

A princesa ficou *adormir ou a dormir? Dados sobre a consciência da unidade *palavra* em Português Europeu*

Catarina Afonso
catarina.m.afonso@gmail.com
Anabela Gonçalves
a.goncalves@letras.ulisboa.pt
Maria João Freitas
joaofreitas@letras.ulisboa.pt
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Portugal)

ABSTRACT: The current study describes the performance of Portuguese children when faced with an evaluation task concerning their awareness of the *word* unit. Different SVO sentences were presented to Portuguese children from three different groups (1st graders; 3rd graders at the onset of the academic year; 3rd graders at the end of the academic year); the subjects' ability to isolate nouns, verbs, determiners (stressed, unstressed) and prepositions was tested in a sentence segmentation task. The results revealed low levels of success in the 1st graders and an increase of success rates in the 3rd graders, showing that awareness of the *word* unit is not early mastered. Moreover, a positive effect of explicit knowledge in the performance of the sentence segmentation task was not attested. The data discussion was performed on the basis of the impact of prosodic and syntactic effects in the subjects' behavior.

KEY-WORDS: Linguistic awareness, lexical awareness, word, sentence segmentation

RESUMO: O presente trabalho descreve o desempenho de crianças portuguesas numa tarefa de avaliação de consciência da unidade *palavra*. Participaram na tarefa, que incluía frases com ordem SVO, crianças de três grupos (1.º ano; 3.º ano, no início do ano letivo; 3.º ano, no final do ano letivo). A capacidade de os sujeitos identificarem nomes, verbos, determinantes (tónicos e átonos) e preposições foi testada através de uma tarefa de segmentação. Os resultados revelaram taxas de sucesso baixas no 1.º ano, com uma subida das mesmas no 3.º ano, o que mostra que a estabilização da consciência da unidade *palavra* não é precoce. Para além disso, não se atestou um efeito positivo do conhecimento explícito no desempenho da tarefa de identificação de palavras em contexto frásico. A discussão dos dados teve como objetivo avaliar o impacto de efeitos sintáticos e prosódicos no desempenho dos sujeitos na realização da tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: consciência linguística, consciência lexical, palavra, segmentação frásica

* Este trabalho foi desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), no âmbito do projeto PEst-OE/LIN/UI0214/2013, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia; os dados foram recolhidos e tratados no contexto da implementação do projeto de doutoramento de Afonso (*em prep.*).

1. Introdução

Vários estudos sobre as produções escritas infantis à entrada na escola têm revelado dificuldades na identificação da unidade *palavra*, atribuídas, pelos vários autores, quer à complexidade deste constituinte linguístico, que implica o processamento de vários tipos de informação linguística, quer à natureza do discurso oral, no qual as palavras surgem num *continuum*, muitas vezes sem a produção de pistas prosódicas que sistematicamente as delimitem. Estas dificuldades revelam-se, na maior parte dos casos, sob a forma de hipossegmentações ou de hipersegmentações das palavras na escrita, frequentemente interpretadas como o reflexo do processamento de propriedades prosódicas das línguas (entre outros, Abaurre, 1991; Ferreiro, et al. 1996; Tolchinsky & Teberosky, 1997; Kolinsky, 1998; Kato, 2001; Chacon, 2004; Tenani, 2004; Cunha, 2012).

Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência linguística (CL) na infância têm-se também debruçado sobre a unidade *palavra*, disponibilizando resultados relativos à capacidade de identificação e manipulação desta unidade em diferentes tipos de tarefas formais. A complexidade linguística associada a esta unidade leva a que vários destes estudos se filiem na área da avaliação da Consciência de Palavra (CP), entendendo-se a palavra como o domínio de ativação de regras fonológicas, enquanto outros se enquadram na área da Consciência Lexical (CLex), avaliando propriedades de diferentes naturezas gramaticais associadas a esta unidade. A CP é, assim, normalmente considerada um tipo de Consciência Fonológica (CF), que inclui a avaliação de quatro unidades: *palavra*, *sílaba*, *constituinte silábico* e *segmento* (este último comumente designado na literatura sobre CF como *fonema*). A CLex, por envolver diferentes aspetos do conhecimento linguístico codificados na palavra, é referida como um tipo de Consciência Linguística (CL) (entre outros, Tunmer, Bowey & Grieve, 1983; Bialystok, 1986; Roazzi & Carvalho, 1995; Barrera & Maluf, 2003; Duarte, 2008).

Vários trabalhos assumem que a ordem crescente de desenvolvimento da consciência dos vários constituintes avaliados nos trabalhos sobre CF é a que a seguir se explicita: *palavra* > > *sílaba* > > *constituintes silábicos* > > *segmentos* (entre outros, Adam, 1990; Anthony & Lonigan, 2004). No entanto, alguns autores questionam esta ordem, relatando, entre outros aspetos, a estabilização tardia da CP (entre outros, Tunmer et al., 1984; Chaney, 1989; Rios,

2009; Cardoso, 2011; Afonso, Gonçalves & Freitas 2013). Investigação adicional é ainda necessária no sentido de identificar não só a ordem de disponibilização da consciência destes quatro constituintes no percurso de desenvolvimento cognitivo infantil como as faixas etárias associadas a diferentes etapas desse desenvolvimento gradual.

No caso específico da unidade *palavra*, vários autores imputam a emergência tardia da CP ao papel da aprendizagem da leitura e da escrita neste processo, decorrente do contacto com um sistema de representação escrita que isola estas unidades através de espaços em branco (entre outros, Chaney, 1989; Ferreira *et al.* 1996; Bassetti, 2005). Assim, e ao contrário da *sílaba*, extensamente documentada na literatura como sendo de fácil identificação por crianças em fase pré-escolar, a *palavra* não surge, nestes estudos, como um constituinte intuitivamente identificável em estádios precoces de manifestação da CF mas como o produto da literacia. É, no entanto, inesperado que apenas a aprendizagem da leitura e da escrita desempenhe um papel na emergência da CP: por um lado, os primeiros enunciados das crianças são constituídos por uma palavra, sendo esta uma unidade precocemente processada durante a aquisição; por outro lado, as crianças processam diferentes combinações de palavras no domínio da frase, tanto na perceção como na produção de enunciados da sua língua. Estes aspetos poderiam funcionar como desencadeadores de uma consciência precoce da unidade *palavra*. A confirmar-se a tendência para uma não identificação precoce da unidade *palavra* em tarefas de CP ou de CLex, tal mostrará que nem sempre existe paralelismo entre os factos observados na aquisição da linguagem e os decorrentes de tarefas de CL, apontando para a natureza cognitivamente distinta das duas tarefas de processamento linguístico (para a observação de evidência empírica em direções opostas, e a presença ou ausência de isomorfismo entre aquisição da linguagem e consciência linguística, consulte-se Afonso, 2008; Alves, Faria & Freitas, 2010; Alves, 2012; Vicente, *em prep.*).

