

Avaliação da consciência sintática. Processos de concordância e ordem de palavras através de uma tarefa de juízo de aceitabilidade e correção

Assessment of Syntactic Awareness. Agreement and Word Order Processes through an Acceptability Judgement and Correction Task

Ana Perdigão

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal
aninhas_perdigao@hotmail.com

Maria Lobo

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
maria.loblo@fcsh.unl.pt

Recebido: 15/05/2025

Aceito: 20/11/2025

Publicado: 16/01/2026

RESUMO: Baterias de avaliação da linguagem e provas de avaliação da consciência sintática incluem frequentemente tarefas de avaliação da consciência sintática através de tarefas de juízo de aceitabilidade e correção. Contudo, nem sempre é claro qual o processo linguístico específico que está a ser avaliado. Neste trabalho, através de uma tarefa de juízo de aceitabilidade e de correção, avaliou-se a sensibilidade de crianças do ensino pré-escolar e escolar (2.º e 4.º ano de escolaridade) a diferentes processos de concordância (concordância nominal em género e em número, entre determinante e nome e entre nome e adjetivo, e concordância verbal em número entre sujeito e verbo) e a diferentes fenómenos de ordem de palavras (ordem auxiliar-verbo / verbo-auxiliar, determinante-nome / nome-determinante, adjetivo-nome / nome-adjetivo e advérbio-verbo / verbo-advérbio). Os resultados mostram que o desenvolvimento da consciência de processos de concordância é mais precoce que o da consciência de ordem de palavras, desenvolvendo-se os processos mais locais e mais categóricos mais precocemente do que os processos menos locais e menos categóricos. Conclui-se que uma análise mais fina do tipo de processo avaliado nas tarefas de consciência sintática é fundamental para a construção de materiais de diagnóstico destas competências.

PALAVRAS-CHAVE: consciência sintática, concordância, ordem de palavras

ABSTRACT: Language assessment batteries and syntactic awareness assessment tests often include syntactic awareness tasks by means of acceptability judgement and correction. However, it is not always clear which specific linguistic process is being assessed. The current study uses an acceptability judgement task to assess the sensitivity of preschool children and primary school children (2nd and 4th graders) to different agreement processes (nominal agreement in gender and number, between determiner and noun and between noun and adjective, and verbal agreement in number between subject and verb), as well as their sensitivity to different word

order phenomena (auxiliary-verb / verb-auxiliary, determiner-noun / noun-determiner, adjective-noun / noun-adjective and adverb-verb / verb-adverb). The results show that awareness to agreement problems develops earlier than awareness to word order problems, with an earlier sensitivity to local and more categorical processes compared to less local and less categorical processes. We conclude that a fine-grained analysis of the type of process that is assessed in syntactic awareness tasks is important to build diagnosis materials focusing on this kind of syntactic knowledge.

KEYWORDS: syntactic awareness, agreement, word order

1. Introdução

Apesar de já haver alguns estudos sobre o desenvolvimento da consciência sintática no português europeu, este ainda é um domínio em que há pouca investigação. Neste artigo, pretendemos contribuir para o conhecimento do desenvolvimento da consciência sintática em crianças falantes da variedade europeia do português, através de um estudo em que se aplicou uma tarefa de juízo de aceitabilidade seguida de correção a crianças de três grupos etários distintos (pré-escolar, 2.º ano e 4.º ano). Diferentemente de outros estudos, consideraram-se apenas desvios em palavras contíguas e controlaram-se os estímulos de modo a verificar se há diferenças na identificação de desvios de concordância (nominal - género e número - e verbal - número) e de desvios de ordem de palavras (que incluíam domínios mais e menos categóricos).¹

1.1. Avaliação da consciência sintática

Como é sabido, o conhecimento linguístico pode incluir diferentes níveis, com graus de complexidade diferentes. O conhecimento implícito, adquirido espontaneamente, permite-nos produzir e compreender enunciados. O conhecimento explícito permite-nos explicitar o funcionamento da língua, refletir sobre ela como um objeto autónomo usando metalinguagem apropriada. Trata-se, pois, de conhecimento metalinguístico. Entre estes dois níveis de conhecimento, situa-se a consciência

¹ Este artigo é baseado, em parte, no trabalho de Perdigão (2015), tendo o trabalho da segunda autora sido parcialmente financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/3213/2025 - Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL) (<https://doi.org/10.54499/UID/03213/2025>).

linguística, que a literatura em inglês designa habitualmente por «language awareness» (Bowey, 1986; entre outros). Esta capacidade permite a tomada de consciência da língua como uma realidade externa ao indivíduo, com unidades e regras próprias, e a capacidade de manipular essas unidades e de refletir sobre as suas propriedades estruturais, ainda que sem recurso a metalinguagem (Gombert, 1990; Duarte, 2008, 2010; entre outros). Dependendo da tarefa, da sua exigência cognitiva e das propriedades linguísticas das unidades envolvidas, os níveis de complexidade podem variar (Simard, Labelle & Bergeron, 2017). Tarefas que requerem controlo e inibição envolvem capacidades metassintáticas mais exigentes: tarefas de identificação de erros são mais simples do que tarefas de replicação de erros, por exemplo.

Dos vários domínios que integram a consciência linguística, a mais estudada é a consciência fonológica, por ser um domínio de desenvolvimento mais precoce e com relações óbvias com a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, também a consciência sintática tem sido correlacionada com competências de leitura e escrita, em particular com os aspetos compositivos da escrita e com a compreensão da leitura (Barrera & Maluf, 2003; Bowey, 1986; Cain, 2007; Gaux & Gombert, 1999; Gombert, 2003; Nation & Snowling, 2000; Rego, 1995; Rego & Bryant, 1993; Tong, Deacon & Cain, 2014; Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987; entre outros).

Diferentes baterias de avaliação da linguagem (ALO, ALPE, GOL-E, TICL) incluem tarefas de avaliação da consciência sintática, através de diferentes tarefas, incluindo tarefas de juízo de aceitabilidade e correção. Contudo, nem sempre essas provas explicitam o tipo de conhecimento linguístico que está a ser avaliado e frequentemente integram itens que convocam conhecimento não apenas sintático ou morfossintático, mas também semântico ou até de domínio da variedade padrão da língua.

A Prova ALO - Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010), por exemplo, inclui um grupo de “reflexão morfossintática”, que envolve repetição, julgamento de gramaticalidade e correção. O grupo tem um total de 22 itens (18 agramaticais e 4 gramaticais). Contudo, a par de itens que avaliam processos inaceitáveis em qualquer variedade europeia do português, como violações de processos de concordância, por exemplo, há itens que avaliam o domínio da norma (e.g. *a gente vamos*, que, embora não seja possível na variedade padrão do português, integra as produções de certos

grupos de falantes). Além disso, a prova não explicita quais os processos morfossintáticos que são avaliados. Uma análise atenta dos itens mostra que estão incluídas questões de concordância, de uso de tempos e modos verbais, de uso de preposições, de uso de pronomes e de ordem de palavras. Para além desta tarefa, no domínio morfossintático, a prova inclui ainda um grupo em que é pedido o completamento de lacunas de diferentes tipos em frases produzidas oralmente, e um grupo de compreensão de estruturas sintáticas complexas.

A Prova TL-ALPE (Mendes et al., 2014) inclui um grupo (secção 18. Incluída na Metalinguagem) designado “Consciência morfossintática - agramaticalidade morfossintática”, que envolve juízo de aceitabilidade. Este grupo contempla cinco itens, sendo um deles um item gramatical de controlo. Os restantes quatro itens contemplam três casos de falta de concordância (um item com falta de concordância nominal em género, um item com falta de concordância nominal em número, um item com falta de concordância verbal em número) e um item com omissão de um argumento nuclear. Não contempla questões de ordem de palavras.

A Prova GOL-E (Sua-Kay & Santos, 2003) inclui uma secção chamada “Estrutura morfo-sintática”, que inclui quatro subgrupos. O primeiro envolve “reconhecimento de frases agramaticais” e correção. Este grupo inclui 10 itens. As agramaticalidades devem-se a: falta de concordância nominal em número (1 item), falta de concordância nominal em género (1 item), omissão de preposição (3 itens), omissão de conjunção ou pronome subordinador (2 itens), seleção inadequada de modo verbal (1 item), duplicação de pronome clítico (1 item), incompatibilidade temporal entre tempo verbal e advérbio (1 item). O segundo grupo desta secção envolve uma tarefa de manipulação de frases para formar frases complexas por coordenação ou subordinação. O terceiro grupo avalia a capacidade de reordenar palavras para formar uma frase gramatical.

O TICL (Viana, 2004) inclui na III Parte um grupo designado “Avaliação da correcção sintáctica dos enunciados”. Este grupo inclui quatro itens: dois deles apresentam falta de concordância sujeito-verbo (em número ou em pessoa e número); os outros dois são casos de incompatibilidade temporal entre o tempo verbal e um advérbio temporal.

