

A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E O MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL

Aline Lorandi
Universidade Federal do Pampa/CNPq¹

Annette Karmiloff-Smith
Birkbeck College – Centre for Brain and Cognitive Development, University of London

Introdução

A consciência linguística tem despertado o interesse de linguistas, psicólogos e educadores de modo mais expressivo ao longo dos últimos quarenta anos, provocando ainda muitas dúvidas, que dizem respeito a vários aspectos, relacionados, por exemplo, à idade em que emerge, aos níveis de explicitude e a que tipo de dado pode ser considerado evidência de consciência (NEDSDALE; TUMMER, 1984; KARMILOFF-SMITH, 1992; LORANDI; KARMILOFF-SMITH, 2012). A consciência linguística explora os diferentes subsistemas da língua e, embora seja possível encontrar um considerável número de pesquisas sobre a consciência fonológica, muito pouco se sabe sobre a consciência em outros âmbitos, como a morfologia, especialmente no Brasil (NAZARI, 2010; MOTA, 2009).

A pesquisa aqui apresentada debruça-se, então, sobre a consciência morfológica, abordando os níveis de representação mental que subjazem a esse comportamento linguístico, em uma perspectiva que vai além da dicotomia implícito-explicito, muito comum entre os estudos da consciência. Os dados obtidos por meio de coletas de fala espontânea e da aplicação de testes de morfologia especialmente desenvolvidos para os fins deste estudo foram analisados sob a ótica do modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1992), que postula quatro níveis de representação – um implícito e três explícitos –, o que habilita o modelo a captar a sutileza de alguns dados de consciência linguística.

Abordaremos neste capítulo uma breve explanação dos estudos sobre o conhecimento morfológico, seguida de uma sucinta descrição do modelo de Redescrição Representacional, para, então, apresentarmos a metodologia utilizada (com a explicação de como foram criados os testes e de por que utilizamos, adicionalmente, dados de fala espontânea) e a análise que fizemos, utilizando, neste momento, um recorte da tese em que nos concentraremos na análise apenas dos testes 1 e 3 desenvolvidos na tese.

1 O conhecimento morfológico

Existem duas formas de estudar o conhecimento de uma criança: ou ela nos diz, a seu modo, o que sabe, ou nós inferimos o que ela sabe a partir da análise de suas produções. Entender como a gramática desenvolve-se durante o processo de aquisição

¹ Este trabalho consiste na apresentação dos resultados da tese intitulada “From Sensitivity to Awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the Representational Redescription model” (LORANDI, 2011a), realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o suporte do CNPq. Durante o período de estágio de Doutorado Sandwich, em 2010, também com o apoio do CNPq, a tese esteve sob a supervisão da Prof. Annette Karmiloff-Smith, autora do modelo e co-autora do presente trabalho.

da linguagem implica ir às origens da gramática em si e às origens da mente, no sentido ontogenético, visto que é possível entendermos muitas questões sobre a linguagem a partir dos estudos sobre quem a está adquirindo.

Desde o início do século XX a criança vem ganhando espaço em meio às investigações sobre o desenvolvimento da gramática (INGRAM, 1989). Dos primeiros estudos de diário aos refinados mapeamentos cerebrais de nossos dias, estudiosos de diversas áreas dedicam-se desvendar o caminho pelo qual a criança torna-se um ser gramatical. Independentemente da teoria que nos serve como suporte, sabe-se que, por volta dos cinco anos de idade, a criança é considerada um falante fluente de sua(s) língua(s) materna(s) (KARMILOFF-SMITH, 1979b; LAMPRECHT, 1990).

Em relação à morfologia, um dos estudos pioneiros é o de Jean Berko² (1958), sobre o inglês. Berko desenvolveu um teste com pseudopalavras³ para verificar o conhecimento morfológico das crianças, referente ao uso de morfemas (sufixos, prefixos e uso de compostos) adicionados às pseudopalavras. Sua hipótese era de que, se a criança é capaz de aplicar recursos morfológicos a palavras não existentes na língua, é porque ela já os domina, ou seja, já internalizou a regra que subjaz ao processo e é, então, capaz de generalizá-la a novas palavras, escolhendo a forma certa. Trabalhar com palavras já existentes na língua não daria a exata medida de até que ponto ela não está apenas lidando com a memorização de estruturas.

A questão que guiou o trabalho de Berko foi entender como o conhecimento das regras morfológicas se desenvolve. Haveria uma evolução do mais simples e regular ao mais complexo que seria completamente adequada para descrever o inglês? Já àquela época Berko entendia que a aquisição da linguagem é mais do que o acúmulo de enunciados treinados, já que todos nós somos capazes de produzir enunciados que nunca ouvimos antes.

No teste desenvolvido por Jean Berko (1958), as crianças eram incentivadas a pensar, derivar, compor palavras e, por último, analisar palavras compostas. Para testar o uso de regras morfológicas de diferentes tipos e sob variadas condições morfológicas, uma série de palavras inventadas foi criada, seguindo as regras de possíveis combinações em inglês. A partir de imagens em cartões, uma descrição era fornecida e um texto era lido pelo experimentador. Um exemplo é a imagem de dois animais que se pareciam com pássaros. A descrição era: plural. Um animal que parece um pássaro e, então, dois deles. O texto dizia: Isso é um *wug*⁴ [wʌg]. Agora há outro igual a ele. Há dois deles. Há dois _____. Nos cartões, havia informações sobre plural, tempo passado, adjetivos derivados, 3ª pessoa do singular (que, em inglês, diferencia-se das demais pessoas pelo acréscimo de -s), presente contínuo (-ing), derivação, possessivo singular e plural (também pelo acréscimo ou não de -s), adjetivos em grau comparativo e superlativo (pelo acréscimo de -er), agentivos (também pelo possível acréscimo de -er) e palavras compostas.

Foram analisados dados de crianças da pré-escola e da 1ª série. De modo geral, os resultados⁵ indicam que os da 1ª série foram significativamente melhor que os da pré-escola e que não foi averiguada qualquer diferença no desempenho de meninos e meninas.

² Também conhecida, em trabalhos posteriores como Jean Berko Gleason.

³ Palavras inventadas com base com padrões gramaticais mais comuns da língua.

⁴ Uma das palavras inventadas para o teste de Berko.

⁵ Para uma leitura mais aprofundada, sugere-se a leitura do texto integral de Berko (1958) ou da retomada sucinta que fizemos na tese (LORANDI, 2011a).

O estudo de Berko até hoje é referência⁶ nos estudos sobre conhecimento gramatical e consciência linguística. Também, e especialmente, nesse brilhante trabalho nos baseamos para criar os testes desenvolvidos na tese.