Um outro assunto relativo à ordem de desenvolvimento dos vários tipos de CF, bem como ao de outros tipos de CL, é o da distinção entre momento de emergência e momento de estabilização, tópico que carece de investigação suplementar. Muitos estudos sobre CF avaliam amostras entre os 4 e os 7 anos de idade (Karpova, 1955; Holden & MacGinitie, 1972; Fox & Routh, 1975;

Tunmer, Bowey e Grieve, 1983; Bialystok, 1986; Chaney, 1989; Rios, 2009; Cardoso, 2011; Antunes, 2013), não havendo muita informação disponível sobre faixas etárias posteriores (Sim-Sim, 1998; Castelo, 2102; Afonso, Gonçalves & Freitas 2013). Dada a complexidade linguística da unidade *palavra* e a necessidade de identificar as faixas etárias relevantes para a avaliação da CP, Afonso, Gonçalves & Freitas (2013) observaram, num estudo piloto que precede o aqui apresentado, quatro grupos de crianças, nos seguintes níveis de ensino (5 crianças por grupo): pré-escolar (média etária: 5;6); 1.º ano do 1.º Ciclo (média etária: 6;5); 3.º ano do 1.º Ciclo (média etária: 8;3); 4.º ano do 1.º Ciclo (média etária: 9;5). Os dados obtidos foram confrontados com os de um grupo de controlo de adultos. Os resultados globais para a *tarefa de identificação de palavras em contexto frásico* utilizada mostraram: (i) taxas médias de sucesso abaixo dos 50% nas crianças do pré-escolar e do 1.º ano (respetivamente, 18% e 37%); (ii) uma taxa média de sucesso de 67% nas do 3.º ano; (iii) uma taxa média de sucesso próxima da dos adultos nas do 4.º ano (respetivamente, 97% e 91%). O baixo sucesso no pré-escolar e no 1.º ano, por um lado, e o elevado sucesso no 4.º ano, por outro, levaram-nos a prosseguir, no presente estudo, apenas com a observação de grupos de crianças nos 1.º e 3.º anos de escolaridade. Note-se que o insucesso no desempenho de tarefas de CP no pré-escolar relatado em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013) vai ao encontro do registado em vários trabalhos (entre outros, Holden & MacGinitie, 1972; Fox & Routh, 1975; Bialystok, 1986; Rios, 2009; Antunes, 2013), questionando-se, assim, a ordem de desenvolvimento da CF comumente referida na literatura sobre CF e acima citada (*palavra* > > *sílaba* > > *constituintes silábicos* > > *segmentos*).

Os estudos sobre a consciência da unidade *palavra* referem sistematicamente dois aspetos linguísticos que podem ter impacto na identificação deste constituinte: a sua natureza prosódica (natureza tónica ou átona); a classe morfosintática a que a palavra pertence (Karpova, 1955; Tunmer, Bowey & Grieve, 1983; Chaney, 1989; Barrera e Maluf, 2003; Cardoso, 2011; Antunes, 2013). Os resultados são, no entanto, díspares; a título ilustrativo: alguns autores referem a importância do contraste tónico/átono (Cardoso, 2011; Antunes, 2013); outros mencionam o efeito do contraste lexical/funcional (Holden & MacGinitie, 1972); outros referem o efeito da extensão de palavra (Bialystok, 1986); outros ainda relatam a maior facili-

dade na identificação de algumas categorias morfossintáticas – substantivos (Karpova, 1955) e preposições (Barrera & Maluf, 2003 -, mas o oposto é registado em Rios, 2009).

No presente estudo, trabalharemos com a variável *classe de palavra*, testando aspetos de natureza sintática, e com a variável *acento de palavra*, testando aspetos de natureza fonológica.¹ A partir da inserção de palavras de diferentes classes na prova aplicada (*determinantes, nomes, verbos e preposições*), avaliaremos o contraste prosódico presente em unidades portadoras de acento de palavra (*determinantes tónicos, nomes e verbos*) e unidades não portadoras de acento de palavra (*determinantes átonos e preposições*). O presente trabalho dá, assim, continuidade ao exposto em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013), aplicando-se o mesmo desenho experimental a uma amostra mais alargada.

Tendo em conta o debate sobre o momento de estabilização da capacidade de identificação da unidade *palavra* e sobre as propriedades linguísticas que condicionam o sucesso na sua delimitação em contexto frásico, retomamos, no presente estudo, as duas questões gerais de investigação formuladas em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013):

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?

Em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013), a descida de algumas taxas de sucesso do pré-escolar para o 1.º ano foi interpretada como produto da maior estimulação da consciência linguística à entrada na escola, identificando-se, assim, um efeito de literacia. Tratar-se-ia de um retrocesso no desempenho linguístico infantil, que indicaria uma reorganização do conhecimento linguístico, por exposição a mais informação de natureza linguística, inerente ao processo de desenvolvimento linguístico, à imagem do que sucede em alguns casos de *U-shaped development* (Bowerman, 1982). No mesmo estudo, identificou-se, no 3.º ano, a despromoção do efeito prosódico e

¹ Neste estudo, assumimos o conceito tradicional de palavra, que distingue palavras lexicais de palavras gramaticais/funcionais.

a promoção do efeito sintático no desempenho da *tarefa de identificação de palavras em contexto frásico*, o que poderia decorrer do trabalho sobre classes de palavras, no domínio do conhecimento explícito, já realizado com as crianças do 3.º ano então testadas. No presente estudo, decidimos avaliar este potencial *efeito de conhecimento explícito*, colocando uma terceira questão geral de investigação, integrada no contexto da exploração de potenciais relações entre desenvolvimento da consciência linguística e explicitação de conhecimento linguístico:

3. Qual o impacto do trabalho sobre o conhecimento explícito na promoção da consciência da linguística?

Em conclusão, o objetivo central do presente trabalho não é o de estabelecer normas para a população portuguesa no que diz respeito à avaliação da consciência da unidade *palavra*, mas antes refletir sobre variáveis linguísticas a ter em consideração na construção de instrumentos que visem a avaliação e a estimulação desta unidade, tanto em contexto clínico como educacional.