Para a variedade brasileira do português existe uma prova específica de avaliação da consciência sintática - a Prova de Consciência Sintática (Capovilla, Capovilla & Soares,

2004). Esta prova inclui quatro subgrupos: 1) Julgamento gramatical; 2) Correção gramatical; 3) Correção gramatical de frases agramaticais e assemânticas; 4) Categorização de palavras. O grupo de Julgamento gramatical, com um total de 20 itens, para além dos itens gramaticais (metade) inclui o que os autores designam “incorreção morfêmica” (5 itens) - frases com falta de concordância em género no adjetivo predicativo (1 item), falta de concordância entre determinante e nome (1 item) e falta de concordância em pessoa sujeito-verbo (3 itens) - e “incorreção de ordem” (5 itens) - frases com palavras desordenadas (ex: *Eu caderno no escrevo*).

Embora os estudos que avaliam a consciência sintática nem sempre explicitem quais os processos e as unidades que estão a ser avaliados, é fundamental que isso seja tido em conta. Os itens com problemas de ordem de palavras contemplados na tarefa de julgamento gramatical da prova de Capovilla, Capovilla & Soares (2004), por exemplo, têm várias palavras desordenadas em cada item, cada um deles com quatro palavras: i) *Escola gosto eu da*; ii) *Meus azuis são olhos*; iii) *É professora minha legal*; iv) *Eu caderno no escrevo*; v) *Andou de ela carro*. Não se está, por conseguinte, a avaliar o conhecimento implícito de uma propriedade sintática específica do português, como a ordem núcleo-complemento ou determinante-nome, mas uma capacidade mais global de identificar frases mal formadas por não respeitarem a integridade de constituintes básicos a par da ordem básica sujeito-verbo-complemento. Pelo contrário, os itens que avaliam desvios de concordância (designados “incorreções morfêmicas” em Capovilla, Capovilla & Soares, 2004), em geral, envolvem apenas uma palavra e diferentes processos de concordância - entre sujeito e verbo em pessoa e número, em género entre determinante e nome ou entre predicativo e sujeito: i) *A mulher está bonito*; ii) *Ela compramos um sapato*; iii) *A fruta são gostosas*; iv) *Meu irmã bebeu leite*; v) *Nós comi uma maçã*.

Outros autores têm investigado a influência da consciência linguística (em particular, a consciência fonológica e a consciência sintática) sobre a aquisição da linguagem escrita. Para o inglês, são numerosos os trabalhos que exploram esta correlação (Bowey, 1986; Bradley & Bryant, 1983; Morais, Alegria & Content, 1987; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; entre muitos outros). Para o português (variedade brasileira), Barrera & Maluf (2003) e Rego & Buarque (1997), entre outros, exploram essa correlação em diferentes domínios. Ambos os trabalhos concluem que existe uma

correlação positiva entre os níveis de consciência linguística e os desempenhos nas tarefas de leitura e de escrita. A consciência sintática, em particular, mostrou desempenhar um papel no domínio de regras ortográficas que envolvem análise morfossintática e correlacionou-se positivamente com tarefas de escrita de palavras e leitura de frases simples. As tarefas de avaliação da consciência sintática usadas no estudo de Barrera & Maluf (2003) envolviam correção de frases com palavras desordenadas. Em Rego & Buarque (1997), a avaliação da consciência sintática incluía uma tarefa de correção de frases desordenadas e uma tarefa de categorização de palavras (nomes, adjetivos e verbos tinham de ser agrupados em classes).

Para além das tarefas de juízo de aceitabilidade (também designadas de juízo de gramaticalidade ou julgamento gramatical), acompanhadas ou não de repetição e identificação ou correção do erro, a consciência sintática tem sido analisada através de outras tarefas, com diferentes níveis de complexidade, como, por exemplo, a replicação de um desvio de gramaticalidade, a correção de um erro morfossintático sem alteração de uma anomalia semântica, a capacidade de categorizar palavras em classes, a substituição de palavras por outras, a manipulação de frases simples para formar frases complexas, entre outras (Alexandre, 2010; Costa, 2010; Loureiro, 2024; Simard, Labelle & Bergeron, 2017).

Na análise das tarefas de juízo de aceitabilidade, a maioria dos trabalhos referidos não discute, contudo, o grau de dificuldade associado aos diferentes processos e nem sempre é claro o que as incorreções de ordem de palavras estão efetivamente a avaliar. Algumas das tarefas propostas exigem a retenção em memória de um conjunto alargado de itens lexicais que terão de ser recuperados para gerar uma frase bem formada.

Para além dos testes de avaliação da linguagem ou de avaliação da consciência sintática, existem ainda alguns trabalhos académicos que consideraram diferentes tarefas de avaliação da consciência sintática em crianças portuguesas (Alexandre, 2010; Costa, 2010; Loureiro, 2008).

Alexandre (2010) aplicou uma tarefa de substituição de palavras lexicais - nomes, verbos e adjetivos - a crianças do 1.º e 4.º anos de escolaridade. A autora encontrou diferenças entre grupos e diferenças entre itens em função de diferentes graus de complexidade das estruturas avaliadas. Costa (2010) aplicou a crianças do 1.º e 4.º anos de escolaridade uma tarefa de deteção de frases agramaticais envolvendo três tipos de

fatores: i) falta de concordância nominal; ii) constituinte com expressão intrusa; iii) parte de constituinte deslocado. Esta tarefa de juízo de aceitabilidade seguida de correção contemplava frases agramaticais por falta de concordância em número entre determinante e nome (6 itens) e frases agramaticais por uma palavra se encontrar fora de ordem (inserção de um advérbio no interior de um constituinte nominal - 3 itens; adjetivo não contíguo ao grupo nominal que modifica - 2 itens; ou determinante não adjunto ao nome que determina - 1 item). O estudo encontrou diferenças entre grupos e entre tipos de agramaticalidade. Loureiro (2008), um estudo com crianças em idade pré-escolar que procura verificar se existe relação entre sensibilidade a ordens de palavras que resultam de movimento de V - nomeadamente ordem de palavras V-Advérbio - e sensibilidade a concordância verbal, mostra que existe maior sensibilidade a concordância verbal do que a ordens V-Adv.

A importância da avaliação da consciência sintática tem vindo a ser realçada pela observação de que existem correlações entre o nível de consciência sintática e competências de leitura e de escrita (Tunmer, 1990; Simard, Fortier & Foucambert, 2013; Simard, Foucambert & Labelle, 2014). Loureiro (2024) replicou em parte o estudo de Simard e coautores em crianças nativas do português europeu, procurando verificar se existe uma correlação entre o desempenho em tarefas de leitura e o desempenho em tarefas de consciência sintática que envolvem replicação de erros e repetição de frases agramaticais, tarefas que Simard, Foucambert e Labelle (2014) consideram implicar níveis cognitivos mais elevados. Contudo, o estudo não permitiu identificar uma relação determinística entre os níveis de consciência sintática e a compreensão da leitura.

Assim, ainda que nem todos os estudos cheguem a conclusões inequívocas, é esperado que uma estimulação precoce da consciência sintática possa contribuir para um melhor desempenho em tarefas de leitura e de escrita, considerando os domínios da compreensão na leitura e da composição na escrita (e não tanto a decifração e a correspondência grafema-fonema, mais diretamente relacionadas com a consciência fonológica).

Sendo a competência sintática um domínio muito vasto (que inclui, entre outros, a capacidade para distinguir diferentes classes de palavras, para identificar constituintes, relações gramaticais básicas, dependências entre constituintes, frases complexas), é difícil determinar que aspetos importa incluir na sua avaliação. Na próxima secção,

abordamos alguns aspetos da sintaxe básica das frases relacionados com processos de concordância e com ordem de palavras, considerando o seu estatuto no sistema gramatical do português e no conhecimento implícito das crianças.

1.2. Conhecimento sintático: concordância e ordem de palavras

O conhecimento sintático é extremamente complexo, incluindo conhecimento sobre a estrutura das frases e dos seus constituintes. Este conhecimento abrange aspetos presumivelmente comuns a todas as línguas e aspetos sujeitos a variação interlinguística. A marcação de processos de concordância através de morfologia – que codificam valores gramaticais específicos como número, género, pessoa, caso, tempo, aspeto ou modo e que explicitam relações gramaticais entre constituintes da frase – é uma área de enorme variação interlinguística, havendo línguas que praticamente não têm morfologia flexional, como o mandarim, e línguas com morfologia flexional muito rica, como é o caso do latim.

O português europeu é uma língua que manifesta processos de concordância bastante ricos, podendo identificar-se processos de concordância nominal e processos de concordância verbal (Raposo, 2020; Raposo & Brito, 2020). A concordância nominal, no português, manifesta-se no interior de constituintes nominais, em que determinantes, nomes e adjetivos partilham marcas de flexão de género e número (1).

- (1) a. **o menino rico**
b. **a menina rica**
c. **os meninos ricos**
d. **as meninas ricas**

Também pode encontrar-se concordância em género e número entre um constituinte predicativo e o elemento sobre o qual ele predica:

- (2) a. **O menino está cansado.**
b. **A menina está cansada.**
c. **Os meninos estão cansados.**

d. **As meninas** estão cansadas.

(3) a. O menino comeu **a** carne crua.

b. A menina bebeu **o** leite frio.

Neste caso, o adjetivo não integra o constituinte nominal, mas mantém com ele uma relação sintática e semântica².