Os resultados do estudo de Berko apontam para características fundamentais do processo de aquisição da linguagem: consistência, regularidade e simplicidade. Essas características parecem ser o norte no desenvolvimento da linguagem nas crianças. Slobin (1971) pondera que, quando uma criança começa a unir duas palavras, já se pode começar a pesquisar sobre sua gramática. Segundo o autor, a linguagem da criança estrutura-se a partir desse ponto, o qual logo mais poderá ser caracterizado por estruturas hierárquicas que tendem a ser regulares. É claro que se está falando em termos de produção, e não de compreensão gramatical, que começa antes de qualquer produção

Esse estudioso (1971) também assevera que as crianças têm seu próprio sistema, que não é uma cópia direta do sistema do adulto. No momento em que elas começam, por exemplo, a produzir formas verbais regularizadas, e também em estágios posteriores, muitas das produções das crianças, embora consistentes com seu próprio sistema, não estão diretamente relacionadas às formas dos adultos e não parecem ser imitações destas. Um ponto interessante é que a gramática da criança varia da do adulto de uma forma sistemática, o que nos permite pensar que essas formas diferentes são construídas pelas crianças sustentadas em uma análise da língua e sob influência de tendências cognitivas inerentes à mente, como a tendência à regularidade (SLOBIN, 1980).

As formas regularizadas, assim como outras formas inventadas pelas crianças, constituem um dos focos deste estudo, já que muito têm a dizer sobre o desenvolvimento da morfologia no processo de aquisição da linguagem e também sobre a questão da consciência.

Todavia, antes de pensarmos nesses dados sob o viés da consciência, vamos falar um pouco sobre terminologia. É muito comum, especialmente em trabalhos sobre a regularização morfológica realizados fora do Brasil, chamar essas produções de “erros”. É claro que muitos autores propõem análises interessantes, no sentido de não considerar esse tipo de fenômeno um erro, mas a terminologia segue sendo usada. Lorandi (2007) propõe, tendo em vista que essas produções merecem uma terminologia que expresse o que realmente são, outra forma de chamá-las: **formas morfológicas variantes**⁷, visto que estão em competição com a gramática adulta e que se revelam formas possíveis na língua. Se observarmos, por exemplo, a estrutura de uma forma regularizada como “fazo”, perceberemos que ela apresenta o mesmo radical da forma de infinitivo, “fazer” (radical mais frequente do paradigma, conforme levantamento feito em Lorandi, 2007) e ainda conserva a informação gramatical de 1ª pessoa do singular, expressa pelo sufixo –o. Já em 2007, a hipótese, verificada por uma análise sob a perspectiva da Teoria da Otimidade, era a de que a criança, no momento da produção, guia-se pela fidelidade na relação output-output⁸. No caso das formas irregulares, a criança seria guiada pela anti-fidelidade (ALDERETE, 2001).

Se analisarmos outros tipos de dados, que também incluímos nas formas morfológicas variantes, tais como as trocas de sufixos flexionais (“usia”, em vez de

⁶ Recentemente foi lançado um livro intitulado “Methods for studying language production”, organizado pelas pesquisadoras Lise Menn (University of Colorado) e Nan Bernstein Ratner (University of Maryland), em 2009, em homenagem ao trabalho desenvolvido por Jean Berko Gleason.

⁷ Para uma abordagem mais detalhada, especialmente sobre por que não utilizamos outras nomenclaturas existentes no Brasil, remetemos à leitura de Lorandi (2007).

⁸ Para mais detalhes sobre a análise, sugere-se a leitura de Lorandi (2007).

“usava”; “conheciva”, em vez de “conhecia”; “mexei”, em vez de “mexi”; “tomi”, em vez de “tomei”⁹ e as inovações lexicais (“massageira”, “surfador”, “orcarzês”), verificaremos que todas elas apresentam sufixos da língua portuguesa, utilizados de forma adequada (ou, pelo menos, possível na língua). No caso das trocas de sufixos flexionais, a criança utiliza um sufixo de 1ª conjugação no lugar de um de 2ª conjugação ou vice-versa. O ponto central aqui é que informações mais essenciais, como tempo verbal e pessoa são mantidas em todos os nossos dados. Com relação às inovações lexicais, muitas questões de produtividade poderiam ser analisadas, como a do bloqueio¹⁰. Mas o que importa nesse momento é observar que sufixos do português que veiculam o significado pretendido são utilizados (-eira, em “massageira”, indica agentivo (aquela que faz massagem); e o mesmo acontece com o sufixo -(d)or, em “surfador” (aquele que surfa); -ês, em orcarzês (a língua falada por Oscar), como formador de adjetivo “pátrio”, em comparação com “português”, “inglês”, “galês”, etc.), inclusive com a adição de uma vogal de ligação -z, para unir “Oscar” ao sufixo -ês.

Entender a estrutura das formas morfológicas variantes é um passo importante para compreender por que elas farão parte de nossa análise sobre consciência morfológica a partir do modelo de Redescrição Representacional, sobre o qual versa a próxima seção.

2 O modelo de Redescrição Representacional

O modelo de Redescrição Representacional (doravante RR), de Karmiloff-Smith (1992) tem como premissa o fato de que uma abordagem verdadeiramente desenvolvimental é imprescindível para entendermos como o desenvolvimento cognitivo ocorre. Ao contrário da abordagem nativista da modularidade, a qual prevê módulos encapsulados (FODOR, 1983; LESLIE, 1992; SPELKE & KINSLER, 2007; van der LELY, 2005), Karmiloff-Smith (1992) acredita em um processo de modularização gradual. Nesse sentido, se o cérebro ou a mente de um adulto apresenta uma estrutura modular, isso deve ser considerado um produto do desenvolvimento que se dá ao longo do tempo, mesmo no caso da linguagem, envolvendo a plasticidade do cérebro em desenvolvimento inicial. Além disso, Karmiloff-Smith distingue predisposições de domínio geral (ligadas às ideias de Piaget) e de domínio específico (relacionadas às teorias nativistas) das que ela chama de tendências de “domínio relevante”, as quais são suficientes para direcionar o *input* que a criança computa em sua mente (KARMILOFF-SMITH, 1992, 1998, 2009). Dessa forma, os circuitos cerebrais tornam-se, com o tempo, progressivamente de domínio específico¹¹.

O modelo RR é uma tentativa de descrever os caminhos pelos quais as representações das crianças tornam-se mais manipuláveis e flexíveis ao longo do tempo, de modo a permitir a emergência do acesso consciente ao conhecimento implícito. Karmiloff-Smith (1992) argumenta que a redescrição representacional é um processo pelo qual a informação implícita *na* mente torna-se informação explícita *para* a mente, primeiramente dentro de um domínio e, então, algumas vezes, entre domínios. Da

⁹ Todos esses dados foram coletados para os trabalhos de Lorandi (2007) e Lorandi (2001a).

¹⁰ O bloqueio é uma das condições de produtividade (ROCHA, 2003; LIEBER, 2010) segundo a qual, se já existe uma palavra na língua para aquela função, não é preciso criar outra. Nossa hipótese, visto que as crianças não atendem a essa condição é a de que, em função de características próprias do processo de aquisição da linguagem, elas ou não recuperam a palavra existente na língua e inventam outra ou, por não conhecer palavra da língua para aquele significado, elas acabam inventando, a partir dos recursos da língua que elas conhecem.

¹¹ Ver teoria da especialização interativa (interactive specialization), de Mark Johnson (2009, 2011) e outros textos desse autor.

perspectiva da mente da criança, um “domínio” é um conjunto de representações que sustenta uma determinada área de conhecimento: linguagem, números, espaço e assim por diante. Também existem microdomínios, como a aquisição de pronomes, os quais podem ser pensados como um subconjunto dentro de um domínio específico da linguagem. Por sua vez, um módulo consiste em uma unidade de processamento de informação que encapsula o conhecimento e a sua computação. Nesse sentido, considerar o desenvolvimento como sendo de domínio específico não significa modularidade, visto que o armazenamento e o processamento da informação podem ser de um domínio específico sem ser encapsulados.

O modelo RR apresenta quatro níveis nos quais o conhecimento é redescrito e representado. Eles são: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3). Karmiloff-Smith (1992) entende que essas diferentes formas de representação não constituem estágios relacionados à idade. Mais especificamente, elas são ciclos que se aplicam dentro de diferentes microdomínios com o passar do tempo. Resumidamente, podemos dizer que, assim que se atinge o domínio de um comportamento em um determinado nível, o conhecimento é redescrito de uma forma que o faz internamente acessível para o próximo nível.

Com relação a cada um dos níveis de redescrição representacional:

- Implícito (I): a informação está em um formato procedimental, representando o *input* como um todo, mas não é analisável em suas partes componentes (por exemplo, uma criança pode conhecer a palavra “faço”, mas não ser ainda capaz de decompô-la em *faç + -o*).

- Explícito 1 (E1): nesse nível, as representações estão em um formato explícito, mas ainda não estão disponíveis para acesso consciente, nem para relato verbal. As crianças parecem analisar as informações do formato implícito, as quais estão agora em um novo formato, e extrair a informação que elas contêm (um exemplo disso é a regularização das formas verbais, como no caso de “faço” produzido como “fazo”, sem que a criança seja capaz de dizer por que ela produziu esta forma e não aquela).

- Explícito 2 (E2): as representações estão em um formato explícito, disponível para acesso consciente, mas não para relato verbal (isto é, a criança pode estar consciente de que “falei”, “joguei”, “gostei” têm algo em comum, mas ainda não consegue dizer o que é).

- Explícito 3 (E3): as representações estão em um formato explícito, disponível para acesso consciente e para relato verbal (ou seja, a criança consegue explicitamente dizer que, para falar sobre coisas que aconteceram no passado, ela acrescenta *-ei* às formas verbais ou, então, é capaz de explicar por que considera uma frase ou um sentença incorreta).

Nossa análise é a primeira tentativa de analisar o desenvolvimento da morfologia do Português Brasileiro pela criança sob o viés do modelo RR, ilustrando como esses diferentes níveis de representação mental conseguem captar diferenças sutis entre diferentes comportamentos verbais relacionados à consciência morfológica.

3 Metodologia

Fazem parte de nossos dados produções de fala espontânea, coletadas durante trabalhos realizados em outros momentos e também para a tese (formas morfológicas variantes), assim como as produções advindas da aplicação de três testes de morfologia desenvolvidos para a tese, dois dos quais serão objeto de análise do presente estudo.

3.1 Formas morfológicas variantes

Esses dados foram coletados a partir da fala espontânea de crianças entre 2 e 8 anos (LORANDI, 2004; LORANDI, 2011a), assim como também foram aproveitadas produções do banco de dados Inifono¹², as quais consistem na fala espontânea de crianças com idades entre 1 a 4 anos e entre 2 e 5 anos (LORANDI, 2007, 2011a). Também recuperamos dados apresentados em outros trabalhos, como os de Simões (1997) e Silva (2007), visto que esse tipo de produção é fruto de momentos muito espontâneos da criança, difíceis de eliciar.

Alguns exemplos de formas morfológicas variantes são apresentados no Quadro 1.

Forma verbal regularizada	Informante, idade
(eu) fazo	I., 3:6
(eu) fazi	Fra., 2:6, 2:9, 3:0; M. 4:1; M. (2:6)
(tu) fazeu	G., 2:7; M. 4:1
(eu) trouxe	R., 3:11
(eu) trazo	G., 3:4
(eu) trazi	B., 3:1
(eu) sabo	R., 2:10; G., 2:7; A. 2:4;14, 2:4;21, 2:5, 2:6, 2:9, 3:0
(eu) ponhei	G., 2:5, 2:8
(ele) cabeu	Isd., 4:4; 5:0
(se ele) sesse	J., 3:11
abrida	J., 3:11
tesse	J., 3:11
Trocas de sufixos flexionais	Informante, idade
tomi	A.C., 3:7;6; J., 3:0
di	R., 4:10
pensi	H., 3:4

¹² Banco de dados que contém coletas de fala espontânea de crianças em início da aquisição fonológica. É compartilhado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pela Universidade Católica de Pelotas, ambas situadas no estado do Rio Grande do Sul.

mexei	M., 3:0;15
enchei	J., 3:11
descei	O., 2:7
usia	H., 3:4
conheciva	Isd., 4:6
Inovação lexical	Informante, idade
surfador	Isd., 5:3
massageira	Ra., 5:4
remedieiro	Isb., 5:10
oscarzês	Isd., 6:2
borrachar	A., 3:8

Quadro 1: Exemplos de formas morfológicas variantes

Algumas dessas produções foram utilizadas nas construções dos testes de julgamento de palavras, que veremos a seguir.

3.2 Testes de morfologia

Os três testes de morfologia desenvolvidos para a tese tinham o objetivo de verificar a consciência morfológica em crianças de diferentes idades. Eles envolviam a derivação de pseudopalavras (Teste 1), a extração de bases de pseudopalavras (Teste 2), a flexão de pseudopalavras (Teste 2), o julgamento de palavras “incorretas” e o subsequente relato verbal sobre por que elas foram consideradas incorretas (Teste 3). Esses testes foram desenvolvidos a partir de pseudopalavras por acreditarmos, assim como Berko (1958), que, se as crianças conseguem aplicar recursos linguísticos a palavras inventadas, é porque elas já conhecem como a língua funciona com relação àquele aspecto. Todos os testes envolvem tarefas *off-line*¹³.

Vale lembrar que um teste piloto foi aplicado a 10 adultos e a 10 crianças, tendo em vista verificar se eles conseguiriam fornecer respostas adequadas. Todos eles tiveram o desempenho esperado nos testes, e isso foi considerado um bom indício de que os testes estavam adequados para serem aplicados a um grupo maior de crianças, com o objetivo de mostrar o conhecimento morfológico dos sujeitos da pesquisa e de relacionar esse conhecimento aos níveis de consciência postulados pelo modelo RR.

Apesar de termos desenvolvido três testes semi-experimentais de morfologia, trataremos os dados referentes a apenas dois, o Teste 1, de morfologia produtiva (derivação) e o Teste 3, de julgamento de palavras, com posterior explicação do julgamento. Visto que tanto o Teste 1 (derivação) quanto o Teste 2 (extração de base)

¹³ Tarefas que exigem que o informante mantenha a informação na mente, trabalhe com ela, para, então, fornecer uma resposta. Diferente das tarefas *on-line*, em que a resposta é dada durante o processamento, ou seja, sem que se precise ou que se tenha tempo de “pensar sobre ela”.

tinham o mesmo objetivo – aplicação de recursos/processos morfológicos às pseudopalavras –, apenas com graus de dificuldade diferentes, deixaremos a análise do Teste 2 para outro momento.

3.2.1 Teste 1: Derivação de pseudopalavras

O Teste 1, de derivação de pseudopalavras, é composto três partes de seis questões cada, explorando diversos tipos de derivação. A criança, ao ouvir a questão envolvendo a pseudopalavra, deveria aplicar um sufixo (ou prefixo + sufixo) adequado para transmitir aquele significado. Todas as formas foram criadas a partir de *templates* do Português Brasileiro (PB) e dos padrões mais comuns de acento nessa língua.

3.2.1.1 As pseudopalavras do Teste 1

A primeira pseudopalavra do teste, *flopo* [ˈflo.pu], apresenta duas sílabas, a primeira delas com estrutura CCV, e a segunda, com estrutura CV, estrutura semelhante a palavras reais da língua como “bloco” [ˈblo.ku] ou “prato” [ˈpra.tu]. Essa é uma estrutura relativamente simples em PB. O acento recai na primeira sílaba.

A segunda pseudopalavra do teste, *segor* [seˈgor], também possui duas sílabas, porém, a primeira delas é CV, e a segunda apresenta uma estrutura CVC. Esse é um padrão menos comum em PB do que o da primeira pseudopalavra. Lembra estruturas de palavras reais do PB como “calor” [kaˈlor] ou “bolor” [boˈlor], com acento na última sílaba, considerada pesada em PB, em função da coda. Além da estrutura CVC da segunda sílaba, outra diferença em relação à primeira pseudopalavra é o fato de que *segor* termina em consoante. Em PB isso é importante para a escolha do sufixo, e nosso objetivo era justamente verificar em que medida essa estrutura iria influenciar a escolha dos sufixos utilizados.

A terceira pseudopalavra do Teste 1, à qual se referem as últimas seis questões, é *mafata* [ma.ˈfa.ta]. Essa pseudopalavra apresenta a estrutura mais simples das três, em função de que todas as sílabas são CV. Entretanto, é a mais longa de todas, com três sílabas. O acento recai sobre a segunda sílaba, que é o padrão mais comum em PB. A mesma estrutura e padrão acentual são encontrados em palavras reais da língua como “barata” [ba.ˈra.ta] e “batata” [ba.ˈta.ta]. Além disso, essa pseudopalavra é a única que apresenta uma vogal temática indicativa de feminino –a. Para as escolhas de sufixos por parte dos informantes essa informação é importante, visto que eles terão de escolher sufixos que também estejam no feminino ou, ainda, escolher um sufixo considerado alomórfico em função do feminino.

3.2.1.2 Questões do Teste 1

As seis questões do teste, que se repetem para todas as pseudopalavras, envolvem derivação e a escolha de sufixos diferentes. A questão A envolve a derivação de agentivos; a questão B envolve diminutivo; a questão, C o aumentativo; a questão D requer que se pense em algo “ainda maior” que o da questão C; a questão E envolve nomes de lugares e a questão F, por sua vez, permite a formação de adjetivos. As crianças eram levadas individualmente a uma sala, a fim de participarem de uma brincadeira de inventar palavras. É importante salientar que deixamos muito claro para todas elas que não se tratava de estar certo ou errado, mas de brincar de inventar como quisessem. Antes da aplicação de cada grupo de questões do teste, o experimentador solicitava que as crianças repetissem cada uma das pseudopalavras, para verificar se

elas conseguiam pronunciá-la, pois isso não poderia ser um problema para a derivação. As respostas eram anotadas logo após a produção da criança.

O Quadro 2 apresenta todas as questões.

A. Uma pessoa que lida, que trabalha com flopo/segor/mafata é um ¹⁴ ...
B. Um/a flopo/segor/mafata pequeno/a é um/a ... ¹⁵
C. Um/a flopo/segor/mafata grande é um/a ... ¹⁶
D. Um/a flopo/segor/mafata muito grande é um/a ... ¹⁷
E. Um lugar cheio de flopos/segor/mafata é um ... ¹⁸
F. Uma pessoa cheia de flopos/segor/mafata está ... ¹⁹

Quadro 2: Questões do Teste 1

Durante a aplicação do teste, eram feitas todas as questões sobre *flopo*, seguidas de todas as sobre *segor* e, por fim, todas as referentes à *mafata*.

3.2.2 Teste 3: julgamento de palavras e posterior explicação

No Teste 3, as crianças era convidadas a brincar de professoras. Assim, seriam professoras de uma boneca, a quem elas mesmas davam um nome. O experimentador avisava aos informantes que a boneca era muito pequena ainda e que não sabia falar algumas palavras. Assim, eles teriam de ajudá-la. Em seguida, o experimentador lia as questões e anotava as respostas. As palavras utilizadas no teste são formas morfológicas variantes, produzidas por nossos informantes das coletas de fala espontânea.

As questões são as seguintes:

- Se tu ouvisses ela dizer: “agora eu vou *borrachar*, dirias que está certo ou não? Por quê?
- E se ela dissesse: “eu *usia* uma blusa”? Está certo ou errado? Por quê?
- E “eu *fazi* um bolo”? Está certo ou errado? Por quê?
- E se a criança dissesse “o chinelo *serveu*”, o que tu dirias para ela?

¹⁴ Poderiam ser consideradas respostas adequadas para essa questão: flopeiro/segoreiro/mafateiro, flopador/segorador/mafataador, flopista/segorista/mafataista, dentre outras.

¹⁵ Poderiam ser consideradas respostas adequadas para essa questão: flopinho ou flopozinho, sergorinho ou segorzinho, mafatinha ou mafatazinha, mini flopo/segor/mafata, dentre outras.

¹⁶ Poderiam ser consideradas respostas adequadas para essa questão: flopão ou flopozão, segorão ou segorzão, mafatona, mafatazona, super/hiper flopo/segor/mafata, dentre outras.

¹⁷ Poderiam ser consideradas respostas adequadas para essa questão: flopaço, segoraço, mafataço, dentre outras.

¹⁸ Poderiam ser consideradas respostas adequadas para essa questão: floparia, segoraria, mafataria, dentre outras.

¹⁹ Poderiam ser consideradas respostas adequadas para essa questão: floposa, floparenta, flopada, segorosa, segorenta, segorada, mafatosa, mafatenta, mafatada, dentre outras.

As respostas consideradas adequadas deveriam apontar que as palavras *borrachar*, *usia*, *fazi* e *serveu* estão incorretas, fornecendo uma explicação para isso que levasse em conta a estrutura da palavra (e não o significado da frase, por exemplo).

3.3 Informantes

Oitenta e quatro crianças, com idades entre 3:4 e 10:11, da pré-escola ao 4º ano, de uma escola regular da cidade de Farroupilha, responderam aos testes. O Quadro 3 mostra o número de participantes de cada ano e a amplitude das idades.

Ano	Idade dos informants	Número de crianças
4º ano	9:10 a 10:11	10
3º ano	8:3 a 9:9	14
2º ano	7:7 a 8:4	10
1º ano	6:5 a 7:2	21
Pré-escola III	5:3 a 6:3	12
Pré-escola II	4:4 a 5:3	11
Pré-escola I	3:4 a 4:4	6

Quadro 3: Anos (séries), idades dos informants por ano, número de informantes

4 Resultados

Como as formas morfológicas variantes servem, neste momento, como ilustração de um dos níveis de representação mental, que nós analisaremos em seguida, à luz do modelo RR, apresentaremos alguns resultados referentes à aplicação do testes, que serão relevantes para a análise.

4.1 Teste 1

Para a análise, agrupamos as turmas em: grupo 1 (3º e 4º anos), grupo 2 (1º e 2º anos) e grupo 3 (pré-escola I, II e III).

Neste próximos gráficos, reunimos as respostas das questões A, B, C, D, E e F relacionadas às três bases (*flopo*, *segor* e *mafata*), visando a examinar o desempenho das crianças e notar diferenças entre as questões, buscando verificar se houve algumas mais difícil para as crianças que outras. O gráfico 1 mostra a quantidade de respostas adequadas e inadequadas do grupo 1 (3º e 4º anos), por questão (vale lembrar que a questão A envolve agentivos, a B diminutivo, a C aumentativo, a D expressava algo “muito grande”, a E solicitava lugares e a F sugeria adjetivos). Para o grupo 1 foram 72 respostas.

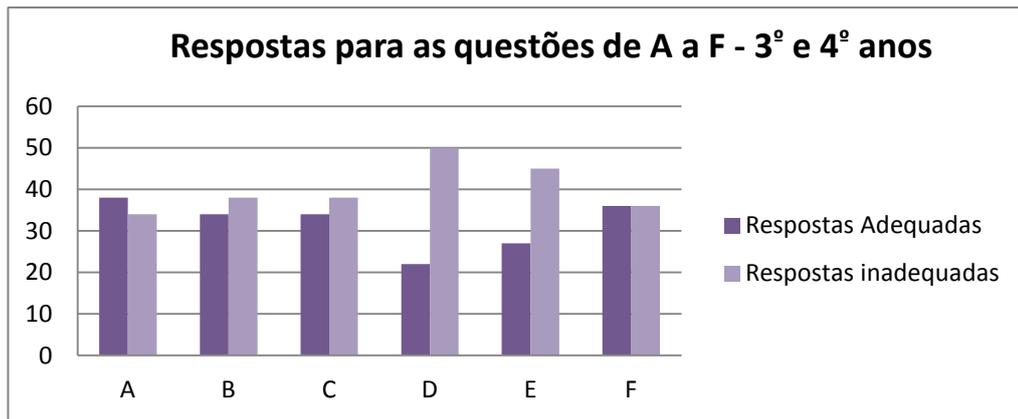


Gráfico 1: Respostas para as questões de A a F – 3º e 4º anos

O gráfico 1 ilustra o desempenho do grupo 1 para todas as questões agrupadas não por pseudopalavra²⁰, mas por tipo de questão. Podemos notar que parece haver um equilíbrio entre as respostas adequadas e inadequadas e que o desempenho dos informantes é muito semelhante em todas as questões, exceto nas questões D (um flopo, um segor, uma mafata muito grande é um(a) _____) e E (um lugar cheio e flopo, segor, mafata é um _____), para as quais houve mais respostas inadequadas. Os informantes, em geral, apresentaram um bom desempenho; entretanto, apenas na questão A (uma pessoa que lida, que trabalha com flopo, segor, mafata é um _____) eles apresentaram mais respostas adequadas que inadequadas²¹, o que sugere que esta pode ter sido a questão mais fácil para o 3º e para o 4º anos.

Vejamos os resultados do grupo 2, no próximo gráfico.

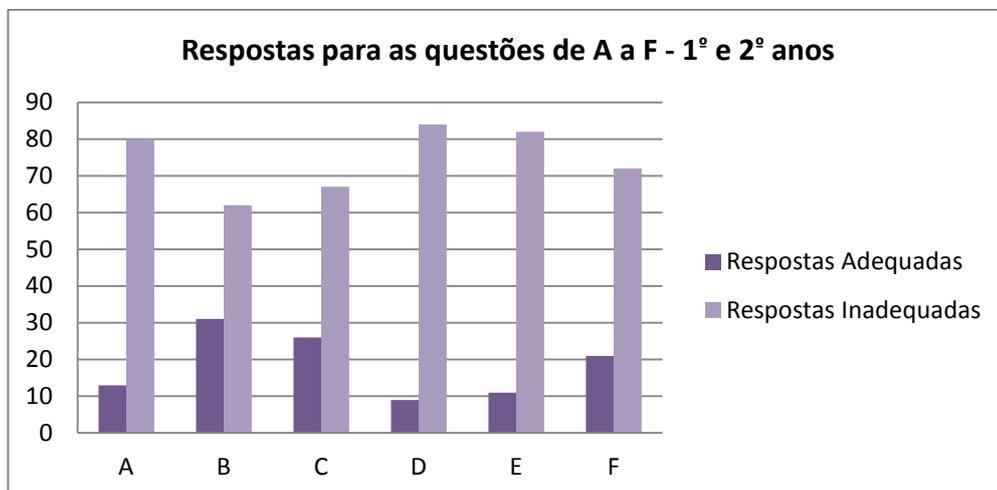


Gráfico 2: Respostas para as questões de A a F – 1º e 2º anos

O gráfico 2 mostra a quantidade de respostas adequadas e inadequadas do grupo 2. Esse grupo forneceu 93 respostas. O 1º e o 2º ano proveram menos respostas adequadas que o grupo 1. Todavia, apresentaram uma similaridade: as questões D e E também parecem ser também para este grupo serem as mais difíceis, para as quais os informantes apresentaram menos respostas adequadas. A questão A, que parecia ser a

²⁰ Para a verificação dos resultados por pseudopalavras, remetemos o leitor à tese (LORANDI, 2011a).

²¹ Salienta-se que, em uma análise estatística, essa diferença pode não ser significativa, pois é pequena.

mais fácil para o grupo 1 parece não ter sido igualmente fácil para o grupo 2. Entretanto, para as questões relativas ao diminutivo e ao aumentativo, as crianças forneceram uma quantidade maior de respostas adequadas.

Seguem os resultados do grupo mais jovem, as pré-escolas I, II e III.

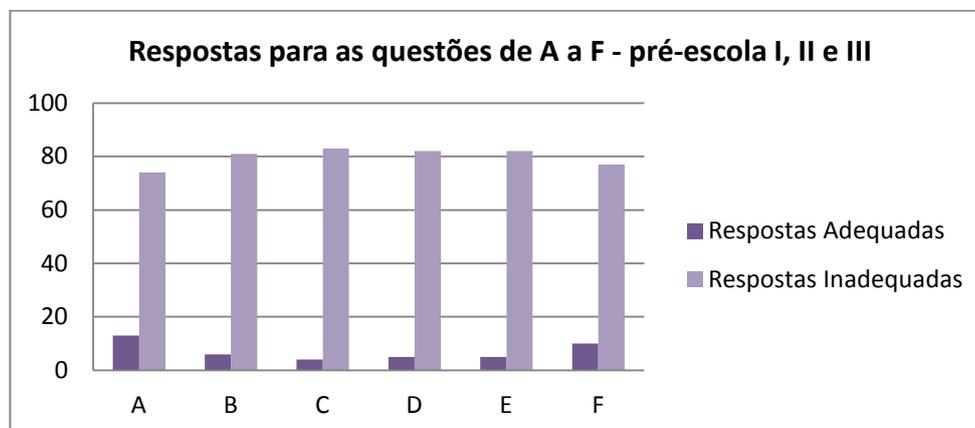


Gráfico 3: Respostas para as questões de A a F – pré-escola I, II e III

O gráfico 3 mostra as respostas para o grupo 3, que somou 87 respostas. Esse grupo, dos informantes mais novos, apresentou ainda menos respostas adequadas que o grupo 2. A grande maioria das respostas adequadas foi fornecida pelos informantes da pré-escola III. Os informantes da pré-escola II e da pré-escola I praticamente não forneceram respostas utilizando recursos morfológicos. O melhor desempenho foi observado na questão A, seguido pelo desempenho na questão F, que pareceu ser uma questão fácil para todas as turmas que proveram respostas adequadas.

De modo geral, podemos perceber que o desempenho parece ser aprimorado em um percurso desenvolvimental ao longo dos anos escolares, da pré-escola ao 4º ano. Apesar desse fato, as questões A (agentivos), B (diminutivo) e F (adjetivos) foram mais fáceis que as questões D (muito grande) e E (lugares). A questão C (aumentativo) foi fácil para o grupo 2 (1º e 2º anos), mas foi difícil para os pré-escolares. A e F foram as questões mais fáceis para os grupos 1 e 3, sendo que B e C foram as mais fáceis para o grupo 2. Todos os grupos apresentaram um bom desempenho na questão F.

A partir da pré-escola III, as crianças parecem mostrar o início da consciência morfológica, fato que tentaremos explicar com o modelo RR. Antes de versarmos sobre essa análise, vejamos os resultados referentes ao Teste 3.

4.2 Teste 3

O Teste 3 envolvia tarefas de julgamento. Diferentemente do Teste 1, que requeria produção/derivação, no Teste 3 as crianças foram envolvidas em uma brincadeira, na qual deveriam julgar palavras, produzidas por uma boneca que ainda não sabia falar todas as palavras. Essa tarefa exigiu que se destacasse, da frase, a palavra que poderia ser considerada “errada” e que se julgasse como tal, a partir do conhecimento que a criança tinha sobre a estrutura da língua. Dessa forma, não estávamos mais trabalhando com pseudopalavras, mas com palavras que as crianças efetivamente produzem durante o período de aquisição da escrita, mas que, como passar do tempo, deixam de produzir.

Vejamos os resultados.

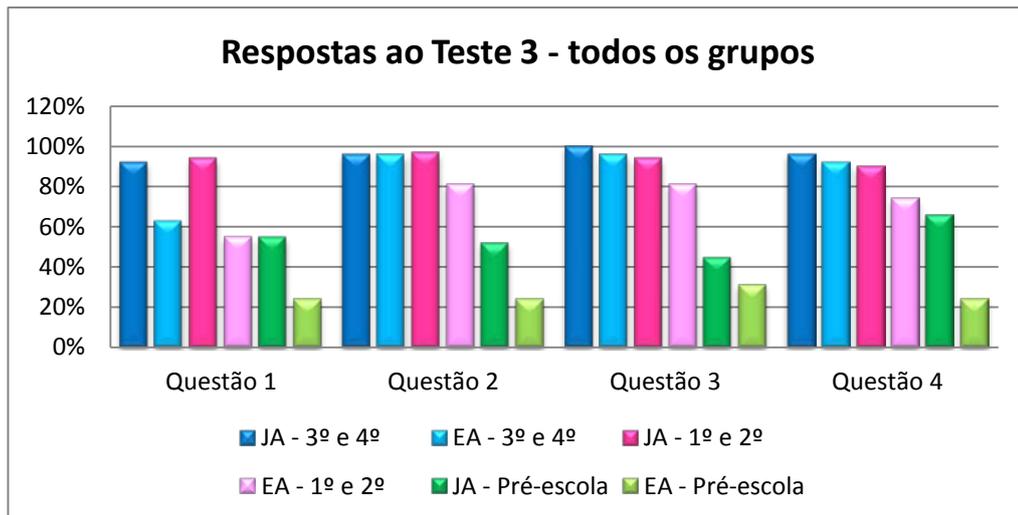


Gráfico 4: Respostas ao Teste 3 – todos os grupos

O gráfico 4 nos mostra os resultados para as quatro questões propostas no Teste 3, para os 3 grupos. As duas primeiras colunas de cada questão referem-se, respectivamente, às respostas adequadas referentes ao julgamento (primeira coluna) e à explicação (segunda coluna) do grupo 1 (3º e 4º anos). As duas colunas seguintes referem-se, respectivamente, ao julgamento adequado e à explicação adequada do grupo 2 (1º e 2º anos). As duas colunas restantes, de cada questão, referem-se, por sua vez, ao julgamento adequado e à explicação adequada do grupo 3 (pré-escola). A fim de comparação entre os grupos, os dados foram computados não mais em valores brutos, mas em porcentagem (visto que o número de respostas diverge entre os grupos, devido ao número de informantes em cada um deles)

Para a questão 1, sobre a forma “borrachar”, tanto o grupo 1 quanto o grupo 2 apresentaram os mais baixos níveis de adequação em suas explicações sobre por que a forma foi considerada incorreta, em relação às demais questões. A pré-escola apresentou os mesmos baixos níveis de adequação em suas respostas em todas as questões. Observando o desempenho em todas as questões, podemos pensar que houve um aprimoramento da pré-escola ao grupo 2. Entretanto, com relação ao julgamento adequado, parece não haver discrepância entre o grupo 2 e o grupo 3, visto que o desempenho foi muito semelhante. A diferença poderá ser percebida referente à explicação adequada, visto que o grupo 3 apresentou mais respostas adequadas que o grupo 2. Há uma melhora crescente nas explicações adequadas da pré-escola ao grupo 3. Esse resultado parece mostrar que já uma diferença entre julgar uma palavra e fornecer uma explicação de por que ela foi considerada incorreta. Uma possível abordagem para essa diferença será fornecida pelo modelo RR.

5 Análise dos dados e o modelo RR

5.1 Os níveis Implícito e Explícito 1 (sublinhado)

A escolha pelo modelo RR para a explicação de dados de aquisição e consciência se deu justamente pelo fato de que ele vai além da dicotomia tradicionalmente conhecida nos estudos sobre esses processos – o implícito e o explícito. A análise cuidadosa desse tipo de dados aponta que essa dicotomia é muito simplista e não dá conta de explicar algumas diferenças sutis que uma análise da trajetória desenvolvimental da criança nos mostra. O modelo RR apresenta quatro níveis para explicar esse percurso desenvolvimental. Cada um desses níveis tem sua

importância e suas características. Embora esse modelo possa ser aplicado à explicação de qualquer domínio do desenvolvimento cognitivo, propomo-nos a aplicá-lo, em uma tentativa inédita até então, a dados de consciência morfológica do PB, acreditando na hipótese de que esses dados constituem evidência comportamental de representações mentais.

Por volta do segundo ano de vida, as crianças começam a produzir formas verbais (TITONE, 1983; KARMILOFF-SMITH, 2001). Essas primeiras formas assemelham-se às formas produzidas pelos adultos, porém constituem, conforme afirma Bowerman (1982), formas não-analisadas. Bowerman argumenta que esse uso inicialmente correto pode ser atribuído ao fato de as crianças terem aprendido essas formas como casos individuais independentes (ver também KARMILOFF-SMITH, 1979a). É uma fase em que as crianças produzem formas irregulares corretamente, como “eu sei”, “eu faço”, “eu trouxe”. De acordo com a nossa análise, sob as considerações do modelo RR, essas primeiras formas irregulares corretas seriam representações que estão em um formato implícito, como em um bloco, indisponíveis para análise, armazenadas independentemente. Elas parecem corretas porque estão armazenadas como uma unidade indecomponível, a qual mantém suas partes como não-analisáveis. São formas que a criança pode repetir, imitar a partir do *input* linguístico, mas não produzir como parte do seu sistema linguístico.

No nível implícito, as crianças estão focadas no *input* linguístico, e não nas suas representações internas desse *input*. A produção dessas primeiras formas indica que elas ainda não atingiram o domínio do comportamento, o que vai promover, em seguida, a redescrição representacional dessa informação para um novo formato: representações de nível E1.

O nível Explícito 1, que sucede o Implícito, e cujas representações são redescições das informações contidas nesse nível, é importante porque faz a transição entre o conhecimento implícito e o conhecimento que se tornará disponível para a consciência. Essa é uma contribuição que o modelo RR traz em comparação aos demais modelos e teorias. As representações de nível E1 são o resultado da redescrição das informações contidas no formato Implícito, em um novo formato, não mais em bloco, agora analisáveis. Essas representações constituem o início de um sistema cognitivo flexível, sob o qual as teorias emergentes da criança podem ser construídas. O nível E1 envolve representações explicitamente definidas, que estão disponíveis como dados para o sistema, mas que ainda não estão disponíveis para acesso consciente e para relato verbal. Como Karmiloff-Smith (1992) afirma, para verificar a existência desse primeiro nível de redescrição, pistas empíricas mais sutis devem ser procuradas, tais como as produções que parecem erros ou as auto-correções que as crianças fazem sobre sua própria fala ou sobre a fala dos outros (KARMILOFF-SMITH, 1992).

Com base nessa descrição das representações de nível E1, nossos dados de aquisição da morfologia mostram que, depois das primeiras produções corretas de formas verbais, as crianças começam a produzir algumas formas diferentes: regularizadas, com trocas de sufixos flexionais ou mesmo inovações lexicais. Essas formas não são aceitas pela gramática adulta, mas sua estrutura é aceitável, visto que apresentam morfemas do português. Além disso, essas produções mostram claramente uma sensibilidade das crianças aos recursos morfológicos da língua.

Karmiloff-Smith (1992) argumenta que nas representações de nível E1, as crianças redescrivem e analisam as representações do nível Implícito, extraindo delas informações. No caso das regularizações, as crianças extraem informações implícitas sobre os radicais dos paradigmas que são mais regulares e mais frequentes no *input* e a eles adicionam sufixos adequados. Qualquer forma é construída do mesmo jeito – um

radical acrescido de afixos. Analisando as regularizações, fica claro que as representações de nível E1 não estão mais diretamente relacionadas ao *input*, mas envolvem a observação de aspectos relevantes do sistema linguístico interno, já que elas não ouvem essas formas de seus pais. Procurando por regularidades que elas não encontram no *input* vindo de seus pais, as crianças criam novas formas, com um dos radicais do paradigma e sufixos que expressam o correto significado que elas pretendiam veicular. Além disso, esse tipo de dado, embora não esteja ainda disponível para acesso consciente ou para relato verbal, aponta o início de um sistema cognitivo mais flexível e o começo da formulação de teorias por parte das crianças acerca das formas básicas dos paradigmas irregulares, sobre os quais elas constroem, temporariamente, a regularidade.

No caso das trocas de sufixos flexionais, em que há substituição de sufixos de 1ª conjugação por sufixos de 2ª ou vice-versa, também parece haver uma sugestão de que as crianças conseguem lidar com a estrutura interna das palavras e mostrar sensibilidade aos sufixos da língua. As mudanças envolvem o mesmo tipo de informação gramatical: classe de conjugação. Conforme comentamos anteriormente, as informações sobre tempo e pessoa são mantidas, ou seja, somente a classe de conjugação é modificada.

Retomando as inovações lexicais, percebemos que as crianças inventam novas palavras tendo como base palavras já por elas conhecidas. Novamente, elas demonstram que são capazes de utilizar recursos morfológicos adequados, totalmente compreensíveis, embora não aceitos pela gramática adulta. Entretanto, se pensarmos no comportamento verbal adulto, poderemos nos lembrar de alguns momentos em que também nós, quando não nos lembramos de alguma palavra, acabamos criando palavras novas. E rimos delas! As crianças, com vimos, também são capazes de criar palavras.

As formas morfológicas variantes – regularização, trocas de sufixos flexionais e inovações lexicais – demonstram a sensibilidade das crianças aos recursos morfológicos. Embora essas produções sejam consideradas erros e, muitas vezes, um desenvolvimento de curva em U, elas consistem em representações de nível E1 e, portanto, um avanço em seu desenvolvimento, não um retrocesso. São, de fato, um passo em direção à consciência morfológica, níveis E2 e E3, aos quais passaremos a nos referir.

5.2 Os níveis Explícito 2 e Explícito 3

Os três testes *off-line* foram desenvolvidos para verificar a consciência morfológica das crianças. Nesses testes, as crianças deveriam manter uma informação na mente, trabalhar nela e produzir uma resposta. Esse procedimento envolve manipulação intencional de dados e, conseqüentemente, outras habilidades mentais, diferentes das utilizadas na simples produção linguística. Essa é a principal diferença entre os níveis E1 e os níveis E2 e E3 do modelo RR. Quando as representações estão em um formato de nível E1, o que nós conseguimos ver em termos de comportamento verbal são apenas produções que não condizem com a gramática adulta, não são manipulação de dados linguísticos.

No nível E2, as representações estão disponíveis para acesso consciente, mas não para relato verbal. Segundo Karmiloff-Smith (1992), embora muitos teóricos reduzam a consciência à capacidade de relato verbal, o modelo RR postula que as representações de nível E2 são acessíveis à consciência, mas ainda estão em um código representacional semelhante às representações de nível E1, das quais são redescritões. Assim, por exemplo, representações espaciais mantêm-se em um formato espacial no nível E2, mas são “traduzíveis” para um formato verbal no nível E3. A situação é um pouco diferente no caso da linguagem, visto que as informações já estão em um formato

linguístico. Em nossa análise, nós entendemos que, quando uma criança é capaz de produzir verbalizações ou explicações em tarefas *off-line*, como nos Testes 1 e 3, é porque ela já alcançou níveis E2/E3 de representação mental. A informação na mente está disponível para acesso consciente, e isso a capacita a lidar com tarefas *off-line* que demandam que a informação seja mantida na mente, processada e, então, disponível para a criança, de forma que ela possa produzir uma resposta. Nas questões do Teste 3, as crianças julgaram palavras e forneceram uma explicação sobre por que as palavras foram consideradas incorretas. Para fornecer uma explicação, elas precisam relatar verbalmente o que pensam e, conseqüentemente, isso exige representações de nível E3. A questão é: por que, então, uma criança consegue julgar uma palavra como incorreta, mas não consegue oferecer uma explicação para isso? É possível interpretar essa diferença, argumentando que ela já atingiu o nível E2, e isso é uma evidência de que não apenas a capacidade de relato verbal constitui um sinal de consciência, já que muitos testes de consciência linguística envolvem julgamento de palavras. As crianças que têm o conhecimento redescrito em um formato E2 são capazes de julgar a correção ou a incorreção (aceitabilidade) de uma palavra, mas não conseguem explicar por que. Quando as crianças atingem o nível E3, elas são capazes de fornecer relatos verbais e de formular boas explicações sobre alguns aspectos da língua.

É importante destacar que não existe “uma criança na fase 3”. Conforme explica Karmiloff-Smith (1992), as representações das crianças estão em um formato de nível E3 com relação a um dado microdomínio. Nesse caso, as representações das crianças estão em um formato E3 referente à morfologia. A mesma criança pode estar no nível E1 com relação a outro aspecto da língua²².

Retomando os resultados dos dois testes aqui apresentados, podemos dizer que todos os níveis de redescritão foram representados nos dados. Os grupos mais novos – da pré-escola I e II – estão em um nível E1 com relação à morfologia e ainda não conseguem lidar com tarefas *off-line* de uma forma adequada. Crianças muito jovens, conforme procuramos demonstrar com a análise das formas morfológicas variantes, já possuem representações em um nível explícito – o nível E1. Algumas crianças da pré-escola III conseguiram lidar com tarefas *off-line* e, portanto interpretamos que elas apresentam representações de nível E2, mas não forneceram relatos verbais. Mesmo no grupo 3, das crianças do 3º e do 4º ano, algumas conseguiram julgar as palavras como incorretas, mas não conseguiram fornecer uma explicação para isso. Esse resultado reforça: 1) a diferença entre os níveis E2 e E3; 2) a não-correlação entre idade e nível de representação, visto que algumas crianças conseguiram fornecer relato verbal e outras, da mesma idade, não o fizeram.

6 Considerações finais

Ao final dessa explanação, esperamos ter conseguido mostrar a viabilidade de uma abordagem da aquisição da linguagem e da consciência linguística por meio do modelo RR. Uma análise baseada nesse modelo apresenta duas grandes vantagens: 1) a postulação de níveis intermediários entre o que é implícito e o que é verbalmente explicável, ou seja, a concepção dos níveis E1 e E2 de representação; 2) o modelo RR nos ajuda a explicar o percurso progressivo do desenvolvimento morfológico das crianças falantes de PB, sob uma perspectiva desenvolvimental.

²² Para uma análise mais detalhada sobre diferenças entre microdomínios e os níveis de representação mental, sugerimos a leitura de Lorandi (2011b).

Embora as crianças que estão no nível E1 não tenham demonstrado sensibilidade aos nossos testes, talvez por uma demanda cognitiva muito grande desse tipo de teste, nós apresentamos outros tipos de dados que revelam essa sensibilidade aos recursos morfológicos da língua – as formas morfológicas variantes. Esses dados são evidência de que mesmo crianças bem novas possuem tipos explícitos de conhecimento que são redescrições de representações de nível Implícito.

Também esperamos ter conseguido deixar mais clara a distinção dos níveis E2 e E3 de representação, por meio dos dados resultantes do Teste 3, que mostram que as crianças podem lidar com tarefas *off-line*, que requerem representações de nível E2, mas não conseguir elaborar relatos verbais/explicações sobre seu conhecimento e, portanto, podem não ter atingido o nível E3. Ambos os níveis referem-se à consciência, mas com características diferentes. E essa é uma distinção importante.

Para finalizar, salientamos novamente que, para entender as mudanças progressivas do conhecimento linguístico das crianças, é fundamental ir além da simples dicotomia implícito-explícito e focar em aspectos mais sutis da mudança representacional, conforme postula o modelo RR.

Referências (olhar formatação)

ALDERETE, J. D. Dominance effects as transderivational anti-faithfulness. *Phonology* 18, 2001, p. 201-253. Cambridge: Cambridge University.

BERKO, J. The child's learning of English morphology. *Word*, 1958, 14, p. 150-177.

BOWERMAN, M. Starting to talk worse: clues to language acquisition from children's late speech errors. In: STRAUSS, S. *U-shaped behavioral growth*. Londres: Academic Press, 1982, p. 101-146.

Fodor, Jerry A. *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983.

INGRAM, D. *First Language Acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JOHNSON, M. H. Interactive Specialization. In: JOHNSON, M.; de HAAN, M. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 3rd ed. Oxford: Blackwells, 2011. P. 204-223.

JOHNSON, M. H.; Grossmann, T.; Kadosh, K. C. Mapping Functional Brain Development: Building a social brain through interactive specialization. *Developmental Psychology*, 2009, Vol. 45, No. 1, 151–159.

KARMILOFF-SMITH, A. Micro- and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representation systems. *Cognitive Science*, 1979a, 3, 91-118.

KARMILOFF-SMITH, A. Language development after five. In P.Fletcher & M.Garman (Eds.) *Studies in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 306-323, 1979b.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge (MA): MIT, 1992. 234 p.

KARMILOFF-SMITH, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (10), 389-398.

KARMILOFF, K.; KARMILOFF-SMITH, A. *Pathways to Language: from fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

KARMILOFF-SMITH, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: Rethinking the study of developmental disorders. *Developmental Psychology: Special Issue on the Interplay of Biology and Environment*, 45(1), 56-63.

LAMPRECHT, R. R. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In: TASCAM., (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra; 1990.

LIEBER, R. *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LESLIE, A. M. (1992). Pretence, autism, and the theory-of-mind-module. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 18-21.

LORANDI, A. “Erros” Morfológicos na produção de verbos: evidências da gramática infantil. 2004. 101 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

LORANDI, A. *Formas Morfológicas Variantes na gramática infantil: um estudo à luz da Teoria da Otimidade*. 2007. 185 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LORANDI, A. *From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011a.

LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios? In: FERREIRA-GONÇALVES, G; BRUM-DE-PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (Orgs.) *Estudos em Aquisição Fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2011b. p. 205-217.

LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. From sensitivity to awareness: morphological knowledge and the Representational Redescription model. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 6-16, jan./mar. 2012.

MENN, L.; RATNER, N. B (Eds.). *Methods for Studying Language Production*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009.

MOTA, M. (org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NAZARI, G. T. *Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil: de 1991 a 2009*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NESDALE, A. R.; TUNMER, W. E. The development of metalinguistic awareness: a methodological overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (editors). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984, p. 36-55.

ROCHA, L. C. A. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Editora da UFMF, 2003. 248 p.

SILVA, C. L. da C. *A Enunciação e o modo de instauração da criança na língua*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Ufrgs, 2007.

SIMÕES, L. J. *Sujeito Nulo na Aquisição do Português Brasileiro: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SLOBIN, Dan. *Psycholinguistics*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1971.

SLOBIN, D. *Psicolinguística*. Trad. Rossine Sales Fernandes. (trad. da 2ª Ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

SPELKE, E. S., & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*, 10, 89–96.

TITONE, R. *Psicolinguística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas*. São Paulo: Summus Editorial, 1983. 219 p.

VAN DER LELY, H. K. J. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from grammatical specific language impairment. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 53–59.