2. Metodologia

Nesta secção, apresentam-se os aspetos metodológicos relativos ao presente estudo: (i) seleção e caracterização da amostra; (ii) construção dos estímulos linguísticos usados na tarefa aplicada (*tarefa de identificação de palavras em contexto frásico*); (iii) procedimentos de aplicação da tarefa; (iv) tratamento dos dados.

2.1. Seleção e caracterização da amostra

A *tarefa de identificação de palavras em contexto frásico* foi aplicada a três grupos de estudo. O primeiro integra crianças a frequentar o 1.º ano, o segundo inclui crianças a frequentar o primeiro período do 3.º ano e o terceiro grupo integra crianças a frequentar o terceiro período do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Externato Flor do Campo (Ramada), perfazendo um total de 64 crianças. As crianças selecionadas não têm diagnóstico de alteração do desenvolvimento linguístico, tendo sido recrutadas num estabelecimento de ensino no qual a primeira autora do presente trabalho desempenha funções como terapeuta da fala.

A opção pela observação de crianças à entrada e à saída do 3º ano do 1º Ciclo decorre da necessidade de testar o *efeito de conhecimento explícito* resultante da explicitação de conhecimento sobre classes de palavras no desempenho da tarefa em foco. Esta opção metodológica visa dar resposta à terceira questão de investigação colocada. Na Tabela 1, é apresentada a análise descritiva da amostra selecionada.

TABELA 1 – Distribuição da amostra de acordo com a *idade* e com o *género*.

Grupo	Nº de crianças	Média de Idades	Género
Crianças 1.º ano	22	6;02	6F / 16M
Crianças 3.º ano_ início	15	7;08	6F / 9M
Crianças 3.º ano_ fim	27	8;04	9F / 18M

Para a constituição dos vários grupos de crianças, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão:

- (i) serem falantes monolíngues de Português europeu (doravante, PE);
- (ii) não terem perturbações da linguagem, cognitivas ou motoras que prejudicassem a realização da tarefa;
- (iii) frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- (iv) não beneficiarem de apoio em Terapia da Fala ou de apoio educativo.

2.2. Estímulos linguísticos

Considerando 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. Tabela 2, abaixo). Neste sentido, estabeleceu-se um conjunto de critérios para a seleção dos estímulos, de modo a que não haja interferência de estruturas linguísticas complexas nos desempenhos das crianças na *tarefa de identificação de palavras em contexto frásico*:

- Uso preferencial de nomes (N) dissilábicos ou trissilábicos paroxítonos, por serem os mais frequentes nos enunciados das crianças – cf. Freitas, 1997; Vigário, Freitas & Frota, 2006 – assumindo-se, assim, uma maior facilidade no seu processamento.

- 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 ser este o paradigma mais produtivo em PE (Villalva, 2000).
- Uso do determinante (Det) átono com o formato de artigo definido feminino /a/, por ser este menos afetado do que o formato masculino por processos de alteração da qualidade vocálica em contexto de sândi externo.
- Uso do determinante tónico *esta*, dada a sua frequência no léxico infantil (Freitas, 1997).
- Uso das preposições (Prep) átonas *para*, *de*, *em* e *a* (preposição plena e marcador aspetual em contexto de verbos semiauxiliares), por serem as mais frequentes no léxico infantil (Freitas, 1997; Santos et al., 2014).
- Uso de frases com o formato SVO, por ser esta a ordem básica dos constituintes sintáticos em PE.

As variáveis controladas na seleção dos estímulos que integram a tarefa aplicada encontram-se listadas na Tabela 2.

TABELA 2 – Definição das variáveis de controlo na seleção dos estímulos da *tarefa de identificação de palavras em contexto frásico*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 [as princesas].
SN-OD com determinante tónico	A tia fechou [estas portas].
SN-SU sem determinante	[Ø Coelho] comem cenouras.
SN-SU com determinante átono	[As pombas] comem milho.
SN-SU com determinante tónico	[Estas pessoas] contam histórias.
SP-COMPL, introduzidos por <i>para</i> , <i>de</i> , <i>em</i> e <i>a</i>	A gata vai [para casa]. A rainha gosta [de jogos]. A princesa pensou [em gelados]. A fada chegou [a casa]. A princesa ficou [a dormir].

² OD = objeto direto; SU = sujeito; COMPL = complemento. A variável ‘função sintática’ inerente à estrutura do instrumento não é trabalhada neste artigo, deixando-se o seu tratamento para trabalho futuro.

Com base nos critérios mencionados anteriormente, foram construídas 34 frases, nas quais se manipularam as variáveis listadas no Tabela 2. As frases foram apresentadas sob a forma de estímulo áudio, para o que se utilizou o gravador MARANTZ³. 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 de um painel de 4 peritos designado para o efeito⁴ 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. As frases foram regravadas tendo em conta os comentários dos peritos.

2.3. Procedimentos de aplicação

A tarefa foi aplicada aos grupos em estudo no decorrer dos meses de abril a novembro de 2013.

Para a aplicação da tarefa, pediu-se à professora que entregasse aos encarregados de educação um pedido de autorização de forma a serem identificadas as crianças disponíveis para a realização do presente estudo. Conduziu-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.

Para a aplicação da tarefa, 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), optou-se por subdividir aleatoriamente a tarefa em duas aplicações para o grupo do 1º ano, cada uma com 17 frases. Em ambas as aplicações

³ Formato Stereo; PCM-24, 24 bit; 96kHz.

⁴ O painel de peritos foi constituído por 4 especialistas: 2 linguistas e 2 terapeutas da fala.

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.

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, uma 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 identificada, a criança deveria carregar na tecla Y (com a imagem do Nemo), aparecendo um traço horizontal preto no limite inferior do ecrã por cada palavra identificada; 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.

2.4. 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 uma análise de caráter mais descritivo, análise de frequências por classe de palavra, e uma análise inferencial, a qual permitiu analisar a relação existente entre as diferentes variáveis.

3. Resultados

Nesta secção, serão descritos os resultados relativos à aplicação da *tarefa de identificação de palavras em contexto frásico* aos três grupos de sujeitos testados. Começaremos por apresentar os resultados globais relativos ao sucesso no desempenho da tarefa por cada um dos grupos avaliados (Figura 1).

Os resultados registados na Figura 1 revelam valores de sucesso para o 1.º ano (41%) semelhantes aos já registados em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013) para o mesmo ano (36,5%). A taxa de sucesso sobe significativamente no início do 3.º ano (82%), mesmo antes da exploração, em aula, de conteúdos relativos a conhecimento explícito sobre classes de palavras ($\text{sig}=0,000$). Em termos absolutos, verifica-se uma descida não significativa na taxa de sucesso no final do 3.º ano (78%), que ocorre após

o tratamento explícito de classes de palavras em contexto letivo ($\text{sig}=0,374$). Ambos os valores são mais altos do que o registado (67%), para este ano de escolaridade, em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013), um contexto em que as crianças testadas se encontravam no final do ano letivo, tendo já desenvolvido trabalho sobre o conhecimento explícito de classes de palavras.

