [p]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʃ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [le] artigo definido mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	7	11	3	10	2	12
resposta incorrecta	3	5	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	29	47	12	40	11	65

Quadro 167 - *procissão* vs. 'PROCISSON' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ] e ausência de [l] vs. presença de [l]	4	6	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno relevante [s] vs. [ʃ]	6	10	3	10	1	6
resposta com referência ao fenómeno relevante: ausência de [l] vs. presença de [l]	6	10	5	17	0	0
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [s] vs. [ʃ]	1	2	1	3	0	0
referência a um fenómeno secundário: [ø] vs. [i]/[i] átonos finais	2	3	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [p]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s] vs. [t]	4	6	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [ˈjow] pronome mirandês	1	2	0	0	0	0
«são palavras iguais»	9	15	6	20	2	12
resposta incorrecta	4	6	0	0	0	0
Não sabe/Não responde	20	32	14	47	13	76

Quadro 168 - *sair* vs. 'SALIR' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
reconhecimento da oposição lexical	1	2	3	10		0
resposta com referência ao fenómeno [z] vs. [ʒ]	20	32	5	17	1	6
resposta com referência ao fenómeno [z] vs. [ʒ] sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	0	0	2	7	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	3	5	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [n]	1	2	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ]	1	2	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [tʃ]/[ʒ]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɲ]/[ʃ]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [le] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	10	16	5	17	1	6
resposta incorrecta	6	10	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	17	27	13	43	12	71

Quadro 169 - *asa* vs. 'ALA' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
reconhecimento da oposição lexical	7	11	6	20	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	4	6	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɛw] vs. [ɛ]	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ɛw] vs. [õ]	1	2	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: ausência de [n] vs. presença de [n]	3	5	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [j] vs. [s]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	14	23	8	27	2	12
resposta incorrecta	6	10	1	3	0	0
Não sabe/Não responde	23	37	13	43	14	82

Quadro 170 - *cão* vs. 'PERRO' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
reconhecimento da oposição lexical	3	5	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno [v] vs. [b]	8	13	6	20	1	6
resposta com referência ao fenómeno [v] vs. [b], sem, contudo, adequada evidência em função da tradução proposta e/ou da forma como a palavra-estímulo foi repetida	1	2	0	0	0	0
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [s]/[t]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ow]/[u]	7	11	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registo: ausência de [n] vs. presença de [n]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registo: [ʎ]/[v]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [leʃ]/[le]	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	10	16	7	23	1	6
resposta incorrecta	3	5	1	3	0	0
Não sabe/Não responde	25	40	13	43	14	82

Quadro 171 - *couves* vs. 'BERÇAS' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
reconhecimento da oposição lexical	8	13	2	7	0	0
resposta com referência aos fenómenos [l] vs. [ʎ] e [p] vs. [n]	3	5	2	7	0	0
resposta com referência ao fenómeno [l] vs. [ʎ]	11	18	1	3	0	0
resposta parcialmente correcta com referência ao fenómeno [l] vs. [ʎ]	3	5	0	0	0	0
resposta com referência ao fenómeno [p] vs. [n]	6	10	11	37	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	0	0	2	12
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registo: [le] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	5	8	7	23	1	6
resposta incorrecta	3	5	0	0	1	6
Não sabe/Não responde	16	26	7	23	12	71

Quadro 172 - *galimba* vs. 'PITA' (ou outras traduções)

Tipos de respostas	AP		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
reconhecimento da oposição lexical	0	0	0	0	0	0
resposta com referência aos fenómenos [v] <i>vs.</i> [b] e [ē] <i>vs.</i> [(j)ē]/[i]	2	3	1	3	0	0
resposta com referência ao fenómeno [v] <i>vs.</i> [b]	9	15	6	20	0	0
resposta com referência ao fenómeno [ē] <i>vs.</i> [(j)ē]/[i]	13	21	4	13	1	6
«são palavras diferentes» ou «uma palavra é mirandesa e a outra é portuguesa»	5	8	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ʎ]	2	3	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [ʎ]/[v]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [z]/[v]	0	0	0	0	1	6
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [j]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [j]/[v]	0	0	1	3	0	0
indevida referência a um fenómeno digno de registro: [n]	1	2	0	0	0	0
indevida referência a um fenómeno (sintáctico) digno de registro: [lu] artigo definido mirandês	2	3	0	0	0	0
«são palavras iguais»	2	3	5	17	1	6
resposta incorrecta	4	6	1	3	1	6
Não sabe/Não responde	20	32	10	33	13	76

Quadro 173 - *vento vs.* 'AIRE' (ou outras traduções)

A primeira reflexão suscitada pelos interessantes dados que acabámos de apresentar prende-se com o comportamento evidenciado pelas crianças monolíngues do GC2 nesta última tarefa experimental. Tal como seria de prever, a superação da presente tarefa revelou-se praticamente inacessível a estas crianças. Contudo, e tal como os dados coligidos no quadro 174 mais claramente denunciarão, esta incapacidade quasi-total só se revelou plena e verdadeiramente nas situações de análise comparativa das diferenças entre as palavras-estímulo portuguesas e as suas traduções mirandesas, já que, nos casos em que estava em causa a avaliação do que distinguia cada palavra-estímulo mirandesa da sua respectiva tradução portuguesa, os resultados do GC2, embora francamente baixos, não atingiram um nível tão esmagadoramente negativo. Saliente-se, e como a consulta do quadro 174 tornará visível, que 36% destas crianças até conseguiram, através da observação dos pares constituídos por palavra-estímulo mirandesa e tradução portuguesa, produzir juízos correctos sobre os fenómenos distintivos em causa com uma taxa de sucesso entre os 30% e 49%, valor não menosprezável dado o estatuto e as características específicas da subamostra em apreço. Antes de centrarmos a nossa atenção no significado passível de ser atribuído a este comportamento do GC2, esclareça-se, em abono

da verdade, que esta precisa tendência de diferenciada capacidade de resolução da tarefa de explicitação das diferenças entre vocábulos em função da filiação idiomática, quer da palavra-estímulo, quer da subsequente tradução, se manifestou em qualquer uma das demais subamostras¹⁵⁴.

% de detecção de regras de equivalência verdadeiras e pertinentes	Sujeitos que indicaram adequadamente as diferenças entre as palavras-estímulo portuguesas e as traduções mirandesas						Sujeitos que indicaram adequadamente as diferenças entre as palavras-estímulo mirandesas e as traduções portuguesas					
	AP		GC1		GC2		AP +28		GC1		GC2	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
90% - 100%	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0
80% - 89%	1	2	0	0	0	0	5	8	5	17	0	0
70% - 79%	1	2	1	3	0	0	7	11	4	13	0	0
60% - 69%	1	2	1	3	0	0	4	10	5	17	0	0
50% - 59%	3	5	0	0	0	0	9	15	3	10	0	0
40% - 49%	3	5	4	13	0	0	5	8	1	3	2	12
30% - 39%	3	5	2	7	0	0	3	5	2	7	4	24
20% - 29%	6	10	3	10	0	0	5	8	3	10	5	29
10% - 19%	19	31	5	17	1	6	2	3	3	10	3	18
0% - 9%	25	40	14	47	16	94	20	32	4	13	3	18

Quadro 174 - Resultados relativos à adequada detecção da diferença entre as palavras-estímulo e as traduções propostas pelos sujeitos (lista 1)

As díspares taxas de sucesso nesta tarefa em função dos idiomas a que a palavra-estímulo e a tradução pertenciam, claramente apresentadas no quadro 174, ficaram, igualmente, muito nitidamente registadas nos quadros 115 a 135, por um lado, e nos quadros 136 a 156, por outro, estes reportando-se à tarefa realizada no âmbito da primeira parte do exercício, na qual se congregaram palavras-estímulo representativas, em função dos critérios que presidiram à sua escolha, da mesma regra de equivalência. Ora, a ponderação conjugada destes dados permite perceber que cada uma dessas regras de equivalência reuniu mais hipóteses de ser reconhecida e conseqüentemente verbalizada pelas crianças quando operante num par constituído por palavra-estímulo mirandesa e tradução portuguesa, do que quando o par visado fosse composto por uma palavra-estímulo portuguesa e respectiva tradução mirandesa.

A explicação mais óbvia para este resultado encontramos-la no comportamento apurado aquando da análise dos resultados da tarefa de tradução. Na verdade, se se observa, e mais uma vez, que maior sucesso se regista quando às crianças se pede que considerem o que distingue uma palavra-estímulo mirandesa da sua tradução portuguesa do que quando se lhes solicita a explicitação do que diferencia uma palavra-estímulo mirandesa e a sua

¹⁵⁴ Atenda-se, a este propósito, aos seguintes resultados médios de correcta detecção e explicitação das diferenças ente vocábulos em função do tipo de par: i) palavras-estímulo mirandesas/traduições portuguesas: AP, 38%; GC1, 47%; GC2, 25%; ii) palavras-estímulo portuguesas/traduições mirandesas (parte I): AP, 18%; GC1, 18%; GC2, 2%.

correspondente na língua portuguesa, tal ficar-se-á a dever ao simples facto de que a tarefa de tradução no sentido mirandês-português ter sido, para elas, igualmente muito mais acessível do que no sentido inverso. Dito isto, é fácil compreender que estas circunstâncias, decorrentes da própria arquitectura experimental, conduziram à disponibilização de um acervo mais rico do tipo de dados empíricos necessários para a correcta detecção de diferenças entre vocábulos de uma e de outra língua nos casos em que toda a sequência de tarefas a realizar partia de uma palavra-estímulo mirandesa. De modo paralelo, e porque a tradução das palavras-estímulo portuguesas produziu um conjunto bastante mais exíguo de respostas adequadas, a possibilidade de realização da tarefa seguinte só poderia ressentir-se desse facto.

Esta constatação conduz-nos, no entanto, à conclusão, igualmente óbvia, de que algumas das regras que agora se verbalizam terão sido “construídas” apenas no momento da realização do exercício de detecção de diferenças. Admitindo, como no subcapítulo anterior o fizemos, que uma parte substancial, se não mesmo maioritária, das correctas traduções de palavras-estímulo mirandesas terá resultado da acção de um mecanismo de “evocação”, presumimos agora também que, entre as adequadas detecções de regras verdadeiras e relevantes algumas haverá que se ancoram, não tanto numa análise do *input* bilingue ocorrida anteriormente ao momento de realização do “jogo”, mas antes numa atenta avaliação de dados acabados de considerar.

A ser certa esta leitura destes resultados, é legítimo que se postule que nem todas as regras de equivalência entre as estruturas de um e outro idioma verbalizadas nesta fase do exercício gozam, exactamente, do mesmo estatuto. Assim, e ainda que se presuma que a explicitação de um constructo metalinguístico desta natureza requer sempre uma capacidade analítica com algum grau de desenvolvimento por parte do sujeito, conceda-se concomitantemente que uma regra cuja verbalização só se torna viável *in praesentia* de dados empíricos concretos é, pelo menos em alguma medida, diferente de uma outra que seja fruto de um labor analítico operado *in absentia* desses mesmos dados específicos.

Uma chave para a distinção que agora se esboça é fornecida pelo modelo teórico de Bialystok e Ryan cujos princípios básicos tivemos a oportunidade de apresentar no subcapítulo 2.2.4.2. do presente trabalho. Recordando, mormente, que as referidas autoras consideram operantes, quer nos usos linguísticos estritamente considerados, quer nos metalinguísticos, duas mestrias cognitivas interdependentes, a análise e o controlo cognitivo, lembremo-nos, igualmente, de que, e na óptica das proponentes do Modelo Metacognitivo das Mestrias Linguísticas, a primeira destas mestrias opera sobretudo *off-line*, enquanto a relevância da segunda se situa, primordialmente, no processamento ocorrido *on-line*.

Partindo, então, destas premissas, e retomando a linha de raciocínio que estamos a delinear, podemos admitir que uma quota parte das correctas detecções de regras de equivalência entre estruturas do mirandês e do português verificadas a partir da evidência empírica constituída por uma palavra-estímulo na língua minoritária acabada de ouvir e de repetir pelo sujeito e uma tradução

por ele proposta, possivelmente com recurso a um mecanismo de “evocação”, resultará, antes de mais, de um grau elevado de controlo cognitivo, e não, de modo tão necessário, de um alto nível de análise das representações relativas aos elos relacionais passíveis de serem estabelecidos entre as estruturas dos idiomas em contacto. Na verdade, para conseguir explicitar em que medida são diferentes dois vocábulos fornecidos *in praesentia*, e partindo a criança do princípio de que no plano semântico eles se equivalem¹⁵⁵, ser-lhe-ia exigível, sobretudo, capacidade para i) centrar a sua atenção nas formas fónicas em causa; ii) sobrepô-las a fim de identificar em que medida não coincidem; iii) segmentar as unidades distintas assim encontradas iv) atribuir um nome às unidades segmentadas e, finalmente, v) construir uma proposição adequada à descrição do estado de coisas acabado de constatar. Sendo claro que a possibilidade de realização destas tarefas linguístico-cognitivas pressupõe a disponibilidade de representações linguísticas previamente analisadas (i.e., re-escritas em formatos-E de vários níveis) de muitos tipos diferentes¹⁵⁶, a verdade é que entre esses requisitos representacionais não constam, necessariamente, os elos relacionais entre estruturas de um e outro idioma em contacto previamente consolidados, fruto de uma análise (re-escrita) de representações adquiridas, primeiro em formato implícito e, depois, sucessivamente re-elaboradas.

Melhor evidência para o que acabámos de defender é, de resto, e como já se aduziu, o distinto grau de sucesso das crianças monolingues do GC2 na realização da tarefa em apreço atendendo ao idioma a que pertencia a palavra-estímulo e, depois, a sua tradução. O facto de algumas (embora muito poucas, é certo) terem conseguido, apesar do seu nulo contacto com o mirandês, não só propor traduções adequadas para palavras-estímulo filiáveis na língua minoritária (proeza que se deve à acção do já apontado mecanismo de “evocação”), como assinalar os pormenores fónicos que distinguem os termos destes pares lexicais específicos, demonstra que esta última capacidade só pode radicar numa análise empreendida *in praesentia* dos dados empíricos relevantes. Verificando-se, pois, que assim aconteceu no seio do GC2, só se pode admitir que assim também tenha sucedido, pelo menos em certo grau, entre as crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro. Dito de outro modo, cremos que uma parte das regras explicitadas pelas crianças da AP e do GC1, e, em particular, as que concernem à avaliação dos pares constituídos por palavra-estímulo mirandesa e tradução portuguesa, deve essa verbalização à observação, *in praesentia*, dos dados empíricos adequados por parte dos

¹⁵⁵Não esqueçamos que o segundo termo do par lexical que serve de base a cada detecção das diferenças fónicas entre o mirandês e o português é fornecido pela própria criança no âmbito de um exercício de tradução cuja execução foi antecedida da seguinte instrução: «se fosse o outro senhor a dizer essa mesma palavra [que acabaste de ouvir, repetir e atribuir a um dado locutor], como é que ele a dizia?».

¹⁵⁶Pressupõe-se, por exemplo, um grau de elaboração/análise prévia que permita à criança saber isolar e destacar certos sons do *continuum* sonoro, reconhecer, com algum grau de explicitude, as suas silhuetas particulares, diferenciadas relativamente à de outros sons, e atribuir-lhes um nome que os identifique (i.e., objectivá-los), a fim de os poder inserir em proposições passíveis de descrever os estados de coisas que lhes possam dizer respeito.

sujeitos. Assim sendo, postulamos que nem tudo o que as crianças mirandesas revelaram “saber dizer sobre” o que distingue o mirandês e o português neste trabalho experimental será fruto de aturada e prolongada reflexão *off-line*.

Um dos níveis em que esta distinção produzirá necessárias consequências será o que se prende com a possibilidade de reutilização posterior e em novas situações de um e outro tipo de regra, a que assenta essencialmente num elevado controlo cognitivo do sujeito, revelado pela sua habilidade em centrar a sua atenção nos dados empíricos particulares relevantes para a tarefa que pretende executar e a que fundamentalmente se ancora num processo analítico executado *off-line* em torno das representações pertinentes em causa e dos elos relacionais passíveis de entre elas serem estabelecidos. Serão, na verdade, as do segundo tipo aquelas que reúnem condições ótimas para poderem ser reutilizadas e mobilizadas em caso de necessidade comunicacional (para “criar” uma tradução mirandesa plausível para uma dada palavra portuguesa, por exemplo). Já as primeiras, e ainda que se admita que elas possam vir a originar um labor analítico aprofundado posterior ao momento da sua verbalização por parte do sujeito sobre os itens informacionais nelas equacionados, cremos que o seu carácter é essencialmente efêmero, condição que limita, ou invalida mesmo, a sua recuperabilidade em novas situações e em caso de necessidade.

Dito isto, e nos termos do aparelho teórico de Karmiloff-Smith que igualmente perfilhámos, julgamos que, disponíveis em formato-E3, estão, seguramente, as regras de equivalência entre estruturas do mirandês e do português cuja construção assente num labor analítico *off-line*¹⁵⁷, não havendo, da nossa parte, tantas certezas quanto à legitimidade de assim também caracterizarmos as que são geradas, precária e efemeramente, apenas *in praesentia* de dados concretos circunstancialmente considerados. Assim sendo, e à luz dos pressupostos e das opções que temos vindo a fazer neste trabalho, esclareçamos que, de entre estes dois tipos de regras, as que nos verdadeiramente interessam são as que relevam de um trabalho analítico, por parte das crianças mirandesas, anterior à sua participação neste “jogo”.

Esclarecida a nossa posição, concedamos que se impõe, nesta altura, a formulação de uma vital interrogação: e se todas as regras explicitadas aquando da realização desta tarefa foram inferidas, pelos sujeitos, apenas no momento do “jogo”, i.e., *in praesentia*? Que provas podem ser esgrimidas em defesa da tese de que uma parte (que cremos importante) dessas regras se ancora num labor analítico processado *off-line*, fruto de um continuado contacto com o *input* bilingue em apreço?

Julgamos que uma consulta dos quadros 115 a 173 do presente subcapítulo fornecerá, justamente, algumas dessas provas. Em primeiro lugar, considerem-se as numerosíssimas referências indevidas àqueles que apelidámos “fenómenos dignos de registo” nesses quadros coligidas. Mesmo subtraindo, deste lote, as referências a fenómenos de incidência sintáctica, flexional e derivacional,

¹⁵⁷Não esqueçamos, aliás, que o processo de redescrição representacional é, fundamentalmente, e tal como é postulado pela sua promotora, um processo analítico, e que, também em conformidade com o pensamento de Karmiloff-Smith (1992: 21), ocorrerá, não necessariamente, mas, em todo o caso, preferencialmente *off-line*.

verificar-se-á que pululam, na verdade, identificações absolutamente inapropriadas (em função dos pares lexicais especificamente em consideração) de traços que se apresentam, ainda assim, pertinentes, sobretudo para a caracterização da silhueta fónica do mirandês ([ʌ] é, aliás, e de longe, o traço que, nestas condições, é o mais recorrente e constantemente citado). Tais referências têm na sua origem, na esmagadora maioria dos casos, usos não certos de regras de equivalência verdadeiras aquando do exercício de tradução. Estas circunstâncias permitem-nos concluir que as regras visadas, não só existem (como ficou demonstrado através da sua mobilização na edificação de tradução plausíveis, ainda que não atestadas, em mirandês) como estão disponíveis em formato-E3, ou não tivessem sido, também agora, verbalizadas.

Atente-se, em segundo lugar, nas numerosas ocasiões em que, sobretudo as crianças da AP, mas também, por vezes, as do GC1 fazem referência explícita a regras de equivalência efectivamente relevantes em função dos fenómenos representados por cada palavra-estímulo, sem, contudo, adequada evidência empírica para inferir tal regra, atendendo, ora à forma fónica da tradução para ela proposta, ora ao próprio modo erróneo como essa palavra-estímulo foi repetida. Este comportamento torna inteiramente claro que, pelo menos algumas das regras sob escrutínio neste desenho experimental, as visadas nestes casos, só podem ter sido elaboradas, i.e., re-escritas em formato-E3, num tempo anterior à participação no “jogo”.

Todavia, contra-argumentar-se-á, e legitimamente, que a explicitação de uma regra sem adequada evidência em função da tradução proposta ou da forma repetida de uma dada palavra-estímulo também poderá relevar de correctas inferências proporcionadas pela demais evidência que vai sendo apresentada ao sujeito enquanto participa no “jogo”, postulando-se, deste modo, que a mera participação no exercício proposto aos sujeitos permitir-lhes-ia aprender (*in praesentia*) essas regras.

Aceitamos a plausibilidade deste contra-argumento, até porque duas crianças do GC2 se revelaram capazes de, entre si, apr(e)nder três regras de equivalência entre estruturas de um e outro idioma por via da sua mera e pontual participação na experiência que concebemos¹⁵⁸. Admitimos, inclusive, nesta linha, que o desenho experimental até poderia ser adoptado com o fito de, justamente, promover as competências metalinguísticas que visava, antes, diagnosticar, mas, em defesa do nosso argumento, também não podemos deixar de registar que é, e de modo muito significativo, precisamente na tarefa de detecção da diferença entre a primeira palavra-estímulo apresentada aos sujeitos, LHUME, e a sua tradução que emerge o primeiro caso de uma resposta correcta carecendo de adequada evidência empírica. Na verdade, a criança que produziu essa resposta não tinha tido ainda nenhuma hipótese de ter aprendido, através da própria dinâmica do exercício, que [ʌ] mirandês equivale, em início absoluto, a [l] em português, pela simples razão de que o “jogo” que lhe poderia ter proporcionado essa aprendizagem tinha acabado de começar. Conceda-se, então, que a regra verbalizada, nestas condições, só pode ter sido

¹⁵⁸Cf. as regras apresentadas na alínea C. da enumeração que se segue.

elaborada *in absentia*, com base na evidência constituída pelo *input* bilingue a que a criança que a verbalizou se encontra, na comunidade onde vive, exposta.

Considerem-se, então, na exaustiva enumeração que se segue, as regras de equivalência correctamente verbalizadas pelos sujeitos, sem, contudo, adequada evidência em função dos dados concretos disponíveis *in praesentia*:

- A. Regras de equivalência evocadas sem evidência empírica por sujeitos da AP:
- a) [l] português *vs.* [ʎ] mirandês*
 - b) [ʃ] português *vs.* [tʃ] mirandês
 - c) sibilante pré-dorsal portuguesa *vs.* sibilante apical com maior ou menor palatalização em mirandês*
 - d) sibilante palatal portuguesa *vs.* sibilante pré-dorsal mirandesa em final absoluto
 - e) prefixo [diʒ] português *vs.* prefixo [z] mirandês
 - f) [ɲ] português *vs.* [ɲ] mirandês
 - g) [ẽw̃] português *vs.* [õ] mirandês*
 - h) [ẽw̃] português *vs.* [ẽ] mirandês*
 - i) [v] português *vs.* [b] mirandês*
 - j) ausência de [ɲ] em português *vs.* presença de [ɲ] em mirandês *
 - k) [ɲ] português *vs.* [n] mirandês
- B. Regras de equivalência evocadas sem evidência empírica por sujeitos do GC1:
- a) [l] português *vs.* [ʎ] mirandês*
 - b) [ʃ] português *vs.* [tʃ] mirandês
 - c) sibilante pré-dorsal portuguesa *vs.* sibilante apical com maior ou menor palatalização mirandesa
 - d) prefixo [diʒ] português *vs.* prefixo [z] mirandês
 - e) [ẽw̃] português *vs.* [ẽ] mirandês*
 - f) [v] português *vs.* [b] mirandês*
- C. Regras de equivalência evocadas sem evidência empírica por sujeitos do GC2:
- a) [l] português *vs.* [ʎ] mirandês*
 - b) [ɲ] português *vs.* [ɲ] mirandês*
 - c) [ɲ] português *vs.* [n] mirandês (apenas M-P)

Precise-se que as regras de equivalência agora listadas foram, na sua esmagadora maioria, apuradas no âmbito da detecção de diferenças entre palavras-estímulo portuguesas e traduções mirandesas, tendo apenas as que se assinalam com um asterisco sido verbalizadas também a partir do cotejo, por parte dos sujeitos, de palavras-estímulo mirandesas e de traduções portuguesas¹⁵⁹. Este facto contribui, tanto quanto nos parece, para reforçar a tese defendida no subcapítulo anterior segundo a qual a tarefa de tradução executada no sentido português-mirandês ter-se-á realizado essencialmente através do recurso a regras de equivalência fónica (acrescentemos agora, elaboradas *off-line*), mas que algo de análogo não terá sucedido, pelo menos em igual proporção, nas traduções processadas em sentido inverso. O facto de essas regras agora aparecerem verbalizadas sem adequado suporte empírico maioritariamente quando está em causa a detecção das diferenças entre uma

¹⁵⁹A regra apresentada em C.c) foi a única que apenas foi evocada, sem evidência, a partir de um par constituído por palavra-estímulo mirandesa/tradução portuguesa.

palavra-estímulo portuguesa e a sua tradução mirandesa mais adensa a nossa convicção de que é este constructo metalinguístico a base fundamental na qual assenta a capacidade de tradução para mirandês.

Esgrimidos os argumentos ilustrativos e pertinentes, conclua-se, então, que não terão valor rigorosamente idêntico as regras de equivalência verbalizadas e obtidas a partir dos pares palavra-estímulo mirandesa/tradução portuguesa e aquelas cuja explicitação decorreu do cotejo de uma palavra-estímulo portuguesa e da respectiva tradução mirandesa proposta. Inspirando-nos nas razões que no subcapítulo anterior evocámos a fim de defender que havia sido no âmbito da tarefa de tradução processada no sentido português-mirandês que mais recurso teria havido a regras de equivalência (dada a sua qualidade de estratégia de superação das lacunas lexicais patentes na língua minoritária), defendemos agora, e novamente, que serão as verbalizações das regras obtidas a partir da consideração, por parte dos sujeitos mirandeses, dos pares constituídos por uma palavra-estímulo portuguesa e uma tradução mirandesa aquelas que mais provavelmente assentarão em efectivas representações re-escritas em formato-E3, construídas sem a pressão do processamento *on-line*. Será em consequência destes últimos resultados que construiremos as escalas de saliência das regras de equivalência entre o mirandês e o português verbalizadas pelas crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro. Dito isto, não se deixe de precisar que, pese embora consideremos, pelas razões oportunamente aduzidas, que é no lote das verbalizações decorrentes do confronto entre a palavra-estímulo portuguesa e a sua tradução mirandesa que encontraremos mais seguros exemplares de regras de equivalência re-escritas em formato-E3, não abandonamos a convicção, que julgamos perfeitamente razoável, de que uma parte das explicitações de regras ancoradas na evidência constituída por um par palavra-estímulo mirandesa/tradução portuguesa também partilharão deste mesmo estatuto.

Nas seriações de saliência, tal como elas se apresentam nos quadros 175 e 176, contemplaremos apenas regras verdadeiras, quer estas, na tarefa de tradução, tenham estado na origem de formas atestadas em mirandês, quer tenham levado à elaboração errónea (embora válida em função da evidência proporcionada pelo *input* linguístico bilingue a que as crianças mirandesas tinham estado, até ao momento da sua participação nesta experiência, expostas) de formas não existentes na língua minoritária. Na coluna denominada “palavra-estímulo”, indicamos os vocábulos portugueses que estiveram na origem de todos os exercícios constantes no desenho experimental conducentes à presente tarefa. Na coluna destinada ao registo dos valores de explicitação da regra detectada, assinalaremos entre parênteses aqueles que se reportam a respostas parcialmente correctas e marcaremos com asterisco os que dizem respeito a utilizações indevidas, em função dos fenómenos efectivamente relevantes das palavras-estímulo em causa, da regra verbalizada.

Regra de equivalência fónica: português <i>vs.</i> mirandês	Palavra- -estímulo	% de respostas
[ɛ] <i>vs.</i> [(j)ɛ]/[i]	<i>terra</i> <i>céu</i> <i>erva</i> <i>vento</i>	44 (5) 13 42 (2) *24
[l] <i>vs.</i> [ʎ]	<i>leite</i> <i>ali</i> <i>cavalo</i> <i>luz</i> <i>galinba</i> <i>sul</i>	31 (2) 44 32 (6) 34 *23 (5) *3
[ʃ] <i>vs.</i> [tʃ]	<i>cheirar</i> <i>achar</i> <i>achava</i> <i>chão</i> <i>despachar</i>	27 32 32 (2) 28 *13 (4)
sibilante pré-dorsal <i>vs.</i> sibilante apical com maior ou menor palatalização	<i>sul</i> <i>passo</i> <i>nosso</i> <i>procissão</i> <i>sair</i> <i>asa</i> <i>coração</i> <i>céu</i>	13 (3) 27 18 (2) 13 16 (2) *32 *8 *11
[ɔ] <i>vs.</i> [(w)ɔ]/[u]	<i>corda</i> <i>dono</i> <i>nosso</i> <i>sul</i> <i>cor</i>	29 10 16 (2) *13 *8
[n] <i>vs.</i> [ɲ]	<i>pano</i> <i>dono</i> <i>nariz</i> <i>nosso</i>	15 (5) 26 *5 *5
[ɲ] <i>vs.</i> [n]	<i>caminho</i> <i>moinbo</i> <i>galinba</i>	16 21 *15
[v] <i>vs.</i> [b]	<i>vinte</i> <i>achava</i> <i>cavalo</i> <i>erva</i> <i>couves</i> <i>vento</i>	19 (3) 10 18 11 *13 *18
sibilante palatal <i>vs.</i> sibilante pré-dorsal em final absoluto	<i>nariz</i> <i>luz</i>	13 (3) 18 (2)
[ẽw̃] <i>vs.</i> [õ]	<i>coração</i> <i>procissão</i> <i>cão</i>	17 (2) 13 *2
ausência de [n] <i>vs.</i> presença de [n] em posição interior de palavra	<i>gado</i> <i>chão</i> <i>cão</i> <i>pão</i> <i>dono</i>	8 17 *5 *12 *2
ausência de [l] <i>vs.</i> presença de [l] em posição interior de palavra	<i>cor</i> <i>céu</i> <i>moinbo</i> <i>sair</i>	2 (2) 10 13 16
[ẽw̃] <i>vs.</i> [ẽ]	<i>pano</i> <i>pão</i> <i>cão</i>	*13 8 (5) *5
VT [a] <i>vs.</i> [ɛ]/[e]	<i>cantaste</i>	11
VT [a] <i>vs.</i> [ɔ]	<i>cantaram</i>	10 (3)
VT [e] <i>vs.</i> [i]	<i>comeram</i>	8
prefixo [di:] <i>vs.</i> [s]	<i>descascar</i> <i>despachar</i>	2 (5)
prefixo [diʒ] <i>vs.</i> [z]	<i>desmontar</i>	(11)

Quadro 175 – Saliência relativa das regras de equivalência verbalizadas com base na evidência constituída por palavra-estímulo portuguesa e tradução mirandesa: AP

Regra de equivalência fónica: português <i>vs.</i> mirandês	Palavra- -estímulo	% de respostas
[ɛ] <i>vs.</i> [(j)e]/[i]	<i>terra</i>	53
	<i>céu</i>	13
	<i>erva</i>	30
	<i>vento</i>	*16
[f] <i>vs.</i> [tʃ]	<i>cheirar</i>	27
	<i>achar</i>	33
	<i>achava</i>	43
	<i>cbão</i>	27
	<i>despachar</i>	33 (3)
[ɲ] <i>vs.</i> [n]	<i>caminho</i>	33
	<i>moinbo</i>	30
	<i>galimba</i>	*43
[l] <i>vs.</i> [ʎ]	<i>leite</i>	17
	<i>ali</i>	30
	<i>cavalo</i>	40 (3)
	<i>luz</i>	23
	<i>galimba sul</i>	*9
[ẽw̃] <i>vs.</i> [õ]	<i>coração</i>	30
	<i>pão</i>	*3
	<i>procissão</i>	34 (7)
	<i>cão</i>	*3
sibilante palatal <i>vs.</i> sibilante pré-dorsal em final absoluto	<i>nariz</i>	23
	<i>luz</i>	30 (3)
sibilante pré-dorsal <i>vs.</i> sibilante apical com maior ou menor palatalização	<i>sul</i>	20
	<i>passo</i>	20
	<i>nosso</i>	26
	<i>procissão</i>	10
	<i>sair</i>	13 (3)
	<i>asa</i>	*17
	<i>coração</i>	*14
<i>céu</i>	*17	
[ɲ] <i>vs.</i> [ɲ]	<i>pano</i>	7
	<i>dono</i>	26
	<i>nosso</i>	*7
ausência de [ɲ] <i>vs.</i> presença de [ɲ] em posição interior de palavra	<i>gado</i>	10
[v] <i>vs.</i> [b]	<i>chão</i>	24
	<i>vinde</i>	20
	<i>achava</i>	10
	<i>cavalo</i>	13
	<i>erva</i>	13
	<i>couves</i>	*20
[ẽw̃] <i>vs.</i> [ẽ]	<i>vento</i>	*23
	<i>pano</i>	*12
	<i>pão</i>	23 (7)
	<i>cão</i>	*3
ausência de [l] <i>vs.</i> presença de [l] em posição interior de palavra	<i>cor</i>	3
	<i>céu</i>	13
	<i>moinbo</i>	3
	<i>sair</i>	20
[ɔ] <i>vs.</i> [(w)o]/[u]	<i>corda</i>	17
	<i>dono</i>	6
	<i>nosso</i>	6
	<i>sul</i>	*14
	VT [a] <i>vs.</i> [ɛ]/[e]	<i>cantaste</i>
VT [a] <i>vs.</i> [ɔ]	<i>cantaram</i>	3
prefixo [di] <i>vs.</i> [s]	<i>descascar</i>	3 (3)
	<i>despachar</i>	3

Quadro 176 - Saliência relativa das regras de equivalência verbalizadas com base na evidência constituída por palavra-estímulo portuguesa e tradução mirandesa: GC1

Os quadros 175 e 176 permitem, antes de mais, constatar que, embora o grau de verbalização da esmagadora maioria das regras de equivalência não atinja, no seio de cada uma das subamostras constituídas por crianças oriundas do concelho de Miranda do Douro, valores percentuais positivos, alguns destes constructos metalinguísticos evidenciam um grau de saliência que consideramos, mesmo assim, muito assinalável. Não nos esqueçamos que os valores sob escrutínio foram calculados tendo por referência as respostas dadas, nesta fase do exercício, por todas as crianças da AP e do GC1. Como veremos mais adiante, através dos dados coligidos nos quadros 178, 179 e 180, as crianças mais novas manifestaram uma incapacidade geral de verbalização de qualquer regra, circunstância que naturalmente se reflecte nos valores inferiores a 50% agora considerados. Por outro lado, as informações já apresentadas no quadro 174 demonstram, até, que entre as crianças mirandesas, algumas há que dispõem de um elevado número de regras re-escritas em formato-E3, ostentando taxas de sucesso, na presente tarefa, acima dos 50%.

Dito isto, e ressaltando que as seriações que apresentamos nos quadros 175 e 176 não passam de uma possibilidade de hierarquização, moldada e determinada pela metodologia que optámos por seguir (essa que segregou, por exemplo, desta análise, as verbalizações obtidas a partir da ponderação das diferenças entre pares constituídos por palavras-estímulo mirandesas e traduções portuguesas) e pela estrutura da(s) amostra(s) com que trabalhámos, permitimo-nos salientar as grandes afinidades reveladas pelo comportamento da AP e do GC1 na realização desta tarefa indiscutivelmente metalinguística.

Em primeiro lugar, realce-se a fraquíssima saliência, em qualquer uma das subamostras, das regras que, a par da sua pertinência no plano fónico, diziam, igualmente, respeito a estruturas com relevância morfológica. Lembrando-nos de que alguns destes traços até haviam, no âmbito da tarefa de filiação idiomática, revelado um alto grau de funcionalidade, tendo-se postulado, em função de tal evidência, a sua existência em formato-E1, só se pode concluir que, e porventura devido às suas implicações no plano morfológico, esses mesmos traços, bem com as relações inter-idiomáticas que estabelecem, acedem, com bastante mais dificuldade do que outros considerados neste trabalho, a formatos verbalizáveis. A morfologia parece ser, assim, e com efeito, bastante mais “inacessível” à elaboração metalinguística do que o plano fónico para crianças destes grupos etários.

Na verdade, e em segundo lugar, é entre o conjunto das regras de estatuto exclusivamente fónico que encontramos aquelas que são mais facilmente “verbalizáveis”, i.e., as que, para as crianças mirandesas, e independentemente do seu grau de contacto efectivo com a língua minoritária, mais evidentemente dão conta do que distingue as línguas conviventes no seu meio circundante. São estas, e centrando-nos apenas nas quatro mais salientes regras de cada uma das seriações, i) [ɛ] português em sílaba tónica corresponde, em mirandês, a [(j)e]/[i]; ii) [l] português, quando em início de sílaba, equivale a [ʎ] em mirandês e iii) [ʃ] português, também quando em início de sílaba, corresponde a [tʃ] em mirandês. Não será, pois, por acaso que estão entre os fenómenos fónicos equacionados nestas regras aqueles que mais frequentemente foram

também indevida ou mesmo despropositadamente referidos nesta tarefa de identificação das diferenças entre as formas portuguesas e mirandesas.

Curioso será notar que neste restrito grupo das três regras que, em função do seu grau de verbalização, são, para o conjunto das crianças do AP e do GC1, as mais salientes, não se incluem tão somente aquelas que dizem respeito a traços exclusivamente mirandeses, por um lado, ou portugueses, por outro. Na verdade, encontramos, neste lote, a regra segundo a qual [ʃ] português, em início de sílaba, corresponde a [tʃ] em mirandês. Sabendo que a africada é um traço típico do português de Trás-os-Montes, sendo igualmente comum ao português falado noutras regiões do país, consideramos de alto interesse que ele seja tão nitidamente visto, pelas crianças mirandesas, como um traço mirandês. Aliás, verificar-se-á que o mesmo sucede no que diz respeito à apicalidade das sibilantes, fenómeno que o mirandês partilha com o português trasmontano e que diferencia ambos do português padrão. O único traço que, estando nestas mesmas condições, escapa, ainda assim, a uma categorização tão taxativamente mirandesa por parte das crianças da AP e do GC1 é a indistinção fonológica entre /b/ e /v/, facto que faz supor, não só um acentuadíssimo grau de vitalidade deste preciso fenómeno dialectal na variedade do português actualmente falada nesta região, mas também a sua viabilidade e persistência no futuro próximo.

Mas, para além das regras e dos fenómenos já vistos, apraz-nos registar que, também em relação a certos traços não ponderados por nós na concepção do desenho experimental, algumas crianças revelaram, não só sensibilidade, mas trabalho analítico bastantes para, a seu respeito, formular e verbalizar regras de equivalência. Considerem-se os casos apresentados no quadro 177.

Regra de equivalência fónica: português <i>vs.</i> mirandês	Palavra- -estímulo	% de respostas/ amostra
[i] <i>vs.</i> [i] em posição átona final	LHUME ALHAGAR CHAMAR FECHAR	3/GC1 2/AP 2/AP 2/AP
[ø] <i>vs.</i> [i]/ [i] em posição átona final	SOL FELIÇ ÇCALÇAR <i>achar</i> <i>sul</i> <i>cor</i> <i>despachar</i> <i>sair</i>	3/AP 2/AP; 12/GC2 2/AP 2/AP *3/AP 3/AP 3/AP; 6/GC2 3/AP
[e] <i>vs.</i> [a] em sílaba tónica	GRANO <i>pano</i>	2/AP 2/AP; 3/GC1; 6/GC2
[õ] <i>vs.</i> [ũ] ou [o] <i>vs.</i> [u] em sílaba átona	<i>desmontar</i> <i>coração</i>	7/GC1; *3/GC1 5/AP; 6/GC2
[e] <i>vs.</i> [ej] em início absoluto	<i>ali</i>	3/GC1

Quadro 177 - Outras regras de equivalência verbalizadas (*sem adequada evidência) (valores em %)

Veja-se, pois, que à excepção da última regra enunciada no quadro 177, todos os traços agora considerados típicos do mirandês são, na realidade, fenómenos comuns à língua minoritária e ao português, não só de Trás-os-Montes, mas, e tanto quanto se sabe, de muitíssimas outras regiões do país. Esta situação é análoga à que atrás foi diagnosticada a propósito da taxativa filiação mirandesa, quer da africada palatal, quer das sibilantes apicais por parte das crianças da AP e do GC1. Porventura, todos estes dados permitirão uma leitura, não tanto alternativa, mas antes complementar daquela que já atrás propusemos quando sugerimos que a esmagadora associação ao mirandês dos traços que a língua minoritária partilha com o português regional seria sinal da decrescente vitalidade destes nessa variedade da língua maioritária. Assim e sem enjeitar esta leitura, que consideramos sustentada, postulemos igualmente que estes resultados poderão também revelar a percepção, por parte das crianças testadas, da distribuição sociolinguística dos fenómenos em jogo. Não nos esqueçamos que foi fornecida a cada sujeito participante neste trabalho experimental uma caracterização sociológica muito precisa das personagens (locutores) por nós criadas, e que cada uma dessas personagens representava, de modo prototípico, dois pólos opostos da escala social. Dito isto, será legítimo admitir-se que, pelo menos em alguns casos, terá presidido às regras de equivalência formuladas não necessariamente uma matriz na qual um falante mirandês se oporia a um falante português, mas antes uma em que se oporiam um falante de estrato sociocultural baixo e outro considerado culto.

Empreendida esta extensa análise dos resultados obtidos na tarefa de detecção entre vocábulos mirandeses e portugueses, resta-nos verificar de que modo segmentos específicos das amostras testadas se comportaram nesta fase do exercício. Observem-se, a este propósito, os valores médios coligidos nos quadros 178, 179 e 180.

Ano de Escolaridade	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
1º	0	0	0	0	0	0
2º	23	10	22	0	17	0
3º	32	13	35	3	29	0
4º	29	11	38	14	30	8
5º	60	23	52	16	33	0
6º	67	42	71	35	32	2

Quadro 178 - Resultados médios relativos à adequada detecção das diferenças entre as palavras-estímulo e as traduções propostas (lista 1) em função do grau de escolarização dos sujeitos (valores em %)

Ano de Escolaridade	Alunos com frequência da disciplina de Mirandês				Alunos sem frequência da disciplina de Mirandês			
	AP		GC1		AP		GC1	
	P vs. M	M vs. P	P vs. M	M vs. P	P vs. M	M vs. P	P vs. M	M vs. P
5º	20	57	20	68	30	67	12	37
6º	42	77	41	79	23	49	26	60

Quadro 179 - Resultados médios relativos à adequada detecção das diferenças entre as palavras-estímulo e as traduções propostas (lista 1) em função da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês por parte dos sujeitos do 2º CEB (valores em %)

Idade	AP		GC1		GC2	
	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.	Palavras Mirandesas	Palavras Port.
5-6	0	0	0	0	0	0
7	24	10	22	0	10	0
8	32	13	35	3	29	0
9	29	11	51	17	30	8
10	48	23	61	23	33	0
11-12	63	32	64	30	32	2

Quadro 180 - Resultados médios relativos à adequada detecção das diferenças entre as palavras-estímulo e as traduções propostas (lista 1) em função da idade dos sujeitos (valores em %)

Estes dados evidenciam aquilo que já se vem adivinhando em função das tendências detectadas aquando da análise dos resultados referentes às demais tarefas que foram propostas aos sujeitos, mormente que o nível médio do desempenho melhora, e, no presente caso, muito consideravelmente, com o aumento da idade e com a crescente experiência escolar das crianças. Também a frequência da disciplina opcional de Mirandês contribui, como se esperaria, para uma crescente capacidade de correcta verbalização dos traços que efectivamente distinguem os dois idiomas ainda presentes no concelho de Miranda do Douro, sendo essa melhoria muito evidente a partir do 6º ano de escolaridade, i.e., após um ano de efectivo contacto com idioma minoritário no contexto escolar.

Especialmente pertinente afigura-se-nos a constatação de que entre as crianças mais novas (5-6 anos) que frequentavam o 1º ano de escolaridade, essa capacidade de verbalização se apresenta nula em todos os casos vistos, facto que parece evidenciar, não só a existência de um salto qualitativo no processo de maturação cognitiva a partir dos sete anos de idade, em conformidade, aliás, com o que tem sido reiteradamente sugerido por trabalhos experimentais de matriz construtivista, como a enorme importância de que se revestirá, no processo de objectificação da linguagem, o contacto do falante-cognoscente com os registos escritos das línguas, e, neste caso, do português.

A este propósito será igualmente de realçar um dado complementar que se prende com a forma como foram assinalados, pelos sujeitos testados, os fenómenos a que se teriam de referir a fim de verbalizar o que, em seu entender, distinguia as formas em apreciação. Aquando da transcrição das respostas relativas a esta tarefa, tivemos oportunidade de as classificar atendendo igualmente ao tipo de segmento a que a criança recorreu a fim de demarcar e precisar, no interior do vocábulo, o fenómeno a que se queria referir. Registámos cinco tipos de respostas em função deste critério, a saber, i) recurso a sequências constituídas por mais do que uma sílaba, entre as quais a que continha o fenómeno relevante; ii) recurso a uma única unidade silábica; iii) recurso a um segmento fónico ou a uma letra; iv) uso de um segmento fónico ou letra na apresentação de um dos traços relevantes e de uma sílaba para evidenciar a localização do outro; v) os vocábulos em confronto são soletrados de modo a sublinhar as “letras” diferentes.

Diga-se que a maior parte das crianças que faz alguma tentativa de explicitação das diferenças entre as palavras-estímulo e as traduções propostas

(todas foram consideradas, independentemente da sua adequação e grau de correcção) evidenciou o recurso a um segmento fónico ou letra e apenas uma minoria, sem nenhuma distribuição clara em função de parâmetros como idade e nível de escolarização, deu preferência à utilização de sequências constituídas por sílabas únicas. Registe-se, ainda assim, que em todos os sujeitos testados coexiste o recurso a ambas as estratégias que acabámos de destacar. Este resultado parece indicar que, a partir do momento em que as crianças conhecem o valor dos grafemas, já se revelarão aptas a segmentar o contínuo sonoro em unidades menores do que a sílaba, requisito importante, convenhamos, para a edificação de constructos metalinguísticos como são estas regras de equivalência cuja existência, não só postulámos, como esperamos ter exaustivamente demonstrado.

4.3.3.5. Síntese: os resultados comparados das tarefas

Vistos e comentados os resultados apurados junto de três subamostras (que entre si se distinguem em função do seu grau de contacto com o mirandês oral: nulo no caso do GC2, intermédio no do GC1 e máximo no da AP) e relativos a quatro tarefas (repetição de palavras-estímulo mirandesas e portuguesas, sua filiação idiomática, tradução e subsequente detecção das diferenças entre os pares lexicais assim obtidos), é chegado o momento de, não só sintetizarmos e realçarmos o que de mais relevante se observou nesta análise, como de avaliar até que ponto se confirmaram, ou não, as expectativas que presidiram à experiência conduzida.

Relembremo-nos de que a nossa primeira hipótese se centrou na previsão de que, aos seis anos, idade de entrada na escola, as crianças residentes no concelho de Miranda do Douro, e particularmente as que são oriundas da área rural onde ainda subsiste o mirandês, revelar-se-iam capazes de associar determinados traços fónicos, típicos de um e outro idioma co-presentes na comunidade bilingue, a locutores prototípicos desses idiomas. Concebida com a finalidade de testar esta hipótese específica foi a tarefa de filiação idiomática, sendo que os resultados através dela obtidos confirmaram, na verdade, a validade da nossa suposição inicial. Ainda assim, é importante salientar que revelada pelos resultados também foi a tendência para que a silhueta fónica típica, quer do português, quer do mirandês, sofra importantes refinamentos à medida que a criança vai progredindo nos escalões etários e intensificando a sua experiência escolar. Quer isto dizer que há certos traços que só se vêm a assumir como marcas fundamentalmente identificadoras de um ou outro idioma em fases do desenvolvimento ontogénico ulteriores aos 5-6 anos (é o caso, por exemplo, de [v] em português *vs.* [b] em mirandês e também de [ɛ] *vs.* [je] em posição tónica), enquanto outros há cuja funcionalidade, a este nível, já se encontra, nestas fases mais precoces, mais firmemente consolidada (um exemplo é o de [ʃ] português *vs.* [tʃ] mirandês em início de sílaba).

Esta consideração conduz-nos a outra das hipóteses que colocámos, i.e., a de que se registaria uma melhoria da capacidade de filiação idiomática com a

crescente idade e nível de escolarização dos sujeitos, bem como com a frequência, a partir do 2º CEB, da disciplina opcional de Mirandês. Mais uma vez assim aconteceu, muito embora seja necessário assinalar que mesmo as crianças mais novas se manifestaram capazes, em altíssimo grau e em termos médios, de superar esta tarefa de filiação.

Precise-se que foi na identificação da silhueta fónica do português, e não tanto da do mirandês, que o efeito mais notório da crescente idade e, sobretudo, nível de escolarização se fez sentir. Dito isto, e assim como também havíamos postulado, foram, com efeito, e novamente, as palavras portuguesas as que maiores dificuldades de filiação levantaram aos sujeitos oriundos do concelho de Miranda do Douro, sinal, tanto quanto cremos, de que o perfil do mirandês está, para elas, bastante mais bem estabelecido do que a silhueta do português. Como admitimos em momento oportuno, esta situação será o reflexo da crescente invasão do português nos domínios de interacção historicamente adstritos à língua minoritária, movimento de perturbação diglósica que parece estar a pôr em causa, não o perfil do falante típico da língua minoritária, já que os usos dessa se limitam claramente às esferas comunicacionais clássicas, mas a nitidez com que se apresentam os contornos que definem o falante prototípico do português. Este resultado revela, assim, que as crianças sabem que quem usa as estruturas fónicas representadas, no nosso trabalho de campo, por palavras portuguesas já não são só, e apenas, os “fidalgos” como o «Dr. Manuel»; também falantes como o «Ti' Antinho» a estes mesmos traços recorrem, e crescentemente, em diferenciadas situações de interacção.

Ora, uma das situações de interacção tradicionalmente dominadas pelo mirandês que mais acusa a invasão crescente por parte da língua maioritária é, precisamente, a família, ou não revelassem os nossos resultados um tão baixo nível de proficiência activa em relação à língua minoritária por parte das crianças mirandesas. O estado de coisas descrito é particularmente visível através dos resultados apurados aquando da tarefa de tradução, mas também ficou demonstrado no comportamento evidenciado na tarefa de repetição. Os resultados relativos a esta última tarefa espelham, como se viu, o diferenciado grau de proficiência das crianças testadas em relação ao mirandês e ao português, já que os padrões fónicos deste último idioma foram mais fáceis de reproduzir por todas as crianças testadas, independentemente da subamostra a que pertenciam. Se outra coisa não seria de esperar por parte, quer das crianças monolíngues do GC2, quer ainda das do GC1, o facto de a mesma tendência se ter verificado entre as crianças da AP só revela que também para elas o português é claramente a língua dominante. Ainda assim, é importante salientar que a diferença entre os resultados médios de repetição das palavras mirandesas e portuguesas da primeira parte do nosso exercício foi menor na AP do que em qualquer um dos grupos de controlo, facto que denuncia, precisamente, a maior proximidade e familiaridade destes sujeitos com o *input* bilingue.

Mas foi sobretudo na tarefa de tradução que ficou nitidamente demonstrada a assimetria da proficiência activa das crianças mirandesas em relação às línguas maioritária e minoritária, ou não tivessem sido as palavras mirandesas muito mais habilmente traduzidas, para português, do que as palavras-estímulo desta

última língua para mirandês, tal como, aliás, havíamos previamente postulado. Lembremo-nos de que também sugerimos, aquando da formulação das hipóteses relativas ao comportamento das crianças mirandesas neste tipo de exercício, que este apenas seria superável, com adequação, se reunidas uma (ou ambas) das seguintes condições: i) a criança disporia de um item lexical apropriado na língua-alvo da tradução, fruto da sua proficiência activa nesse idioma, sendo, por isso, capaz de o activar de imediato, e/ou ii) o sujeito não teria disponível, no seu saber linguístico interiorizado, o item lexical necessário à resolução da tarefa de tradução, mas, em compensação, disporia de uma regra de equivalência entre estruturas relevantes de L1 e de L2 que, prontamente mobilizada, poderia, igualmente, conduzir à “construção” do item lexical apropriado.

Se na tarefa de tradução processada no sentido mirandês-português é inteiramente plausível que se considere a acção predominante e fundamental da primeira destas estratégias que enumerámos, uma vez que a tradução efectuada no sentido da língua mais fraca para a mais forte é reconhecidamente exequível com recurso ao mecanismo oportunamente apelidado de “evocação”, já o mesmo não se pode dizer da tradução processada em sentido inverso. Assim, e ainda que admitamos que o grau de sucesso alcançado na tradução, para mirandês, das palavras-estímulo portuguesas seja reflexo do nível de proficiência activa das crianças em relação à língua minoritária, fruto de um dado grau de exposição a esta, os resultados apurados parecem-nos revelar que este grau de exposição se correlaciona, antes, e bastante mais claramente, com a capacidade de formular e utilizar, sempre que se necessário, aquelas que designámos regras de equivalência entre estruturas do português e do mirandês.

Aduzimos, nos momentos apropriados, numerosos argumentos que, apoiados nos comportamentos detectados, serviram para corroborar esta ideia. Mas, e para além desses, julgamos ser agora possível avançar com mais um.

Considere-se, em primeiro lugar, que a capacidade de verbalização de regras de equivalência se correlaciona, e muito positivamente, com factores como a crescente idade e nível de escolarização e, também, a frequência da disciplina opcional de Mirandês, sobretudo a partir do 6º ano, por parte dos sujeitos, tendo-se verificado, aliás, que nenhuma das crianças mais novas, de 5-6 anos, que frequentavam o 1º ano de escolaridade foi capaz de superar esta tarefa de detecção e verbalização das diferenças entre palavras portuguesas e mirandesas. Pondere-se, igual e paralelamente, que os resultados da tarefa de tradução no sentido português-mirandês verificados entre as crianças mais novas não revelam níveis de proficiência assinaláveis em relação ao idioma minoritário. Mas considerem-se igualmente, nesta discussão, os valores relativos à diferença média entre, por um lado, a capacidade de adequada tradução no sentido mirandês-português e o sucesso na subsequente tarefa de detecção das diferenças e, por outro, a que se verifica entre as correctas traduções e detecções das diferenças produzidas quando as tarefas se processaram tendo como ponto de partida uma palavra-estímulo portuguesa da primeira parte do exercício (quadro 181).

Amostra	Palavra-estímulo mirandesa vs. tradução portuguesa	Palavra-estímulo portuguesa vs. tradução mirandesa
AP	22	3
GCI	13	1

Quadro 181 - Distâncias médias entre os resultados relativos à adequada tradução e detecção das diferenças entre as palavras-estímulo e as traduções propostas (lista 1): (valores em %)

Os dados apresentados no quadro 181 realçam que, entre a correcta tradução e a adequada detecção das diferenças relevantes, a distância média é escassíssima quando em causa estão as tarefas executadas a partir de uma palavra-estímulo portuguesa, mas bastante mais assinalável no caso em que as tarefas foram motivadas por palavras-estímulo mirandesas. Este resultado indica-nos, pois, e muito claramente, que as traduções bem sucedidas no sentido da língua mais forte para a mais fraca se basearam, e sobretudo, em regras de equivalência entre estruturas de um e outro idioma, regras essas que, aliás, já estariam disponíveis no formato representacional E3, ou não tivessem elas sido, e como se vê, também claramente verbalizadas, em quase idêntica proporção, aquando da resolução da tarefa subsequente. Por outro lado, estes resultados mais confirmam, e concomitantemente, que uma parte importante das traduções bem sucedidas no sentido mirandês-português não terá tido por suporte regras de equivalência entre estruturas de um e outro idioma, mas antes, e mercê da reconhecida proficiência activa de todos os sujeitos testados em relação à língua portuguesa, uma efectiva disponibilidade dos itens lexicais apropriados a cada caso, prontamente convocados, i.e., e nos termos a que recorreremos, “evocados” pelas formas mirandesas que lhes serviram de estímulo. Verificou-se, portanto, no sentido mirandês-português, que uma elevada capacidade de tradução, na medida em que ela possa espelhar uma elevada proficiência activa em relação à língua-alvo dessa tradução, não se reflecte, de modo necessário, no grau de sucesso atingido na tarefa de detecção de diferenças entre o estímulo e o seu correlato em L2.

A identificação de distintos mecanismos operantes na tradução processada num e noutro sentido teve, como vimos, consequências importantes na avaliação que fizemos do significado dos resultados da tarefa de detecção e verbalização das diferenças entre os termos de cada tipo de par lexical, palavra-estímulo mirandesa/tradução portuguesa ou palavra-estímulo portuguesa/tradução mirandesa. Na verdade, e tendo-se registado uma capacidade de verbalização distinta de uma “mesma” regra em função dos idiomas em que se apresentavam a palavra-estímulo e a respectiva tradução, logo se compreendeu que tal comportamento se ficava a dever aos resultados apurados na tarefa anterior, no âmbito da qual o sujeito havia proposto o segundo termo do par agora sob escrutínio. Contudo, e sendo clara e plausível esta explicação dos resultados, o facto é que dela decorreu uma fulcral distinção entre as “regras” numa e noutra circunstância verbalizadas, distinção essa que se prende, acima de tudo, com o momento em que a regra terá sido construída — *in praesentia* (*on-line*) ou *in absentia* (*off-line*)—, mas também com as estruturas representacionais e os requisitos cognitivos essenciais em jogo em

cada caso. Deste modo, postulámos que, a fim de construir uma regra *in praesentia*, à criança seria exigível, fundamentalmente, e nos termos de Bialystok e Ryan (1985), elevado controlo cognitivo, o bastante para operar sobre representações linguísticas previamente analisadas (i.e., re-escritas), mas sem que entre esse lote de representações fosse obrigatório que figurassem as que dizem respeito aos elos relacionais passíveis de serem estabelecidos entre as estruturas de L1 e de L2 naquele momento sob escrutínio. Dito de outro modo, são precisamente estes elos relacionais as estruturas que são “construídas”, numa regra deste tipo, *in praesentia*. As regras a que nos acabámos de referir diferem substancialmente daquelas cuja construção só pode ter sido consumada *off-line* por via de análises/redescrições sucessivas, não só das representações linguísticas, mas, e de modo fulcral, dos elos relacionais que subsistem entre essas representações. Estas regras, defendemos ainda, são as únicas que poderão, dada a sua natureza não circunstancial, ser reutilizadas e mobilizadas para a superação de certos problemas linguísticos e comunicacionais que venham, ao falante-ouvinte, a ser colocados. Em acordo com este raciocínio, reservámos a designação “regra de equivalência” para as regras cuja construção se tenha operado *in absentia*, tendo igualmente considerado que seria entre as verbalizações assentes na análise de pares constituídos por palavra-estímulo portuguesa e tradução mirandesa que, e pelas múltiplas razões aduzidas, encontraríamos mais seguros exemplares deste tipo de constructo metalinguístico.

Tendo analisado em maior profundidade as relações entre as tarefas de tradução e de detecção das diferenças linguísticas, haverá, neste momento, que ponderar as que se desenham entre estas e as demais tarefas contempladas no presente estudo. Atenderemos, em particular, às hierarquizações passíveis de serem estabelecidas entre as quatro tarefas à luz do critério do grau de sucesso médio alcançado em cada uma pelos sujeitos das três subamostras testadas. Com esta finalidade, observem-se os valores registados nos quadros 182 a 189.

Idade	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
5-6	65	76	37	0	80	61	8	0
7	73	59	47	24	89	76	11	10
8	78	76	50	32	90	80	12	13
9	77	80	64	29	91	73	20	11
10	83	86	72	48	93	77	25	23
11-12	88	94	81	63	95	75	45	32

Quadro 182 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir das palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) da AP por idade

Idade	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
5-6	49	87	25	0	92	22	3	0
7	76	81	38	22	98	54	5	0
8	75	76	48	35	98	95	6	3
9	85	90	59	51	96	85	14	17
10	89	94	71	61	96	68	15	23
11-12	90	95	77	64	95	64	35	30

Quadro 183 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir das palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) do GC1 por idade

Idade	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
5-6	48	86	0	0	100	71	14	0
7	56	73	18	10	96	83	0	0
8	76	86	37	29	98	83	0	0
9	59	78	37	30	90	81	8	8
10	67	83	44	33	97	70	0	0
11-12	75	84	43	32	95	95	3	2

Quadro 184 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir das palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) do GC2 por idade

Ano escolar	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
1º	65	74	37	0	81	61	8	0
2º	74	54	58	23	91	77	19	10
3º	76	75	50	32	91	76	12	13
4º	77	80	59	29	91	82	17	11
5º	85	95	76	60	96	75	25	23
6º	91	93	80	67	93	74	45	42

Quadro 185 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir das palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) da AP por ano de escolaridade

Ano escolar	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
1º	49	87	25	0	91	22	3	0
2º	76	81	38	22	100	54	5	0
3º	75	76	48	35	100	95	6	3
4º	76	87	52	38	95	81	8	14
5º	89	92	67	52	97	83	17	16
6º	90	95	79	71	95	60	35	35

Quadro 186 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir das palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) do GC1 por ano de escolaridade

Ano escolar	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
1º	52	76	12	0	95	67	0	0
2º	56	71	21	17	95	94	0	0
3º	76	86	37	29	100	83	0	0
4º	59	78	37	30	90	81	8	8
5º	67	84	44	33	97	70	0	0
6º	75	84	43	32	95	95	3	2

Quadro 187 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir das palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) do GC2 por ano de escolaridade

Ano escolar c/ ou s/ Mirandês	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
5º s/ Mir.	90	96	80	67	98	64	32	30
5º c/ Mir.	84	94	74	57	96	80	22	20
6º s/ Mir.	70	88	76	49	93	70	31	23
6º c/ Mir.	94	95	82	77	93	77	52	42

Quadro 188 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir das palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) da AP em função da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês por parte dos sujeitos do 2º CEB

Ano escolar c/ ou s/ Mirandês	Palavras-estímulo mirandesas				Palavras-estímulo portuguesas			
	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠	Rep.	Filiação	Trad.	Det. ≠
5º s/ Mir.	87	92	61	37	98	82	12	12
5º c/ Mir.	92	93	73	68	96	87	21	20
6º s/ Mir.	68	95	75	60	96	51	24	26
6º c/ Mir.	94	95	82	79	94	66	43	41

Quadro 189 - Resultados comparados das tarefas executadas a partir palavras-estímulo da lista 1. Respostas correctas (valores em %) do GC1 em função da frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês por parte dos sujeitos do 2º CEB

Em primeiro lugar, registre-se que a tradução das palavras-estímulo se revelou, em todos os casos, uma tarefa menos acessível do que a filiação idiomática, facto que faz pressupor que as representações linguísticas e os requisitos cognitivos necessários à resolução de uma e de outra não serão, rigorosamente, os mesmos. Na verdade, a correcta filiação de uma palavra-estímulo, ora na língua portuguesa, ora em mirandês (ou, e nos termos em que a questão foi apresentada às crianças do GC2, ora em português, ora numa categoria genericamente designada “não-português”) exige a capacidade necessária para o estabelecimento de elos relacionais entre certas estruturas linguísticas e determinadas representações relativas à identidade social dos falantes (as que remetem para a caracterização das personagens/locutores envolvidos no exercício), mas não um trabalho analítico que redunde na construção de elos relacionais entre as próprias estruturas linguísticas pertencentes e filiáveis num ou noutro idioma, i.e., atribuíveis a locutores com um ou outro perfil sociológico. Já esta última exigência, como vimos, presidirá à actividade tradutora, particular e especialmente à que se desenvolve no sentido da língua mais forte para a mais fraca. Para além do mais, e atendendo a que a tradução no sentido inverso a este poderá não passar, de modo tão premente, por comparáveis exigências analíticas, mas que, ainda assim, a taxa das respostas correctas obtidas na tarefa de tradução das palavras-estímulo mirandesas foi, também ela, inferior (embora agora em menor grau) à que se registou na sua filiação, infira-se que a tarefa de tradução requer, igualmente, maior esforço analítico e/ou controlo do que a de filiação idiomática.

A relação entre as tarefas de filiação e de repetição das palavras-estímulo é que já não se apresenta tão clara, sendo, no entanto, certo que a segunda registou sempre melhores taxas de sucesso do que a primeira desde que em causa estivessem palavras-estímulo portuguesas. Assim sendo, foi no seio das palavras-estímulo mirandesas que encontramos os casos em que a correcta filiação supera a adequada repetição. Verificando, no entanto, que estas situações são mais frequentes entre as crianças monolíngues do GC2, menos entre as do GC1 e que atingem um grau de expressão mínimo entre os sujeitos da AP, só se pode concluir que o fenómeno é determinado pelo grau de contacto com o mirandês, idioma em que se apresentam os estímulos em causa.

Este resultado torna igualmente evidente que nem sempre as crianças terão repetido o que efectivamente ouviram e, por conseguinte, conseguiram adequadamente filiar. Infere-se, deste modo, que casos terá havido em que, na sequência da audição de uma palavra-estímulo mirandesa, a criança, em vez de reproduzi-la, tê-la-á, antes, traduzido imediatamente para português. Este procedimento, que cremos ter sido inadvertido e inconsciente nos casos em que se terá verificado, evidencia que a repetição é uma tarefa que pode envolver o processamento semântico do estímulo. Será por este motivo que os casos mais problemáticos dizem respeito, não às palavras-estímulo portuguesas, mas às mirandesas, mas será igualmente por esta razão que o comportamento em apreço é menos acentuado entre as crianças da AP do que entre os sujeitos das demais subamostras.

Mas a dificuldade relativa detectada na execução das diferentes tarefas também se correlaciona com os fenómenos específicos que foram representados pelas diferentes palavras-estímulo seleccionadas para a experiência. Reportando-nos aos resultados que concernem às tarefas operadas a partir de palavras-estímulo da lista 1, verificamos, pois, que alguns dos fenómenos nelas patentes ostentam grande saliência na tarefa de filiação, mas muito pouca, ou mesmo nula, quando se trata da verbalização das regras de equivalência em que estão envolvidas. Caso muito paradigmático é, deste ponto de vista, o das estruturas fonológicas que comportavam, concomitantemente, informação morfológica, dado que torna clara a menor apetência das crianças destas faixas etárias para dispor de unidades relativas a este plano de estruturação linguística em formato verbalizável.

A consequência óbvia do estado de coisas descrito é a de que as escalas de saliência dos fenómenos em estudo nesta experiência serão necessariamente diferentes atendendo ao tipo de funcionalidade para que estes se prestam. Contudo, e para além deste aspecto, os resultados diferenciados que estamos a considerar também contribuem para corroborar e ilustrar uma das ideias fundadoras do Modelo RR proposto por Karmiloff-Smith, mormente a de que o postulado processo de redescção representacional tem um carácter iterativo, actuando reiteradamente, e em momentos não necessariamente coincidentes, sobre diferentes sectores da informação relevante retida pelo sujeito. Assim, e estivesse a progressiva elaboração metalinguística exclusivamente dependente da maturação cognitiva do sujeito, não se poderiam esperar, num dado estádio do

seu desenvolvimento, a co-presença de graus de disponibilidade tão diferentes de estruturas tão afins.

Sendo certo que os resultados por nós apurados demonstram que assim é, a verdade é que eles também não deixam de evidenciar alguma correlação entre o sucesso alcançado em cada tipo de tarefa e factores como a idade e o nível de escolarização do sujeito (cf. os quadros 182-187), sendo, no entanto, no âmbito da tarefa de verbalização das regras de equivalência entre estruturas das línguas minoritária e maioritária que essa correlação positiva mais nitidamente se revela. Este facto, sem pôr em causa, de modo necessário, a tese da iteratividade do processo de redescrição representacional, demonstra, em todo o caso, que a re-escrita em formato-E3, pelo menos do tipo de constructos metalinguísticos que aqui analisámos, só se torna verdadeiramente viável sensivelmente a partir dos sete anos de idade e/ou, após a experiência mínima de um ano de contacto, na escola, com registos escritos da(s) língua(s).

Inclinamo-nos para a hipótese de que será a escolarização, dado o contacto com o código escrito que ela proporciona, o factor verdadeiramente determinante para o salto qualitativo que se observa nas capacidades metalinguísticas nas crianças a partir dos sete anos, i.e., a partir do 2º ano de escolaridade. Consideramos, aliás, que no mesmo sentido vão os resultados relativos ao comportamento da AP e do GC1 no 2º CEB em função da variável “frequência, ou não, da disciplina opcional de Mirandês” (quadros 188 189). A melhoria efectiva, registada a partir do 6º ano de escolaridade, na capacidade de realização da tarefa de explicitação de regras de equivalência por parte das crianças com frequência da disciplina mais reforça a associação entre o contacto com a forma escrita, neste caso do mirandês, e este tipo de verbalização metalinguística.

Por fim, resta-nos tecer breves considerações sobre os comportamentos revelados pelas três subamostras testadas. Começamos, neste âmbito, por salientar que o uso de um grupo de controlo com as características do GC2 foi vital para dilucidarmos o significado mais provável dos comportamentos ostentados pelas demais subamostras. Na verdade, as reacções do GC2 às diferentes tarefas e grupos de palavras-estímulo permitiram-nos distinguir entre factos e resultados efectivamente atribuíveis ao contacto com o mirandês daqueles que não deveriam nem poderiam merecer esse tipo de explicação. Exemplos paradigmáticos do que relatamos são constituídos, primeiro pela constatação de que as tarefas de tradução num e noutro sentido idiomático deveriam assentar em mecanismos não necessariamente coincidentes e, depois, pela conclusão de que existirão distintos tipos de regras de equivalência, umas construídas *in praesentia*, proeza que se revelou ao alcance de um monolíngue munido de certos requisitos cognitivos, e outras fruto de um labor analítico processado *off-line*, apenas ao alcance de quem teve uma experiência de exposição minimamente continuada a *input* bilingue.

Mas a constituição do GC1 também se veio a revelar de uma enorme utilidade. Tendo-se partido do princípio de que seria na AP que os melhores resultados se registariam sempre que estivessem em causa operações directamente dependentes de uma maior proficiência em mirandês, a verdade é

que nem sempre tal se verificou. Embora caracterizadas por algumas idiossincrasias individualizadoras, que oportunamente fomos registando, a grande conclusão a retirar da análise comparativa dos comportamentos de uma e de outra subamostra é a de que as crianças da AP não apresentam, na verdade, um conhecimento (quer implícito, quer explícito) do mirandês substancialmente superior ao que evidenciam os sujeitos do GC1. Tal circunstância fará pressupor que o grau de exposição real das crianças residentes na área rural do concelho de Miranda do Douro ao idioma minoritário autóctone será, nos dias de hoje, muito comparável ao que se regista entre as crianças citadinas do GC1. Este facto admitirá duas leituras que não se excluem mutuamente: por um lado, o cenário descrito denuncia uma situação de substituição linguística em curso na área rural do concelho de Miranda do Douro, mas, por outro, ele poderá também revelar um recrudescimento dos usos da língua minoritária entre os falantes que, embora residentes na cidade, são originários da área rural. Tendo verificado que qualquer uma destas subamostras denuncia algum contacto com o mirandês, distinguindo-se, assim, o comportamento de ambas daquele que se observou no GC2, conclua-se que, embora débil, o mirandês subsistia ainda, no fim do século XX, no concelho de Miranda do Douro.

(Página deixada propositadamente em branco)

CONCLUSÕES GERAIS

O trabalho que agora concluímos nasceu, tal como esclarecemos no subcapítulo 1.4., de um problema prático e real vivenciado pelos educadores, pais e professores, das crianças oriundas da Terra de Miranda, uma região do profundo interior do país que se destaca, no panorama nacional, por nela ainda hoje sobreviver, mesmo que em condições de grande precariedade, uma língua minoritária de filiação asturo-leonesa. Como oportunamente elucidámos, a questão central que inspiraria a feitura desta investigação foi equacionada a partir da constatação dos receios, intensamente sentidos pelos educadores mirandeses, dos nefastos efeitos que, segundo crêem, irremediavelmente decorrerão da aquisição, por parte dos seus educandos, do mirandês a par do português. Muito especificamente, a *vox populi* na Terra de Miranda defende e divulga que o conhecimento activo do mirandês prejudicará uma adequada aquisição e estabilização das estruturas do português nas crianças em desenvolvimento, na justa medida em que estas, mercê das afinidades entre as línguas co-presentes na comunidade, se revelarão **incapazes de distinguir um idioma do outro**. A experiência linguística pessoal, sobretudo dos pais destas crianças, escassamente escolarizados na sua esmagadora maioria, mais corrobora, na opinião dos próprios, a convicção geral enunciada.

O nosso primeiro intuito foi contribuir, dentro dos limites e das contingências inerentes a qualquer investigação científica, não só para elucidar as estratégias de intervenção mais adequadas a fim de lidar com o problema vivido pela comunidade em questão, mas, e sobretudo, para identificar de modo mais preciso e claro os contornos desse mesmo problema. Tendo, pela nossa parte, partido do princípio, ancorado na nossa própria experiência pessoal e profissional em torno da problemática do bilinguismo, de que as crianças mirandesas distinguiam um idioma do outro, o certo é que, antes da realização deste trabalho, pouco conhecíamos dos mecanismos que poderão (e deverão) estar envolvidos na **construção, pelas crianças bilíngues, de uma percepção e representação diferenciadas das línguas presentes nos seus ambientes aquisitivos**, situação que, diga-se claramente, releva também do efectivo estado embrionário em que ainda hoje se encontram as áreas de estudo pertinentes. Trilhado o percurso teórico e experimental de que se deu notícia nas páginas precedentes, cremos estar hoje em melhores condições para responder às dúvidas dos educadores mirandeses nesta matéria. Assim sendo, e na medida em que as conclusões a que chegámos interessarão não só aos mirandeses, como

aos responsáveis pelas políticas educativas a desenvolver na região em apreço, cremos que a presente investigação terá clara relevância prática.

Dito isto, gostaríamos, no entanto, de salientar que, em função do estado incipiente dos conhecimentos sobre várias questões de base invocadas pela pergunta genérica que formulámos, este trabalho, pelo percurso não linear a que nos obrigou, assume, igualmente, e porventura em igual proporção, relevância no plano teórico. Tendo determinado, após as primeiras investigações, que seria central para a dilucidação do problema entre mãos compreender de que modo interagem, no desenvolvimento de uma criança bilingue, o **conhecimento das línguas** a que se encontra exposta e o **conhecimento sobre** essas mesmas línguas, tornou-se inevitável que não só passássemos em revista a forma como, na bibliografia disponível, se desenha a distinção entre os domínios do “linguístico” e do “metalinguístico”, mas também, e essencialmente, que ponderássemos de forma crítica os critérios dicotómicos que são comumente evocados para fundamentar a referida oposição, a saber, e respectivamente, “implícito” *vs.* “explícito”, “inacessível” *vs.* “acessível”, “procedimental” *vs.* “declarativo” e “inconsciente” *vs.* “consciente”.

Convocando contributos de várias disciplinas da família das hoje denominadas Ciências da Cognição para a tarefa de dilucidação conceptual identificada, este trabalho reflexivo, justificado em face do carácter francamente insatisfatório da generalidade das propostas de distinção entre “metalinguístico” e “linguístico” existentes, foi empreendido tendo em estreita e atenta conta os argumentos que têm sustentado as duas teses teórico-epistemológicas mais influentes sobre a própria natureza da faculdade da linguagem: a construtivista (enquanto instanciação possível de um paradigma empiricista mais lato) e a inatista/modular (de raiz racionalista).

A pertinência desta última problemática no âmbito do nosso trabalho decorre, como julgamos ter tornado claro, do papel passível de ser atribuído às representações e mecanismos de tipo metalinguístico na aquisição, desenvolvimento e funcionamento situacionalmente adequado das línguas conviventes numa situação de *input* bilingue. Tendo defendido que o reconhecimento da identidade diferenciada de L1 e L2 por parte do bilingue implicará sempre, mais tarde ou mais cedo, a construção de um “saber sobre” as línguas em presença, a verdade é que se afigurou relevante demonstrar em que medida seria teoricamente sustentável defender, à luz, quer de uma, quer de outra concepção da faculdade da linguagem, alguma interacção ou efeito de retorno do metalinguístico sobre o linguístico.

Vimos, neste sentido, que as propostas clássicas de tipo inatista/modular, como a de Fodor (1983), sobre as quais se fundam os modelos gerativistas, são, teoricamente, e mercê da assunção da natureza informacionalmente encapsulada, e, logo, inacessível do processamento ocorrido dentro do módulo linguístico, incompatíveis com a ideia de que uma interacção necessária existirá entre o linguístico e o metalinguístico. O módulo linguístico assim concebido apenas se revelará apto a processar uma gama muito particular dos traços do estímulo que exerce a função de *input*, sendo insensível a qualquer outro dado que não se apresente em formato correspondente. No quadro destas propostas,

não há, assim, lugar para um efeito de retorno do metalinguístico sobre o linguístico, circunstância que conduz a que a dimensão metalinguística não ocupe, nelas, qualquer espaço teórico.

Na discussão que empreendemos dos modelos modulares e das suas implicações para o próprio funcionamento verbal, tivemos oportunidade de salientar que um dos maiores problemas que, na óptica dos nossos interesses, enfrenta a concepção modular, e particularmente a que foi avançada por Fodor (analisámos também a interessante e mais flexível proposta de Jackendoff, 1997), é aquele que decorre da existência de **erros** de processamento, quer durante a produção, quer aquando da compreensão verbais. Na verdade, e tal como argumentámos, a efectiva possibilidade de remediação de erros de produção e de recepção pressupõe que o módulo linguístico seja igualmente receptivo a informações prestadas por um mecanismo de *feed-back* regulador, i.e., por um monitor. Tendo estabelecido, após aturada discussão, que a actividade de *monitoring* é de natureza metalinguística, e sendo observável que não só os erros de produção e de recepção linguísticas efectivamente ocorrem, como são passíveis de serem prontamente remediados, concluímos que será desejável, atendendo à sua evidente funcionalidade, atribuir às relações entre os “saberes estritamente linguísticos” e os “saberes sobre” as línguas algum espaço teórico.

Observámos, em todo o caso, que tal espaço teórico é concedido pelos que perfilham as teses construtivistas de Piaget. Vimos, aliás, que, no que concerne ao estudo do desenvolvimento ontogénico das capacidades metalinguísticas, quer numa perspectiva teórica, quer do ponto de vista empírico, as investigações mais sistemáticas de entre as existentes são, justamente, aquelas que se inscrevem na tradição construtivista. A este facto não será alheia a concepção de faculdade da linguagem proposta por Piaget; como se viu, este autor advoga que a mente dispõe de um limitado conjunto de mecanismos de aprendizagem polivalentes e *domain general* responsáveis pela construção de todo o conhecimento. Nesta perspectiva, a explicação da aquisição linguística dispensa a previsão de um “órgão mental” específico que seja, por conseguinte, informacionalmente encapsulado. A linguagem adquire-se, então, como todos os demais saberes e, assim sendo, as representações metalinguísticas, fruto de sucessivas *prises de conscience* experienciadas pelo falante-cognoscente, interagirão, de modo necessário, com as representações linguísticas. Tendo determinado que as referidas *prises de conscience* correspondem a processos de conceptualização a partir dos quais um dado “esquema de acção” (i.e., um *know-how*) passa a saber conceptual (um *know that*), facilmente se constata que, para Piaget, há permeabilidade e possibilidade de interacção entre estruturas e representações cognitivas, independentemente do tipo de saberes (i.e., *know-how* procedimental e implícito ou *know that* declarativo e explícito) que possam suportar.

Será, porventura, ao conceito piagetiano de *prise de conscience* que se deve o estabelecimento do critério da “consciência” usado por tantos outros autores a fim de distinguir entre manifestações “metalinguísticas” e manifestações “linguísticas” (estas últimas inconscientes). Sublinhámos, a este propósito, quão perniciosa para o esclarecimento das relações entre os planos do linguístico e do

metalinguístico tem sido a herança do critério da consciência como propriedade distintiva de manifestações de um e outro tipo. Se é certo que a maior parte dos autores que se socorre deste critério não o faz em rigorosa observância ao circunscrito conceito piagetiano de *prise de conscience*, a verdade é que a valorização, por parte dos construtivistas, de tal dimensão na identificação das manifestações metalinguísticas (*vs.* linguísticas) acabou por produzir um certo efeito de legitimação do generalizado recurso a recortes conceptuais mais *folk* e menos bem delimitados de “consciência” para a mesma finalidade. O maior problema decorrente da apropriação deste critério consiste, precisamente, na edificação de uma **visão dicotómica** que opõe “linguístico” a “metalinguístico” e da qual, em consequência, toda uma gama de manifestações reveladoras de operações de objectificação da linguagem, mas, ainda assim, não necessariamente resultantes de uma actividade consciente, ficam taxativamente excluídas. É o caso do já referido *monitoring*, mas também o de um conjunto muito variado de outras manifestações de estatuto híbrido (Culioli (1968 [1999]), por exemplo, apelidá-las-ia de “epilinguísticas”).

Mas a própria explicação piagetiana de como se processa a aquisição linguística apresentar-se-á, também ela, como alvo de admissíveis críticas. Neste sentido, observámos, aquando da apresentação do promissor *Representational Redescription Model* (Modelo RR) de Karmiloff-Smith (1992), em que medida numerosos factos empíricos coligidos nos últimos anos lançam sérias dúvidas sobre a possibilidade de a aquisição linguística, dado o seu ritmo e as suas idiosincrasias, poder ficar estritamente dependente de mecanismos tão polivalentes e *domain general* como o são os esquemas de acção sensorio-motores piagetianos. Por outro lado, e seguindo de perto a argumentação desta investigadora, saliente-se que os estudos existentes sobre patologias neurológicas têm revelado a inequívoca especialização funcional do cérebro adulto, evidência que é, sem dúvida, mais consistente com as premissas modulares. Reivindicando, no entanto, uma atitude igualmente crítica em relação a certos pressupostos do paradigma inatista/modular, mormente a inflexibilidade cognitiva de que padecerá um cérebro infantil que seja, à partida, demasiado especializado, i.e., modularizado, Karmiloff-Smith, cujo modelo RR viríamos a adoptar como matriz teórica fundamental, contrapõe a sua interessante tese de modularização progressiva (complementar do modelo RR), sintetizando, deste modo, e na medida do possível, os paradigmas beligerantes.

Para além de frontalmente abordar e procurar ultrapassar esta basilar e já clássica discussão teórico-epistemológica em torno da própria natureza e estrutura da faculdade da linguagem, as hipóteses de Karmiloff-Smith e, mormente, o modelo RR representaram, para os nossos interesses particulares de dilucidação entre o que distingue o linguístico do metalinguístico, uma evidente mais-valia. Neste âmbito, um dos principais méritos do modelo RR reside na dissociação clara que nele se promove entre o conceito de “explicitude” e o de “consciência”. Prevendo a possibilidade de coexistência, na mente, de vários formatos representacionais relativos à mesma estrutura linguística básica, a interacção entre o “linguístico” e o “metalinguístico” ergue-se sobre a concomitante disponibilidade de representações-I(implícitas) (i.e., linguísticas),

adquiridas por via de mecanismos procedimentais, rápidos, automáticos e sem recurso a esforço e atenção deliberada, e de representações-E(xplícitas) (i.e., metalinguísticas), estas resultantes de operações (iterativas e cíclicas ao longo do desenvolvimento ontogénico) de re-descrição representacional das representações-I que estão na sua origem. Decisiva, neste modelo, é a proposta de vários níveis de representações-E, i.e., E1, E2 e E3, sendo que, de entre estas últimas, apenas as representações mais re-escritas, as E2/3, pelas redes de conexões intra- e interdomínios cognitivos que já pressupõem, ostentarão um formato compatível com operações de consciencialização e de verbalização.

Não tendo deixado de tecer algumas observações críticas às hipóteses explicativas de Karmiloff-Smith, julgamos, em todo o caso, que o seu modelo RR se apresenta como o aparelho teórico mais consistente, mais integrado e, por isso mesmo, mais produtivo para a complexa tarefa de compreender como as actividades e as representações metalinguísticas de tipo declarativo (essas que estarão disponíveis em qualquer um dos formatos-E) interagem com as linguísticas (em formato-I) de carácter, presume-se, procedimental. Este modelo viabiliza a ideia segundo a qual são mobilizadas, nas diferentes actividades verbais normais, quer representações-I, quer as representações-E que a partir das primeiras se elaboram espontânea e necessariamente no desenvolvimento ontogénico. Dito de outro modo, é possível conceber a existência de usos orais, como os conversacionais informais típicos, que mobilizam, fundamentalmente, representações-I; por outro lado, é admissível pensar-se que certas actividades verbais, como os discursos orais formais, por exemplo, requerem a disponibilidade simultânea de representações re-escritas, essas já fruto de uma objectificação de representações-I e compatíveis com operações de consciencialização das próprias estruturas linguísticas em uso.

É, de resto, precisamente neste sentido que vai o *Metacognitive Model of Language Skills* de Bialystok e Ryan (1985). Embora, em nosso entender, e tal como fizemos notar, menos elaborado e aprofundado do que o modelo RR, o aparelho teórico de Bialystok e Ryan (1985) não deixa de ser fortemente compatível com o que é proposto por Karmiloff-Smith (1992), evidenciando, mormente, que suportam as actividades linguísticas e as metalinguísticas representações sujeitas a distintos graus de análise, dimensão que, neste modelo, é equiparável ao próprio processo de re-descrição representacional. Mas, e para além da análise, as autoras do *Metacognitive Model of Language Skills* concebem que, para a execução de actividades verbais de natureza mais “linguística” ou mais “metalinguística” operarão, também, e tipicamente, diferentes graus de controlo cognitivo. Intersectando os dois eixos, o da análise e o do controlo, é criado um espaço no qual as diferentes actividades verbais ocupam posições relativas e gradativamente distintas. O recurso a tal espaço permite, igualmente, evidenciar que nem todas as actividades e tarefas metalinguísticas são iguais, pois não mobilizam, em graus idênticos, as dimensões de controlo e análise. Esta característica do modelo de Bialystok e Ryan (1985), na medida em que pressupõe que as tarefas metalinguísticas (como, de resto, as conversacionais orais e as de leitura-escrita) não se revestem, todas elas, do mesmo grau de dificuldade e de exigência, viria, como se viu aquando da apresentação do

nosso próprio trabalho experimental, a revelar-se particularmente fecundo do ponto de vista metodológico.

O percurso teórico e, porventura, em grande parte especulativo que acabámos de sucintamente lembrar foi desenhado ao longo do segundo capítulo, esse que culminou com algumas das nossas próprias reflexões pessoais sobre o papel que poderá ser reconhecido à componente metalinguística no funcionamento dos sistemas linguísticos tal como os conhecemos. Tendo partido de uma premissa assaz simples, a de que a natureza simbólico-representativa dos sistemas linguísticos será condição necessária, mas seguramente não suficiente para fazer deles sistemas de comunicação interpessoal, sustentámos que, para o seu adequado funcionamento enquanto estruturas de mediação e de transacção comunicativa entre locutores (um sujeito (S) e um outro sujeito (OS)), é obrigatório (dada a necessária partilha, por parte de O e OS, das convenções simbólico-representativas implicadas nos sistemas linguísticos conhecidos por ambos) fazer prever, na própria concepção da faculdade da linguagem, um mecanismo de regulação, i.e., e nos termos em que colocámos a questão, uma componente meta(linguística).

Com a reflexão empreendida no segundo capítulo esperamos ter contribuído, ainda que apenas modestamente, para uma interessante discussão epistemológica em torno da natureza e limites do próprio objecto científico da Linguística, questão que, cremos, está longe de estar claramente pacificada no seio da comunidade científica em apreço.

Discutidas estas questões fundadoras, pudemos dedicar-nos, no terceiro capítulo, à questão central da construção do reconhecimento, pelas crianças expostas a uma situação de *input* bilingue, de L1 e de L2 enquanto entidades diferenciadas, reservando, neste âmbito, espaço a várias problemáticas inter-relacionadas, mas dispensando, em função das nossas próprias opções, especial atenção ao papel que, nesse processo, pode ser atribuído às representações de tipo metalinguístico. Tendo começado por inventariar e analisar criticamente os dispersos e pouco sistematizados dados conhecidos sobre o desenvolvimento de diferentes mestrias metalinguísticas em crianças bilingues, prosseguimos com uma reflexão sobre os papéis que, nesta tarefa de edificação de representações idiomáticas distintas, eventualmente desempenharão outros factores, em particular as condições exógenas que presidem à construção da própria condição bilingue (i.e., as estratégias de educação linguística e a idade de exposição a L2), bem como a forma como se representarão e armazenarão na mente, e de início, os sistemas linguísticos adquiridos pela criança bilingue por via procedimental. No quadro desta última discussão, procedemos à avaliação do diferendo em torno das duas teses concorrentes sobre a forma como L1 e L2 se demarcam no processo de aquisição bilingue (hipótese de um sistema inicial único seguido de posterior separação (vd., entre outros, Volterra e Taeschner (1978)) *vs.* a hipótese de dois sistemas iniciais diferenciados (cf. por ex., Meisel (1989)) e ponderámos de que modo os saberes metalinguísticos, vistos na sua qualidade de instrumentos participantes na construção da identidade diferenciada de L1 e de L2, se compatibilizariam com uma e outra destas hipóteses. Analisados os argumentos

e os dados aduzidos a favor de cada uma destas propostas, concluímos que, independentemente da natureza, no plano psicolinguístico, do processo de demarcação de L1 e de L2 nas fases mais precoces de aquisição bilingue (diferenciação à partida ou progressiva separação), a verdade é que, do ponto de vista pragmático e sociolinguístico, consensualmente se reconhece que a demarcação de L1 e de L2 não se evidencia nas primeiras verbalizações e que, por isso mesmo, se vai construindo. A este processo está, como argumentámos, intrinsecamente associado o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas das crianças bilingues ou, como diria Karmiloff-Smith, da sua capacidade de redefinição representacional.

O trabalho de revisão bibliográfica empreendido neste terceiro capítulo, tendo permitido a recolha de inúmeros dados dispersos e geralmente não relacionados entre si, procurou evidenciar um fio condutor e congregador que, no universo teórico e metodologicamente pouco homogéneo constituído pelas fontes disponíveis, se encontra francamente diluído. Por outro lado, a avaliação atenta destes relatos de desenvolvimento bilingue revelou-nos quão afastados os estudos existentes estão do tipo de bilinguismo infantil que tínhamos na nossa mira.

Assim sendo, julgamos que o presente trabalho contribuirá igualmente para preencher uma lacuna na investigação actualmente existente sobre o desenvolvimento metalinguístico de crianças expostas a uma situação de *input* bilingue, já que incide sobre sujeitos com um perfil substancialmente distinto daquele que caracteriza a esmagadora maioria dos que são retratados na bibliografia científica disponível. Relembremos que estes últimos são geralmente oriundos de meios socioculturais favorecidos, linguisticamente educados segundo o conhecido “princípio de Grammont” (i.e., uma língua por cada fonte de *input*) e expostos a línguas altamente valorizadas nos seus meios de socialização primária. Por seu turno, os sujeitos por nós estudados, crianças mirandesas em idade escolar (1º ao 6º anos de escolaridade), expostos, nas fases aquisitivas, a uma língua minoritária estruturalmente muito aparentada com a maioritária concorrente, educados num contexto de bilinguismo comunitário marcado por uma forte perturbação diglósica e promotor de situações de bilinguismo subtractivo, estão, convenhamos, muito longe do protótipo dominante nos estudos existentes.

Levando em linha de conta e tomando como referência os dados conhecidos sobre o desenvolvimento do género de crianças mais frequentemente retratado na bibliografia, postulámos, pela nossa parte, como poderia dele diferir o desenvolvimento de uma criança exposta ao ambiente aquisitivo passível de ser encontrado, no fim do século XX, na área rural da Terra de Miranda. Assim sendo, e tendo verificado que as crianças bilingues educadas de acordo com o princípio de Grammont se revelam capazes de associar cada uma das línguas de *input* aos locutores prototípicos muito precocemente (i.e., entre os dois e três anos de idade), e que tal associação se começa por ancorar, ao que tudo indica, nas silhuetas fónicas distintas das línguas em contacto (defendemos, aliás, que o reconhecimento das diferenças estruturais entre L1 e L2 é decorrente da percepção dos usos situacionalmente distintos dos idiomas), admitimos que as

crianças mirandesas, dada a perturbação diglósica actualmente vivida na comunidade linguística em que se inserem, veriam este processo de associação entre línguas e locutores prototípicos um pouco mais retardado. Postulámos, em todo o caso, que aquando da sua entrada no 1º CEB, i.e., aos seis anos de idade, a criança mirandesa já disporia de uma representação razoavelmente definida, quer das estruturas linguísticas do português e do mirandês, quer ainda do perfil sociolinguístico dos locutores típicos de um e outro idioma.

O trabalho experimental que realizámos (no âmbito do qual sujeitámos os participantes a tarefas de repetição de palavras-estímulo mirandesas e portuguesas, de filiação idiomática, tradução e subsequente verbalização das diferenças entre os pares lexicais assim obtidos) viria a confirmar este último postulado. Ainda assim, foi possível observar que a percepção da silhueta estrutural (e, no caso em apreço, essencialmente fónica), quer do mirandês, quer (e sobretudo) do português se vai refinando com o avançar da idade e com a crescente experiência escolar das crianças mirandesas. Vimos, neste sentido, que certos traços, como a ocorrência de [ʃ] em português *vs.* [tʃ] em mirandês em início de sílaba, se apresentam, aos olhos das crianças de seis anos, já claramente associados aos locutores prototípicos dos respectivos idiomas, enquanto outros, como a existência de [v] em português *vs.* [b] em mirandês (ou ainda, e respectivamente, de [ɛ] *vs.* [je] em posição tónica) só em fases posteriores do desenvolvimento ontogénico se vêm a assumir como marcas fundamentalmente identificadoras de um e outro idioma.

Note-se que em dois dos casos agora evocados se registam traços fónicos que, sendo característicos do mirandês, são igualmente comuns ao português de Trás-os-Montes, diferenciando ambos, e em conjunto, da variedade portuguesa padrão. Tendo testado outros fenómenos consonânticos deste mesmo tipo (mormente as sibilantes apicais *vs.* as correspondentes pré-dorsais), a conclusão a que chegámos foi a de que, à excepção de /b/ (*vs.* /v/ no português padrão), todos os demais foram vistos, pela maioria dos sujeitos observados, como identificadores do falante mirandês e não do locutor português. Sugerimos que a associação preferencial ao locutor mirandês dos traços que o idioma minoritário partilha com o português regional poderia ser sinal da decrescente vitalidade destes nessa variedade da língua maioritária. Adiantámos, no entanto, e igualmente, que esta preferência poderá revelar, antes de mais, a percepção, por parte das crianças mirandesas, da distribuição sociolinguística dos fenómenos em causa na sua comunidade. Podemos considerar, deste modo, que os resultados verificados denunciam, por um lado, a interiorização, pelos sujeitos, da noção de que um falante típico do português não fala do mesmo modo que um falante do mirandês e, por outro, o reconhecimento de que cada um dos fenómenos referidos é tendencialmente associado a locutores de estratos socioculturais não coincidentes. Concluir-se-á igualmente que as acentuadas afinidades fónicas entre o mirandês e o português de Trás-os-Montes não se constituem, em si mesmas, como fonte de perturbação do processo de construção, pelas crianças mirandesas, da identidade diferenciada do mirandês e do português, contrariamente ao que, diga-se, começámos por admitir. Viu-se, aliás, que mesmo o estatuto sociolinguístico e/ou idiomático de [b] (*vs.* [v]) se

clarifica, conforme nos revelam os nossos dados, com a idade, a crescente experiência escolar das crianças e também com a sua frequência, no 2º CEB, da disciplina opcional de Mirandês.

A correlação entre os parâmetros que acabámos de evocar e o comportamento geral da amostra constituída por crianças da área rural de Miranda do Douro (a nossa amostra principal: AP) revelou-se, de resto, bastante clara nas diferentes tarefas realizadas. Verificou-se, no entanto, que essa correlação foi mais expressiva no caso de algumas tarefas e menos no de outras. A capacidade de filiação idiomática, por exemplo, melhorando, embora, com a idade, a crescente escolarização e com a frequência da disciplina opcional de Mirandês, revelou-se já em grau muito assinalável entre as crianças de seis anos. Já nenhuma destas crianças mais novas, a frequentar o 1º ano de escolaridade, se manifestou apta a superar a tarefa de verbalização das diferenças detectadas entre as palavras-estímulo e respectivas traduções, tendo-se verificado, assim, uma acentuada melhoria no comportamento dos sujeitos da amostra em função dos critérios referidos.

Os resultados apurados denunciam o diferenciado grau de dificuldade relativa das diversas tarefas propostas no âmbito do trabalho experimental, facto que o modelo proposto por Bialystok e Ryan (1986) já fazia prever. Tendo partido do princípio de que a resolução adequada de todos os exercícios (à excepção do de repetição das palavras-estímulo cuja resolução requereria a presença de representações em formato-I), exigiria, e atendendo agora aos pressupostos do modelo RR, a disponibilidade de representações em formato-E, já se vê que o grau de redescricção dessas representações necessário em cada caso não seria rigorosamente o mesmo. Assim, e a título de exemplo, enquanto a tarefa de filiação idiomática seria superável com recurso a representações em formato-E1, a possibilidade de verbalização das diferenças detectadas entre os pares lexicais construídos por palavra-estímulo e respectiva tradução já requereria a disponibilidade de representações-E3.

O caso constituído pela tarefa de tradução revelou-se, como se observou, e do ponto de vista do tipo de representações envolvidas, um pouco mais complexo. Tendo apurado, e tal como inicialmente se previu, uma assimetria no comportamento não só da AP, como das demais subamostras constituídas para o estudo —o grupo de controlo 1 (CG1) e o grupo de controlo 2 (GC2) (este exclusivamente monolíngue em português)—, em função da direcção em que a tradução se processou (português-mirandês ou mirandês-português), a leitura óbvia deste resultado é a de que ele reflecte o grau muito diferenciado de proficiência activa das crianças testadas em relação a cada um dos idiomas sob escrutínio, tendência que, de resto, os dados obtidos através da tarefa de repetição das palavras-estímulo também evidenciaram claramente. Os dados recolhidos no âmbito, quer da tarefa de repetição, quer da de tradução permitiram, aliás, que se compreendesse quão fragilizada está, nos dias de hoje, a vitalidade da língua minoritária na sua área de implantação tradicional. Na verdade, constatámos uma similitude de comportamentos entre as crianças da AP, oriundas da área rural do concelho, e as do GC1, residentes na cidade, localidade na qual o mirandês já há muito se havia dado por extinto.

Dadas as condições descritas, postulámos que o sucesso na tarefa de tradução poderia assentar (i) na disponibilidade do item lexical na língua-alvo da tradução, fruto de um dado grau de proficiência activa no idioma em questão, e/ou (ii) na disponibilidade de uma regra de equivalência entre as estruturas de L1 e de L2 envolvidas na operação. Em qualquer um destes casos, argumentámos, a tradução apresentar-se-ia como uma operação sustentada por representações metalinguísticas. Na verdade, mesmo quando o sucesso da tradução decorre da disponibilidade, na língua-alvo, do item lexical adequado (tradução por “evocação”, tal como a designámos), pressupõe-se sempre que o sujeito que a executa tenha já tido oportunidade de reconhecer a equivalência entre as estruturas de L1 e de L2 envolvidas, tendo, entre elas, estabelecido os respectivos elos relacionais. Nestas circunstâncias, a tradução resultará sempre de algum trabalho de objectificação dos idiomas envolvidos e, assim, de um certo grau de redescrição representacional. Foi, pois, neste sentido que afirmámos que a tradução exige a disponibilidade de representações re-escritas, **pelo menos** em formato-E1. Esta será, para além do mais, a condição mínima que presidirá a traduções processadas no sentido da língua mais fraca para a mais forte.

Outro caso será aquele que é constituído pelas operações de tradução que se processam no sentido da língua mais forte para a mais fraca, pois nestas nem sempre o tradutor contará com a disponibilidade do item lexical na língua-alvo. Quando assim é, sustentámos, e os nossos dados apoiam-nos, o tradutor pode socorrer-se de estratégias alternativas que conduzam, igualmente, a traduções bem sucedidas. Pela nossa parte, e atendendo às características do nosso próprio desenho experimental, postulámos que uma dessas estratégias alternativas seria o recurso àquilo a que chamámos “regras de equivalência” entre estruturas de L1 e de L2. Estas estariam, pois, disponíveis, pelo menos em formato-E1, muito possivelmente em formato-E2 e, manifestando o sujeito capacidade para as verbalizar, até em formato-E3.

A nossa investigação experimental conduziu-nos à conclusão de que a esmagadora maioria das traduções português-mirandês (bem e menos bem sucedidas) foram executadas, pelas crianças da AP, com recurso ao tipo de constructos metalinguísticos a que acabámos de fazer referência, i.e., a regras de equivalência fónica ou fónico-morfológica. Pelo contrário, as traduções empreendidas em sentido inverso, i.e., da língua mais fraca (o mirandês) para a mais forte (o português), sustentaram-se fundamentalmente na efectiva disponibilidade dos itens lexicais portugueses correspondentes.

A identificação destas distintas estratégias na resolução da tarefa de tradução teve consequências na leitura que fizemos dos resultados obtidos aquando do exercício de explicitação das diferenças entre os termos de cada um dos pares lexicais construídos, pelos sujeitos, no decorrer da experiência. Dado o critério que presidiu à construção do *corpus* das palavras-estímulo usadas na primeira parte do exercício, dir-se-á que a “mesma” regra de equivalência entre estruturas (sobretudo fónicas) reunia condições para ser evocada pelo menos duas vezes por cada sujeito testado, uma aquando da análise do par português-mirandês, e outra aquando da consideração do correspondente par mirandês-português. O

facto de ter havido maior facilidade de verbalização das regras de equivalência ilustradas pelos pares lexicais constituídos por palavra-estímulo mirandesa e tradução portuguesa do que nos outros casos (afinal, a tradução no sentido mirandês-português também se revelou mais acessível do que a de sentido inverso), só evidencia que pelo menos algumas dessas regras terão sido construídas *in praesentia* dos dados empíricos relevantes e não *in absentia*, num momento de reflexão metalinguística anterior ao da realização do exercício em causa. As regras construídas *in praesentia*, determinámos, seriam essencialmente fruto de um elevado grau de controlo cognitivo (no sentido de Bialystok e Ryan (1985)) dos sujeitos que as conseguiram verbalizar, o necessário para edificar, no momento da inquirição, os elos relacionais entre estruturas de um e de outro idioma em face de dados empíricos acabados de considerar. Atendendo às condições em que foram geradas, estas regras serão também, e muito provavelmente, efémeras. Já as regras construídas *in absentia*, i.e., *off-line*, sendo as que resultam de um trabalho de redescrição representacional não só das estruturas de L1 e de L2 relevantes, mas, e sobretudo, dos elos relacionais entre essas estruturas, são as únicas passíveis de serem reutilizadas e mobilizadas sempre que o sujeito delas necessite. Foi, então, para estas últimas que reservámos a designação “regras de equivalência”.

Pelo que já se expôs, fica claro que os modelos teóricos que privilegiámos revelam um poder explicativo muito satisfatório dos dados experimentais que coligimos. Aliás, em consonância com uma das mais importantes premissas subjacentes a qualquer um destes modelos, os nossos dados evidenciam, nomeadamente, que representações metalinguísticas podem ser convocadas, pelos falantes, a fim de resolver problemas concretos surgidos em momentos de uso linguístico. Neste sentido, então, o “metalinguístico” revela inequívoco poder de retorno sobre o “linguístico”. Salientaríamos, para além do mais, que encontramos, nos nossos resultados, evidência abonatória da tese da iteratividade do processo de redescrição representacional, tal como se prevê no modelo RR. Tendo construído escalas de saliência relativa dos traços estudados a partir dos resultados obtidos em cada tarefa, e tendo verificado que o lugar ocupado por cada um desses traços não se mantém necessariamente inalterado em todas as escalas, concluímos que cada uma destas estruturas fónicas terá um ciclo de redescrição representacional não idêntico. Ilustrou-se, assim, como convivem, num dado momento do desenvolvimento ontogénico de um mesmo indivíduo, representações relativas a diferentes estruturas afins, re-escritas, porém, em formatos não necessariamente coincidentes.

Dito isto, e tal como atrás aduzimos, não deixámos de sustentar que teias cada vez mais ricas de representações re-escritas em formatos sucessivamente mais explícitos e explicitáveis (i.e., verbalizáveis) se encontram, e tendencialmente, nas crianças mais velhas, mais escolarizadas e nas que, neste caso específico, já tiveram um contacto formal, no sistema escolar, não só com o português, mas também com o mirandês. Esta ideia, ilustrada pelos nossos resultados, evidencia como o próprio crescimento, bem como as experiências de contacto com o código escrito do português e do mirandês, potenciam o desenvolvimento metalinguístico das crianças consideradas (e, assim, o próprio

processo de redescritção representacional que o sustenta). Não será, pois, por acaso que apenas após um ano de contacto com o meio escolar, i.e., apenas a partir do segundo ano de escolaridade, as crianças testadas revelaram alguma capacidade de verbalização das diferenças entre os termos dos pares lexicais em jogo. Não será, igualmente, mera coincidência que tenham sido as crianças mirandesas do 6º ano de escolaridade que já haviam, no ano anterior, frequentado a disciplina opcional de Mirandês, as que mais bem sucedidas foram, de entre todas as testadas, nesta precisa tarefa de verbalização.

Em síntese, os resultados a que chegámos permitem-nos afirmar que as crianças mirandesas sabem, na verdade, que o mirandês e o português são entidades diferentes, sendo certo que evidenciam, igualmente, ainda que em graus variáveis e em função de certos parâmetros, saber **em que medida** são diferentes estes idiomas conviventes na sua comunidade. Muito do que sabem, releva, como vimos, de uma construção espontânea (e necessária) de representações metalinguísticas relativas às estruturas das línguas presentes no seu ambiente de *input*, não resultando, tal conhecimento, de um processo de instrução formal. Percebemos, no entanto, e também muito claramente, como essa instrução formal potencia e fomenta este processo natural através do qual se opera a opacização das línguas e a sua conseqüente transformação em objectos de conhecimento.

Assim sendo, cremos que fica ilustrado quão desejável será, para a criança exposta a este *input* linguístico particular, contactar precocemente, através do sistema escolar, com a língua minoritária ainda sobrevivente na Terra de Miranda. Esse contacto (em especial com a forma escrita do mirandês), contribuirá, tal como vimos, para exercitar e robustecer capacidades metalinguísticas decorrentes do próprio desenvolvimento ontogénico, com evidentes benefícios, ao invés do que atesta a *vox populi* local, para o processo de construção, pelas crianças, de representações diferenciadas do português e do mirandês.

Por fim, e não nos cingindo já a uma escala estritamente regional, gostaríamos de sublinhar que uma das mais claras mensagens que emanam dos dados coligidos no presente trabalho é a de que as crianças (bi- ou monolíngues) são, **realmente**, e desde tenra idade, **capazes** de reflectir sobre o funcionamento das línguas com as quais entram em contacto, tanto mais que o fazem de um modo completamente natural e espontâneo. Valerá a pena ponderar seriamente esta constatação, particularmente num momento histórico em que se verifica, na prática de gestão dos conteúdos programáticos previstos para a disciplina de Português/Língua Portuguesa (ensinos básico e secundário), alguma tendência para subalternizar o módulo denominado “Funcionamento da Língua” (apenas reconhecido, aliás, enquanto área curricular, a partir do 3º ano de escolaridade). Julgamos que resultados como os que apresentámos neste trabalho revelam, acima de tudo, quão produtiva deverá ser uma prática pedagógica apostada em estimular as reais capacidades e apetências dos discentes nesta matéria.

BIBLIOGRAFIA

- ABOUD, F.E. (1976). Social Developmental Aspects of Language. *Papers in Linguistics*. 9: 15-37.
- AKMAJIAN, A.; DEMERS, R.A.; HARNISH, R.M. (1980). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- ALBERT, Martin L.; OBLER, Loraine K. (1978). *The Bilingual Brain. Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. New York: Academic Press.
- ALVES, António Bárbolo (1997). *A língua mirandesa. Contributos para o estudo da sua história e do seu léxico*. Tese de mestrado inédita. Universidade do Minho, Braga.
- ALVES, António Bárbolo (2000a). Lhiteratura oral mirandesa. In: J.F. Meirinhos (org.), *Estudos Mirandeses. Balanço e orientações*. Porto: Granito Editores e Livrários, p. 85-97.
- ALVES, António Bárbolo (2000b). La lhiteratura oral de la Tièrra de Miranda: saber, tradiçon i eidentidade de ls mirandeses. *Lletres Asturianas. Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana. Principáu d'Asturies*. 73: 41-64.
- ALVES, António Bárbolo (2002). *Palavras de identidade da Terra de Miranda*. Tese de doutoramento inédita. Université de Toulouse le Mirail, Toulouse. 3 vols.
- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- AU, Terry (1999). Language and Thought. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 444-446.
- BADDELEY, Alan (1999). Memory. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 514-517.
- BAIN, Bruce; YU, Agnes (1978). Toward an Integration of Piaget and Vygotsky. A Cross-cultural Replication (France, Germany, Canada) concerning Cognitive Consequences of Bilinguality. In: M. Paradis (org.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, p. 113-126.
- BALDINGER, Kurt (1972). *La formación de los dominios lingüísticos en la Península Ibérica*. 2ª ed. corrigida e muito aumentada. Madrid: Ed. Gredos.
- BARBEIRO, Luís Filipe Tomás (1993). A tarefa metalinguística de definição-explicitação do significado das palavras. In: F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 17-31.
- BARBEIRO, Luís Filipe Tomás (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBOSA, Jorge Morais (1994). *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do português*.

Coimbra: Livraria Almedina.

BARTON, David (1986). Metalinguistic Awareness in Children's Acquisition of Literacy. *Lancaster Papers in Linguistics*, 37.

BEAUGRANDE, Robert de (1997). The 'Conscious and Unconscious Mind' in the Theoretical Discourse of Modern Linguistics. In: M.I. Stamenov (org.), *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: John Benjamins, p. 9-47.

BEN-ZEEV, Sandra (1977a). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48: 1009-1018.

BEN-ZEEV, Sandra (1977b). Mechanisms by which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures. In: P.A. Hornby (org.), *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, p. 29-57.

BENVENISTE, Émile (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard. Vol. 2.

BERG, Jonathan (1994). Philosophical Remarks on Implicit Knowledge and Educational Theory. In: D. Tirosh (org.), *Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 245-253.

BERRY, Dianne C. (1994). Implicit and Explicit Learning of Complex Tasks. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 147-164.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, Ioanna (1978). An Experimental Study of Children's Ideas about Language. In: A. Sinclair; R.J. Jarvella; J.M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p. 55-64.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, Ioanna (1991). Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. *Revue Française de Pédagogie*, 96: 47-53.

BERTOLO, Stefano (1999). Acquisition, Formal Theories of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 1-3.

BIALYSTOK, Ellen (1986). Children's Concept of Word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (1): 13-32.

BIALYSTOK, Ellen (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4): 560-567.

BIALYSTOK, Ellen (1991a). Introduction. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-9.

BIALYSTOK, Ellen (1991b). Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 113-140.

BIALYSTOK, Ellen (1994). Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 549-570.

BIALYSTOK, Ellen; CUMMINS, Jim (1991). Language, Cognition, and Education of Bilingual Children. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge

University Press, p. 222-232.

BIALYSTOK, Ellen; MITTERER, John (1987). Metalinguistic Differences Among Three Kinds of Readers. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2): 147-153.

BIALYSTOK, Ellen; RYAN, Ellen Bouchard (1985). A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. In: D.L. Forrest-Pressley; G.E. MacKinnon; T-G. Waller (orgs.), *Metacognition, Cognition, and Human Development. Theoretical Perspectives*. New York: Academic Press. Vol. 1, p. 207-252.

BLOOM, Paul; GLEITMAN, Lila (1999). Word Meaning, Acquisition of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 886-888.

BLUMSTEIN, Sheila (1999). Phonology, Neural Basis of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 641-643.

BOCK, Kathryn (1999). Language Production. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 453-456.

BOLÉO, Manuel de Paiva (1942). O interesse científico da linguagem popular. Separata da *Revista de Portugal* (Série A - *Língua Portuguesa*), 3. Também publicado, com aditamentos, na colectânea do autor *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbragensis. Vol. 1 (1), 1974, p. 47-93.

BOLÉO, Manuel de Paiva (1951). Dialectologia e história da língua. Isoglossas portuguesas. Separata do *Boletim de Filologia*, 12. Também publicado, com aditamentos, na colectânea do autor *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbragensis. Vol. 1 (1), 1974, p. 187-250.

Inquérito Linguístico Boléo. Coimbra. Disponível na sala do I.L.B., Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Respostas recolhidas por párocos e/ou professores e enviadas por correspondência:

- (1942). Cércio
- (1942). Duas Igrejas
- (1942). Especiosa
- (1942). Genísio
- (1942). Palaçoulo (2 respostas)
- (1942). Póvoa
- (1942). S. Martinho de Angueira
- (1942). Sendim
- (1943). Vila Chã da Barçiosa

Respostas recolhidas por alunos da cadeira de «Linguística Portuguesa II» (com respectivo relatório):

- (1964). Pena Branca
- (1965). Vila Chã da Barçiosa
- (1966). S. Martinho de Angueira
- (1971). Duas Igrejas

BOLÉO, Manuel de Paiva; SILVA, Maria Helena Santos (1961). O mapa dos dialectos e falares de Portugal continental. Separata das *Actas do IX Congresso Internacional de Filologia. Boletim de Filologia*, 20, (1 e 2). Também publicado, com aditamentos, na colectânea do primeiro autor *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbragensis. Vol. 1 (1), 1974, p. 311-352.

BORGSTRÖM, Carl Hj. (1954). Sprakanalyse som barnelek. *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap*, 17: 484-485. Também publicado, em inglês, com o título "Language Analysis as a Child's Game", in C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 139-140.

BOT, Kees de (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13: 1-24. Também publicado em L. Wei (org.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000, p. 420-442.

BOURHIS, Richard Y. *et alii* (1979). Psycholinguistic Distinctiveness: Language Divergence in Belgium. In: H. Giles; R. St. Clair (orgs.). *Language and Social Psychology*. London: Basil Blackwell, p. 158-185.

BOUTET, Josiane (1986). Jugements d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Études de Linguistique Appliquée*, 62: 40-58.

BOWEY, Judith A.; TUNMER, William E. (1984). Word Awareness in Children. In: W. E. Tunmer; C. Pratt; M.L. Herriman (orgs.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, p. 73-91.

BOYSSON-BARDIES, Bénédicte de (1999). *How Language Comes to Children*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

BRÉDART, Serge; RONDAL, Jean-Adolphe (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*. Bruxelles: Mardaga.

BROEDER, Peter; PLUNKETT, Kim (1994). Connectionism and Second Language Acquisition. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 421-454.

BROSELOW, Ellen (1988). Second Language Acquisition. In: F.J. Newmeyer (org.), *Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. 3: Language: Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 194-209.

BROWN, Cynthia (2000). The Interrelation between Speech Perception and Phonological Acquisition from Infant to Adult. In: J. Archibald (org.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, p. 4-63.

BROWN, Roger (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

BUBENIK, V. (1978). The Acquisition of Czech in the English Environment. In: M. Paradis (org.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, p. 3-12.

BURLING, Robbins (1959). Language Development of a Garo and English Speaking Child. *Word*, 15 (1): 45-68. Também publicado em C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 69-90.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso (1996). *Estrutura da língua portuguesa*, 25ª edição. Petrópolis: Vozes.

CAMPBELL, Robin N. (1986). Language Acquisition and Cognition. In: P. Fletcher; M. Garman (orgs.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge Mass.: Cambridge University Press, p. 30-48.

CAPLAN, David (1984a). Introduction. In: D. Caplan; A.R. Lecours; A. Smith (orgs.), *Biological*

Perspectives on Language. Cambridge: MIT Press, p. xi-xiv.

CAPLAN, David (1984b). The Mental Organ for Language. In: D. Caplan; A.R. Lecours; A. Smith (orgs.), *Biological Perspectives on Language*. Cambridge: MIT Press, p. 8-30.

CAPLAN, David (1999). Grammar, Neural Basis of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 354-355.

CAPLAN, David (1992) *Language. Structure, Processing, and Disorders*. Cambridge, MA.: The MIT Press.

CARAMAZZA, Alfonso (1999). Lexicon, Neural Basis of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 469-471.

CARVALHO, José Gonçalo Herculano de (1957). Fonologia mirandesa I. *Biblos*, 33: 1-133.

CARVALHO, José Gonçalo Herculano de (1970). Paradigma e corrente da fala a prop3sito do vocalismo mirand3s. In: *Anais do Primeiro Semp3sio de Filologia Rom3nica*. Rio de Janeiro: Minist3rio da Educao e Cultura, p. 135-139.

CARVALHO, José Gonçalo Herculano de (1973a). Elementos estranhos no vocabul3rio mirand3s. In: *Estudos lingu3sticos*, 2^a ed. Coimbra: Atl3ntida Editora. Vol. 1, p. 93-110. Artigo originariamente publicado nas *Actas do 8^o Congresso Internacional de Estudos Rom3nicos*. Florença, 1960. Vol. 5, partes 2^a e 3^a, p. 487-497.

CARVALHO, José Gonçalo Herculano de (1973b). Porque se fala dialecto leon3s em Terra de Miranda. In: *Estudos lingu3sticos*, 2^a ed. Coimbra: Atl3ntida Editora. Vol. 1, p. 71-93. Artigo originariamente publicado com o t3tulo "Porque se falam dialectos leoneses em Terras de Miranda" na *Revista Portuguesa de Filologia*, 5, 1952, p. 265-280.

CASTRO, S. L. *et alii* (1995). Segmental Representation of Portuguese in 5- and 6-year Olds: Evidence from Dichotic Listening. In: I.H. Faria; M.J. Freitas (orgs.), *Studies on the Acquisition of Portuguese*. Lisboa: APL/Colibri, p. 1-16.

CASTRO-CALDAS, Alexandre; REIS, Alexandra (2000). Neuropsicologia do analfabetismo. Consideraes a prop3sito de um projecto em desenvolvimento. In: M.R.D.Martins; G. Ramalho; A. Costa (orgs.), *Literacia e sociedade. Contribuies pluridisciplinares*. Lisboa: Ed. Caminho, p. 155-183.

CAVOSI, R.; TAESCHNER, T. (1987). L'influenza dell'ambiente linguistico nel processo di acquisizione di un lessico bilingue. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno 19, 1 (3): 67-72.

CHAFOULEAS, Sandra M. *et alii* (1997). Phonological Awareness Skills in Children: Examining Performance Across Tasks and Ages. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 15: 334-347.

CHAFOULEAS, Sandra M.; VANAUKEN, Tracy L.; DUNHAM, Katherine (2001). Not All Phonemes Are Equal: The Effects of Linguistic Manipulations on Phonological Awareness Tasks. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19: 216-226.

CHIERCHIA, Gennaro (1999). Linguistics and Language. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. xci-cix.

CHOMSKY, Noam (1975). Knowledge of Language. In: K. Gunderson (org.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Language. Language, Mind, and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Vol. 7, p. 299-320.

CHOMSKY, Noam (1971). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis, Ed. Vozes. Tradução brasileira do original inglês *Language and Mind*. [s. l.]: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

CHOMSKY, Noam (1980). *Estruturas sintáticas*. Lisboa, Edições 70. Tradução do original inglês *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, Noam (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. Westport, Connecticut: Praeger.

CINTRA, L.F. Lindley (1964-1971). Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. *Boletim de Filologia*, 22, (1 e 2): 81-116. Incluído na colectânea do autor *Estudos de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983.

CINTRA, L.F. Lindley (1970). Os ditongos decrescentes *ou* e *ei*: esquema de um estudo sincrónico e diacrónico. In: *Anais do Primeiro Simpósio de Filologia Românica*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, p. 115-134.

CLARK, Eve (1978). Awareness of Language. Some Evidence from what Children Say and Do. In: A. Sinclair; R.J. Jarvella; W.J.M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p. 17-43.

CLARK, Herb (1999). Psycholinguistics. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 688-690.

CLYNE, Michael (1987). "Don't you Get Bored Speaking Only English?" Expressions of Metalinguistic Awareness in a Bilingual Child. In: R. Steele; T. Threadgold (orgs.), *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday*. Amsterdam: John Benjamins, p. 85-103.

COLONNA-PRETI, P.; TAESCHNER, T. (1987). L'influenza dell'attenzione, della memoria e della discriminazione fonetica nell'apprendimento della seconda lingua nella scuola elementare: risultati di alcuni test. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno 19, 1, (3): 51-66.

CRAIN, Stephan (1999). Semantics, Acquisition of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 742-744.

CRUZ, Luísa Segura da; SARAMAGO, João; VITORINO, Gabriela (1994). Os dialectos leoneses em território português: coesão e diversidade. In: *Variação Linguística no Espaço, no Tempo e na Sociedade*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Edições Colibri, p. 281-293.

CULIOLI, Antoine (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'Analyse*, 9: 106-117. Também publicado na colectânea do autor *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys. Tomo 2, 1999: 17-29.

CUMMINS, James (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers in Bilingualism*, 9: 1-43.

CUMMINS, James (1978a). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9: 131-148.

CUMMINS, James (1978b). Metalinguistic Development of Children in Bilingual Education Programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English Programs. In: M. Paradis (org.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, p. 127-138.

CUMMINS, James (1987). Bilingualism, Language Proficiency, and Metalinguistic Development. In: P. Homel; M. Palij; D. Aaronson (orgs.), *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive,*

and Social Development. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 57-73.

CUMMINS, James (1991). Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 70-89.

CUTLER, Anne (1999). Spoken-word Recognition. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 796-798.

DAY, Richard R. (1982). Children's Attitudes toward Language. In: E.B. Ryan; H. Giles (orgs.), *Attitudes towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. London: Edward Arnold, p. 116-131.

DeGRAFF, Michel (1999). Parameter-setting Approaches to Acquisition, Creolization and Diachrony. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 624-627.

DIAZ, Rafael M. (1985). Bilingual Cognitive Development: Addressing Three Gaps in Current Research. *Child Development*, 56: 1376-1388.

DIAZ, Rafael M.; KLINGLER, Cynthia (1991). Towards an Explanatory Model of the Interaction between Bilingualism and Cognitive Development. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 167-192.

DRONKERS, Nina (1999). Language, Neural Basis of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 448-451.

DUARTE, Inês; BRITO, Ana Maria (1996). Sintaxe. In: I.H. Faria *et alii* (orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, p. 247-302.

DUARTE, Maria Clementina dos Prazeres (1950). *Alguns aspectos geográficos da dialectologia portuguesa —Isófonas e isoglossas—*. Tese de licenciatura inédita. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

DUBINSKY, Ed (1999). Book Review: What is Mathematics, Really? by Reuben Hersh (Oxford University Press, 1999). *Notices of the AMS*, 46 (9): 1062-1066.

ELLIS, Rod (1994a). A Theory of Instructed Second Language. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 79-114.

ELLIS, Rod (1994b). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELMAN, Jeffrey L. *et alii* (1998). *Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

ERVIN, Susan; OSGOOD, Charles E. (1965). Second Language Learning and Bilingualism. In: C.E. Osgood; T.A. Sebeok (orgs.), *Psycholinguistics*. Bloomington: Indiana University Press, p. 139-146.

FANTINI, Alvino E. (1978). Bilingual Behavior and Social Cues: Case Studies of Two Bilingual Children. In: M. Paradis (org.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press, p. 283-301.

FARIA, Isabel Hub (1996). Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos. In: I.H. Faria *et alii* (orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, p. 35-55.

FARIA, Isabel Hub; FREITAS, Maria João (1997). Níveis de processamento silábico em língua

materna: de que modo as imitações realizadas pelas crianças fornecem informação sobre fases de aquisição fonológica. In: A.M. Brito *et alii* (orgs.), *Sentido que a vida faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, 601-613.

FARIA, Isabel Hub *et alii* (1994). Se o paradigma da ciência cognitiva se tornasse dominante no âmbito da educação, que mudanças poderíamos esperar ao nível do ensino da língua materna? In: I. Duarte; I. Leiria (orgs.), *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: APL/Colibri. Vol. 2, p. 415-443.

FELDMAN, Carol; SHEN, Michael (1971). Some Language-related Cognitive Advantages of Bilingual Five-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 118: 235-244.

FERGUSON, Charles A. (1959). Diglossia. *Word*, 15: 325-340.

FERGUSON, Charles A. (1979). Phonology as an Individual Access System: Some Data from Language Acquisition. In: C. Fillmore; D. Kempler; W. Wang (orgs.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, p. 189-201.

FERGUSON, Charles A.; GARNICA, Olga K. (1975). Theories of Phonological Development. In: E.H. Lenneberg; E. Lenneberg (orgs.), *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach*. New York: Academic Press. Vol. 1, p. 153-180.

FERREIRA, Amadeu (2001). Modos de tratamento ne l mirandês de Sendin. *El Filandar/O Fiadeiro*, 13, p. 8-13.

FERREIRA, Manuela Barros (1994). A limitrofia do sendinês. In: *Variação Linguística no Espaço, no Tempo e na Sociedade*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Edições Colibri, p. 35-42.

FERREIRA, Manuela Barros (1995). O mirandês e as línguas do Noroeste peninsular. *Lletres Asturianas. Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana. Principáu d'Asturies*, 57, p. 7-22.

FERREIRA, Manuela Barros (1999). Lição de mirandês: "You falo como bós i bós nun falais como you". Separata de F. Fernández Rei; A. Santamarina Fernández (org.), *Estudios de sociolingüística românica. Línguas e variedades minorizadas*. Universidade de Santiago de Compostela.

FERREIRA, Manuela Barros (2001). A situação actual da língua mirandesa e o problema da delimitação histórica dos dialectos asturo-leoneses em Portugal. *Revista de Filología Románica*, 18: 117-136.

FERREIRA, Manuela Barros; MARTINS, Ana Maria (1987). O mirandês nos atlas linguísticos. In: *Actas das 1^{as} Jornadas de Língua e Cultura Mirandesa*. Miranda do Douro: [s. n.], p. 33-42.

FERREIRA, Manuela Barros; RAPOSO, Domingos (orgs.) (1999). *Convenção ortográfica da língua mirandesa*. Miranda do Douro/Lisboa: Câmara Municipal de Miranda do Douro/Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

FERREIRO, Emilia (1994). Literacy Development: Construction and Reconstruction. In: D. Tirosh (org.), *Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach*. Ed by Norwood, New Jersey: Ablex, p. 169-180.

FEYERABEND, Paul (1993). *Contra o método*. Lisboa: Relógio d'Água.

FILLMORE, Lily Wong (1991). Second-Language Learning in Children: a Model of Language Learning in Social Context. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 49-69.

FISCHBEIN, Efraim (1994). Tacit Models. In: D. Tirosh (org.), *Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 96-110.

FISHMAN, Joshua (1965). Who Speaks What Language to Whom and When? *La Linguistique*, 2: 67-88.

FISHMAN, Joshua (1967). Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, n° 2: 29-38. Também publicado em in L. Wei (org.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000, p. 81-88.

FLAVELL, John H. (1981). Cognitive Monitoring. In: W.P. Dickson (org.), *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press, p. 35-60.

FLEGE, James Emil (1992). Speech Learning in a Second Language. In: C.A. Ferguson; L. Menn; C. Stoel-Gammon (orgs.), *Phonological Development. Models, Research, Implications*. Timonium, Maryland: York Press, p. 565-604.

FODOR, Jerry (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.

FONSECA, Isabel Barahona da; FONSECA, J. L. Simões da (1996). Modos de simbolização no sistema nervoso central. In: I.H. Faria *et alii* (orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, p. 57-70.

FRAZIER, Lyn (1999). Modularity and Language. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 557-558.

FREITAS, Maria João (1995). Uma questão de ataque silábico nas primeiras palavras. In: I.H. Faria; M. Correia (orgs.), *Actas do XI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Vol. 3, p. 283-295.

FREITAS, Maria João (1997). *Aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Tese de doutoramento inédita.: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

FUCHS, Catherine (1982). *La Paraphrase*. Paris: Presses Universitaire de France.

GALAMBOS, Sylvia Joseph; HAKUTA, Kenji (1988). Subject-specific and Task-specific Characteristics of Metalinguistic Awareness in Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics*, 9: 141-162.

GARDNER, Robert C. (1979). Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition. In: H. Giles; R. St. Clair (orgs.), *Language and Social Psychology*. London: Basil Blackwell, p. 193-220.

GARNICA, Olga K. (1973). The Development of Phonemic Speech Perception. In: T.E. Moore (org.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press, p. 215-222.

GARVEY, Catherine (1977). Play with Language and Speech. In: S. Ervin-Tripp; C. Mitchell-Kernan (orgs.), *Child Discourse*. New York: Academic Press, p. 27-47.

GAZZANIGA, M. S.; HUTSLER, J. J. (1999). Hemispheric Specialization. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 369-372.

GELMAN, Susan (1999a). Cognitive Development. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 128-139.

GELMAN, Susan (1999b). Domain Specificity. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 238-240.

GENESE, Fred (1989). Early Bilingual Language Development: One Language or Two? *Journal of Child Language*, 16: 161-179. Também publicado em L. Wei (org.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000, p. 327-343.

GENTER, Dedre (1999). Analogy. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 17-20.

GESCHWIND, Norman (1984). Mental Mechanisms, Aphasia, and Theories of Language. In: D. Caplan; A.R. Lecours; A. Smith (orgs.), *Biological Perspectives on Language*. Cambridge: MIT Press, p. 31-39.

GILBERT, Charles (1999). Neural Plasticity. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 598-601.

GILES, Howard; ST. CLAIR, Robert (1979). *Language and Social Psychology*. London: Basil Blackwell.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée; PINTO, Maria da Graça (1990). Structures et vocabulaire en 4e primaires portugaises et françaises. Comparaison de récits oraux et écrits dans chaque langue. *Línguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 2ª série, 7: 197-207.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée; PINTO, Maria da Graça (1995). A linguagem oral e escrita em línguas românicas. Estudo e comparações a nível do 4º ano primário. *Línguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 2ª série, 12: 105-120.

GLEITMAN, Lila; BLOOM, Paul (1999). Language Acquisition. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 434-438.

GLEITMAN, Henry; GLEITMAN, Lila (1979). Language Use and Language Judgement. In: C. Fillmore; D. Kempler; W. Wang (orgs.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, p. 103-125.

GOLDMAN, Alvin (1999). Epistemology and Cognition. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 280-282.

GOLDMAN-RAKIC, Patricia (1999). Working Memory, Neural Basis of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 890-894.

GOLDSTONE, Robert (1999). Similarity. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 763-765.

GOMBERT, Jean Émile (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de Linguistique Appliquée*, 62: 5-25.

GOMBERT, Jean Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

GOODZ, Naomi S. (1994). Interactions between Parents and Children in Bilingual Families. In: F. Genesee (org.), *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 61-81.

GOPNIK, Alison (1999). Theory of Mind. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia*

of the Cognitive Sciences. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 838-841.

GREEN, David W. (1986). Control, Activation and Resource: a Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. *Brain and Language*, 27: 210-223. Também publicado em L. Wei (org.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000, p. 407-419.

GROOT, Annette M. B. de (1997). The Cognitive Study of Translation: Three Approaches. In: J.H. Danks et alii (orgs.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks, London: Sage Publications, p. 25-56.

GROSJEAN, François (1982). *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

GROSJEAN, François (1997). Processing Mixed Language: Issues, Findings and Models. In: A.M.B. Groot; J.F. Kroll (orgs.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 225-254. Também publicado em L. Wei (org.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000, p. 443-469.

GROSJEAN, François et alii (1998). Editorial. *Bilingualism and Cognition*, Cambridge. 1 (1): iii-iv.

GRUBER, Jeffrey S. (1966). Playing with Distinctive Features in the Babbling of Infants. *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics of the Massachusetts Institute of Technology*, 81: 181-186. Também publicado em C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 4-9.

GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAKES, David T.; EVANS, Judith S.; TUNMER, William (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer-Verlag.

HAKUTA, Kenji; DIAZ, Rafael M. (1985). The Relationship between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability. In: K. Nelson (org.), *Children's Language*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Vol. 5., p. 319-344.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H.A. (1990). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.

HAMPTON, James (1999). Concepts. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 176-179.

HARDING, Edith; RILEY, Philip (1987). *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.

HARLEY, Birgit (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

HARRIS, Brian; SHERWOOD, Bianca (1978). Translating as an Innate Skill. In: D. Gerver; H.W. Sinaiko (orgs.), *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press, p. 155-170.

HEAD, Brian (1981). Social Factors in the Perception of Phonetic Differences. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 2: 158-164.

HEESCHEN, Volker (1978). The Metalinguistic Vocabulary of a Speech Community in the Highlands of Irian Jaya (West New Guinea). In: A. Sinclair; R.J. Jarvella; W.J.M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p. 155-187.

HELLER, Monica (1995). Bilingualism and Multilingualism. In: J. Verschueren; J. Blommaert, (orgs.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

HJELMSLEV, Louis (1968). *Prolegomènes à une théorie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit. Tradução do original dinamarquês datado de 1943.

HOCKETT, Charles (1963). The Problem of Universals in Language. In: J. Greenberg (org.), *Universals in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 1-29.

HOEK, Karen van (1999). Cognitive Linguistics. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 134-135.

HOENIGSWALD, Henry (1971). A Proposal for the Study of Folk-linguistics. In: W. Bright (org.), *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, p. 16-26.

HOFFMAN, Charlotte (1993). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.

HORST, Steven (1999). Computational Theory of Mind. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 170-172.

HOUWER, Annick de (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth. A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOUWER, Annick de (1995). Bilingual Language Acquisition. In: P. Fletcher; B. MacWhinney (orgs.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, p. 219-250.

HYMES, Dell (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride; J. Holmes (orgs.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, p. 269-293.

IANCO-WORRALL, Anita D. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. *Child Development*, 43: 1390-1400.

INGRAM, David (1986). Phonological Development: Production. In: P. Fletcher; M. Garman (orgs.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, p. 223-239.

JACKENDOFF, Ray (1990). *Consciousness and the Computational Mind*. Cambridge Mass.: The MIT Press.

JACKENDOFF, Ray (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge Mass.: MIT Press.

JAKOBSON, Roman (1963a). Deux aspects du langage et deux types d'aphasie. In: *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit, p. 43-67.

JAKOBSON, Roman (1963b). Linguistique et poétique. In: *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit, p. 209-248.

JAKOBSON, Roman (1971). Shifters, Verbal Categories, and the Russian Verb. In: *Roman Jakobson. Selected Writings*, The Hague, Paris: Mouton. Vol. 2, p. 130-147.

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21: 60-99.

JOHNSON, Janice (1991). Constructive Processes in Bilingualism and their Cognitive Growth

Effects. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 193-221.

JORDAN, Michael I.; RUSSELL, Stuart (1999). Computational Intelligence. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. lxxiii-xc.

JUSCZYK, Peter W. (1997). *The Discovery of Spoken Language*. In: Cambridge Mass.: MIT Press.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1979a). *A Functional Approach to Child Language. A Study of Determiners and Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1979b). Micro- and Macrolevel Changes in Language Acquisition and Other Representational Systems. *Cognitive Science*, 3: 91-118.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1986). Some Fundamental Aspects of Language Development after Age 5. In: P. Fletcher; M. Garman (orgs.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, p. 455-474.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1990). Piaget and Chomsky on Language Acquisition: Divorce or Marriage?. *First Language*, 10: 255-260.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. 3ª reimpressão. Cambridge Mass.: MIT Press.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1994). Innate Constraints and Developmental Change. In: P. Bloom (org.). *Language Acquisition. Core Readings*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 563-590.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1999). Modularity of Mind. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 558-561.

KATCHAN, Olga (1986). Early Bilingualism: Friend or Foe? In: I. Kurcz; G.W. Shugar; J.H. Danks (orgs.), *Knowledge and Language*. North Holland: Elsevier Science Publishers, p. 667-690.

KATO, Mary (1986). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

KENT, Ray D.; MIOLO, Giuliana (1995). Phonetic Abilities in the First Year of Life. In: P. Fletcher; B. MacWhinney (orgs.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, p. 303-334.

KESS, Joseph F. (1992). *Psycholinguistics. Psychology, Linguistics, and the Study of Natural Language*. Amsterdam: John Benjamins.

KESSLER, Carolyn; QUINN, Mary Ellen (1982). Cognitive Development in Bilingual Environments. In: B. Hartford; A. Valdman; C.R. Foster (orgs.), *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular*. New York: Plenum Press, p. 53-79.

KIELHÖFER, Bernd (1987). Le "bon" changement de langue et le "mauvais" mélange de langues. In: G. Lüdi (org.), *Devenir bilingue—parler bilingue. Actes du 2e Colloque sur le Bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984*. Tübingen: Max Niemeyer, p. 135-155.

KRASHEN, Stephen D. (1994). The Input Hypothesis and its Rivals. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 45-78.

LABOV, William (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.

LAMBERT, Wallace E. *et alii* (1960). Evaluational Reactions to Spoken Languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60 (1): 44-51. Também publicado em A.S. Dil (org.), *Language, Psychology and Culture. Essays by Wallace E. Lambert*. Stanford: Stanford University Press, 1972, p. 80-96.

LANZA, Elizabeth (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.

LEATHER, Jonathan; JAMES, Allan (1996). Second Language Speech. In: W.C. Ritchie; T.K. Bhatia (orgs.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, p. 269-316.

LENNEBERG, Eric H. (1964). The Capacity for Language Acquisition. In: J. Fodor; J.J. Katz, (orgs.), *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., p. 579-603.

LENNEBERG, Eric H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. Tradução do original inglês *The Foundations of Language*. [s. l.]: John Wiley and Sons, 1967.

LEOPOLD, Werner F. (1961). Patterning in Children's Language Learning. In: S. Saporta (org.). *Psycholinguistics. A Book of Readings*. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 350-358.

LEVELT, Willem J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.

LEVELT, W. J. M.; SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J. A. (1978). Causes and Functions of Linguistic Awareness in Language Acquisition: Some Introductory Remarks. In: A. Sinclair; R.J.A. Jarvella; W.J.M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p. 1-14.

LEVY, Yonata (1985). Theoretical Gains from the Study of Bilingualism: a Case Report. *Language Learning*, 35: 541-554.

LIBERMAN, Isabelle Y. *et alii* (1974). Reading and the Awareness of Linguistic Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.

LINDHOLM, Kathryn J.; PADILLA, A. M. (1978). Language Mixing in Bilingual Children. *Journal of Child Language*, 5: 327-335.

LOCKE, John L. (1986). Speech Perception and the Emergent Lexicon: an Ethological Approach. In: P. Fletcher; M. Garman (orgs.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, p. 240-250.

LOCKE, John L. (1995). Development of the Capacity for Spoken Language. In: P. Fletcher; B. MacWhinney (orgs.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, p. 278-302.

LUCY, John A. (1993). Reflexive Language and the Human Disciplines. In: J.A. Lucy (org.), *Reflexive Language. Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, p. 9-32.

LUDLOW, Peter (1999). Linguistics, Philosophical Issues. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 478-481.

LYON, Jean (1996). *Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

LYONS, John (1980). *Semântica, 1*. Lisboa: Editorial Presença. Tradução do original inglês

Semantics. Cambridge: Cambridge University Press. Vol. 1, 1977.

MACKEN, Marlys A. (1986). Phonological Development: a Crosslinguistic Perspective. In: P. Fletcher; M. Garman (orgs.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, p. 251-268.

MACNAMARA, John (1967). The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview. *The Journal of Social Issues*, 23 (2): 58-77.

MAIA, Clarinda de Azevedo (1992). Minorias linguísticas e Sociolinguística. Separata da *Revista Portuguesa de Filologia*, 20.

MAIA, Clarinda de Azevedo (1996). Mirandês. In: Manuel Alvar (org.), *Manual de dialectología hispánica. El Español de España*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., p. 159-170.

MAIA, Clarinda de Azevedo (2000). O contacto do português com outras línguas na Península Ibérica. Abordagens tradicionais e perspectivas inovadoras. In: J.M. Carrasco González; M.J. Fernández García; M.L.T.M. Leal (orgs.), *Actas del Congreso Internacional de Historia y Cultura en la Frontera*. 1^{er} Encuentro de Lusitanistas Españoles (Cáceres, 10, 11 y 12 de noviembre de 1999). Cáceres: Universidad de Extremadura. Tomo 2, p. 779-796.

MALAKOFF, Marguerite; Hakuta, Kenji (1991). Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals: In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 141-166.

MANDLER, Jean M. (1998). Representation. In: W. Damon; D. Kuhn; R.S. Siegler (orgs.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 2: *Cognition, Perception and Language*. 5^a ed., New York: John Wiley & Sons, p. 255-308.

MARCUS, Sandra L. (1999). Poverty of the Stimulus Arguments. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 660-661.

MARTINS, Cristina (1994a). O desaparecimento do mirandês na cidade de Miranda do Douro: uma leitura dos *Estudos de filologia mirandesa* de José Leite de Vasconcelos. In: *Variação Linguística no Espaço, no Tempo e na Sociedade*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Edições Colibri, p. 95-105.

MARTINS, Cristina (1994b). *Estudo sociolinguístico do mirandês. Padrões de alternância de códigos e escolha de línguas numa comunidade trilingue*. Tese de mestrado inédita. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra. 2 vols.

MARTINS, Cristina (1995). Expressões de marginalidade e de periferia nos comportamentos verbais. A alternância de códigos exemplificada pelo discurso bilingue mirandês-português. *Discursos*, 10: 123-141.

MARTINS, Cristina (1997a). Bilinguismo e manifestações verbais bilingues. Uma breve sinopse teórica. Separata da *Revista Portuguesa de Filologia*, 21.

MARTINS, Cristina (1997b). A vitalidade de línguas minoritárias e atitudes linguísticas: o caso do mirandês. *Lletres Asturianas. Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana. Principáu d'Asturies*, 62: 7-42.

MARTINS, Cristina (1999/2000). Contributos para o estudo da mestria metalinguística em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Filologia*, 23: 321-346.

MARTINS, Cristina (2000). Ensino do mirandês e bilinguismo. In: J.F. Meirinhos (org.), *Estudos Mirandeses. Balanço e orientações*. Porto: Granito Editores e Livreros, p. 109-126.

MARTINS, Cristina (2001a). O reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa. Notícia e comentário a uma iniciativa do parlamento português sobre matéria linguística. *Santa Barbara Portuguese Studies (A special issue of selected articles and reviews from the electronic journal «Ciberkiosk»)*, 5: 327-334.

MARTINS, Cristina (2001b). La reconnaissance officielle des droits linguistiques de la communauté mirandaise. Notes et commentaires sur une initiative du parlement portugais en matière linguistique. In: *Les nouvelles législations linguistiques dans l'Union Européenne/Le nuove legislazioni linguistiche nell'Unione Europea*. Barcelona: Editorial Mediterrània, p. 135-144.

MARTINS, Margarida Alves (1996). *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: IPSA.

MATEUS, Maria Helena Mira (1975). *Aspectos da fonologia portuguesa*. Lisboa: Publicações do Centro de Estudos Filológicos.

MATEUS, Maria Helena Mira; d'ANDRADE, Ernesto (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.

MATEUS, Maria Helena Mira *et alii* (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATEUS, Maria Helena Mira *et alii* (2003). *Gramática da língua portuguesa*, 5ª ed. revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho.

McCLURE, Erica (1981). Formal and Functional Aspects of the Codeswitched Discourse of Bilingual Children. In: Durán, Richard P. (org.), *Latino Language and Communicative Behavior*. Norwood: Ablex, p. 69-94.

McBRIDE-CHANG, Catherine (1995). What Is Phonological Awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87 (2): 179-192.

McGAUGH, James (1999). Memory Storage, Modulation of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 522-524.

McLAUGHLIN, Barry (1984). *Second Language Acquisition in Childhood: Volume I. Preschool Children*. 2ª ed., Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

MEDIN, Douglas L.; AGUILAR, Cynthia (1999). Categorization. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 104-106.

MEISEL, Jürgen M. (1989). Early Differentiation of Languages in Bilingual Children. In: K. Hyltenstam; L.K. Obler (orgs.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 13-40.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1962). *El dialecto leonés*. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1968). *Orígenes del Español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*. 6ª edição, Madrid: Espasa-Calpe, S.A.

MENN, Lise; STOEL-GAMMON, Carol (1995). Phonological Development. In: P. Fletcher; B.

MacWhinney (orgs.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, p. 335-360.

MENYUK, Paula (1968). The Role of Distinctive Features in Children's Acquisition of Phonology. *Journal of Speech and Hearing Research*, 11: 138-146. Também publicado em C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 44-52.

MENYUK, Paula; MENN, Lise; SILBER, Ronnie (1986). Early Strategies for the Perception and Production of Words and Sounds. In: P. Fletcher; M. Garman (orgs.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, p. 198-222.

MILLER, Joanne (1999). Speech Perception. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 787-790.

MILROY, Lesley (1987). *Language and Social Networks*. 2º ed., Oxford: Blackwell Publishers.

MILROY, Lesley (1989). *Observing and Analysing Natural Language*. New York: Basil Blackwell.

MININNI, Giuseppe (1981). On the Need of Psycholinguistic Research on Translation. *International Journal of Psycholinguistics*, 8 (2): 79-107.

MORAIS, José *et alii* (1979). Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously? *Cognition*, 7: 323-331.

MORAIS, José *et alii* (1999). Levels of Processing in the Phonological Segmentation of Speech. In: M.G. Pinto; J. Veloso; B. Maia (orgs.), *Actas do 5º Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicolinguística Aplicada*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 85-100.

MOREIRA, Maria da Conceição Azevedo (1962). *A vida do povo mirandês através do seu vocabulário*. Tese de licenciatura inédita. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

MOSES, Louis; BAIRD, Jodie (1999). Metacognition. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 533-535.

MOSKOWITZ, Arlene I. (1970). The Two-year-old Stage in the Acquisition of English Phonology. *Language*, 46: 426-441. Também publicado em C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 52-69.

MOTA, Maria Antónia (1996). Línguas em contacto. In: I.H. Faria *et alii* (orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, p. 505-533.

MOURINHO, António Maria (1944a). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. O dialecto mirandês. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 4 (16-20): 270-271.

MOURINHO, António Maria (1944b). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Expansão e vitalidade do mirandês. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 4 (16-20): 316-320.

MOURINHO, António Maria (1944c). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Expansão literária do mirandês. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 5 (21-25): 58-62 e 91-96.

MOURINHO, António Maria (1944d). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa.

Gramática mirandesa. Fonética. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 5 (21-25): 277-282.

MOURINHO, António Maria (1944/1945a). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Gramática mirandesa. Fonética (cont.). *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 6 (26-30): 91-96.

MOURINHO, António Maria (1944/1945b). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Origens do mirandês. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 6 (26-30): 329-334.

MOURINHO, António Maria (1945a). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Origens do mirandês (cont.). *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 7 (31-35): 137-141.

MOURINHO, António Maria (1945b). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. ¿Donde provém o nome de Miranda?. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 7 (31-35): 246-251.

MOURINHO, António Maria (1946a). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Origens do mirandês (cont.). Dominação romana. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 9 (41-45): 89-93 e 254-257.

MOURINHO, António Maria (1946b). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Origens do mirandês (cont.). Carácter arcaizante do mirandês. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 10 (46-50): 21-25.

MOURINHO, António Maria (1947). Subsídios para um tratado de dialectologia portuguesa. Origens do mirandês (cont.). Outros elementos pre-romanos. *Revista de Portugal (Série A - Língua Portuguesa)*, 11 (53): 97-101.

MOURINHO, António Maria (1959). Diversidades subdialectais do mirandês. In: *Actas do Colóquio de Estudos Etnográficos «Dr. Leite de Vasconcelos»*. Promovido pela Junta de Província de Douro Litoral (18 a 23 de Junho de 1958), 3: 329-341.

MOURINHO, António Maria (1987). A língua mirandesa como vector cultural do Nordeste português. In: *Actas das 1^{as} Jornadas de Língua e Cultura Mirandesa*. Miranda do Douro, p. 75-87.

NATHAN, Liz; WELLS, Bill; DONLAN, Chris (1998). Children's Comprehension of Unfamiliar Regional Accents: a Preliminary Investigation. *Journal of Child Language*, 25: 343-365.

NAVARRO, Tomás (coord.) (1962). *Atlas Lingüístico da Península Ibérica. Vol. 1: Fonética*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

NESDALE, Andrew R.; HERRIMAN, Michael L.; Tunmer, William E. (1984). Phonological Awareness in Children. In: W.E. Tunmer; C. Pratt; M.L. Herriman (orgs.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, p. 56-72.

NESPOR, Marina (1999). Phonology, Acquisition of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 641-643.

OBLER, Loraine *et alii* (1982). Cerebral Lateralization in Bilinguals: Methodological Issues. *Brain and Language*, 15: 40-54. Também publicado em L. Wei (org.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000, p. 381-393.

OLLER, D. Kimbrough *et alii* (1997). Development of Precursors to Speech in Infants Exposed to Two Languages. *Journal of Child Language*, 24: 407-425.

OLSON, David R.; CAMPBELL, Robin (1994). Representation and Misrepresentation: On the Beginnings of Symbolization in Young Children. In: D. Tirosh (org.), *Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 83-95.

OSGOOD, C. E.; SEBEOK, T. A. (orgs.) (1965). *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*. Bloomington: Indiana University Press.

PALMER, Michael B. (1972). Effects of Categorization, Degree of Bilingualism and Language upon Recall of Select Monolinguals and Bilinguals. *Journal of Educational Psychology*, 63: 160-164.

PARADIS, Michel (1990). Language Lateralization in Bilinguals: Enough Already! *Brain and Language*, 39: 570-586. Também publicado em L. Wei (org.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000, p. 394-401.

PARADIS, Michel (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 393-420.

PARADIS, Michel (1997). The Cognitive Neuropsychology of Bilingualism. In: A.M.B. Groot; J.F. Kroll (orgs.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 331-354.

PARADIS, Michel (1998a). *The Bilingual Lexicon: Not Two but Three Dissociable Systems of Representations*. Conferência realizada a 21 de Abril. Lisboa: Laboratório de Psicolinguística, Faculdade de Letras de Lisboa, Projecto PRAXIS/PCSH/CLC/125/96.

PARADIS, Michel (1998b). *The Cerebral Representation and Processing of Language in Bilinguals. I). Implicit Linguistic Competence and Metalinguistic Knowledge*. Seminário realizado a 21 de Abril. Lisboa: Laboratório de Psicolinguística, Faculdade de Letras de Lisboa, Projecto PRAXIS/PCSH/CLC/125/96.

PARADIS, Michel (1998c). *The Cerebral Representation and Processing of Language in Bilinguals. II). Grammar and Pragmatics, or the Division of Labour between the Right and Left Hemispheres*. Seminário realizado a 22 de Abril. Lisboa: Laboratório de Psicolinguística, Faculdade de Letras de Lisboa, Projecto PRAXIS/PCSH/CLC/125/96.

PARADIS, Michel (1998d). *The Cerebral Representation and Processing of Language in Bilinguals. III). The Impact of Motivation, or the Differential Role of the Dopaminergic System*. Seminário realizado a 23 de Abril. Lisboa: Laboratório de Psicolinguística, Faculdade de Letras de Lisboa, Projecto PRAXIS/PCSH/CLC/125/96.

PARADIS, Michel (1998e). *The Contribution of Bilingual Aphasia Research. The Activation Threshold and Subsystems Hypotheses*. Seminário realizado a 22 de Abril. Lisboa: Laboratório de Psicolinguística, Faculdade de Letras de Lisboa, Projecto PRAXIS/PCSH/CLC/125/96.

PARADIS, Michel (1998f). The Other Side of Language: Pragmatic Competence. In: M. Paradis (org.), *Pragmatics in Neurogenic Communication Disorders*. [s. l.]: Pergamon, p. 1-10.

PEAL, Elizabeth; LAMBERT, Wallace E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27): 1-23. Também publicado em A.S. Dil (org.), *Language, Psychology and Culture. Essays by Wallace E. Lambert*. Stanford: Stanford University Press, 1972, p. 111-159.

PIAGET, Jean (1971). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Tradução brasileira da 3ª edição do original francês *La formation du symbole*

chez l'enfant. Imitation, jeu et Rêve. Image et représentation. Neuchâtel: Editions Delachaux et Niestlé, 1964.

PIAGET, Jean (1974a). *La prise de conscience.* Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, Jean (1974b). *Réussir et comprendre.* Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, Jean (1996). *La représentation du monde chez l'enfant*, 8ª edição. Paris: Presses Universitaires de France. 1ª edição datada de 1926.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel (1995). *A psicologia da criança.* 2º ed., Porto: Edições Asa. Tradução do original francês *La psychologie de l'enfant.* Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

PIEL, Joseph M. (1930). Observações acêrca do vocalismo mirandês. *Biblos*, 6: 187-190.

PINARD, Adrien (1986). 'Prise de conscience' and Taking Charge of One's Own Cognitive Functioning. *Human Development*, 29: 341-354.

PINTO, Adelina Angélica (1980). A neutralização da oposição fonológica v/b em português: estudo sincrónico e diacrónico. Separata de *Biblos*, 56.

PINTO, Adelina Angélica (1980/1981). A africada č em português. Separata do *Boletim de Filologia*, 26.

PINTO, Maria Antonietta (1999). *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione.* Pisa/Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

PINTO, Maria da Graça (1985). Primeiros contributos para um estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita. *Línguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 2ª série, 2: 251-275.

PINTO, Maria da Graça (1988). *Abordagem a alguns aspectos da compreensão verbal na criança. Estudo psicológico genético do Token Test e de materiais de metodologia complementar.* Lisboa: Centro de Linguística da Universidade do Porto/INIC. Editora.

PINTO, Maria da Graça (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem.* Porto: Porto Editora.

PINTO, Maria da Graça (1997). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. *Línguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 2ª série, 14: 7-58.

PLÉH, Csaba; JAROVINSKI, Alexandra; BALAJAN, Alexandr (1987). Sentence Comprehension in Hungarian-Russian Bilingual and Monolingual Preschool Children. *Journal of Child Language*, 14: 587-603.

POPLACK, Shana (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in English Y TERMINO EN ESPAÑOL: towards a Typology of Code-switching. *Linguistics*, 18: 581-616.

POSNER, Michael; FERNANDEZ-DUQUE, Diego (1999). Attention in the Human Brain. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences.* Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 43-46.

PRESTON, Dennis R. (1989). *Perceptual Dialectology. Nonlinguists' View of Areal Linguistics.* Dordrecht: Foris Publications.

PRESTON, Dennis R. (1996). Whaddayaknow?: The Modes of Folk Linguistic Awareness. *Language Awareness*, 5, n° 1: 40-74.

QUEIRÓ, Luís Filipe (1995). *A Universidade portuguesa. Uma reflexão*. Lisboa: Gradiva.

RAFFLER-ENGEL, Walburga von (1965a). Die Entwicklung vom Laut zum Phonem in der Kindersprache. In: E. Zwirner; W. Bethge (orgs.), *Proceedings of the Fifth International Congress of the Phonetic Sciences, Münster, 1964*. Basel: Karger, p. 482-485. Também publicado, em inglês, com o título "The Development from Sound to Phoneme in Child Language". In: C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 9-12.

RAFFLER-ENGEL, Walburga von (1965b). Un esempio di "linguistic consciousness" nel bambino piccolo. *Orientamenti pedagogici*, 12: 631-633. Também publicado, em inglês, com o título "An Example of Linguistic Consciousness in the Child". In: C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 155-158.

RAFFLER-ENGEL, Walburga von (1970). The Concept of Sets in a Bilingual Child. In: *Actes du Xe Congrès International des Linguistes*. Bucarest: Éditions de l'Académie de la République Socialiste de Roumanie. Vol. 3, p. 181-184.

RAMÍREZ, Arnulfo G. (1985). *Bilingualism through Schooling: Cross-Cultural Education for Minority and Majority Students*. Albany: State University of New York Press.

RAMOS, Dília (1992). O papel das diferentes ambientes da língua de "input" no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. In: M.R.D. Martins *et alii* (orgs.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Ed. Colibri, p. 23-44.

RAPOSO, Domingos (2000). Ansino de I mirandés. In: J.F. Meirinhos (org.), *Estudos Mirandeses. Balanço e orientações*. Porto: Granito Editores e Livrários, p. 99-107.

RAPP, Peter (1999). Aging, Memory and the Brain. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 7-9.

READ, Charles (1978). Children's Awareness of Language with Emphasis on Sound Systems. In: A. Sinclair; R.J. Jarvella; W.J.M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p. 65-82.

REDLINGER, W.; PARK, T.-Z. (1980). Language Mixing in Young Bilinguals. *Journal of Child Language*, 3: 449-455.

RIO-TORTO, Graça (1993). *Formação de palavras em português. Aspectos da construção de avaliativos*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Coimbra, Coimbra.

RODRIGUES, Celeste (2000). Novos dados acerca de /#ØSSC/. In: R.V. Castro; P. Barbosa (orgs.), *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* Braga: APL. Vol. 2, p. 287-300.

RODRÍGUEZ-CASTELLANO, Lorenzo (1954). *Aspectos del bable occidental*. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos.

ROEPER, Thomas (1973). Connecting Children's Language and Linguistic Theory. In: Moore, Timothy E. (org.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press, p. 187-196.

- ROMAINE, Suzanne (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- ROSENBLUM, Tamar; PINKER, Steven A. (1983). Word Magic Revisited: Monolingual and Bilingual Children's Understanding of the Word-Object Relationship. *Child Development*, 54: 773-780.
- RUSSEL, Stuart J. (1999). Metareasoning. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 539-541.
- RUTHERFORD, William (1994). SLA: Universal Grammar and Language Learnability. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 503-522.
- RYAN, Ellen Bouchard (1979). Why Do Low-presige Language Varieties Persist? In: H. Giles; R. St. Clair (orgs.), *Language and Social Psychology*. London: Basil Blackwell, p. 145-157.
- SANTOS, Isabel Almeida; MARTINS, Cristina (2002). The Schooling Process and Awareness of the Standard: Examples from Dialect Phonetics. *Language Awareness*, 11, (4): 229-239.
- SANTOS, Maria José Moura (1965). Histoire et bilinguisme: faits et problèmes autour de la frontière hispano-portugaise. In: G. Straka (org.), *Actes du X^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Strasbourg, 1962. Paris: Librairie Klincksieck. Tomo 3, p. 1253-1259.
- SANTOS, Maria José Moura (1967). Os falares fronteiriços de Trás-os-Montes. Separata da *Revista Portuguesa de Filologia*, 12 (2), 13 e 14.
- SCHACTER, Daniel (1999). Implicit vs. Explicit Memory. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 394-395.
- SCHWARTZ, Robert (1999). Rationalism vs. Empiricism. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 703-705.
- SHARWOOD SMITH, M. (1991). Language Modules and Bilingual Processing. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 10-24.
- SHARWOOD SMITH, M. (1994). The Unruly World of Language. In: N.C. Ellis (org.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 33-44.
- SHREVE, Gregory M. (1997). Cognition and the Evolution of Translation Competence. In: J.H. Danks et alii (orgs.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks, London: Sage Publications, p. 120-137.
- SHVACHKIN, N. Kh. (1948). Razvitiye fonemicheskogo vospriyatiya rechi v rannem vozraste. *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR*, 13: 101-132. Também publicado, em inglês, com o título "The Development of Phonemic Speech Perception in Early Childhood". In: C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 91-127.
- SILVA, Augusto Soares (1995). Fundamentos teóricos e contributos pedagógicos da gramática cognitiva. In: I.H. Faria; M. Correia (orgs.), *Actas do XI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Vol. 3, p. 401-412.
- SILVA, Augusto Soares (1997). A linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. Separata da *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga: Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 1 (1/2).
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e (1994). *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. S. Paulo:

Contexto.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1991). *Teoria da literatura*. 8ª ed., 4º reimpressão. Coimbra: Livraria Almedina.

SIM-SIM, Inês (1988). Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler... eis a questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1): 95-102.

SIM-SIM, Inês (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In: A.D. Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, p. 197-226.

SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Dept. de Educação Básica/Ed. Colibri.

SINCLAIR, Anne (1980). Thinking about Language: an Interview Study of Children Ages Three to Eight. *International Journal of Psycholinguistics*, 7 (4): 19-40.

SINCLAIR, Anne (1986). Metalinguistic Knowledge and Language Development. In: I. Kurcz; G.W. Shugar; J.H. Danks (orgs.), *Knowledge and Language*. Amsterdam, New York, Oxford, Tokyo: Elsevier Science Publishers, p. 609-627.

SINCLAIR, Anne; BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, Ioanna (1984). Children's Thinking about Language and their Acquisition of Literacy. In: J. Downing; R. Valtin (orgs.), *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag, p. 79-91.

SINCLAIR, H. (1978). Conceptualization and Awareness in Piaget's Theory and its Relevance to the Child's Conception of Language. In: A. Sinclair; R.J. Jarvella; W.J.M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p. 191-200.

SINCLAIR-DEZWART, H. (1973). Language Acquisition and Cognitive Development. In: T.E. Moore (org.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press, p. 9-26.

SLETSJØE, Leif (1967). La position du mirandais. *Studia Neophilologica*, 39, nº 1: 150-173.

SLOBIN, Dan I. (1978). A Case Study of Early Language Awareness. In: A. Sinclair; R.J. Jarvella; W.J.M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p. 45-54.

SMITH, Carol L.; TAGER-FLUSBERG, Helen (1982). Metalinguistic Awareness and Language Development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34 (1): 449-468.

SMITH, Edward E. (1999). Working Memory. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 888-890.

SNOW, Catherine E. *et alii* (1991). Providing Formal Definitions: a Linguistic or Metalinguistic Skill? In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 90-112.

SOUSA, Maria do Céu Carvalho (2001). *Língua mirandesa: um recurso endógeno sustentável?* Conferência apresentada, a 9 de Maio, no âmbito do ciclo de conferências subordinadas ao tema «Os Recursos Endógenos e o Desenvolvimento Sustentável». Miranda do Douro: Escola Secundária de Miranda do Douro.

- SPELKE, Elizabeth (1999). Infant Cognition. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 402-404.
- SPERBER, Dan (1999). Metarepresentation. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 541-542.
- SQUIRE, Larry (1999). Memory, Human Neuropsychology. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 520-522.
- STAHL, Steven A.; MURRAY, Bruce A. (1994). Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2): 221-234.
- STERELNY, Kim (1999). Language of Thought. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 451-453.
- SWINNEY, D. A. (1999). Aphasia. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 31-32.
- TABOURET-KELLER, Andrée (1976). Plurilinguismo e interferências. In: A. Martinet (org.), *Conceitos fundamentais da linguística*. Lisboa: Editorial Presença.
- TANENHAUS, Michael K. (1988). Psycholinguistics: an Overview. In: F.J. Newmeyer (org.), *Linguistics: The Cambridge Survey*. Vol. 3: *Language: Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-37.
- TIMBERLAKE, Alan (1986). Metalanguage. In: *Language Typology 1985. Papers from the Linguistic Typology Symposium, Moscow, 9-13 December 1985*. Amsterdam: John Benjamins, p. 77-104.
- TIROSH, Dina (1994). Introduction In: D. Tirosh (org.) *Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. ix-xxi.
- TITONE, Renzo (1980). Psycholinguistic Variables of Child Bilingualism: Cognition and Personality Development. *International Journal of Psycholinguistics*, 7 (3): 5-19.
- TITONE, Renzo (1987). The Bilingual Personality as a Metasystem. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno 19, 1 (3): 1-11.
- TITONE, Renzo (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading. Children's Metalinguistic Awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2): 61-72.
- TITONE, Renzo (1999). On the Psychological Meaning of Bilinguality: Psychological Mechanisms of the Bilingual Person. In: PINTO, Maria da Graça; VELOSO, João; MAIA, Belinda (orgs.), *Actas do 5º Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicolinguística Aplicada*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 17-34.
- TREIMAN, Rebecca *et alii* (1998). Children's Phonological Awareness: Confusions between Phonemes that Differ Only in Voicing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68: 3-21.
- TULVING, Endel (1999). Episodic vs. Semantic Memory. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 278-280.
- TUNMER, William; FLETCHER, Clair M. (1981). The Relationship between Conceptual Tempo, Phonological Awareness, and Word Recognition in Beginning Readers. *Journal of Reading Behavior*, 13 (2), p. 173-185.

TUNMER, William; MYHILL, Marion E. (1984). Metalinguistic Awareness and Bilingualism. In: W.E. Tunmer; C. Pratt; M.L. Herriman (orgs.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, p. 169-187.

VALTIN, Renate (1984a). Awareness of Features and Functions of Language. In: J. Downing; R. Valtin (orgs.), *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag, p. 227-260.

VALTIN, Renate (1984b). The Development of Metalinguistic Abilities in Children Learning to Read and Write. In: J. Downing; R. Valtin (orgs.), *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag, p. 207-226.

VASCONCELOS, José Leite de (1882). *O dialecto mirandês. Contribuição para o estudo da dialectologia românica no domínio glotológico hispano-lusitano*. Porto: Livraria Portuense.

VASCONCELOS, José Leite de (1884). *Flores mirandezas*. Porto: Livraria Portuense de Clavel.

VASCONCELOS, José Leite de (1890-1892). Dialectos trasmontanos. *Revista Lusitana*, 2: 97-120.

VASCONCELOS, José Leite de (1895). Dialectos trasmontanos. *Revista Lusitana*, 3: 57-74.

VASCONCELOS, José Leite de (1897-1899). Notas mirandesas. *Revista Lusitana*, 5: 195-198.

VASCONCELOS, José Leite de (1900 e 1901a). *Estudos de filologia mirandesa*, vol. 1 e 2. Lisboa: Imprensa Nacional. 2ª ed. fac-similada comemorativa do cinquentenário da morte do Autor. Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro, 1992 e 1993.

VASCONCELOS, José Leite de (1901b). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. Aillaud & C^{ie}: Paris/Lisboa.

VASCONCELOS, José Leite de (1929). *Opúsculos*. Coimbra: Imprensa da Universidade. Vol. 4: 679-789.

VERDELHO, Telmo (1994). Falares asturo-leoneses em território português. *Lletres Asturianes. Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana. Principáu d'Asturies*, 50: 7-22.

VIANA, A. R. Gonçalves (1987-1889). Materiaes para o estudo dos dialectos portugueses. I - Fallar de Rio Frio. *Revista Lusitana*, 1: 158-166 e 195-220.

VIHMAN, Marilyn May (1985). Language Differentiation by the Bilingual Infant. *Journal of Child Language*, 12: 297-324.

VIHMAN, Marilyn May (1986). More on Language Differentiation. *Journal of Child Language*, 13: 595-597.

VIHMAN, Marilyn May (1996). *Phonological Development. The Origins of Language in the Child*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.

VIOLI, Patrizia (1999). Semiotics and Cognition. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 744-745.

VOLTERRA, Virginia; TAESCHNER, Traute (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. *Journal of Child Language*, 5: 311-326.

VYGOTSKY, Lev. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Tradução do

original russo datado de 1934.

VYGOTSKY, Lev. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: A. LURIA *et alii* (orgs.), *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 31-50.

WARTELLA, Ellen; REEVES, Byron (1987). Communication and Children. In: C.R. Berger; S.H. Chaffee (orgs.), *Handbook of Communication Science*. Newbury Park, Beverly Hills: Sage Publications, p. 619-650.

WATSON, Ian (1991). Phonological Processing in two Languages. In: E. Bialystok (org.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 25-48.

WEINREICH, Uriel (1968). *Languages in Contact. Findings and Problems*. 6ª ed., Paris: Mouton. 1ª edição de 1953, nº1 da série Publications of the Linguistic Circle of New York.

WEIR, Ruth H. (1966). Some Questions on the Child's Learning of Phonology. In: F. Smith; G.A. Miller (orgs.), *The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, p. 153-172.

WEXLER, Kenneth (1999). Syntax, Acquisition of. In: R.A. Wilson; F.C. Keil (orgs.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 820-824.

WHALEN, D. H.; LEVITT, Andrea G.; WANG, Qi (1991). Intonational Differences between Reduplicative Babbling of French- and English-learning Infants. *Journal of Child Language*, 18: 501-516.

WILLIAMS, Angie; GARRETT; Peter; COUPLAND, Nikolas (1999). Dialect Recognition. In: D.R. Preston (org.), *Handbook of Perceptual Dialectology*, Amsterdam: John Benjamins. Vol. 1., p. 345-358.

WINITZ, Harris; IRWIN, Orvis C. (1958). Syllabic and Phonetic Structure of Infants' Early Words. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1: 250-256. Também publicado em C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 34-44.

WODE, Henning (1991). But Grandpa Always Goes Like This... Or: the Ontogeny of Code-switching. In: *Papers for the Workshop on Impact and Consequences. ESF Network on Code-switching and Language Contact*. Brussels, 22-24 November 1990. Strasbourg: European Science Foundation, p. 17-51.

WODE, Henning (1992). Categorical Perception and Segmental Coding in the Ontogeny of Sound Systems. A Universal Approach. In: C.A. Ferguson; L. Menn; C. Stoel-Gammon (orgs.), *Phonological Development. Models, Research, Implications*. Timonium, Maryland: York Press, p. 605-631.

YAGUELLO, Marina (1991). *Alice no país da linguagem para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa. Tradução do original francês *Alice au pays du langage pour comprendre la linguistique*. [s. l.]: Éditions du Seuil, 1981.

ZAMORA VICENTE, Alonso (1960). *Dialectología española*. Madrid: Ed. Gredos.

ZHUROVA, L. Ye. (1964). The Development and the Analysis of Words into their Sounds by Preschool Children. *Soviet Psychology and Psychiatry*, 2 (2): 11-17. Também publicado em C.A. Ferguson; D.I. Slobin (orgs.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 141-155.

(Página deixada propositadamente em branco)

Série

Investigação



Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2008