A concordância verbal manifesta-se no verbo, que apresenta flexão de pessoa e número consoante os traços do sujeito gramatical (4) (Ver Raposo, 2020 e Raposo & Brito, 2020, para uma descrição mais completa dos processos de concordância do português):

(4) a. A menina dança.

b. As meninas dançam**m**.

Existe variação entre línguas e entre variedades do português quanto à existência de flexão morfológica, quanto às distinções morfológicas que cada sistema linguístico permite marcar e quanto à obrigatoriedade de processos de concordância específicos. O inglês, por exemplo, apresenta uma morfologia flexional muitíssimo reduzida: não apresenta marcas de género nos determinantes, nomes e adjetivos, e apenas marca o nome com número:

(5) a. the little girl

b. the little girls**s**

c. the little boy

d. the little boys**s**

Em variedades coloquiais da variedade brasileira do português, a flexão nominal de número pode ser marcada apenas no determinante, como em (6), e as marcas de

² As frases (3) são ambíguas entre uma leitura em que o adjetivo modifica o nome que o precede, integrando o grupo nominal, e uma leitura em que o adjetivo predica sobre o grupo nominal que o precede, funcionando como predicativo do complemento direto.

pessoa e número no verbo são mais reduzidas do que na variedade europeia, como se observa em (7) (Scherre & Duarte, 2016; Corrêa & Augusto, 2017):³

- (6) a. % **as** menina rica
b. % **os** menino rico
- (7) a. Ele vai cantar.
b. % **Eles** vai cantar.

Apesar da complexidade do sistema morfológico flexional do português europeu, este é um domínio que é adquirido cedo, havendo produção precoce de morfologia nominal de género e número e de morfologia verbal de pessoa e número (Gonçalves, 2004; Castro & Ferrari-Neto, 2005; Costa & Lopes, 2016; Corrêa & Augusto, 2017, e referências aí dadas). Pode, assim, observar-se que o conhecimento implícito de processos de concordância é precoce no português.

Considerando agora a ordem de palavras, observamos que o português apresenta restrições de ordem quer entre os constituintes principais da frase, quer no interior de grupos sintáticos. No português, os complementos vêm geralmente à direita da categoria que os seleciona. Estas restrições aplicam-se não só a categorias lexicais, como nomes, verbos e adjetivos, mas também a categorias funcionais ou gramaticais. Assim, no caso dos determinantes ou dos verbos auxiliares, os complementos ocorrem à direita, ao contrário do que acontece noutras línguas. Temos, assim, de forma categórica, as ordens (8a) e (9a), sendo agramaticais as ordens (8b) e (9b):⁴

- (8) a. Aluguei [este carro]
b. *aluguei [carro este]
- (9) a. Vou passear
b. *passear vou

³ Usamos a notação % para indicar que a aceitabilidade da construção está restringida a algumas variedades, não fazendo parte da gramática de todos os falantes.

⁴ Em algumas variedades e construções específicas do português, podem ocorrer determinantes demonstrativos em posição pós-nominal (Móia, 1993):

(i) O Pedro comprou uma casa, casa essa que precisava urgentemente de obras.

Estas são, contudo, construções marcadas e presumivelmente raras no input que a criança recebe, não sendo possível a ordem nome - demonstrativo fora dessas construções.

Sabe-se que as crianças adquirem muito cedo as ordens de palavras específicas da sua língua materna que dizem respeito à variação núcleo-complemento vs. complemento-núcleo, presumivelmente atribuíveis à fixação de um parâmetro sintático universal relativo à seleção de complementos por núcleos (Santos & Lopes, 2017, e referências aí dadas). Há, contudo, algumas questões relativas a ordem de palavras que são adquiridas mais tarde, como é o caso da colocação de pronomes átonos (clíticos) no português europeu (Costa, Fiéis & Lobo, 2015; Lobo & Vitorino, 2021).

Noutros casos, a língua portuguesa admite uma maior flexibilidade de ordem de palavras, podendo encontrar-se alternâncias de ordem associadas a valores semânticos específicos ou a subclasses sintáticas e semânticas de categorias. Assim, a ordem de advérbios relativamente ao verbo vai depender de vários fatores (Costa, 2008).

O advérbio de negação *não* tem um estatuto sintático diferente de outros advérbios, funcionando como uma categoria gramatical que marca a polaridade da oração. Há variação entre línguas quanto à posição que a negação ocupa relativamente ao verbo, sendo estas diferenças de ordem atribuíveis à existência ou inexistência de movimento do Verbo para uma categoria funcional mais alta na estrutura da frase e ao estatuto morfológico da negação:

- (10) a. O menino **não** está contente.
b. *O menino está **não** contente.
- (11) a. *The boy **not** is happy.
b. The boy is **not** happy.

A posição não marcada da negação na variedade europeia do português é a pré-verbal, como em (12a) e (13a), embora possa ocorrer negação pós-verbal em variedades brasileiras do português (12c) (Schwenter, 2016, p. 428) e o advérbio de negação *nunca* possa ocorrer posposto ao verbo quando coocorre com a negação *não* (13b).

- (12) a. **Não** vai muito para a universidade.
b. **Não** vai muito para a universidade **não**.
c. Vai muito para a universidade **não**.

- (13) a. Ele **nunca** se queixa.
b. Ele **não** se queixa **nunca**.
c. *Ele queixa-se **nunca**.

Outros advérbios podem ocorrer em diferentes posições, alterando-se o seu valor discursivo, como é o caso do advérbio de localização temporal *ontem*:

- (14) a. **Ontem** o João faltou à escola.
b. O João **ontem** faltou à escola.
c. O João faltou **ontem** à escola.
d. O João faltou à escola **ontem**.

Já os advérbios de modo *depressa* e *devagar* e os advérbios de modo homónimos de adjetivos *alto* e *baixo* ocorrem tipicamente em posição pós-verbal:

- (15) a. O comboio anda **depressa**. / *O comboio **depressa** anda.
b. O caracol anda **devagar**. / *O caracol **devagar** anda.
c. A professora fala **alto**. / *A professora **alto** fala.
d. A aluna fala **baixo**. / *A aluna **baixo** fala.

A posição pós-verbal dos advérbios pode corresponder a uma posição de modificação de adjunção à direita, quando o advérbio segue o complemento do V, como em (16a), ou a uma posição de adjunção à esquerda, seguida de movimento do V para uma posição funcional mais alta, característica de línguas em que há movimento do V para o domínio flexional, como acontece nos casos em que o advérbio se interpõe entre o V e o seu complemento (16b):

- (16) a. O comboio chegou à estação **depressa**.
b. O comboio chegou **depressa** à estação.

Nos dados de aquisição da linguagem, a evidência para movimento do V para o domínio flexional nas produções das crianças através de ordens V Adv Complemento

não é muito abundante (Gonçalves, 2004). Há, contudo, alguma evidência de que as crianças dominam muito cedo o parâmetro relativo a movimento do V, não só através de algumas produções como as de (17), mas também de outros fenómenos, como é o caso das respostas verbais (Santos, 2006; Santos & Lopes, 2017):

(17) a. Eu vou pôr **também** no prato da Julieta. (INI 2;5.24)

b. eu gosto **muito** do Paulo. (TOM 2;6.6)

(*corpus Santos; Santos & Lopes, 2017, p. 162*)

Quanto à ordem dos adjetivos relativamente ao nome que modificam, também existe variação interlinguística, como mostra o contraste entre o inglês e o português (18)-(19),

(18) a. a **blue** car

b. * a car **blue**

(19) a. *um **azul** carro

b. um carro **azul**

Pode haver ainda variação intralinguística, dependendo de subclasses de adjetivos e do valor do adjetivo (Brito & Raposo, 2013; Brito & Lopes, 2016; Brito, 2024). Os adjetivos de cor (e.g. *amarelo, preto*) e de forma (e.g. *redondo, quadrado*), em português, só podem ocorrer em posição pós-nominal (19)-(20), ao passo que adjetivos apreciativos (e.g. *lindo, belo*) podem ocorrer quer em posição pós-nominal, quer pré-nominal, podendo a posição pré-nominal estar associada a valores mais subjetivos e a posição pós-nominal a valores mais objetivos (21)-(22).

(20) a. *uma **redonda** bola

b. uma bola **redonda**

(21) a. uma **linda** manhã

b. uma manhã **linda**

(22) a. um **rico** homem

b. um homem **rico**

A ordem dos adjetivos relativamente ao nome que modificam está, por conseguinte, dependente das propriedades da subclasse semântica a que o adjetivo pertence.

1.3. Questões de investigação

Com vista a contribuir para o estudo do desenvolvimento da consciência sintática, procurámos neste trabalho estudar com maior pormenor a sensibilidade de três grupos diferentes de crianças de diferentes níveis de escolaridade a diferentes processos sintáticos que envolvem relações entre palavras ou entre constituintes.

Procurou-se, assim, responder às seguintes questões:

- i) Há desenvolvimento da consciência sintática relativa a processos de concordância e ordem de palavras?
- ii) A consciência sintática de processos de concordância é mais precoce do que a de ordem de palavras?
- iii) As crianças têm comportamentos distintos em desvios relativos a concordância nominal e em desvios relativos a concordância verbal?
- iv) As crianças têm comportamentos distintos em desvios de ordens de palavras em que a ordem é categórica no português e em desvios em que há variação dentro da subclasse gramatical?

2. Metodologia

2.1. Participantes

Foram testadas 90 crianças falantes nativas da variedade europeia do português, sem diagnóstico de perturbações de linguagem, que frequentavam o Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa. As crianças, de classe média ou média-baixa, estavam divididas em três grupos de diferentes faixas etárias - pré-escolar, 2.º ano e 4.º ano, de acordo com os dados indicados na Tabela 1:

TABELA 1 - Participantes

	Nº	Intervalo de idades	Média de idade
Pré-escolar	30	5;3-6;5	5;7
2.º ano	30	7;2-8;8	7;8
4.º ano	30	9;2-10;9	9;8

(Fonte: elaborada a partir de Perdigão, 2015)

Incluíram-se na amostra apenas crianças cujos pais fossem portugueses e que frequentavam o 2.º e o 4.º anos pela primeira vez.

2.2. Teste e procedimentos

Foi construído um teste de juízo de aceitabilidade e de correção. A criança tinha de dizer se a frase estava correta ou incorreta e, caso estivesse incorreta, deveria corrigi-la. Todas as frases foram apresentadas à criança apenas oralmente. A criança ouvia a frase produzida pelo investigador, pré-gravada em registo audiovisual de forma a garantir a aplicação idêntica a todas as crianças, e tinha de avaliar se a frase estava bem ou mal formada. Se considerasse a frase mal formada, tinha de a corrigir. Antes de a criança responder aos itens de teste, eram apresentados dois itens de treino, para garantir que a criança tinha compreendido a tarefa.

Uma parte do teste continha itens com frases agramaticais devido a questões de falta de concordância; outra parte continha itens com frases agramaticais devido a problemas de ordem de palavras (Ver Tabela 2). A ordem de apresentação dos itens foi tornada aleatória dentro de cada subparte, considerando quer as frases gramaticais e agramaticais, quer os fenómenos considerados (Ver Apêndice).

A parte que avaliava a concordância continha no total 60 itens: 30 itens gramaticais e 30 agramaticais. Nos itens agramaticais, incluíam-se os seguintes tipos de desvios: falta de concordância em número entre determinante e nome (6 itens); falta de concordância em género entre determinante e nome (6 itens); falta de concordância em número entre adjetivo e nome (6 itens); falta de concordância em género entre adjetivo e nome (6 itens); falta de concordância em número entre sujeito e verbo (6 itens). Implica, por conseguinte, conhecimento de dependências entre constituintes mais locais (internas ao domínio nominal) e menos locais (entre sujeito e predicado), sempre entre palavras contíguas.

A parte que avaliava a ordem de palavras continha no total 62 itens: 38 gramaticais e 24 agramaticais. Os problemas de ordem diziam respeito apenas a duas palavras adjacentes, tendo-se incluído casos em que a ordem é categórica dentro da classe de palavras (determinante-nome; auxiliar-verbo) e que decorrem de parâmetros de ordem definidos para a generalidade do sistema gramatical do português e casos em que a ordem é variável dentro da classe de palavras (adjetivo-nome; advérbio-verbo), dependendo da subclasse de adjetivo e da subclasse de advérbio, incluindo alguns casos de ordem mais categórica (e.g. advérbios de negação) e casos de ordem menos categórica (e.g. advérbios de modo).⁵ O acerto na identificação das frases mal formadas implicava, pois, conhecimento de parâmetros de ordem básica e de possíveis movimentos associados a determinados itens lexicais (Corrêa & Augusto, 2017; Santos & Lopes, 2017).⁶

TABELA 2 - Itens dos testes de aceitabilidade

Concordância		Ordem de Palavras	
Itens Gramaticais	30	Itens Gramaticais	38
Itens Agramaticais	30	Itens Agramaticais	24
Determinante-Nome Género	6	Verbo-Auxiliar	6
Determinante-Nome Número	6	Nome-Determinante	6
Nome-Adjetivo Género	6	Adjetivo-Nome	6
Nome-Adjetivo Número	6	Advérbio-Verbo/Verbo-Advérbio	6
Sujeito-Verbo Número	6		
Total de itens	60	Total de itens	62

(Fonte: elaborada a partir de Perdigão, 2015)

Apresentamos, de seguida, exemplos de itens que foram incluídos em cada uma das tarefas.

⁵ Por lapso, um dos itens de teste incluía um problema de ordem que correspondia a um problema de violação de integridade de constituinte, de que só nos apercebemos após a aplicação do teste. Tratando-se apenas de um item, não cremos que tenha comprometido a validade global do teste.

⁶ Apresenta-se, em Apêndice, a lista completa dos itens.

a) Tarefa 1: problemas de concordância (palavras contíguas)

i) Concordância nominal género Det-N⁷

Ex: *O avô ajudou aquela pintora.*

ii) Concordância nominal género Adj-N

Ex: *O pai tem uma carteira castanho.*

iii) Concordância nominal número Det-N

Ex: *A mãe vai apanhar aqueles comboio.*

iv) Concordância nominal número Adj-N

Ex: *A menina usa sapatos branco.*

v) Concordância verbal número Suj-V (terceira pessoa)

Ex: *O pássaro cantam em cima da árvore.*

b) Tarefa 2: problemas de ordem de palavras (palavras contíguas)

i) Ordem Nome-Determinante

Ex: *Mesa esta é pequena.*

ii) Ordem Verbo-Auxiliar

Ex: *O pai comprar pode o brinquedo.*

iii) Ordem Adjetivo-Nome

Ex: *O menino encontrou o preto gato.*

iv) Ordem Advérbio-Verbo/Verbo-Advérbio

Ex: *O cão depressa corre.*

A Maria come nunca a sopa.

As crianças foram testadas individualmente e as frases foram gravadas, tendo sido aplicado primeiro o teste de concordância e depois o teste de ordem de palavras.

Os resultados foram analisados com uma ANOVA de medidas mistas e testes post-hoc de Tukey ($\alpha \leq 0,05$).

⁷ Abreviaturas usadas: A = Adjetivo; Adv = Advérbio; Aux = Verbo Auxiliar; D = Determinante; N = Nome; V = Verbo.

3. Resultados

3.1. Juízo de aceitabilidade

3.1.1. Resultados globais

Na Tabela 3, apresentam-se as taxas de acerto nos itens gramaticais e nos itens agramaticais em cada uma das tarefas em cada um dos anos de escolaridade.

Como se pode observar, em geral as taxas de acerto nos itens gramaticais são superiores às taxas de acerto nos itens agramaticais, diferença que é mais claramente observável na tarefa de ordem de palavras.

TABELA 3 - Resultados globais - avaliação

	Concordância		Ordem de Palavras	
	Itens gramaticais	Itens agramaticais	Itens gramaticais	Itens agramaticais
Pré-escolar	98,23%	91,67%	97,97%	76,54%
2º ano	99,23%	99,43%	97,89%	86,54%
4º ano	99,90%	100%	98,68%	95,96%

(Fonte: elaborada a partir de Perdigão, 2015)

A Tabela 4 apresenta os resultados obtidos na Tarefa de concordância nos itens gramaticais.

TABELA 4 - Resultados itens gramaticais - Tarefa de concordância

	Mínimo			Máximo			% total acertos	Média	DP
	Valor	Nº e % de crianças que obtiveram o valor mínimo		Valor	Nº e % de crianças que obtiveram o valor máximo				
Pré-escolar	27/30	1/30	3,33%	30/30	19/30	63,33%	98,23%	29,47	0,82
2º ano	28/30	1/30	3,33%	30/30	24/30	80%	99,23%	29,77	0,50
4º ano	29/30	1/30	3,33%	30/30	29/30	96,67%	99,90%	29,97	0,18

(Fonte: Perdigão, 2015)

Nos itens gramaticais, a análise estatística encontrou apenas diferenças significativas no teste de concordância entre pré-escolar ($M=29,47$; $DP=0,82$) e 4.º ano ($M=29,97$; $DP=0,18$), dado que $p = 0,003$. Nos itens agramaticais, o pré-escolar difere significativamente do 2.º e do 4.º ano em ambas as tarefas; o 2.º ano só difere significativamente do 4.º ano na tarefa de ordem de palavras.

O número médio de acertos na tarefa de concordância do grupo do pré-escolar ($M= 27,50$; $DP = 3,75$) diferenciou-se significativamente do número médio de acertos dos grupos do 2.º ano ($M= 29,83$; $DP=0,46$) e do 4.º Ano ($M=30$; $DP= 0$) com $p's < 0,001$, mas o número médio de acertos entre os grupos do 2.º e do 4.º ano não se diferenciou significativamente, com $p=0,953$.

Na Tabela 5, apresentam-se os resultados globais na Tarefa de concordância, considerando apenas os itens agramaticais. Como se pode observar, no pré-escolar apenas 8 crianças em 30 obtiveram o valor máximo na tarefa, sendo a percentagem global de acerto de 91,67%. No 2.º ano 26 crianças em 30 obtiveram o valor máximo, com uma percentagem global de acerto de 99,43%, e no 4.º ano todas as crianças acertaram em todos os itens, atingindo um efeito teto.

TABELA 5 - Resultados da tarefa de concordância - itens agramaticais

	Mínimo			Máximo			% total acertos	Média	DP
	Valor	Nº e % de crianças que obtiveram o valor mínimo		Valor	Nº e % de crianças que obtiveram o valor máximo				
Pré-escolar	10/30	1/30	3,33%	30/30	8/30	26,67%	91,67%	27,50	3,75
2º ano	28/30	1/30	3,33%	30/30	26/30	86,67%	99,43%	29,83	0,46
4º ano	--	--	--	30/30	30/30	100%	100%	30	0

(Fonte: Perdigão, 2015)

Considere-se agora os itens gramaticais na tarefa de ordem de palavras (Tabela 6):

TABELA 6 – Resultados da tarefa de ordem de palavras – itens gramaticais

	Mínimo			Máximo			% total acertos	Média	DP
	Valor	Nº e % de crianças que obtiveram o valor mínimo		Valor	Nº e % de crianças que obtiveram o valor máximo				
Pré-escolar	35/38	3/30	10%	38/38	15/30	50%	97,97%	37,23	0,94
2º ano	35/38	3/30	10%	38/38	14/30	46,67%	97,89%	37,20	0,96
4º ano	34/38	1/30	3,33%	38/38	20/30	66,67%	98,68%	37,50	0,90

(Fonte: Perdigão, 2015)

Como se pode verificar na Tabela 6, os resultados são muito bons em todos os anos escolares (superiores a 97% em todos os grupos) e muito homogêneos em todos os grupos (com um reduzido desvio padrão). Assim, nos itens gramaticais da Tarefa de ordem de palavras, os resultados da ANOVA revelaram que não existem diferenças significativas entre os resultados dos anos escolares, dado que $F(2,87) = 0,93$, $p = 0,397 > 0,05$. O teste de Tukey revelou que o número médio de acertos entre pré-escolar ($M=37,23$; $DP= 0,94$), 2.º Ano ($M=37,20$; $DP=0,96$) e 4.º Ano ($M=37,50$; $DP= 0,90$) não se diferenciou, dado que $p's > 0,05$.

Considerando agora os itens agramaticais (Tabela 7), constatamos que os resultados foram inferiores aos da tarefa de avaliação de desvios de concordância: as crianças do pré-escolar obtiveram uma taxa global de acerto de 76,54%, as crianças do 2.º ano 86,54%, e as do 4.º ano 95,96%. Ao contrário do que aconteceu na tarefa de concordância, no 4.º ano só 19 crianças acertaram em todos os itens na tarefa de ordem de palavras.

TABELA 7 - Resultados da tarefa de ordem de palavras - itens agramaticais

	Mínimo			Máximo			% total acerto	Méd.	DP
	Valor	N° e % de crianças que obtiveram o valor mínimo		Valor	N° e % de crianças que obtiveram o valor máximo				
Pré-escolar	7/24	1/30	3,33 %	24/24	3/30	10%	76,54%	18,37	4,59
2° ano	12/24	1/30	3,33 %	24/24	5/30	16,67%	86,54%	20,77	3,06
4° ano	14/24	1/30	3,33 %	24/24	19/30	63,33%	95,96%	23,03	2,09

(Fonte: Perdigão, 2015)

A tabela 7 revela que existem diferenças entre os anos escolares relativamente ao número médio de acertos dos itens agramaticais. Os resultados da ANOVA mostram que existem diferenças significativas entre os grupos escolares, relativamente aos itens agramaticais. Assim, efetuou-se o teste de Tukey, que revelou que o número médio de acertos do pré-escolar ($M= 18,37$; $DP= 4,59$) se diferenciou significativamente quer do 2.º Ano ($M= 20,77$; $DP= 3,06$), quer do 4.º Ano ($M=23,03$; $DP= 2,09$), com p 's = 0,021 e 0, respetivamente, e que o número médio de acertos entre o 2.º e o 4.º Ano também se diferenciou significativamente, com $p = 0,031$.

3.1.2. Resultados dos itens com problemas de concordância

Consideremos agora, de forma mais detalhada, os resultados por subtipo de processo de concordância (Tabela 8). Como se pode verificar, a taxa de acerto na identificação de problemas de concordância em género e número internos ao grupo nominal é superior à taxa de acerto na identificação de problemas de concordância verbal em número no pré-escolar. Os resultados nas crianças de 1.º ciclo são muito bons, atingindo um efeito de teto no 4.º ano, com todas as crianças a acertarem em todos os itens.

A análise estatística só revelou, após a aplicação do teste de Tukey, diferenças significativas entre subgrupos no pré-escolar e apenas entre concordância sujeito-verbo e restantes subgrupos: o número médio de acertos apenas se diferenciou significativamente entre os grupos escolares no subgrupo Sujeito-Verbo: pré-escolar (M= 4,76; DP=1,48); 2.º Ano (M= 5,97; DP=0,18); 4.º Ano (M=6; DP=0). Assim, o pré-escolar difere significativamente do 2.º e do 4.º ano, com p's < 0,001, mas estes últimos não diferem significativamente entre si, com p = 1.

TABELA 8 - Resultados por tipo de desvio - processos de concordância - e por ano de escolaridade

	Pré-escolar			2.º ano			4.º ano		
	% total acertos	Méd.	DP	% total acertos	Méd.	DP	% total acertos	Méd.	DP
D-A Género	93,33 %	5,60	0,72	99,50%	5,97	0,18	100%	6	0
D-N Género	95,50 %	5,73	0,94	98,83%	5,93	0,25	100%	6	0
N-A Número	93,83 %	5,63	0,81	99,50%	5,97	0,18	100%	6	0
D-N Número	96%	5,76	0,94	100%	6	0	100%	6	0
Sujeito-Verbo	79,33 %	4,76	1,48	99,50%	5,97	0,18	100%	6	0

(Fonte: Perdigão, 2015)

3.1.3. Resultados dos itens com problemas de ordem de palavras

Na Tabela 9, apresentam-se os resultados por subtipo de desvio de ordem de palavras. Neste caso, encontraram-se diferenças significativas entre subgrupos (exceto entre N-Det e V-Aux no pré-escolar. No 2.º ano encontraram-se diferenças significativas entre Adj-N e restantes subgrupos.

TABELA 9 - Resultados por tipo de desvio - ordem de palavras - e por ano de escolaridade

	Pré-escolar			2.º ano			4.º ano		
	% total acertos	Méd.	DP	% total acertos	Méd.	DP	% total acertos	Méd.	DP
N-Det	90%	5,40	1,10	95,5%	5,73	0,58	99,5%	5,97	0,18
V-Aux	88,83%	5,33	1,21	97,83%	5,87	0,43	98,33%	5,90	0,30
Adj-N	57,17%	3,43	1,68	68,33%	4,10	1,62	84,5%	5,30	1,32
Adv-V / V- Adv	70%	4,20	1,54	84,5%	5,07	1,08	97,83%	5,87	0,43

(Fonte: Perdigão, 2015)

De acordo com a ANOVA existem diferenças significativas entre subprocessos no grupo de crianças de pré-escolar. O teste de Tukey revela que o número médio de acertos na identificação de problemas na ordem Adj-N ($M=4,10$; $DP=1,62$) se diferenciou significativamente dos demais subprocessos com $p's < 0,001$, em todos os casos. O número médio de acertos no subprocesso Nome-Determinante ($M=5,73$; $DP=0,58$) não difere significativamente dos subprocessos de ordem Adv-V ($M=5,07$; $DP=1,08$), nem V-Aux ($M=5,87$; $DP=0,43$), com $p's = 0,054$ e 1 , respetivamente.

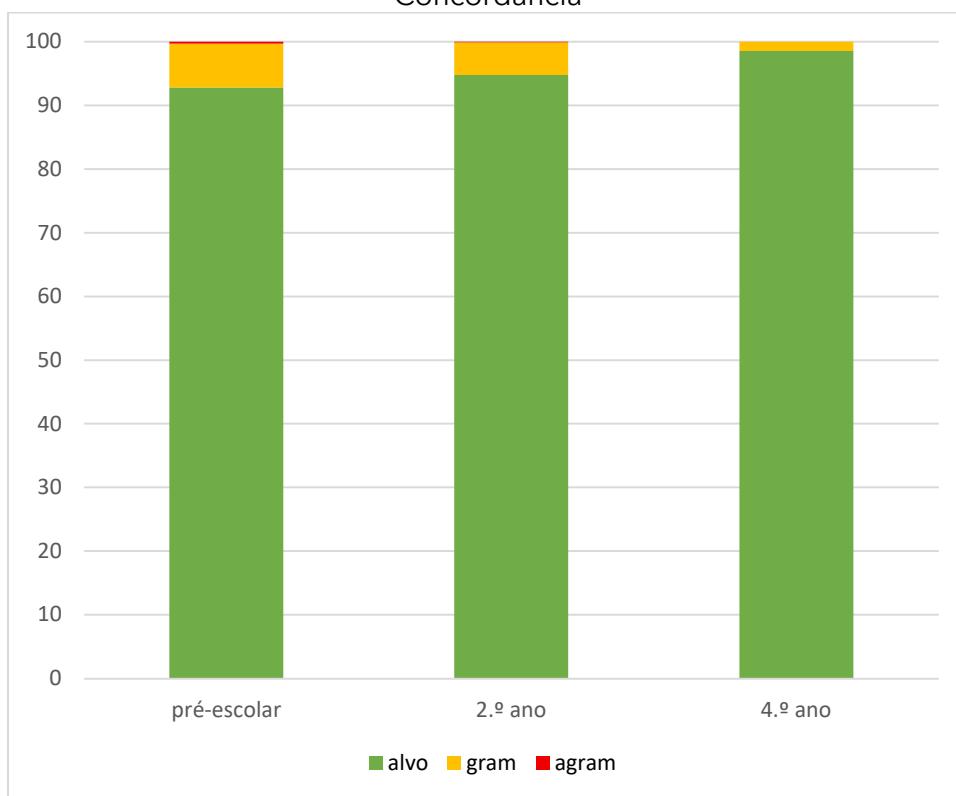
Por outras palavras, as crianças do 2.º ano revelaram ter maior dificuldade na avaliação dos itens com problemas de ordem entre adjetivo e nome, destacando-se significativamente dos outros subprocessos estudados.

No 4.º ano não se verificaram diferenças significativas entre as várias violações de ordem de palavras, ainda que a ordem Adj-N tenha resultados mais baixos do que os restantes processos.

3.2. Correção

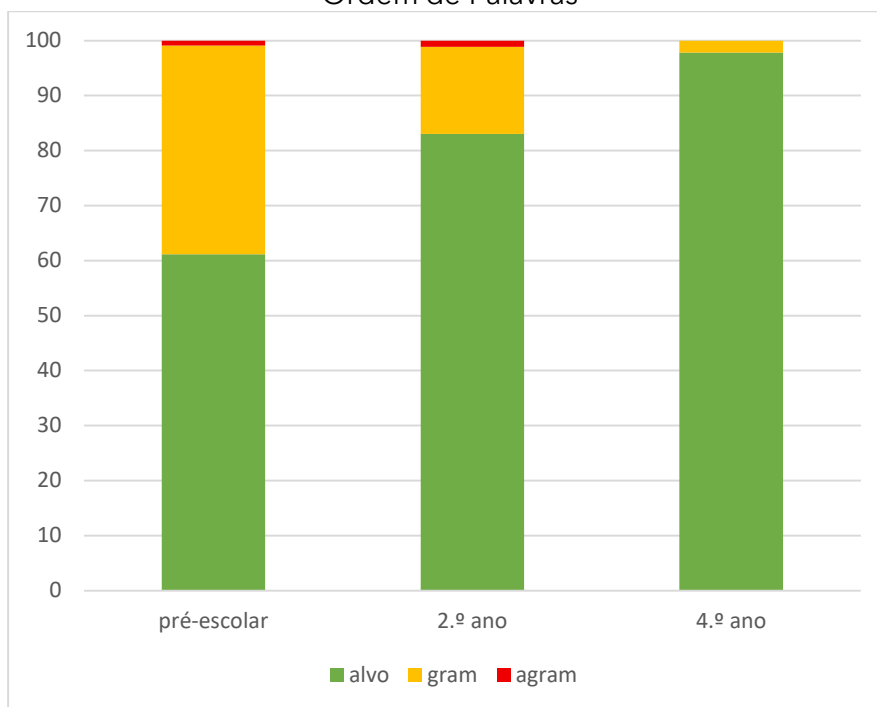
Na tarefa de correção, para além da correção-alvo, podem encontrar-se correções gramaticais que não são as esperadas e correções que dão origem a frases agramaticais. Nos Gráficos 1 e 2, apresentam-se as percentagens de cada um dos tipos de correção na Tarefa de Concordância e na Tarefa de Ordem de Palavras.

GRÁFICO 1 - Percentagem de correções alvo, gramaticais e incorretas por grupo na tarefa de Concordância



(Fonte: adaptado de Perdigão, 2015)

GRÁFICO 2 - Percentagem de correções alvo, gramaticais e incorretas por grupo na tarefa de Ordem de Palavras



(Fonte: adaptado de Perdigão, 2015)

A correção gramatical mas que altera o conteúdo é muito mais frequente no pré-escolar e sobretudo no teste de ordem de palavras. Encontram-se:

i) alterações de tempo verbal ou de auxiliar:

- (23) a. A Maria andar pode de bicicleta
→ *A Maria está a andar de bicicleta*
b. A Maria lavar deve as mãos
→ *A Maria tem de lavar as mãos*

ii) alterações de situação, por vezes, tornando-a mais congruente com o conhecimento do mundo:

- (24) a. A Ana baixo fala
→ *A Ana não fala baixo*
b. O detetive encontrou um amarelo lenço
→ *O detetive encontrou um lenço branco*

Estas correções, ainda que não mantenham as palavras originais, revelam conhecimento sobre as estruturas sintáticas da língua portuguesa e sobre o seu domínio de verbos auxiliares aspetuais e modais.

A correção que dá origem a uma frase agramatical é rara e só se encontra no pré-escolar e no 2.º ano de escolaridade, sobretudo na tarefa de ordem de palavras. São exemplo de correções agramaticais os seguintes:

- (25) a. Cão aquele gosta de ladrar
→ *O cão aquele gosta de ladrar*
b. A Maria come nunca a sopa
→ *A Maria come a sopa nunca*

4. Discussão e conclusões

Retomando as nossas duas primeiras questões de investigação, que procuravam saber se existe desenvolvimento da consciência sintática relativa a processos de concordância e ordem de palavras e se a consciência sintática de processos de concordância é mais precoce do que a de ordem de palavras, verificamos que, globalmente, há desenvolvimento da consciência sintática, mas que esse desenvolvimento é observável, na amostra considerada, sobretudo entre o pré-escolar e o 1.º ciclo. Verificamos, contudo, que na Tarefa de Concordância apenas existiram diferenças entre o pré-escolar e os restantes anos de escolaridade, mas já não se observaram diferenças significativas entre 2.º e 4.º anos. Na Tarefa de Ordem de palavras, em contrapartida, existem diferenças significativas entre pré-escolar e restantes anos, mas também entre 2.º e 4.º anos. É relevante ter em conta o grau de dificuldade dos itens na construção de testes de avaliação. Os nossos resultados mostram que os itens com problemas de concordância já não discriminam entre crianças com desenvolvimento típico a partir do 2.º ano de escolaridade. Poderão, contudo, servir para sinalizar crianças com perturbações da linguagem, o que terá de ser avaliado em trabalho futuro.

Assim, globalmente, verificámos que a consciência sintática de processos de concordância é mais precoce do que a consciência sintática de ordem de palavras quando consideramos apenas variações de ordem entre duas palavras contíguas: na tarefa de concordância, só se detetam diferenças entre pré-escolar e escolar, mas não entre 2.º e 4.º ano. Como esperado, a consciência sintática de ordem de palavras revelou ser de aquisição mais tardia: há diferenças entre pré-escolar e escolar, mas também entre 2º e 4º ano.

Na verdade, em geral, espera-se que as crianças sejam sensíveis mais cedo a processos de concordância do que de ordem de palavras. Enquanto a concordância manifesta dependências entre constituintes e, nos casos considerados, é categórica na variedade europeia do português, a ordem de palavras depende de vários fatores e mesmo as ordens categóricas podem ser desrespeitadas em determinados contextos (e.g. textos literários, em particular textos poéticos). Estes resultados vão, por conseguinte, ao encontro do que se antecipava e são congruentes com os de estudos anteriores (Loureiro, 2008).

A nossa terceira questão de investigação procurava verificar se as crianças têm comportamentos distintos em desvios relativos a concordância nominal e em desvios relativos a concordância verbal. Os nossos resultados mostram que existem efetivamente diferenças entre a identificação de desvios de concordância nominal em género e número, por um lado, e desvios de concordância verbal em número, por outro lado, mas apenas no grupo do pré-escolar. No 2.º e 4.º anos, as crianças já realizam esta tarefa com elevadas taxas de sucesso. Assim, no pré-escolar, de entre os vários tipos de processos de concordância, só a concordância sujeito-verbo tem resultados mais baixos; a concordância nominal em género e número não é problemática.

Estes resultados, mais uma vez, eram antecipáveis. Verificamos que processos de concordância local, internos a um constituinte nominal, são mais precoces do que processos de concordância mais distantes, como é o caso da concordância entre o sujeito e o verbo. A relação de concordância que manipulámos era uma relação interna a um constituinte, categórica na variedade europeia do português. A concordância verbal em número corresponde a uma relação menos local, uma vez que se estabelece entre o constituinte sujeito e o verbo, núcleo do sintagma verbal deslocado para um núcleo funcional mais alto, de acordo com determinadas hipóteses teóricas (Santos & Lopes, 2017). Há ainda fatores adicionais que podem ser tidos em conta para explicar as diferenças entre os itens que envolviam concordância nominal e os itens que envolviam concordância verbal.⁸ É possível considerar que a concordância nominal (quer em género, quer em número) é fonologicamente mais saliente do que a concordância verbal e que isso possa ter um efeito na capacidade de a criança detetar o desvio. Também não é possível descartar completamente que haja efeitos de frequência do input na manifestação dos diferentes tipos de concordância. Na verdade, a explicação para a assimetria encontrada pode ser multifatorial.

Finalmente, a nossa última questão procurava verificar se as crianças têm comportamentos distintos em desvios de ordens de palavras em que a ordem é categórica no português, como é o caso da ordem determinante-nome ou auxiliar-verbo, e em desvios em que há variação dentro da subclasse gramatical, como é o caso da ordem adjetivo-nome / nome-adjetivo ou verbo-advérbio / advérbio-verbo.

⁸ Agradecemos a um revisor anónimo esta sugestão.

Quando consideramos especificamente os vários subcasos de ordens de palavras, chegamos a conclusões interessantes. As ordens mais categóricas e correspondentes a ordens básicas da língua (D-N e Aux-V) estabilizam cedo, com resultados superiores a 85% no pré-escolar e a 95% no 2º ano. Por contraste, as ordens menos categóricas e, nalguns casos, correspondentes a movimentos que afetam apenas alguns itens lexicais de uma categoria (e.g. Adj-N/N-Adj) estabilizam mais tarde. Na verdade, isto é compatível com a ideia de que, neste caso, se trata de conhecimento sintático que está dependente de conhecimento lexical e que se desenvolve progressivamente e não de conhecimento sintático determinado para a língua enquanto sistema. Note-se que, no grupo dos advérbios, estavam incluídos, a par de outros, itens que podem ser tratados como núcleos funcionais (é o caso dos advérbios de negação *não* e *nunca*), bem como, por lapso, um item em que há uma violação de um constituinte (ver item 59 da Subparte II do Anexo), o que poderá ter contribuído para um melhor resultado neste grupo do que no dos itens com ordem Adjetivo-Nome. Nos itens com ordens Adjetivo-Nome, a criança terá de ter em consideração a subclasse semântica do Adjetivo para determinar se a ordem está correta ou incorreta, o que é mais complexo do que determinar se a ordem Verbo-Negação ou Verbo-Auxiliar está ou não correta, uma vez que estas dependem não de conhecimento de semântica lexical relativo às subclasses de adjetivos, mas de conhecimento sobre a ordem básica entre núcleo e complemento e sobre a estrutura funcional da frase. Adicionalmente, pode considerar-se que algumas das ordens de palavras que contemplámos resultam de movimentos adicionais na estrutura da frase (e.g. movimento de V para T), por contraste com casos em que a ordem corresponde a uma ordem básica (e.g. Determinante-Nome), o que pode ser um fator de complexidade adicional. Reconhecemos, contudo, algumas limitações no nosso estudo que resultam da escolha dos adjetivos e dos advérbios que selecionámos na subparte relativa à ordem de palavras. Teria sido preferível termos controlado melhor as subclasses de advérbios e de adjetivos, de forma a podermos determinar, com maior precisão, a fonte da dificuldade e a termos um conjunto de itens mais homogéneo.

Estes resultados são consistentes com os que foram obtidos por Loureiro (2008) e Costa (2010) e reforçam a ideia de que o desenvolvimento da consciência sintática não é aleatório, sendo sensível às propriedades linguísticas dos itens. Em particular, sai reforçada a hipótese de que processos sintáticos mais locais são mais fáceis do que

processos sintáticos menos locais e que a sensibilidade a construções linguísticas mais dependentes de propriedades paramétricas e morfológicas se desenvolve mais cedo do que a sensibilidade a construções parcialmente dependentes de desenvolvimento lexical.

Os nossos resultados reforçam ainda a necessidade de os instrumentos de avaliação da consciência sintática terem em conta o tipo de ordem que está a ser considerado e o tipo de processo de concordância, para além do ano de escolaridade ou faixa etária alvo das crianças. Globalmente, verificamos que a capacidade de identificar desvios de gramaticalidade se desenvolve ainda durante o primeiro ciclo. No pré-escolar, a capacidade de identificar problemas de concordância verbal em número e problemas de ordem de palavras ainda está em desenvolvimento, no 2.º ano os resultados da tarefa de ordem de palavras ainda não estão consolidados, mas no 4.º ano essa capacidade já está bem estabelecida, o que mostra que já não é discriminatória em crianças com desenvolvimento típico.

Consideramos que os resultados encontrados são relevantes por diversas razões: por um lado, permitem uma compreensão mais fina dos graus de complexidade envolvidos na deteção de desvios sintáticos e na importância da escolha dos itens em tarefas de avaliação da consciência sintática adaptadas a diferentes faixas etárias; por outro lado, permitem-nos refletir sobre os fatores linguísticos que contribuem para determinar esses graus de complexidade variáveis.

Esperamos que estes resultados possam contribuir para a construção de uma prova de consciência sintática linguisticamente mais fundamentada e capaz de discriminar crianças de diferentes níveis de escolaridade.

Referências

- Alexandre, R. (2010). A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, & I. Duarte (Coord.), *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do português* (pp.147-169). Colibri.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 491-502.
- Bowey, J. A. (1986). Syntactic Awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 282-299.

- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Brito, A. M. (2024). *Estudos de Sintaxe*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Brito, A. M., & Lopes, R. E. V. (2016). The structure of DPs. In W. L. Wetzels, S. Menuzzi, & J. Costa (Eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 254-274). Wiley Blackwell.
- Brito, A. M., & Raposo, E. P. (2013). Complementos, modificadores e adjuntos no sintagma nominal. In E. P. Raposo, F. B. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (pp. 1045-1113). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 679-694.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47
- Castro, A., & Ferrari-Neto, J. (2005). Um estudo contrastivo do PE e do PB com relação à identificação de informação de número no DP. *Letras de Hoje*, 42(1), 65-76.
- Corrêa, L. M. S., & Augusto, M. R. A. (2017). Primeiros passos na aquisição da sintaxe: o sintagma nominal. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 121-154). Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.889427
- Costa, J. (2008). *O Advérbio em Português Europeu*. Colibri.
- Costa, M. (2010). A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, & I. Duarte (Coord.), *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do português* (pp. 171-203). Colibri.
- Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2015). Input variability and late acquisition: clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua*, 161, 10-26.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.05.009>
- Costa, J., & Lopes, R. E. V. (2016). Acquisition of Portuguese Syntax. In W. L. Wetzels, J. Costa, & S. Menuzzi (Eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 562-577). John Wiley & Sons, Inc.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. DGIDC.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, & I. Duarte (Eds.), *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português* (pp. 11-16). Edições Colibri.
- Gaux, C., & Gombert, J.-É. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.
- Gombert, J.-É. (1990). *Développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (2003). Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia. *Current psychology letters*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/cpl.202>
- Gonçalves, F. (2004). *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Évora.
- Lobo, M., & Vitorino, I. (2021). Acquisition of clitic climbing by European Portuguese children. In L. Avram, A. Sevcenco, & V. Tomescu (Eds.), *L1 Acquisition and L2 Learning: The view from Romance* (pp. 13-38). John Benjamins.

- Loureiro, J. (2008). *Aquisição de Ordem de Palavras e de Flexão Verbal em Português Europeu: produção vs. compreensão*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Loureiro, J. (2024). *Consciência sintática e compreensão de leitura em crianças em idade escolar*. [Tese de doutoramento]. Universidade NOVA de Lisboa.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2014). *Teste de Linguagem - ALPE*. Edubox / Univ. Aveiro.
- Móia, T. (1993). Sobre o Lugar dos Demonstrativos na Arquitectura Semântica do Sintagma Nominal. *Cadernos de Semântica*, 11, 1-12.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive. European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7(5), 415-438.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 229-241.
- Perdigão, A. L. (2015). *Consciência Sintática: Processos de Concordância vs. Ordem de Palavras em Português Europeu*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal; Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Raposo, E. B. P. (2020). Concordância verbal. In E. B. P. Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. C. da Mota, M. L. Segura, A. Mendes, & A. Andrade (Orgs.), *Gramática do Português*. Vol. III (pp. 2425-2495). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E. B. P. & Brito, A. M. (2020) Concordância nominal. In E. B. P. Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. C. da Mota, M. L. Segura, A. Mendes, & A. Andrade (Orgs.), *Gramática do Português*. Vol. III (pp. 2499-2509). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 51-60. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17212>
- Rego, L. L., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 235-246.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia. Reflexão e Crítica* 10(2), 1-14. DOI: 10.1590/S0102-79721997000200003.
- Santos, A. L. (2006). *Minimal answers. ellipsis, syntax and discourse in the acquisition of European Portuguese*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Santos, A. L., & Lopes, R. E. V. (2017). Primeiros passos na aquisição da sintaxe: direcionalidade, movimento do verbo e flexão. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 155-175). Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.889429.
- Scherre, M. M. P., & Duarte, M. E. L. (2016). Main Current Processes of Morphosyntactic Variation. In W. L. Wetzels, J. Costa, & S. Menuzzi (Eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 526-544). John Wiley & Sons, Inc.
- Schwenter, S. A. (2016). Some Issues in Negation in Portuguese. In W. L. Wetzels, J. Costa, & S. Menuzzi (Eds.) *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 425-440). John Wiley & Sons, Inc.
- Simard, D., Fortier, V., & Foucambert, D. (2013). Measuring the metasyntactic ability of Portuguese speaking children living in a French-speaking environment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 19-31.

- Simard, D., Foucambert, D., & Labelle, M. (2014). Examining the contribution of metasyntactic ability to reading comprehension among native and non-native speakers of French. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 586-604.
- Simard, D., Labelle, M., & Bergeron, A. (2017). Measuring Metasyntactic Abilities: On a Classification of Metasyntactic Tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46, 433-456.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da Linguagem Oral*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sua-Kay, E., & Santos, M. E. (2003). *GOL-E Grelha de observação da linguagem - Nível escolar*. Oficina Didáctica.
- Tong, X., Deacon, S., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: another piece of the puzzle. *Journal of Learning Disabilities*, 22-33.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25(2), 95-114.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 135-158.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Viana, F. L. (2004). *TICL — Teste de identificação de competências linguísticas*. Edipsico.

Apêndice

Lista completa dos itens de teste

Subparte I - Concordância

	Item	Gramaticalidade	Problema
1	O João escondeu esta caixa.	Gramatical	n/a
2	Encontrei o caderno pequena.	Agramatical	Género N Adj
3	As meninas gosta de gelado.	Agramatical	Número Su V
4	O céu tem estrelas amarelas.	Gramatical	n/a
5	A árvore está cheia de maçãs enorme.	Agramatical	Número N Adj
6	A mãe conhece aquela cantora.	Gramatical	n/a
7	O pai chamou o menino.	Gramatical	n/a
8	O mar tem peixes colorido.	Agramatical	Número N Adj
9	O pássaro cantam em cima da árvore.	Agramatical	Número Su V
10	A Maria brinca com umas meninas.	Gramatical	n/a
11	A Ana visitou a médico.	Agramatical	Género Det N
12	A mãe gosta de livros grande.	Agramatical	Número N Adj
13	Conheci uma senhora simpática.	Gramatical	n/a
14	As formigas trabalham muito.	Gramatical	n/a
15	A mãe vai apanhar aquele comboio.	Gramatical	n/a
16	Eu desenho esta nuvens.	Agramatical	Número Det N
17	O João leu um livro fantástica.	Agramatical	Género N Adj
18	As bolas é de borracha.	Agramatical	Número Su V
19	Os peixes nadam no mar.	Gramatical	n/a
20	O pai tem uma carteira castanho.	Agramatical	Género N Adj
21	A mãe gosta de beber o chá fria.	Agramatical	Género N Adj
22	Eu arrumo as cadeiras.	Gramatical	n/a
23	Eu tenho uma boneca.	Gramatical	n/a
24	O Rui bebe leite quentes.	Agramatical	Número N Adj
25	A Ana tem uma saia comprida.	Gramatical	n/a
26	Os pássaros cantam em cima da árvore.	Gramatical	n/a
27	As tartarugas comem muito.	Gramatical	n/a
28	O João escondeu estas caixa.	Agramatical	Número Det N
29	A avó alimentou o pata.	Agramatical	Género Det N
30	A árvore está cheia de maçãs enormes.	Gramatical	n/a
31	A mãe gosta de livros grandes.	Gramatical	n/a

32	O céu tem estrelas amarela.	Agramatical	Número N Adj
33	Encontrei o caderno pequeno.	Gramatical	n/a
34	A bola é de borracha.	Gramatical	n/a
35	O pai chamou o meninos.	Agramatical	Número Det N
36	O avô ajudou aquele pintor.	Gramatical	n/a
37	A Ana visitou a médica.	Gramatical	n/a
38	A Maria usa sapatos brancos.	Gramatical	n/a
39	A mãe gosta de beber o chá frio.	Gramatical	n/a
40	Conheci uma senhora simpático.	Agramatical	Género N Adj
41	A menina gosta de gelado.	Gramatical	n/a
42	O mar tem peixes coloridos.	Gramatical	n/a
43	O pai tem uma carteira castanha.	Gramatical	n/a
44	As tartarugas come muito.	Agramatical	Número Su V
45	Eu arrumo a cadeiras.	Agramatical	Número Det N
46	Eu tenho um boneca.	Agramatical	Género Det N
47	A avó alimentou o pato.	Gramatical	n/a
48	O João viu esta marinheiro.	Agramatical	Género Det N
49	O avô ajudou aquele pintora.	Agramatical	Género Det N
50	A mãe vai apanhar aqueles comboio.	Agramatical	Número Det N
51	O Rui bebe leite quente.	Gramatical	n/a
52	O João leu um livro fantástico.	Gramatical	n/a
53	As formigas trabalha muito.	Agramatical	Número Su V
54	A Ana tem uma saia comprido.	Agramatical	Género N Adj
55	A mãe conhece aquele cantora.	Agramatical	Género Det N
56	Eu desenho estas nuvens.	Gramatical	n/a
57	O João viu este marinheiro.	Gramatical	n/a
58	A Maria usa sapatos branco.	Agramatical	Número N Adj
59	Os peixes nada no mar.	Agramatical	Número Su V
60	A Maria brinca com uma meninas.	Agramatical	Número Det N

Subparte II - Ordem de Palavras

	Item	Gramaticalidade	Problema
1	O João deve pintar o desenho.	Gramatical	n/a
2	Menina uma subiu à árvore.	Agramatical	N Det
3	Eu tenho uma flor bonita.	Gramatical	n/a
4	O Rui não decorou a tabuada	Gramatical	n/a
5	O gato subir vai para o telhado.	Agramatical	V Aux
6	Aquele cão gosta de ladrar.	Gramatical	n/a
7	O Rui mexeu no pó mágico.	Gramatical	n/a
8	O João foi ontem ao parque.	Gramatical	n/a
9	O detetive encontrou um amarelo lenço.	Agramatical	Adj N
10	A Ana fala baixo	Gramatical	n/a
11	A Maria andar pode de bicicleta	Agramatical	V Aux
12	Aquelas bolas são amarelas.	Gramatical	n/a
13	A mãe tem uma curta saia.	Agramatical	Adj N
14	A Maria come nunca a sopa.	Agramatical	V Adv
15	O pai pode comprar o brinquedo.	Gramatical	n/a
16	Um pássaro poisou na varanda.	Gramatical	n/a
17	O pai contou uma linda história.	Gramatical	n/a
18	O Rui também convidou a Ana.	Gramatical	n/a
19	Mesa esta é pequena.	Agramatical	N Det
20	A Maria lavar deve as mãos.	Agramatical	V Aux
21	O menino encontrou o preto gato.	Agramatical	Adj N
22	Os caracóis andam devagar.	Gramatical	n/a
23	Estes meninos gostam de estudar.	Gramatical	n/a
24	Cão aquele gosta de ladrar.	Agramatical	N Det
25	Eu oferecer vou uma flor à mãe.	Agramatical	V Aux
26	A menina sentou-se na cadeira pequena.	Gramatical	n/a
27	O cão depressa corre.	Agramatical	Adv V
28	Na história há uma floresta encantada.	Gramatical	n/a
29	O João brinca com a redonda bola.	Agramatical	Adj N
30	A Maria bebeu só um sumo.	Gramatical	n/a
31	Esta mesa é pequena.	Gramatical	n/a
32	O gato vai subir para o telhado.	Gramatical	n/a
33	O João pintar deve o desenho.	Agramatical	V Aux
34	Bolas aquelas são amarelas.	Agramatical	N Det
35	O cão fez um buraco enorme.	Gramatical	n/a

36	O Rui convidou também a Ana.	Gramatical	n/a
37	O cão corre depressa.	Gramatical	n/a
38	O pai contou uma história linda.	Gramatical	n/a
39	Pássaro um poisou na varanda.	Agramatical	N Det
40	O pai comprar pode o brinquedo.	Agramatical	V Aux
41	Uma menina subiu à árvore.	Gramatical	n/a
42	A Maria pode andar de bicicleta.	Gramatical	n/a
43	Eu tenho uma bonita flor.	Gramatical	n/a
44	Na história há uma encantada floresta.	Agramatical	Adj N
45	O Rui decorou não a tabuada.	Agramatical	V Adv
46	O João brinca com a bola redonda.	Gramatical	n/a
47	A menina sentou-se na pequena cadeira.	Gramatical	n/a
48	O rato ficou dentro de casa.	Gramatical	n/a
49	Meninos estes gostam de estudar.	Agramatical	N Det
50	Eu vou oferecer uma flor à mãe.	Gramatical	n/a
51	O detetive encontrou um lenço amarelo.	Gramatical	n/a
52	O Rui mexeu no mágico pó.	Agramatical	Adj N
53	Os caracóis devagar andam.	Agramatical	Adv V
54	A Ana baixo fala.	Agramatical	Adv V
55	A Maria deve lavar as mãos.	Gramatical	n/a
56	O cão fez um enorme buraco.	Gramatical	n/a
57	O João ontem foi ao parque.	Gramatical	n/a
58	A Maria só bebeu um sumo.	Gramatical	n/a
59	O rato dentro ficou de casa	Agramatical	Adv V
60	A mãe tem uma saia curta.	Gramatical	n/a
61	A Maria nunca come a sopa.	Gramatical	n/a
62	O menino encontrou o gato preto.	Gramatical	n/a