Dado que é frequentemente referido, na literatura sobre consciência de palavra, o efeito da propriedade prosódica *acento de palavra* na identificação desta unidade linguística, começámos por observar a taxa de sucesso registada para os determinantes, uma vez que, no desenho experimental adotado, esta é a única classe que inclui o contraste tónico/átono. Os resultados obtidos encontram-se no Figura 2.

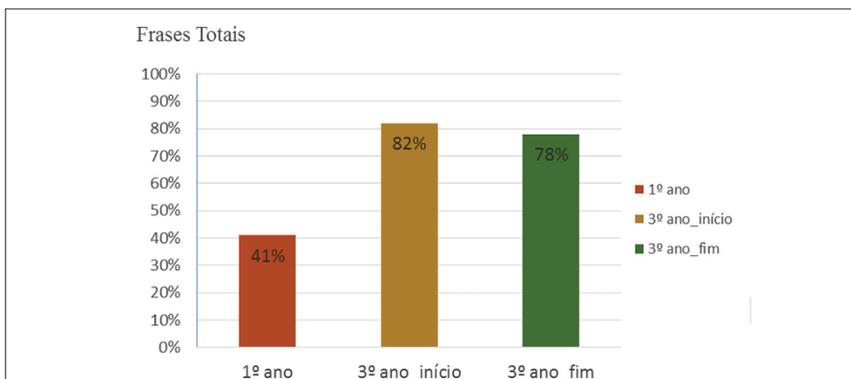


FIGURA 1 – Resultados globais.

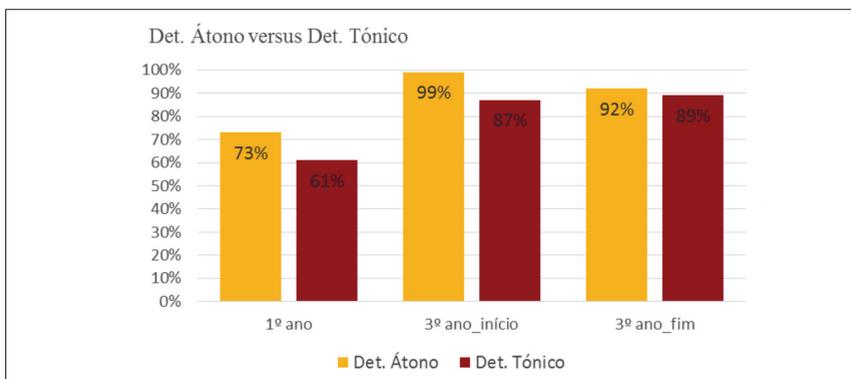


FIGURA 2 – Resultados para o contraste Det tónico / Det átono

Os dados apresentados revelam um aumento significativo da taxa de sucesso na identificação de ambos os tipos de determinantes do 1.º para o 3.º ano (sig=0,000), não sendo, porém, significativas as diferenças entre os dois grupos do 3.º ano (sig=0,200). Esta tendência para melhores desempenhos em função do nível de escolaridade foi também identificada em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013).

Contrariamente ao registado no estudo anterior, em cada grupo da amostra, as taxas de sucesso para os determinantes átonos são significativamente superiores às registadas para os determinantes tónicos (sig=0,000). Este resultado não vai ao encontro do registado na literatura sobre o processamento de determinantes átonos quer em tarefas de CLex quer em tarefas de escrita, que relata a associação frequente de palavras clínicas aos núcleos dos sintagmas. Assim, procedemos a uma segunda avaliação dos dados, tendo verificado que a presença de um Det tónico em início absoluto de frase desencadeia frequentemente a segmentação silábica da frase, com impacto na taxa de sucesso na identificação destes determinantes. Neste sentido, alterámos a metodologia de análise dos dados, tendo considerado apenas o subconjunto de respostas nas quais as crianças desempenham efetivamente a *tarefa de identificação de palavras em contexto frásico*. Foram, assim, excluídas as respostas em que as crianças efetuam exclusivamente a segmentação silábica dos estímulos frásicos apresentados. Em consequência, do total de frases segmentadas, por ano, foram consideradas, para o 1.º ano, 66% das respostas (497/748); para o início do 3.º ano, 87% (442/510); para o final do 3.º ano, 90% (825/918). Os resultados decorrentes da aplicação desta nova metodologia serão considerados na elaboração das figuras apresentados doravante.

A Figura 3 regista as taxas de sucesso globais no desempenho da tarefa em foco, tendo em conta os novos critérios metodológicos.

Os resultados registados na Figura 3 são coincidentes quer com os de Afonso, Gonçalves & Freitas (2013) para os mesmos anos quer com os apresentados no Figura 1. Tal revela uma relação de progressão semelhante e significativa entre o 1.º (62,8%) e o 3.º ano (94,8%) (sig=0,000). A descida de valores entre o início e o final do 3.º ano registada na Figura 1 mantém-se com a nova metodologia de análise.

Tal como na primeira fase deste estudo, procedemos à análise comparada entre Det tónico e Det átono com base na nova metodologia adotada (Figura

4), com o objetivo de avaliar o efeito da propriedade prosódica *acento de palavra* na identificação de palavras em contexto frásico.

Os dados apresentados revelam que, no 1.º ano, Det átono regista valores de sucesso significativamente mais baixos do que Det tónico (Det tónico = 62,0%; Det átono = 86%; sig=0,004), registando-se, assim, um efeito prosódico no desempenho da tarefa. No início do 3.º ano, não se identifica este efeito prosódico, uma vez que se regista um efeito de teto; inesperadamente, o efeito prosódico volta a registar-se, de forma significativa, no final do 3.º ano, com a promoção dos Det tónicos (97%) relativamente aos átonos (86%) (sig=0,000).

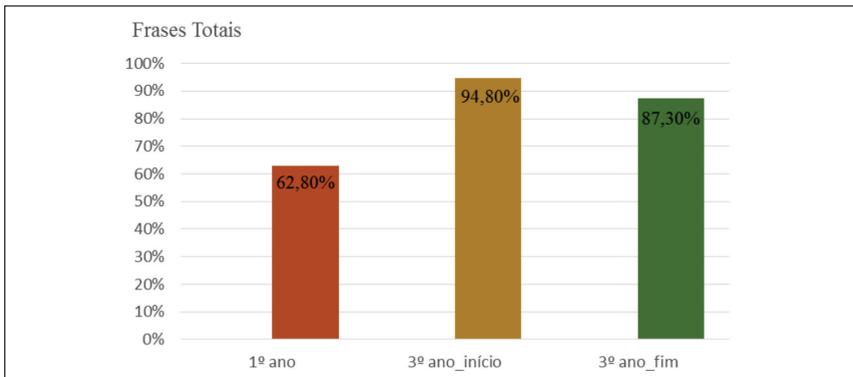


FIGURA 3 – Resultados globais (2.ª versão).

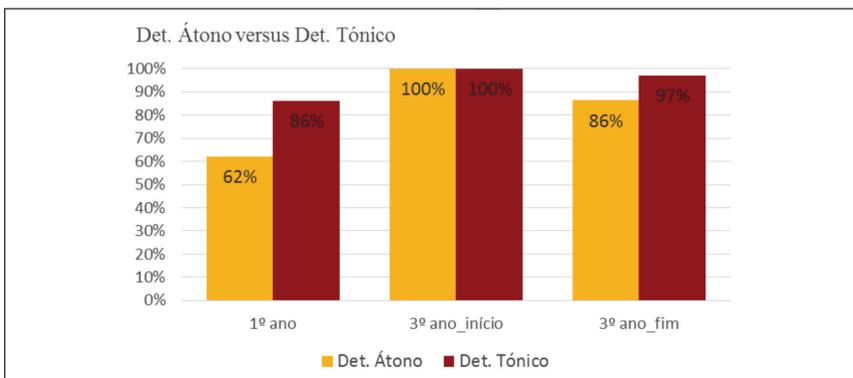


FIGURA 4 – Resultados para o contraste Det tónico / Det átono (2.ª versão).

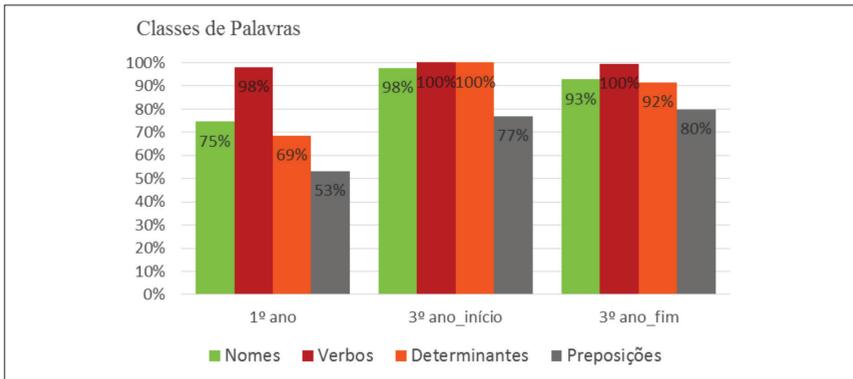


FIGURA 5 – Resultados globais por classes de palavras

Identificado um efeito prosódico nos dados acima descritos, interessou-nos verificar, na linha da segunda questão de investigação que colocámos, se uma tarefa como a testada no presente estudo é condicionada por outros tipos de conhecimento linguístico. Assim, centrámo-nos especificamente em cada classe de palavras testada, tendo obtido os resultados apresentados na Figura 5.

Considerando os resultados registados na Figura 5, todas as classes apresentam uma subida nas taxas de sucesso no início do 3.º ano, à exceção da categoria *verbo*, cujos valores são muito elevados desde o 1.º ano (98%), tendência já verificada no estudo de Afonso, Gonçalves & Freitas (2013). No fim do 3.º ano, regista-se uma descida relativamente ao início do mesmo ano, ainda que sem significância estatística, nas categorias N e Det (N: sig=0,120; Det: sig=0,150;), o que decorre da descida na identificação de Det átono já registada na Figura 4, por aglutinação de Det átono + N.⁵

No 1.º ano, registam-se assimetrias decorrentes da variável *classe de palavras*, sendo significativas as diferenças entre as quatro categorias (sig=0,000); observa-se, assim, a ordem decrescente de sucesso V > N > Det > Prep, sendo significativa a diferença entre Prep e restantes classes de palavras (sig=0,000). Nos dois momentos do 3.º ano, a variável *classe de palavras* é também responsável por assimetrias significativas entre as quatro categorias (3.º ano, início e fim: sig=0,000). Nesses dois momentos, verifica-se, ainda

⁵ Sobre a tipologia de erros relativa à tarefa em estudo, consulte-se Afonso, Gonçalves & Freitas (2013: 34).

como no 1.º ano, um contraste entre a categoria Prep (início: 77%, fim: 80%) e as restantes (N – início: 98%, fim: 93%; V – início: 100%, fim: 100%; Det – início: 100%, fim: 92%), contraste esse que se revela significativo (3.º ano, início: sig=0,001; 3.º ano, fim: sig=0,000).

Em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013), registou-se, globalmente, um contraste entre N/V, por um lado, e Det/Prep, por outro, o que indiciava um efeito sintático (categorias lexicais vs categorias gramaticais) e um efeito prosódico (categorias lexicais, obrigatoriamente tónicas, vs categorias gramaticais, predominantemente átonas). No presente estudo, não se verifica o contraste entre N/V, por um lado, e Det/Prep, por outro. Contudo, como referido anteriormente, é possível encontrar, no 3.º ano, uma diferença significativa entre Prep e as restantes categorias (sig=0,000), o que pode indicar um efeito de uma classe de palavras particular, mas não um efeito sintático mais geral que oponha categorias lexicais a gramaticais.

No sentido de testar não só o efeito prosódico como o efeito sintático de uma classe de palavras particular no desempenho de tarefas que envolvem a consciência da unidade *palavra* (e não um efeito sintático mais geral que oponha categorias lexicais a gramaticais), procedeu-se à análise do contraste entre palavras gramaticais (Det e Prep) prosodicamente distintas (átonas vs tónicas). Os resultados encontram-se na Figura 6.

Os dados na Figura 6 revelam um efeito prosódico no 1.º ano, com clara promoção de Det tónico (86%) relativamente às palavras átonas (Det átono = 62%; Prep = 53%). Este efeito prosódico é estatisticamente significativo (sig=0,000).

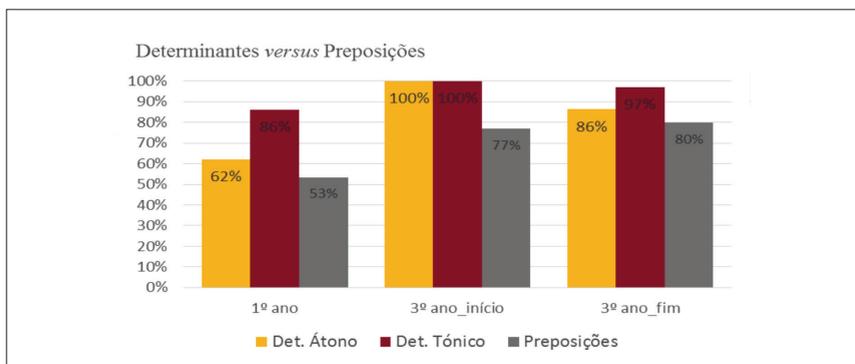


FIGURA 6 – Resultados para categorias gramaticais

No início do 3.º ano, o efeito prosódico é anulado, uma vez que Det tónico e Det átono apresentam um efeito de teto, por oposição a Prep, com um valor de sucesso de 77%, resultado estatisticamente significativo (sig=0,001). Tal indicia um efeito sintático de uma classe particular, não podendo ser imputado à oposição lexical vs gramatical (ver Figuras 5 e 6). No final do 3.º ano, a relação entre as três classes de palavras altera-se, sendo próxima da relação exibida no 1.º ano, com a ativação do efeito prosódico; as diferenças entre classes são estatisticamente significativas (sig= 0,000), verificando-se a ordem relativa: Det tónico >> Det átono, Prep.

Na sequência dos resultados obtidos globalmente para a classe Prep, e tendo em conta que foram testadas as preposições mais frequentes nos enunciados infantis espontâneos, procedemos à análise das respostas por preposição.

Tendo em conta os resultados apresentados na Figura 7, verifica-se uma progressão do 1.º para o 3.º ano, registando-se, uma vez mais, decréscimo das taxas de sucesso no final do 3.º ano relativamente ao início do mesmo ano. À exceção de *para*, todas as outras preposições apresentam diferenças significativas em função dos três grupos: (i) *para* – sig=0,170; *em* – sig=0,011; *de* – sig=0,001; *a* – sig=0,002.

A Figura 7 mostra, ainda, que existe uma tendência geral para *em* e *para* terem valores de sucesso mais elevados do que *de* e *a*. Tal foi interpretado em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013) como decorrente de um contraste fonológico ou de um contraste semântico entre estes dois grupos de preposições.

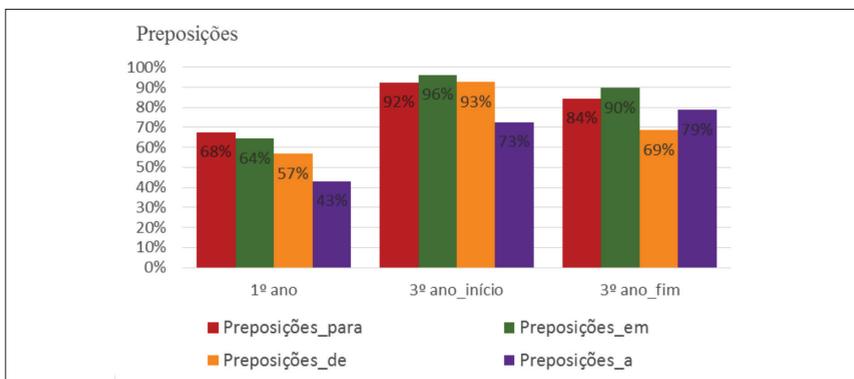


FIGURA 7 – Resultados para a categoria Prep.

Como então referimos, por um lado, as preposições *em* e *para* podem ser consideradas fonologicamente mais proeminentes do que *a* e *de* (*em* exibe um núcleo ramificado associado a um autossegmento nasal, o que a torna silabicamente mais complexa; *para*, em algumas produções que preservam a forma dissilábica, pode apresentar um contraste acústico entre as duas sílabas, correspondente a um padrão trocaico). Por outro lado, do ponto de vista semântico, *em* e *para*, nas frases testadas, são marcadores temáticos de argumentos juntamente com os predicadores verbais com que coocorrem, enquanto *de* é um mero marcador de caso, com um papel secundário na marcação temática dos argumentos (Brito, 2003: 398 e ss.; Cabral, 2005, para o Português de Angola). No sentido de encontrar evidência adicional para a hipótese de se registar uma diferença entre preposições que marcam tematicamente os argumentos que introduzem e preposições meramente funcionais, foram incluídas no teste frases com a unidade *a* enquanto preposição plena e enquanto marcador aspetual no contexto de verbos semiauxiliares (Gonçalves, 1992). Os resultados encontram-se na Figura 8.

Os resultados revelam que, em termos absolutos, as crianças do 1.º ano têm melhores desempenhos na tarefa de identificação de palavras em contexto frásico quando *a* corresponde à preposição plena (39% vs 47% para o marcador aspetual), verificando-se o oposto nos dois momentos do 3.º ano (início: preposição plena = 68% / marcador aspetual = 77%; fim: preposição plena = 83% / marcador aspetual = 74%). Em nenhum dos casos, a diferença registada entre as duas preposições é significativa

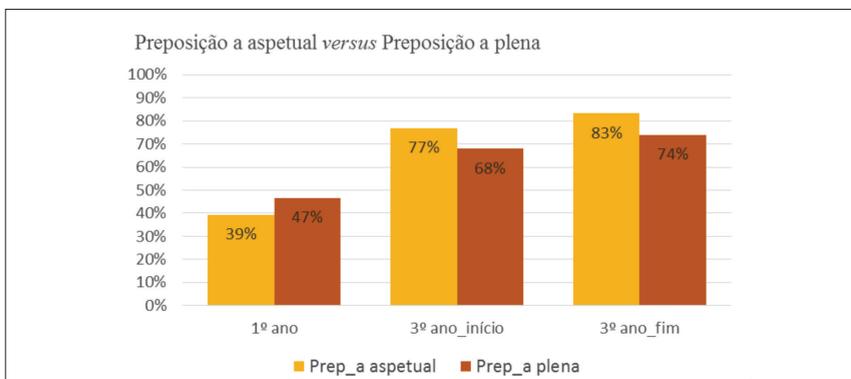


FIGURA 8 – Resultados para preposição plena vs marcador aspetual a.

(1.º ano: sig=0,366; início do 3.º ano: sig=0,189; fim do 3.º ano: sig=0,317). Estes resultados indicam que nenhum dos grupos discrimina as duas formas de *a*, não podendo confirmar-se a hipótese de que preposições que marcam tematicamente os argumentos são mais facilmente identificáveis do que preposições que têm uma natureza essencialmente funcional. Acrescente-se que este comportamento não é predito pelos dados da aquisição do PE (Gonçalves & Freitas, 1996), que mostram que a preposição plena é adquirida antes do marcador aspetual.⁶

4. Considerações finais

No presente artigo, são apresentados resultados de um estudo sobre a identificação da unidade *palavra* em frases com estrutura SVO, desenvolvido no âmbito de Afonso (*em prep.*). Os resultados aqui relatados surgem na sequência do desenvolvimento do teste piloto descrito em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013). A tarefa de identificação de palavras em contexto frásico então utilizada foi aplicada, no presente trabalho, a uma amostra mais alargada, constituída por crianças dos 1.º e 3.º anos de escolaridade. Os dados permitem confirmar tendências registadas no estudo piloto; no entanto, os novos resultados revelam alguns efeitos distintos dos observados anteriormente. Com base nas três questões de investigação formuladas na Introdução, comentaremos, em seguida, os resultados descritos na secção 3.

A primeira questão de investigação colocada remete para o grau de dificuldade associado à identificação da unidade *palavra* em contexto frásico (*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 silábicas* > > *segmentos* (Adam, 1990; Anthony & Lonigan, 2004, e.o.), o que prediria um grau de dificuldade reduzido no desempenho da tarefa aqui estudada; outros autores, contudo, referem como difícil o desempenho de tarefas que envolvem a consciência da unidade *palavra* (Tunmer et al., 1984; Chaney, 1989; Rios, 2009; Cardoso, 2011; Antunes, 2013, e.o). Os resultados apresentados em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013) vão no sentido da segunda afirmação, não porque

⁶ 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).

permitam uma análise comparada entre tarefas de identificação de diferentes constituintes fonológicos (para o efeito, consulte-se Afonso, *em prep.*), mas porque revelam dificuldades na identificação de palavras em contexto frásico até ao 3.º ano de escolaridade. Os valores globais de sucesso apurados no trabalho foram então os seguintes: pré-escolar = 17,6%; 1.º ano = 36,5%; 3.º ano = 67,0%. No presente estudo, registam-se os seguintes valores: 1.º ano = 63%; início do 3.º ano = 95%; fim do 3.º ano = 87%. A análise comparada dos valores obtidos nos dois estudos para os mesmos anos (1.º e 3.º) mostra uma tendência comum de progressão, embora as taxas de sucesso sejam substancialmente mais baixas no primeiro estudo, pelo que investigação futura deverá envolver um maior de sujeitos, no sentido de identificar qual dos perfis corresponde ao da população portuguesa. Como referimos na Introdução a este artigo, vários estudos associam a emergência tardia da consciência da unidade *palavra* à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo seu desencadeador o contacto com um sistema de escrita que isola as palavras através de espaços em branco (entre outros, Chaney, 1989; Ferreira *et al.* 1996; Bassetti, 2005). Nestes estudos, a *palavra* não surge como um constituinte intuitivamente delimitável em estádios precoces de manifestação da CF mas como o produto da literacia. Referimos, então, ser inesperado que apenas a aprendizagem da leitura e da escrita espolete a emergência da unidade em foco: tendo em conta factos do desenvolvimento linguístico, sabemos que os primeiros enunciados das crianças são constituídos por uma palavra, sendo esta uma unidade precocemente processada durante a aquisição; por outro lado, as crianças processam, desde muito cedo, diferentes combinatórias de palavras no domínio da frase, tanto na perceção como na produção de enunciados da sua língua (Guasti 2002). Poderíamos, assim, esperar que tais aspetos funcionassem como desencadeadores de uma consciência precoce da unidade *palavra*. Tal não se verificou no presente estudo, o que aponta para uma ausência de isomorfismo entre os factos observados na aquisição da linguagem e os decorrentes de tarefas de CL (para a identificação de ambas as tendências – presença ou ausência de paralelismo entre aquisição da linguagem e consciência linguística -, consulte-se Afonso, 2008; Alves, Faria & Freitas, 2010; Alves, 2012; Vicente, *em prep.*). Investigação adicional é necessária para testar a natureza cognitivamente distinta ou parcialmente idêntica das duas tarefas de processamento linguístico.

Quanto 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 resultados mostram que aspetos exclusivamente de natureza fonológica não permitem dar conta de todos os comportamentos observados, podendo o recrutamento de informação de diferentes módulos da gramática estar na base dos desempenhos desviantes identificados. De facto, os dados obtidos apontam para a existência de dois tipos de efeitos na identificação de palavras em contexto frásico, prosódico e sintático, nem sempre simultâneos, sendo o efeito prosódico mais evidente no 1.º ano, após o que efeito prosódico e efeito sintático ou apenas efeito sintático operam.

Como expressão do *efeito prosódico*, são identificados os seguintes aspetos: (i) percentagens de sucesso mais elevadas na identificação de Det tónico, por oposição a Det átono (no 1.º ano e no final do 3.º ano); (ii) percentagens de sucesso idênticas na identificação de Det átono e de Prep (no 1.º ano e no final do 3.º ano); (iii) percentagens de sucesso elevadas na categoria V no 1.º ano, o que parece apontar para a ativação precoce 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). De acordo com os dados da aquisição, esperar-se-iam, logo no 1.º ano, taxas de sucesso muito elevadas para a categoria N (Guasti, 2002), o que não se verifica no presente estudo. Tal facto pode decorrer da tendência para as aglutinações dos tipos *Det átono+N* e *Prep+N*, já identificadas em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013) e então interpretadas como produto da ativação do constituinte *palavra prosódica* (Vigário, 2003), também registada em estudos sobre desempenhos escritos iniciais (entre outros, Abaurre, 1991; Ferreira, et al. 1996; Tolchinsky & Teberosky, 1997; Kolinsky, 1998; Kato, 2001; Chacon, 2004; Tenani, 2004; Cunha, 2012).

O impacto do *efeito sintático* na tarefa de identificação de palavras em contexto frásico, por sua vez, é visível nos seguintes resultados: (i) no 1.º ano, 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 à entrada na

escola; (ii) percentagens de sucesso mais altas nos determinantes átonos do que nas preposições, também elas átonas. Contrariamente ao que se verificou em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013), não se registaram percentagens de sucesso mais elevadas nas categorias lexicais do que nas categorias gramaticais; no entanto, o facto de a categoria Prep ter sempre as taxas de sucesso mais baixas permite-nos manter a ideia de que existe um efeito sintático no desempenho da tarefa. Trata-se do efeito de uma classe morfossintática particular (Karpova, 1955; Barrera & Maluf, 2003), não imputável à oposição lexical vs gramatical/funcional (Holden & MacGinitie, 1972; Cardoso, 2011).

Em Afonso, Gonçalves & Freitas (2013), alguns resultados foram atribuídos ao *efeito de escolaridade*:

- (i) A descida dos níveis de sucesso do pré-escolar para o 1.º ano, interpretada como produto da maior estimulação da consciência linguística à entrada na escola. Tratar-se-ia de um retrocesso no desempenho linguístico infantil, indicador de uma reorganização do conhecimento linguístico, tal como sucede nos casos de *U-shaped development* (Bowerman, 1982) durante a aquisição de uma língua materna.
- (ii) A despromoção do efeito prosódico e a paralela promoção do efeito sintático no 3.º ano, atribuída então ao trabalho sobre classes de palavras, no domínio do conhecimento explícito, já realizado com as crianças do 3.º ano testadas.

Estes resultados levaram-nos a colocar, no presente estudo, a terceira questão de investigação, que remete para o papel do trabalho sobre classes de palavras em contexto escolar no desempenho da tarefa de identificação de palavras em contexto frásico (*Qual o impacto do trabalho sobre o conhecimento explícito na promoção da consciência da linguística?*).

Os dados aqui analisados mostram que começa por se verificar um efeito prosódico no 1.º ano, anulado no início do 3.º ano e registado de novo no final do 3.º ano. Este comportamento é acompanhado de uma descida global nas taxas de sucesso no desempenho da tarefa, situação inesperada uma vez que, neste último momento, foram já trabalhadas as classes de palavras em contexto escolar. Este resultado mostra a ausência do efeito de conhecimento explícito, não indo ao encontro do descrito no estudo anterior,

dados que as crianças do 3.º ano desse estudo, tendo sido avaliadas também no final do 3.º ano, após o trabalho sobre classes de palavras, revelaram apenas um efeito sintático na realização da tarefa proposta. Uma vez mais, investigação futura deverá testar um maior número de sujeitos no sentido de identificar qual dos perfis corresponde ao da população portuguesa.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, B. 1991. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN* 11: 203-217.
- Adams, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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.
- Afonso, C., Gonçalves, A. & Freitas, M. J. 2013. Como é que as crianças contam as palavras? Dados sobre consciência lexical em PE. In F. Silva, I. Falé & I. Pereira (orgs.) *Textos Selecionados do XIX Encontro Nacional da APL*. Lisboa: APL, 23-39.
- 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 A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso e A. Fiéis (orgs.) *Textos Selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 169-184.
- Alves, D., Faria, I. & Freitas, M. J. 2010. O efeito das propriedades fonológicas do segmento em tarefas de consciência segmental. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (orgs.) *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Lisboa: Ed. Colibri, 19-44.
- Antunes, C. F. 2013. *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, Instituto Politécnico de Setúbal.
- 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): 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): 491-502.
- Bassetti, B. 2005. Effects of writing systems on second language awareness: Word awareness in English learners of Chinese as a Foreign Language. In V. J. Cook & B. Bassetti (Eds.). *Second Language Writing Systems*. Clevedon; Multilingual Matters, 335-356.
- Bialystok, E. 1986. Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*. 15 (1): 13-32.
- Bowerman, M. 1982. Starting to talk worse: clues to language acquisition from children's late speech errors. In S. Strauss (Ed.) *U-shaped Behavioral Growth*. New York: Academic Press, 101-145.
- Brito, A. M. 2003. Categorias sintáticas. In: M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, M. Vigário e A. Villalva (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 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.
- Chacon, L. 2004. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações prosódicas não-convencionais. *Letras de Hoje*. 39: 223-232.
- Chaney, C. 1989. I pledge a legiance to the flag: Three studies in word segmentation. *Applied Psycholinguistics*. 10 (3): 261-282.
- Cunha, A. P. 2012. As segmentações não convencionais da escrita inicial: um estudo sobre o troqueu silábico e a sua relação com o ritmo linguístico do PB e do PE. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 7: 45-63.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fox, B. & Donald, R. 1975. Analyzing Spoken Language into Words, Syllables, and Phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*. 4(4): 331-342.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. & Fidalgo, I. 1996. *Chapeuzinho Vermelho Aprende a Escrever. Estudos Psicolinguísticos Comparativos em Três Línguas*. São Paulo: Editora Ática.
- 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 interacção Fonologia/Sintaxe. In I. Duarte & M. Miguel (orgs.) *Actas do XI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Vol. III. Lisboa: APL, 297-313.

- Gonçalves, F. 2004. *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em Português europeu e brasileiro*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora.
- Holden, M. & MacGinitie, W. 1972. Children's conceptions of word boundaries in speech and print. *Journal of Educational Psychology*. 63(6): 551-557.
- Karpova, S. N. 1955. Awareness of the word composition of speech in the preschool child. *Voprosy Psikhologii*. 1: 43-55.
- Kato, M. 2001. *No mundo da Escrita*. São Paulo: Editora Ática.
- Kolinsky, R. 1998. Spoken Word Recognition: A Stage-processing Approach to Language Differences. *European Journal of Cognitive Psychology*. 10(1): 1-40.
- 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. R. 1995. O Desenvolvimento de Habilidades de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. 76 (184): 477-548.
- Santos, A. L., Freitas, M. J. & Cardoso, A. 2014. *CEPLEXicon – A Lexicon of Child European Portuguese*. <http://www.clul.ul.pt/en/component/content/article/68-portuguese-frequency-lexicon/542-lexicon-acquisition>.
- Schneider, W., Eschman, A. & Zuccolott, A. 2007. *E-prime – Getting Started Guide*. Pittsburgh: Psychology Software Tools, Inc.
- Sim-Sim, I. 1998. *Avaliação da Linguagem Oral: um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tenani, L. 2004. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*. 39 (3): 233-244.
- Tolchinsky, L. & Teberosky, A. 1997. Explicit word segmentation and writing in Hebrew and Spanish. In Clotilde Pontecorvo (Ed.) *Writing Development. An Interdisciplinary View*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 77-98.
- Tunmer, W., E., Bowey, J. A. & Grieve, R. 1983. The Development of Young Children's Awareness of the Word as a Unit. *Journal of Psycholinguistic Research*. 12 (6): 567-594.
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. 1984. *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. New York: Springer-Verlag.
- Vicente, F. *em prep.* *Competência Linguística e Competência de Escrita em Crianças Moçambicanas do Ensino Básico*. Projeto de Doutoramento inscrito na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- 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): 175-203.
- Villalva, A. 2000. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT.