

# COMUNICAÇÕES

# Como é que as crianças contam as palavras? Dados sobre a consciência léxica em Português europeu<sup>1</sup>

Catarina Afonso, Anabela Gonçalves & Maria João Freitas  
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
& Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

## Abstract

The current pilot study explores children's awareness of the *word* unit. Different SVO sentences were presented to Portuguese children from four different groups (preschoolers, 1<sup>st</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> graders) and to a control group of adults; the subjects' ability to isolate nouns, verbs, determiners and prepositions was tested in a sentence segmentation task. The results showed low levels of success in the younger children (pre-schoolers, 1<sup>st</sup>, 3<sup>rd</sup> graders) and an adult-like behavior in the older ones (4<sup>th</sup> graders), showing that lexical awareness is not early mastered. The data discussion was performed on the basis of the impact of prosodic and syntactic effects in the subjects' behavior.

**Keywords:** Linguistic awareness, lexical awareness, word, sentence segmentation

**Palavras-chave:** Consciência linguística, consciência léxica, palavra, segmentação frásica

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, o estudo da consciência linguística (CL), tanto na perspetiva da Psicologia como na da Linguística Educacional, tem permitido defender a eficácia da sua estimulação em contexto educativo, com testado efeito promotor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No domínio da Linguística, a investigação em CL tem também contribuído para a discussão sobre a natureza do conhecimento implícito, recrutado em tarefas que a envolvem (Treiman & Zukowsky, 1991; Adams et al., 1998; Veloso, 2003; Afonso, 2008; Alves et al., 2010, Alves 2012, Castelo, 2012, e.o.).

De entre os vários tipos de CL, a consciência fonológica (CF) é a que tem sido alvo de mais investigação, sendo frequentemente explorada na sua relação com a literacia. A CF inclui 4 unidades, cuja ordem crescente de desenvolvimento tradicionalmente assumida é: palavra>> sílaba>> constituintes silábicos>> segmentos (Adam, 1990; Anthony & Lonigan, 2004, e.o.). Porém, alguns autores relatam a estabilização tardia da consciência de palavra (CP) (Tunmer et al., 1984; Chaney, 1989; Rios, 2009; Cardoso, 2011, e.o.). Está ainda por estabelecer, para o Português Europeu (PE) e com base num conjunto alargado de dados, a ordem relativa de desenvolvimento da consciência das várias unidades fonológicas (Rios 2009, Afonso, *em prep.*). Refira-se que a CP é, para alguns autores, sinónima de

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), no âmbito do projeto PEst-OE/LIN/UI0214/2011, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

consciência lexical (CLex); outros autores, contudo, consideram que se trata de conceitos distintos: a CP é integrada na CF mas a CLex, por envolver diferentes aspetos do conhecimento linguístico, constitui um tipo de CL independente da CF (Tunmer, Bowey & Grieve, 1983; Bialystok, 1986; Roazzi & Carvalho, 1995; Barrera & Maluf, 2003, e.o.), assunto que retomaremos na discussão dos dados relatados neste trabalho.

Tendo em conta o debate sobre o momento de estabilização da CP e sobre a sua natureza linguística, colocamos as duas questões gerais de investigação que se seguem:

(1) Tarefas que envolvam a consciência da unidade *palavra* são facilmente executáveis?

(2) A identificação de palavras na frase recruta exclusivamente conhecimento fonológico ou remete para outros tipos de conhecimento linguístico?

O grau de dificuldade de tarefas que envolvem a unidade *palavra* permite avaliar se a consciência desta unidade é mais precoce do que a das unidades *silaba*, *constituente silábico* e *segmento*, como vulgarmente assumido na literatura sobre o assunto. Por sua vez, a segunda questão permite discutir se tarefas de identificação de palavras em frases recrutam exclusivamente conhecimento fonológico, pelo que CP será apenas uma parte da CF, ou se, pelo contrário, recruta outros aspetos do conhecimento linguístico, o que nos levará a assumir que tarefas dessa natureza envolvem CLex e não apenas CF.

No sentido de responder às questões atrás enunciadas, o objetivo central deste trabalho é o de observar o grau de sucesso numa tarefa de identificação de palavras em contexto frásico (tarefa de segmentação frásica), em quatro grupos de crianças (do pré-escolar, do 1.º, do 3.º e do 4.º ano do 1.º Ciclo), discutindo o papel da interface fonologia / sintaxe no desempenho da tarefa em foco. Trata-se de um estudo piloto desenvolvido no âmbito de Afonso (*em prep.*), que envolve a aplicação de diferentes tarefas de CF.

O presente trabalho tem como finalidade, não o estabelecimento de normas para a população portuguesa no que à CLex se refere, mas antes o levantamento de questões que possam apontar pistas para trabalhos futuros.

## **2. Metodologia**

Nesta secção, apresentam-se os aspetos metodológicos envolvidos no presente estudo: (i) seleção e caracterização da amostra; (ii) construção dos estímulos linguísticos usados na tarefa aplicada; (iii) procedimentos de aplicação da tarefa; (iv) tratamento dos dados.

### Seleção e caracterização da amostra

A tarefa de identificação de palavras em contexto frásico foi aplicada a cinco grupos de estudo e a um grupo de controlo. Os primeiros integram crianças a frequentar o pré-escolar, o 1.º ano, o 3.º ano e o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Externato Flor do Campo (Ramada), perfazendo um total de 20 crianças; o grupo de controlo é formado por cinco adultos. No Quadro 1, apresenta-se uma análise descritiva da amostra selecionada.

Grupo	Média de Idades	Género
Adultos	30;02	3F / 2M
Crianças do pré-escolar (grupo 5 anos)	5;06	3F / 2M
Crianças 1.º ano (Grupo 6 anos)	6;05	3F / 2M
Crianças 3.º ano (Grupo 8 anos)	8;03	3F / 2M
Crianças 4.º ano (Grupo 9 anos)	9;05	2F / 3M

**Quadro 1:** Distribuição da amostra de acordo com a idade e com o género

Para os grupos de crianças, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão:

- (i) Serem falantes monolíngues de PE;
- (ii) não terem perturbações da linguagem, cognitivas ou motoras que prejudicassem a realização da tarefa;
- (iii) terem, pelo menos, 5 anos de idade;
- (iv) frequentarem o Jardim de Infância ou o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- (v) não beneficiarem de apoio em Terapia da Fala ou de apoio educativo.

Por sua vez, os adultos deveriam verificar os seguintes critérios de inclusão:

- (i) Serem falantes nativos de PE;
- (ii) terem, pelo menos, o grau académico de licenciado;
- (iii) não terem conhecimentos específicos de Linguística.

### Estímulos linguísticos

Considerando que é fundamental que os estudos que avaliam a consciência linguística tenham na base estímulos linguisticamente controlados, procedeu-se à construção de um instrumento que contemplasse as variáveis linguísticas a analisar (cf. Quadro 2, abaixo). Neste sentido, estabeleceu-se um conjunto de critérios para a seleção dos estímulos subjacentes à tarefa de segmentação da frase em palavras:

Uso preferencial de nomes (N) dissilábicos ou trissilábicos paroxítonos (os mais frequentes nos enunciados das crianças – cf. Freitas, 1997; Vigário, Freitas & Frota, 2006).

Uso de formas verbais, preferencialmente dissílabos paroxítonos, no presente do indicativo (ou no pretérito perfeito, quando foi necessário evitar fenómenos de sândi externo entre vogais), por serem estes os primeiros tempos verbais nos enunciados infantis (Gonçalves, 2004).

Uso de verbos (V) transitivos de tema em /a/, sempre que possível, por constituírem o paradigma mais produtivo em PE (Villalva, 2000).

Uso do artigo definido feminino /a/, dado ser menos afetado do que o formato masculino por processos de alteração da qualidade vocálica em contexto de sândi externo.

Uso do determinante (Det) tónico *esta*, dada a sua frequência no léxico infantil (Freitas, 1997).

Uso das preposições (Prep) *para*, *de*, *em* e *a* (preposição plena e marcador aspetual em contexto de verbos semiauxiliares).

Uso de frases com o formato SVO.

Tendo por base os critérios linguísticos supracitados, foram definidas as variáveis a controlar na seleção dos estímulos (Quadro 2).

Variáveis Controladas	Exemplos
<i>Classe de palavras</i> N, V, Det, Prep	
<i>Função sintática e estrutura interna</i>	
SN-OD sem determinante ( <i>bare nouns</i> )	A menina toma [Ø xarope].
SN-OD com determinante átono	A fada beijou [ <u>as</u> princesas].
SN-OD com determinante tónico	A tia fechou [ <u>estas</u> portas].
SN-SU sem determinante	[Ø Coelhos] comem cenouras.
SN-SU com determinante átono	[ <u>As</u> pombas] comem milho.
SN-SU com determinante tónico	[ <u>Estas</u> pessoas] contam histórias.
SP-OBL, introduzidos por <i>para</i> , <i>de</i> , <i>em</i> e <i>a</i>	A gata vai [ <u>para</u> casa]. A rainha gosta [ <u>de</u> jogos]. A princesa pensou [ <u>em</u> gelados]. A fada chegou [ <u>a</u> casa]. A princesa ficou [ <u>a</u> dormir].

**Quadro 2:** Definição das variáveis de controlo na seleção dos estímulos da prova de segmentação frásica<sup>2</sup>.

Com base nos critérios mencionados anteriormente, foram construídas 34 frases, nas quais se manipularam as variáveis listadas no Quadro 2. As frases foram apresentadas

<sup>2</sup> OD = objeto direto; SU = sujeito; OBL = complemento oblíquo.

sob a forma de estímulo áudio, para o que se utilizou o gravador MARANTZ<sup>3</sup>. Depois de concluídas as gravações, os estímulos foram avaliados por um grupo de peritos, especialistas em sintaxe e/ou em aquisição, alguns com experiência na área da intervenção com a população infantil. Cada um dos elementos do painel de peritos ouviu as frases de forma isolada e preencheu uma folha de registo, na qual lhe era perguntado *Considera as frases naturais para uma população infantil?*. Caso não considerassem a frase natural, deveriam especificar o problema detetado, preenchendo a coluna das observações.

### **Procedimentos de aplicação**

A tarefa foi aplicada aos grupos em estudo no decorrer dos meses de abril, maio e junho de 2011; o grupo de controlo realizou a tarefa no mês de maio, nos locais de trabalho de cada sujeito.

Para a aplicação da tarefa, pediu-se à educadora/professora que seleccionasse aleatoriamente cinco crianças de cada faixa etária. Levou-se, individualmente, cada criança para uma sala isolada, tendo-a sentado de frente para o computador e ao lado do investigador. Em cima da mesa, estava colocada uma câmara de filmar, de forma a registar os movimentos dos dedos das crianças e as suas produções verbais. Cada criança foi informada de que a câmara de filmar estava a gravar as suas respostas, para que não se distraísse com a presença da mesma. Foi elaborada uma folha de registo, tendo-se dito a cada criança que o investigador iria registar as suas respostas.

Utilizou-se o programa *E-prime 2.0* (Schneider, Eschman & Zuccolotto, 2007), que permite manipular, em simultâneo, estímulos visuais, auditivos e gráficos. Na aplicação da tarefa de segmentação da frase em palavras, e tendo em consideração o número de itens (34 frases), decidiu-se subdividir aleatoriamente a tarefa em duas provas para o grupo do pré-escolar, cada uma com 17 frases. Em ambas as aplicações foram utilizados três itens de treino: 1 – *As meninas gostam de chupas.* / 2 – *Patos comem pão.* / 3 – *Os meninos bebem sumo.* Explicou-se aos sujeitos que iriam ouvir cada frase duas vezes, solicitando-se que a dividissem em palavras, instrução também usada na aplicação do teste.

Assim, a tarefa tinha início com um *slide* com o sinal de adição no ecrã do computador, para que a criança se preparasse para a realização da tarefa. Surgia, em seguida, a imagem do sol e, passados 0,3 segundos, a criança ouvia a frase-estímulo duas vezes; terminada a apresentação do estímulo auditivo, a imagem do sol desaparecia do ecrã, após o que a criança começava a segmentar a frase ouvida. Por cada palavra

---

<sup>3</sup> Formato Stereo; PCM-24, 24 bit; 96kHz.

identificada, a criança deveria carregar na tecla Y (com a imagem do Nemo), aparecendo, assim, um traço horizontal preto no limite inferior do ecrã; o objetivo era o de que criança tivesse *feedback* visual da sua decisão. Assim que a criança terminava a tarefa executada sobre a frase ouvida, aparecia novamente no ecrã o sinal de adição.

### Tratamento dos dados

Para a análise dos resultados, utilizou-se o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0*, tendo-se efetuado apenas uma análise descritiva, dado o teor exploratório do trabalho e o número reduzido de elementos por grupo.

### 3. Resultados

Nesta secção, começamos por apresentar os resultados globais relativos ao sucesso no desempenho da tarefa por cada um dos grupos avaliados (Gráfico 1).

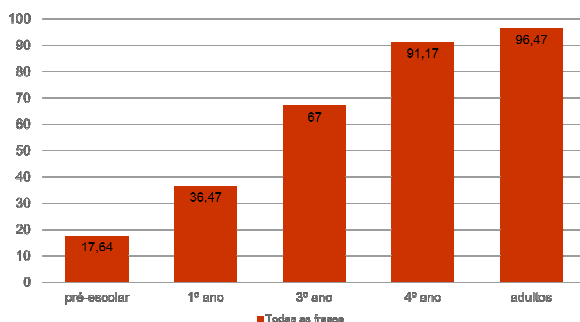


Gráfico 1: Resultados globais

Os resultados registados no Gráfico 1 revelam valores de sucesso baixos no pré-escolar (17,6%) e no 1.º ano (36,5%), registando-se uma subida no 3.º ano (67,0%). O valor para o 4.º ano (91,2%) é idêntico ao dos adultos (96,5%). Estes dados apontam para o facto de a tarefa permitir discriminar níveis de desempenho até ao 4.º ano.

Dado o objetivo da tarefa – avaliação da capacidade de identificação da unidade *palavra* em contexto frásico –, procede-se, no Gráfico 2, à apresentação dos resultados por classe de palavra: nome, verbo, determinante e preposição.

COMO É QUE AS CRIANÇAS CONTAM AS PALAVRAS?  
DADOS SOBRE A CONSCIÊNCIA LEXICAL EM PORTUGUÊS EUROPEU

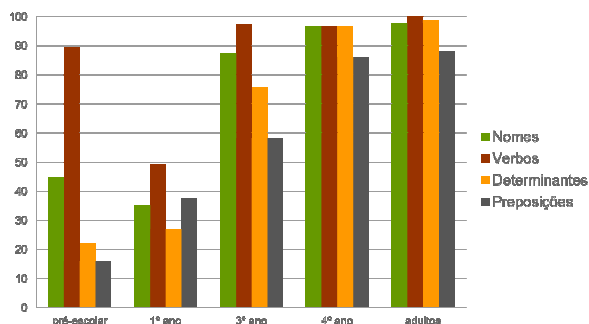


Gráfico 2: Resultados por classe de palavra

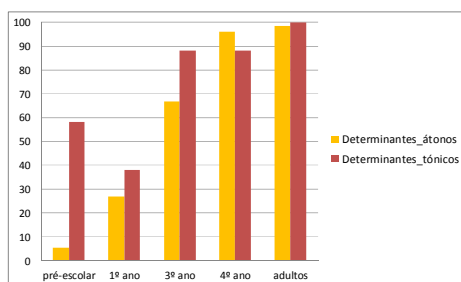
Considerando os resultados apresentados no Gráfico 2, todas as classes apresentam uma subida nos valores de sucesso no 3.º ano, à exceção da categoria *verbo*, cujo sucesso é muito elevado já no pré-escolar (89,4%), descendo para um valor próximo de metade (49,3%) no 1.º ano. Quanto ao 4.º ano, o valor de sucesso é próximo do dos adultos (4.º ano = 96,6%; adultos = 100,0%).

Registam-se assimetrias decorrentes da variável *classe de palavras*, sendo observada a ordem decrescente de sucesso  $V \gg N \gg Det, Prep$ . As categorias N e V apresentam os valores mais altos desde o pré-escolar; como já anteriormente referido, os valores mais altos para a categoria V registam-se no pré-escolar (89,4%) e nos 3.º e 4.º anos (97,2% e 96,6%, respetivamente). Relativamente às categorias Prep e Det, verificam-se valores mais baixos do que os das categorias N e V no pré-escolar e no 3.º ano, embora, no 1.º ano, Prep apresente valores ligeiramente mais altos do que N (Prep = 37,5%; N = 35,2%). No caso específico da categoria Prep, esta é a que apresenta valores de sucesso mais baixos em todos os grupos avaliados, exceto no 1.º ano. Note-se que, no grupo dos adultos, seria de esperar um efeito de teto em todas as categorias, o que acontece apenas para a categoria V (N = 97,6%; V = 100,0%; Det = 98,8%; Prep = 88,0%).

Assim, globalmente, regista-se um contraste entre N/V, por um lado, e Det/Prep, por outro, o que pode indiciar ou um efeito sintático (categorias lexicais vs categorias gramaticais) ou um efeito prosódico (categorias lexicais, obrigatoriamente tónicas, vs categorias gramaticais, predominantemente átonas).

No sentido de testar um potencial efeito prosódico, foi considerada a categoria Det, a única que dispõe de formas tónicas e átonas, esperando-se um efeito promotor da propriedade fonológica *acento de palavra*. Os resultados apresentam-se no Gráfico 3.

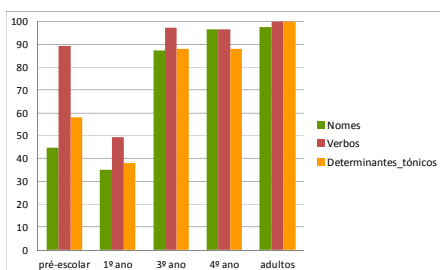




**Gráfico 3:** Resultados para o contraste Det tónico / Det átono

Os dados apresentados revelam que, até ao 3.º ano, Det átono regista valores de sucesso mais baixos do que Det tónico, sendo o contraste mais acentuado no pré-escolar (Det tónico = 58,0%; Det átono = 5,4%). Esta diferença atenua-se com a progressão na escolaridade. No 4.º ano, embora os valores estejam já acima dos 85,0%, regista-se uma inversão nos valores de sucesso, sendo os Det átonos mais identificados do que os Det tónicos (Det tónico = 88,0%; Det átono = 96,1%). Com base nestes resultados, verifica-se que o efeito prosódico na classe dos determinantes é visível até ao 3.º ano, tendo-se identificado o esperado efeito promotor da propriedade fonológica *acento de palavra*. Registe-se, no entanto, que, no 4.º ano, este efeito não se verifica, aspeto a testar numa amostra alargada.

Identificado o efeito prosódico no desempenho da tarefa de identificação de palavras em frases, coloca-se a questão de saber se ocorre, simultaneamente, um efeito sintático (categorias lexicais vs categorias gramaticais) no desempenho de tarefas que envolvem a consciência da unidade *palavra*. Neste sentido, foi anulado o contraste tónico/átono, tendo-se a análise centrado nas diferentes categorias sintáticas com natureza prosódica tónica: Det (tónico), N e V. Os resultados apresentam-se no Gráfico 4, abaixo.



**Gráfico 4:** Resultados para as categorias tónicas

A proeminência da categoria V relativamente a N e a Det verifica-se até ao 3.º ano (pré-escolar → V = 89,4% / N = 44,8% / Det = 58,0%; 1.º ano → V = 49,3% / N = 35,2% / Det = 38,0%; 3.º ano → V = 97,2% / N = 87,5% / Det = 88,0%), não se registando,

COMO É QUE AS CRIANÇAS CONTAM AS PALAVRAS?  
DADOS SOBRE A CONSCIÊNCIA LEXICAL EM PORTUGUÊS EUROPEU

portanto, até esse ano, um contraste entre categorias lexicais (N e V) e gramaticais (Det). A estabilização no desempenho da tarefa ocorre no 4.º ano, com valores semelhantes aos dos adultos, registrando-se, naquele ano, um ligeiro efeito sintático (N = 96,7% e V = 96,7% vs Det (tónico) = 88,0%), a testar em amostra alargada. Uma vez mais, o 1.º ano apresenta um comportamento diferente do dos restantes grupos, com uma descida de valores de sucesso relativamente ao pré-escolar já registada no Gráfico 2 para a globalidade das classes de palavras.

Em síntese, até ao 3.º ano, não existe uma oposição clara entre categorias lexicais e categorias gramaticais, dada a diferença de valores registada entre N e V. No entanto, e tendo em conta que todas as palavras consideradas no Gráfico 4 são tónicas (o que anula o efeito prosódico), verifica-se um contraste entre categorias sintáticas específicas, com uma tendência para V contrastar com N e com Det (tónico).

No caso dos resultados apresentados no Gráfico 4, são contrastadas diferentes categorias sintáticas (N, V e Det) com a mesma propriedade prosódica (todas tónicas). No Gráfico 5, procede-se à análise do contraste entre palavras gramaticais (Det e Prep) prosodicamente distintas (átonas vs tónicas), de forma a testar, uma vez mais, o impacto quer do efeito prosódico quer do efeito sintático no desempenho da tarefa em causa.

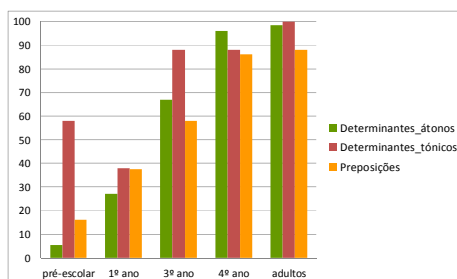
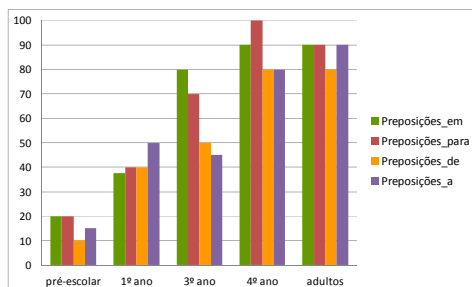


GRÁFICO 5: RESULTADOS PARA DETERMINANTES VS PREPOSIÇÕES

Os dados no Gráfico 5 revelam um efeito prosódico no pré-escolar, com clara promoção de Det (tónico) (58,0%) relativamente às palavras átonas (Det (átono) = 5,4%; Prep = 16,0%), também registado no 3.º ano. No entanto, neste ano, é também visível um efeito sintático, com um contraste entre Det (átono) e Prep (66,9% e 58,0%, respetivamente), que ocorre também no 4.º ano e no grupo dos adultos. Nestes dois últimos grupos, embora os valores relativos a cada categoria sejam semelhantes, regista-se apenas um efeito sintático, não sendo relevantes as propriedades prosódicas dos itens testados. Uma vez mais, o 1.º ano revela um comportamento diferente do dos outros grupos: (i) não foi possível identificar um efeito prosódico, já que Det átono apresenta valores mais baixos do que Det tónico e Prep, cujos valores são semelhantes (Det átono = 26,9%; Det tónico =

38,0%; Prep = 37,5%); (ii) o efeito sintático também não é claro, visto que itens da mesma categoria (Det) apresentam valores distintos e, inversamente, itens de categorias distintas apresentam valores semelhantes (Det e Prep).

Dentro da categoria Prep, foram testadas *em*, *para*, *de* e *a*, sendo os resultados os que se apresentam no Gráfico 6.



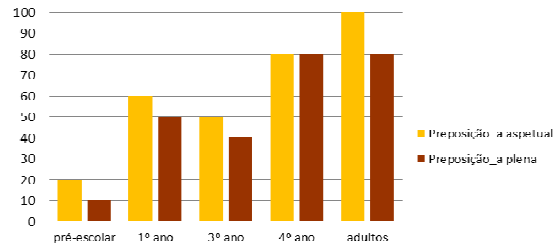
**Gráfico 6:** Resultados para a categoria *Prep*

Observando o Gráfico 6, verifica-se que *em* e *para* têm valores de sucesso mais elevados do que *de* e *a*, no pré-escolar, no 3º e no 4.º ano, registando-se, de novo, um comportamento assimétrico no 1.º ano.

Não sendo os resultados conclusivos, é possível identificar um contraste fonológico e, provavelmente, um contraste semântico entre estes dois grupos de preposições. Assim, por um lado, as preposições *em* e *para* podem ser consideradas mais proeminentes do ponto de vista fonológico do que *a* e *de* (*em* é silabicamente mais complexa por exibir um núcleo ramificado associado a um autossegmento nasal; *para* é um dissílabo com possível contraste acústico entre as duas sílabas em algumas produções que preservam a forma dissilábica). Por outro lado, do ponto de vista semântico, *em* e *para*, nos contextos testados, marcam tematicamente os seus argumentos juntamente com os predicadores verbais com que coocorrem, enquanto *de* é essencialmente um marcador de caso, tendo um papel secundário na marcação temática dos argumentos (Brito, 2003: 398 e ss.; Cabral, 2005, para o PA). No sentido de encontrar evidência adicional para esta hipótese, foram incluídas no teste frases com a preposição *a* enquanto preposição plena e marcador aspetual no contexto de verbos semiauxiliares (Gonçalves, 1992). Os resultados encontram-se no Gráfico 7.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Um revisor anónimo sugeriu que, na análise dos resultados, fossem mais exploradas questões de natureza semântica e pragmática. De facto, tais questões podem estar subjacentes aos resultados obtidos, mas (i) do ponto de vista semântico, só as diferentes propriedades das preposições parecem relevantes, dado que, nos restantes casos, as propriedades dos itens não têm impacto nos resultados (por exemplo, verbos com as mesmas propriedades e na mesma estrutura foram tratados de forma diferente: frase 33 - comem / flores; frase 34 - fazem bolos); do ponto de vista pragmático, dado o desenho experimental (frases apresentadas exclusivamente sob a forma de

COMO É QUE AS CRIANÇAS CONTAM AS PALAVRAS?  
DADOS SOBRE A CONSCIÊNCIA LEXICAL EM PORTUGUÊS EUROPEU



**Gráfico 7:** Resultados para preposição plena vs marcador aspetual *a*

Os resultados revelam que, à exceção do 4.º ano, se regista uma tendência para a preposição plena ter valores de sucesso mais baixos do que o marcador aspetual. Por um lado, estes resultados não vão ao encontro da hipótese de que preposições que marcam tematicamente os argumentos são mais facilmente identificáveis do que preposições que têm uma natureza essencialmente funcional; por outro lado, este comportamento não é predito pelos dados da aquisição do PE (Gonçalves & Freitas, 1996), que mostram a seguinte ordem de aquisição: preposição plena >> marcador aspetual. Note-se que igual ausência de isomorfismo entre desenvolvimento do conhecimento implícito e desenvolvimento da CL foi observada em estudos sobre o modo de articulação em PE (Alves et al., 2010; Alves, 2012).

No Quadro 3, são apresentados os tipos de erros identificados nas respostas dos grupos de crianças testados.<sup>5</sup>

---

estímulo áudio, como referido na secção 2, e sem contexto prévio), não parece haver qualquer efeito desta natureza nos resultados. Tais tópicos serão, contudo, tidos em consideração em estudo mais alargado.

<sup>5</sup> *Id* é a abreviatura para *identificação*; *seq.*, para *sequência*.

	Pré-escolar (%)	1.º ano (%)	3.º ano (%)	4.º ano (%)	Adultos (%)
<b>Id. da seq. Det átono + N</b>	87,7	28,8	32,3	3,8	1,5
<b>Id. da seq. Det tónico + N</b>	24,0	30,0	2,0	2,0	0,0
<b>Id. da seq. Prep <i>em</i> + N</b>	80,0	0,0	20,0	10,0	10,0
<b>Id. da seq. Prep <i>de</i> + N</b>	90,0	50,0	50,0	20,0	20,0
<b>Id. da seq. Prep <i>para</i> + N</b>	70,0	33,5	30,0	0,0	20,0
<b>Id. da seq. Prep <i>a</i> aspetual + N</b>	50,0	0,0	30,0	10,0	0,0
<b>Id. da seq. Prep <i>a</i> plena + N</b>	80,0	33,5	70,0	10,0	20,0
<b>Inserção de Det em SN-SU</b>	50,0	16,5	30,0	10,0	0,0
<b>Inserção de Det em SN-OD</b>	3,0	0,0	2,0	1,0	0,0
<b>Omissão de Det em SN-SU</b>	0,6	0,0	0,6	0,0	0,0
<b>Omissão de Det em SN-OD</b>	5,0	8,3	0,0	0,0	0,0
<b>Outros tipos de erros</b>	28,8	60,0	20,0	20,0	0,0

**Quadro 3:** Tipologia de erros

Como esperado, regista-se uma tendência para a descida gradual do número de erros por tipo, ao longo dos grupos, sendo que a aglutinação é o tipo de erro mais frequente, seguido da inserção e, depois, da omissão. A categoria *outros tipos de erros* inclui essencialmente a segmentação de palavras da frase-estímulo em sílabas, estratégia irrelevante para o tópico em foco neste trabalho.

Relativamente à aglutinação, o maior número de erros diz respeito à identificação de palavras átonas e do N que se lhes segue como uma única unidade *palavra*. No caso do pré-escolar e dos 1.º e 3.º anos, a palavra átona pode ser Det ou Prep; no caso do 4.º ano, a palavra átona é essencialmente Prep, sendo pouco expressivos os casos que envolvem a aglutinação Det+N. Estes resultados apontam para um efeito prosódico mais visível nos três primeiros grupos (veja-se, por exemplo, os valores mais baixos de erros de aglutinação de N com Det tónico do que com Det átono), registando-se uma promoção do efeito sintático no 4.º ano (categoria Prep mais problemática do que as restantes categorias sintáticas).

Os erros de inserção e de omissão envolvem exclusivamente a categoria Det e revelam um efeito da função sintática do SN: a inserção ocorre quase exclusivamente em SNs com função de SU e a omissão, em SNs com função de OD.

Finalmente, registre-se que os erros mais expressivos de identificação de palavras no grupo dos adultos ocorreu nos casos em que se encontravam envolvidas algumas preposições, a saber *em*, *de*, *para* e *a* (preposição plena).

#### 4. Considerações finais

Neste trabalho, são apresentados resultados de um estudo piloto relativo à identificação da unidade *palavra* em frases com estrutura SVO, desenvolvido no âmbito de Afonso (*em prep.*). Assim, os dados devem ser entendidos como tendências (e não como comportamentos normativos) a serem testadas junto de uma amostra alargada, embora os resultados preliminares apresentados revelem já que a tarefa permite discriminar diferentes níveis de desempenho nos grupos de sujeitos testados.

A primeira questão de investigação colocada (cf. Introdução) remetia para o grau de dificuldade associado à identificação da unidade *palavra* em contexto de frase (*Tarefas que envolvam a consciência da unidade palavra são facilmente executáveis?*). Como referido na Introdução, alguns autores consideram que a consciência das unidades fonológicas segue a ordem crescente *palavra>>sílaba>>constituintes silábicos>>segmentos* (Adam, 1990; Anthony & Lonigan, 2004, e.o.), o que prediria um grau de dificuldade reduzido no desempenho da tarefa aqui estudada; outros autores, porém, referem o grau de dificuldade associado a tarefas que envolvem a consciência da unidade *palavra* (Tunmer et al., 1984; Chaney, 1989; Rios, 2009; Cardoso, 2011, e.o.). Os resultados do presente estudo confirmam a segunda perspetiva, já que mostram que a tarefa não é facilmente executável até ao 3.º ano (valores globais de sucesso: pré-escolar = 17,6%; 1.º ano = 36,5%; 3.º ano = 67,0%). Neste sentido, procedeu-se a uma análise dos dados, de forma a identificar aspetos do conhecimento linguístico que pudessem dar conta dos padrões observados.

A análise levada a cabo permite responder à segunda questão de investigação formulada (*A identificação de palavras na frase recruta exclusivamente conhecimento fonológico ou remete para outros tipos de conhecimento linguístico?*). Os dados observados permitem-nos mostrar que outros aspetos linguísticos, para além dos fonológicos, parecem estar envolvidos, podendo o recrutamento de informação de diferentes módulos da gramática estar na base do insucesso inicial no desempenho da tarefa. Assim, tarefas como a aplicada neste estudo avaliam consciência lexical e não apenas consciência fonológica, dois subtipos de consciência linguística, na linha de Tunmer, Bowey & Grieve (1983), Bialystok (1986), Roazzi & Carvalho (1995) e Barrera & Maluf (2003), e.o.

Os resultados obtidos apontam para a existência de dois tipos de efeitos, prosódico e sintático, nem sempre simultâneos, já que, por vezes, a proeminência de um deles despromove a importância do outro. Assim, o efeito prosódico na tarefa de identificação de

palavras na frase é mais evidente até ao 3.º ano, após o que efeito prosódico e efeito sintático ou apenas efeito sintático operam.

Vários comportamentos permitiram identificar um *efeito prosódico*, a saber: (i) percentagens de sucesso mais elevadas na identificação de Det tónico, por oposição a Det átono (até ao 3.º ano); (ii) percentagens de sucesso idênticas na identificação de Det átono e de Prep (até ao 3.º ano); (iii) percentagens elevadas de aglutinações (Det átono+N; Prep+N; Prep+V), o que parece estar associado à ativação da palavra prosódica nas identificações iniciais (Vigário, 2003); (iv) percentagens de sucesso elevadas na categoria V desde o início, o que parece apontar para a ativação do sintagma fonológico, dada a não aglutinação de V com material do OD, embora este facto possa também ser interpretado como consequência de um efeito sintático, dado que a formação daquele sintagma é baseada em noções sintáticas (Mateus, Frota & Vigário, 2003).

O *efeito sintático*, por sua vez, é observado a partir dos seguintes resultados: (i) percentagens de sucesso mais elevadas nos verbos, que, por serem portadores de maior informação morfossintática e por terem um papel crucial na construção da predicação, gozam de maior autonomia; (ii) percentagens de sucesso mais elevadas nas categorias lexicais do que nas categorias gramaticais (V>>N>>Det>>Prep); (iii) percentagens de sucesso mais altas nos determinantes átonos do que nas preposições, também elas átonas (cf. 3.º e 4.º anos e adultos); (iv) mais erros de inserção de determinante em SNs com a função sintática de SU e mais erros de omissão de determinante em SNs com a função sintática de OD, o que pode decorrer da distribuição de nomes simples (*bare nouns*) no PE (distribuição mais restrita em posição de SU do que em posição de OD; cf. Oliveira et al. *em prep.*).

Alguns resultados podem ser atribuídos ao efeito *escolaridade*. Assim, a descida inesperada dos níveis de sucesso no 1.º ano poderá ser interpretada como produto da maior estimulação da consciência linguística à entrada na escola. Dito de outra forma, tratar-se-ia de um retrocesso no desempenho linguístico infantil, que indicaria uma reorganização do conhecimento linguístico, um pouco à imagem do que sucede em alguns casos de *U-shaped development* (Bowerman, 1982) durante a aquisição de uma língua materna; os retrocessos são, nestes casos, interpretados como estádios inerentes ao processo de desenvolvimento linguístico. No caso do 3.º ano, a despromoção do efeito prosódico e a paralela promoção do efeito sintático poderá decorrer, entre outros aspetos, do trabalho sobre classes de palavras, no domínio do conhecimento explícito, já realizado com as crianças do 3.º ano testadas neste trabalho. O efeito da escolaridade deverá ser testado em

trabalho futuro de forma controlada, num contexto de investigação que explore as potenciais relações entre *desenvolvimento do conhecimento linguístico implícito, consciência linguística e explicitação de conhecimento linguístico*.

### Referências

- Adams, M. J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J.; Foorman, B.; Lundberg, I. & Beeler, T. (1998) *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Afonso, C. (2008) *Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças entre os 4 e os 6 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.
- Afonso, C. (em prep.) Complexidade Prosódica e Consciência Fonológica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Doutoramento inscrita na Universidade de Lisboa.
- Alves, D. (2012) Efeito das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Alves, D.; Castro, A. & Correia, S. (2010) Consciência fonológica – dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica. In Ana Maria Brito, Fátima Silva, João Veloso e Alexandra Fiéis (orgs.) *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, pp. 169-184.
- Anthony, J. L. & Lonigan, C. J. (2004) The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), pp. 43–55.
- Barrera, S. & Maluf, M. R. (2003) Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 16(3), pp. 491-502.
- Bialystok, E. (1986) Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research* 15 (1), pp. 13-32.
- Bowerman, M. (1982) Starting to talk worse: clues to language acquisition from children's late speech errors. In Sidney Strauss (org.) *U-shaped Behavioral Growth*. New York: Academic Press, pp. 101-145.
- Brito, A. M. (2003) Categorias sintácticas. In Maria Helena Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria, Sónia Frota, Gabriela Matos, Marina Vigário e Alina Villalva (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 323-432.



- Cabral, L. (2005) Complementos verbais preposicionados do Português em Angola. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Cardoso, S. (2011) Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Castelo, A. (2012) Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa
- Chaney, C. (1989) I pledge a legiance tothe flag: Three studies in word segmentation. *Applied Psycholinguistics* 10 (3), pp. 261-282.
- Freitas, M. J. (1997) Aquisição da estrutura silábica do Português europeu. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, A. (1992) Para uma sintaxe dos verbos auxiliares em Português europeu. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, A. & Freitas, M. J. (1996) Estatuto de *a* em construções aspectuais do Português. Evidências da aquisição na interação Fonologia/Sintaxe. In Inês Duarte e Matilde Miguel (orgs.) *Actas do XI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Vol. III. Lisboa: APL, pp. 297-313.
- Gonçalves, F. (2004) *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em Português europeu e brasileiro*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora.
- Mateus, M. H.; Frota, S. & Vigário, M. (2003) Prosódia. In Maria Helena Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria, Sónia Frota, Gabriela Matos, Marina Vigário e Alina Villalva (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 1035-1076.
- Oliveira, F.; Duarte, I.; Freitas, M. J.; Gonçalves, A.; Miguel, M. & Rodrigues, C. (*em prep.*) Syntactic derivations and the interpretation of bare nouns in EP and in BP.
- Rios, A. C. (2009) *Competências fonológicas na transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Roazzi, A. & Carvalho, M. do R. (1995) O Desenvolvimento de Habilidades de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos* 76 (nº 184), pp. 477-548.
- Schneider, W.; Eschman, A. & Zuccolotto, A. (2007) *E-prime – Getting Started Guide*. Pittsburgh: Psychology Software Tools, Inc.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991) Levels of phonological awareness. In Susan A. Brady e Donald P. Shankweiler (orgs.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 67-84.

COMO É QUE AS CRIANÇAS CONTAM AS PALAVRAS?  
DADOS SOBRE A CONSCIÊNCIA LEXICAL EM PORTUGUÊS EUROPEU

- Tunmer, W. E.; Bowey, J. A. & Grive, R. (1983) The Development of Young Children's Awareness of the Word as a Unit. *Journal of Psycholinguistic Research* 12 (6), pp. 567-594.
- Tunmer, W. E.; Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984) *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. New York: Springer-Verlag.
- Veloso, J. (2003) *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português europeu*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto.
- Vigário, M. (2003) *The prosodic word in European Portuguese*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Vigário, M.; Freitas, M. J. & Frota, S. (2006) Grammar and frequency effects in the acquisition of prosodic words in European Portuguese. *Language and Speech*, 49 (2), pp. 175-203.
- Villalva, A. (2000) *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT.