

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

*Uma investigação sobre a natureza da
relação entre Consciência Morfológica,
Leitura e Escrita*

JACQUELINE TRAVASSOS DE QUEIROZ

Recife

2012

JACQUELINE TRAVASSOS DE QUEIROZ

**Uma investigação sobre a natureza da relação entre
Consciência Morfológica, Leitura e Escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador: Dr. Antonio Roazzi

Recife

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva CRB-4 1291

Q3i Queiroz, Jacqueline Travassos de.
Uma investigação sobre a natureza da relação entre consciência morfológica, leitura e escrita / Jacqueline Travassos de Queiroz. – Recife: O autor, 2012.
123 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia cognitiva. 2. Metalinguagem. 3. Leitura - Desenvolvimento. 4. Escrita. I. Roazzi, Antonio. (Orientador). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (CFCH2012-108)

Banca Examinadora

Presidente: Dr. Antonio Roazzi

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Examinador Externo: Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Examinador Interno: Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodges

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Examinador Externo - Suplente: Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Examinador Interno-Suplente: Bruno Campello de Souza

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Coordenador da Pós-Graduação

Dr. Antonio Roazzi

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jacqueline Travassos de Queiroz

Uma investigação sobre a natureza da relação entre Consciência Morfológica, Leitura e Escrita

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 31 de maio de 2012

Banca Examinadora

Dr. Antonio Roazzi
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dra. Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodges
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

*Dedico este trabalho a Newton e
Guilherme pelo amor e apoio
incondicional.*

*E a minha mãe, pela luta que
tornou esta realização possível.*

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que tornaram possível a realização desta pesquisa, em especial...

A *Rafaella Asfora*, agradeço a atenção e disponibilidade dedicada sem a qual este trabalho não seria possível. Através de quem eu conheci o tema e compartilhei inúmeros momentos de conhecimento e reflexão. Obrigada por tudo!

A *Antonio Roazzi*, pela paciência, amizade, disponibilidade, respostas e apoio, que sempre me passaram a segurança de ter um orientador ao meu lado.

A *Newton*, meu marido, pelo amor, atenção, colo, carinho, noites mal dormidas, segurança, apoio, entre tantos outros... Enfim, pela parceria incondicional durante esta minha trajetória. A *Guilherme*, meu filho, que veio para me dar força e razão para melhorar sempre. Mesmo com as faltas, cansaço, mau humor, tão pequeno soube olhar pra mim como a melhor e mais importante mãe do mundo. Amo vocês demais.

A *meu pais*, em especial a *minha mãe*, que tanto lutou para que tivéssemos o melhor ensino possível, mesmo diante de tantas adversidades e mostrou a importância de não desistir diante das inúmeras barreiras que surgem nas nossas vidas. A *Jefferson e Gustavo*, meus irmãos, pela confiança e força que sempre me deram, mesmo de longe, através de tantos telefonemas. Aos *meus sogros e cunhadas* que sempre estiveram disponíveis, especialmente para suprir minhas faltas com Guilherme.

Aos meus amigos. Em especial a *Lianny*, minha amiga e parceira de mestrado, desde a seleção até a finalização desta dissertação. Pela disponibilidade, ajuda na coleta, escuta, força, noites mal dormidas, que tornaram esta minha caminhada mais tranquila. A *Évora* pela amizade, pela torcida e ajuda nas coletas. A *Vivianne Calado*, pela amizade, força e disponibilidade sempre. A *Taty*, por ter sido precursora no caminho do mestrado e, através da sua vivência anterior a nossa, ter facilitado meu caminhar nesta pós-graduação.

A *Patrícia Simões*, minha eterna orientadora, por ter me inserido neste mundo da pesquisa lá no início da graduação e permanecer me “orientando” nos mais diferentes momentos da minha vida durante estes 8 anos de parceria.

A *Cláudia Cardoso Martins* pelas reflexões e dicas importantes no momento da qualificação e pela disponibilização do teste experimental do seu grupo de trabalho para tornar-se um instrumento do estudo. A *Alexsandro Medeiros e Ângela Branco* também pelas reflexões e dicas no momento da qualificação. A professora *Acácia*

Aparecida Angeli dos Santos pela atenção e disponibilização dos seus textos cloze, para serem utilizados na pesquisa.

A todos os professores da Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, pelo saber compartilhado. Em especial a *Bruno Campelo* pelas importantes respostas sobre estatística.

A todos os *funcionários da Pós Graduação em Psicologia Cognitiva*, pela atenção e solução dos problemas que surgiram no decorrer desta caminhada.

A todas as *escolas* que abriram as suas portas para a pesquisa. A todas as *professoras* que permitiram que os meninos se ausentassem de sala de aula. A todas as *famílias* pela confiança na seriedade do trabalho realizado. E às *crianças*, personagens principais deste estudo. Sempre tão solícitas e felizes por contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao *CNPq* (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a *Capes* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelas bolsas concedidas, que possibilitaram assumir uma postura diferenciada de aluna de pós-graduação. O auxílio permitiu uma maior dedicação em todo o desenvolvimento do trabalho do Mestrado.

Resumo

QUEIROZ, J. T. **Uma investigação sobre a natureza da relação entre Consciência Morfológica, Leitura e Escrita.** 2012. 123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

Estudos em diversas áreas, como Educação, Linguística e Psicolinguística, focalizam aspectos da aquisição, desenvolvimento e uso da linguagem escrita, investigando os processos cognitivos da leitura e da escrita e as formas de intervenção no desenvolvimento dessas habilidades. A habilidade de refletir sobre a linguagem é chamada de metalinguagem. Entre as habilidades metalinguísticas, destacam-se a consciência morfológica, a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência metatextual. Essas diferentes habilidades apresentam contribuições singulares para o aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos vêm apontando a importância da contribuição da consciência morfológica sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, sobretudo na língua inglesa. A consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas que têm significado próprio. O presente estudo buscou investigar a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da leitura, da escrita e do vocabulário receptivo. Além desse objetivo geral, o presente estudo apresentou os seguintes objetivos específicos: a) Analisar qual é a natureza da relação entre a consciência morfológica e as habilidades de leitura (decodificação, compreensão de texto e fluência de leitura), escrita e vocabulário; b) Investigar a contribuição da consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita, independente da consciência fonológica; c) Investigar a contribuição da consciência morfológica para o desenvolvimento do vocabulário receptivo, independente da consciência fonológica; d) Analisar a relação das diferentes tarefas de consciência morfológica com a leitura (habilidade de decodificação, compreensão de texto e fluência de leitura), a escrita e o vocabulário. A amostra foi constituída por 90 crianças, alunos da 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental (3^o, 4^o e 5^o ano do Ensino Fundamental de nove anos) regularmente matriculadas em escolas particulares localizadas na cidade de Recife. A amostra foi formada por três grupos de 30 crianças que foram distribuídos equitativamente de acordo com cada série e sexo. Todas as crianças foram solicitadas a responder as mesmas tarefas, independentemente da série em que estavam matriculadas. Os resultados mostraram um efeito preditivo da consciência morfológica em todas as variáveis de leitura, escrita e vocabulário avaliadas, assim como um efeito preditivo de habilidades de leitura e escrita para a consciência morfológica. Concluindo, quanto ao tipo de relação entre a consciência morfológica e as habilidades de leitura, escrita e do vocabulário receptivo, observamos uma relação de reciprocidade entre a consciência morfológica e as habilidades de escrita, compreensão de texto e a fluência de leitura de palavras infrequentes. Entre as outras habilidades investigadas, foi observada uma relação causal da consciência morfológica para a precisão de leitura, fluência de leitura de pseudopalavras e vocabulário.

Palavras-chave: consciência morfológica; leitura e escrita; habilidades metalinguísticas.

Abstract

QUEIROZ, J. T. **An investigation into the nature of the relationship between Morphological Awareness, Reading and Writing. 2012.** 123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

Studies in various fields like Education, Linguistics and Psycholinguistics, focusing aspects of acquisition, development and use of written language, investigating the cognitive processes of reading and writing and the forms of assistance in developing these skills. The ability to reflect on language is called a metalanguage. Among the metalinguistic skills stand out morphological awareness, phonological awareness, syntactic awareness and consciousness metatextual. These different abilities have unique contributions to the learning of reading and writing. Several studies have indicated the importance of the contribution of morphological awareness on the development of reading and writing, especially in English. The morphological awareness is the ability to reflect on the morphemes, the smallest units that have linguistic meaning. The present study investigated the relationship between morphological awareness and the development of reading, writing and receptive vocabulary. Beyond this general objective, the present study has the following objectives: a) To analyze what is the nature of the relationship between morphological awareness and reading skills (decoding, reading comprehension and reading fluency), writing and vocabulary b) To investigate the contribution of morphological awareness to the development of reading and writing, independent of phonological awareness, c) investigate the contribution of morphological awareness for the development of receptive vocabulary independent of phonological awareness, d) analyze the relationship of the different tasks of consciousness Morphological with reading (decoding skills, reading comprehension and reading fluency), writing and vocabulary. The sample comprised 90 children, students of 2nd, 3rd and 4th grade of elementary school (3rd, 4th and 5th grade of elementary school for nine years) regularly enrolled in private schools located in the city of Recife. The sample consisted of three groups of 30 children who were equitably distributed according to each grade and gender. All children were asked to answer the same tasks, regardless of the series in which they were enrolled. The results showed a predictive effect of morphological awareness in all the variables of reading, writing and vocabulary evaluated, as well as a predictive effect of reading and writing skills for morphological awareness. In conclusion, the type of relationship between morphological awareness and reading skills, writing and receptive vocabulary, we observed a reciprocal relationship between morphological awareness and writing skills, reading comprehension and reading fluency of infrequent words. Among other skills investigated, there was a causal relationship of morphological awareness for reading accuracy, reading fluency and vocabulary pseudowords.

Keywords: morphological awareness, reading and writing; metalinguistic skills.

Lista de Quadros

- Quadro 1.** Lista de palavras do subtteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994) _____ 51
- Quadro 2.** Lista de palavras do subtteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994) _____ 54
- Quadro 3.** Idade das crianças por série _____ 65

Lista de Tabelas

Tabela 1. Estatísticas descritivas das tarefas administradas por série _____	66
Tabela 2. Correlações entre as variáveis _____	67
Tabela 3. Correlação entre as variáveis – 2ª série _____	68
Tabela 4. Correlação entre as variáveis – 3ª série _____	69
Tabela 5. Correlação entre as variáveis – 4ª série _____	70
Tabela 6. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Escrita/TDE e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação) _____	73
Tabela 7. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Leitura/TDE e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação) _____	76
Tabela 8. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Cloze e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação) _____	78
Tabela 9. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Fluência de leitura de palavras frequentes e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação) _____	81
Tabela 10. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Fluência de leitura de palavras infrequentes e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação) _____	82
Tabela 11. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Fluência de leitura de pseudopalavras e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação) _____	84

Tabela 12. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado do TVIP e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação) _____ 87

Tabela 13. Regressão múltipla passo-a-passo considerando como variável dependente a C.M. Analogia e como variáveis independentes a série, inteligência não verbal, leitura/TDE, escrita/TDE, cloze, fluência de palavras frequentes, fluência de palavras infrequentes, fluência de pseudopalavras _____ 88

Tabela 14. Regressão múltipla passo-a-passo considerando como variável dependente a C.M. Decisão e como variáveis independentes a série, inteligência não verbal, leitura/TDE, escrita/TDE, cloze, fluência de palavras frequentes, fluência de palavras infrequentes, fluência de pseudopalavras _____ 89

Tabela 15. Regressão múltipla passo-a-passo considerando como variável dependente a C.M. Associação e como variáveis independentes a série, inteligência não verbal, leitura/TDE, escrita/TDE, cloze, fluência de palavras frequentes, fluência de palavras infrequentes, fluência de pseudopalavras _____ 89

Sumário

Introdução	17
Capítulo I: Considerações Teóricas	21
1.1. Contribuições do desenvolvimento metalinguístico para leitura e escrita	21
1.2. Consciência Morfológica	25
1.2.1. Morfologia do Português	26
1.2.2. Desenvolvimento da consciência morfológica	30
1.2.3. Independência da contribuição da consciência morfológica para a leitura e a escrita	36
Capítulo II: Objetivos, Hipóteses e Método	48
2.1. Objetivos e Hipóteses	48
2.2. Método	49
2.2.1. Participantes	49
2.2.2. Material	50
2.2.2.1 Materiais utilizados para avaliação da leitura	50
2.2.2.1.1 Subteste de Leitura do Teste de Desempenho Escolar – TDE	50
2.2.2.1.2 Texto Cloze	51
2.2.2.1.3 Teste Experimental de Fluência de Leitura de Palavras	53
2.2.2.2 Materiais utilizados para avaliação da escrita	54

2.2.2.2.1	Subteste de Escrita do Teste de Desempenho Escolar - TDE	54
2.2.2.3	Materiais utilizados para avaliação da consciência morfológica	55
2.2.2.3.1	Tarefa de Analogia de Palavras	55
2.2.2.3.2	Tarefa de Decisão Morfossemântica	56
2.2.2.3.3	Tarefa de Associação morfossemântica	56
2.2.2.4	Materiais utilizados para avaliação da consciência fonológica	57
2.2.2.4.1	Tarefa de Subtração de Fonemas	57
2.2.2.5	Materiais utilizados para avaliação da inteligência não verbal	58
2.2.2.5.1	Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	58
2.2.2.6	Materiais utilizados para avaliação do vocabulário receptivo	59
2.2.2.6.1	Teste de Vocabulário em Imágenes Peabody (TVIP)	59
2.2.3.	Procedimento e Planejamento Experimental	60
2.2.4.	Considerações Éticas sobre o Estudo	60

Capítulo III: Resultados, Análise dos Dados e Discussão _ 63

3.1.	Perfil dos participantes	65
3.2.	Desempenho das crianças nas tarefas administradas	65
3.3.	Análise das correlações entre as variáveis	66

3.4. Natureza da relação entre a consciência morfológica, a leitura, a escrita e o vocabulário	71
3.4.1. Contribuição da Consciência Morfológica para a Leitura e a Escrita	71
3.4.1.1. Contribuição da Consciência Morfológica para a Escrita	72
3.4.1.2. Contribuição da Consciência Morfológica para a Leitura	74
3.4.1.2.1. Contribuição da Consciência Morfológica para a Precisão de leitura (TDE)	74
3.4.1.2.2. Contribuição da Consciência Morfológica para a Compreensão da leitura (Cloze)	77
3.4.1.2.3. Contribuição da Consciência Morfológica para a Fluência de leitura	80
3.4.2. Contribuição da Consciência Morfológica para o Vocabulário	86
3.4.3. Contribuição da Leitura e Escrita para Consciência Morfológica	88
Capítulo IV: Conclusão e Considerações Finais	91
4.1. Implicações Educacionais	99
4.2. Pesquisas Futuras	100
Referências	103
Apêndices	
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	

Anexos

Anexo A - Crivo de resposta do Texto Cloze - A princesa e o fantasma

Anexo B - Texto Cloze preenchido - A princesa e o fantasma

Anexo C - Crivo de resposta do Texto Cloze - Uma vingança infeliz

Anexo D - Texto Cloze preenchido - Uma vingança infeliz

Anexo E - Itens da Tarefa de Analogia de Palavras

Anexo F - Itens da Tarefa de Decisão Morfossemântica

Anexo G - Itens da Tarefa de Associação morfossemântica

Anexo H - Itens da Tarefa de Subtração de Fonemas

Anexo I - Lâmina teste das palavras frequentes

Anexo J - Lâmina teste das palavras infrequentes

Anexo K - Lâmina teste das pseudopalavras

Introdução

Nas mais diferentes atividades cotidianas, ler e escrever são mediadores essenciais. Seja para pegar um ônibus, assinar documentos, vender ou comprar algo, votar nas diferentes eleições, compreender e fazer uso correto da posologia dos remédios, ter autonomia na descoberta dos lugares e do que está escrito nos mesmos, preencher uma ficha de emprego, entre outras atividades. Ou seja, a leitura e a escrita são essenciais para que o indivíduo possa agir com autonomia e exercer sua cidadania.

Na sociedade contemporânea é muito difícil viver sem o domínio dessas habilidades, já que desde o nascimento estamos imersos no mundo da linguagem escrita e lidando com os mais diversos gêneros textuais. Porém, é notório que mesmo que a sociedade em geral tenha consciência dessa importância da linguagem escrita, um grande percentual da população brasileira ainda é composto por analfabetos ou analfabetos funcionais. Cerca de 30% da população do país, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2009, não sabem ler ou escrever, ou se sabem, possuem uma capacidade mínima de decodificação e de escrita.

A compreensão dos motivos que contribuem para a formação desse quadro no Brasil é um enorme desafio para todos. De acordo com Cardoso et al (2008), a alfabetização deve ser a ação de principal valor contra o analfabetismo. No entanto, a autora ressalta que a inserção da população na escola não deve servir apenas para o aumento nos índices de desenvolvimento do país. A escola deve propiciar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolver a compreensão, a conscientização e o uso dos diferentes símbolos e

linguagens. Mostrar o valor social da palavra e os benefícios que as mais diversas habilidades envolvidas na leitura e escrita podem oferecer.

Cientes da importância da leitura e da escrita e o do papel da escola no desenvolvimento dessas habilidades, estudos em diversas áreas, como Educação, Linguística e Psicolinguística, têm buscado compreender esse tema sob variados olhares e vêm focalizando aspectos da aquisição, desenvolvimento e uso da linguagem escrita, investigando os processos cognitivos da leitura e da escrita e as formas de intervenção no desenvolvimento dessas habilidades.

Conforme ressalta Maluf (2010), na idade que as crianças começam a ler e escrever, aproximadamente cinco ou seis anos, elas já possuem um conhecimento implícito sobre a linguagem oral. Porém, para aprender a ler e escrever elas precisarão ir além e desenvolver capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização. Nesse momento a inserção na escola é necessária, uma vez que só através das práticas de ensino voltadas para a transmissão da linguagem escrita é que farão com que a criança desenvolva conhecimentos explícitos sobre a língua.

A habilidade de refletir sobre a linguagem é chamada de metalinguagem. Entre as habilidades metalinguísticas, destacam-se a consciência morfológica, a consciência fonológica, a consciência metatextual e a consciência sintática. Essas diferentes habilidades apresentam contribuições singulares para o aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos vêm apontando a importância da contribuição da consciência morfológica sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, sobretudo na língua inglesa (Carlisle, 1995; 2000; Carlisle & Fleming, 2003, Deacon & Kirby, 2004; Nagy, Berninger & Abbot, 2006) e da escrita (Mota, 1996; Rego & Buarque, 1997; Mota et al., 2008; Queiroga, Lins e Pereira, 2006).

A consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas que têm significado próprio (Carlisle, 1995). Embora existam vários estudos em outras línguas sobre a contribuição dessa habilidade e esteja havendo um crescimento na língua portuguesa, o número de estudos sobre a consciência morfológica ainda é reduzido.

A investigação realizada insere-se na área da Psicologia Cognitiva, de modo particular, na Psicolinguística, estando seu olhar voltado para compreensão da contribuição da consciência morfológica para leitura e escrita. Compreender melhor a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita e a contribuição da consciência morfológica para essas habilidades pode possibilitar a criação de novas propostas educacionais. Estas propostas poderão contribuir para a implementação de ações de intervenção que visem um melhor desempenho do aluno, ao mesmo tempo em que poderão surgir elementos que subsidiarão as discussões sobre o planejamento de cursos de formação inicial e continuada, propondo uma reflexão sobre conteúdos e metodologias na construção do saber docente.

Diante da proposta de realização de uma pesquisa acerca da contribuição da consciência morfológica para a leitura e a escrita, o presente estudo investigou qual é a natureza dessa relação: relação de causa, consequência ou de reciprocidade?

Com vistas a situar o leitor, o presente estudo encontra-se dividido em quatro capítulos: Capítulo I- Fundamentação Teórica, Capítulo II – Método, Capítulo III – Resultados, Análise dos Dados e Discussão e no Capítulo IV – Conclusão e Considerações Finais. No capítulo I, serão encontradas as considerações teóricas; primeiro em relação às habilidades metalinguísticas relacionadas com leitura e escrita, em seguida o olhar sobre a consciência morfológica, discorrendo sobre a morfologia do português, o desenvolvimento da consciência morfológica, a contribuição independente da consciência morfológica na leitura e escrita e, por último a relação da consciência morfológica com a linguagem escrita. No

Capítulo II, serão descritos os objetivos deste estudo, as hipóteses e o método, que abrange participantes, instrumentos, procedimentos e planejamento experimental. No capítulo III, serão descritos os resultados, a análise dos dados e a discussão e no capítulo IV, as conclusões e considerações finais.

Capítulo I

Considerações teóricas

As considerações teóricas que fundamentam o presente estudo serão apresentadas em três seções. A primeira seção versa sobre as habilidades metalinguísticas relacionadas com leitura e escrita. Em seguida será exposto um olhar sobre a consciência morfológica, discorrendo sobre a morfologia do português, o desenvolvimento da consciência morfológica e a contribuição independente da consciência morfológica na leitura, escrita e vocabulário.

1.1. Contribuições do desenvolvimento metalinguístico para Leitura e Escrita

Nos últimos anos as pesquisas em alfabetização têm se focado na investigação da ação das habilidades metalinguísticas e têm proposto enormes avanços na compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Diversos estudos (Bradley e Bryant, 1983; Roazzi & Dowker, 1989; Tunmer, 1990; Rego & Bryant, 1993; Cardoso-Martins, 1995; Rego & Buarque, 1997; Capovilla & Capovilla, 2000; Barrera e Maluf, 2003; Guimarães, 2003; Plaza & Cohen, 2003, 2004) mostraram o papel primordial no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na aquisição e uso eficiente da leitura e da escrita.

O desenvolvimento metalinguístico está fortemente relacionado à alfabetização, uma vez que para a criança se alfabetizar é necessário algum grau de reflexão. Desde muito cedo a criança manipula a linguagem, mas sob a forma de produção e compreensão. Esta ação se dá

de forma espontânea, uma vez que as capacidades de reflexão e autocontrole encontram-se pouco desenvolvidas. (Gombert, 2003; Maluf, 2010).

Gombert (1992) refletindo sobre estes comportamentos espontâneos, até então também chamados de metalinguísticos, propôs a utilização do termo epilinguístico. Para o autor, estes comportamentos que não são conscientemente controlados pelo sujeito, se assemelham ao comportamento metalinguístico, mas não podem assim ser considerados, pois há a falta da reflexão e intencionalidade. Para ele, essas ações são inerentes à atividade metalinguística.

É importante a reflexão sobre essa questão, pois se sabe que para aprender a ler e escrever a criança precisa passar do conhecimento implícito para o conhecimento explícito, ou seja, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua e sua utilização. Gombert (2003) destaca que diferentemente das habilidades epilinguísticas, que são naturais ao desenvolvimento da linguagem da criança, as habilidades metalinguísticas são resultados de aprendizagens explícitas, que são associadas ao ambiente escolar. O aprendiz da linguagem escrita tem a tarefa de conquistar as capacidades metalinguísticas, além do desenvolvimento das capacidades específicas para o tratamento dos sinais linguísticos visuais.

Guimarães (2010) afirma que a metalinguagem, concebida como a habilidade do indivíduo em tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão, é um construto multidimensional que envolve diversas habilidades específicas, todas elas associadas à reflexão sobre a linguagem, sendo elas: 1) habilidade metafonológica ou *consciência fonológica*, que se refere à consciência de que a fala pode ser segmentada e a habilidade de manipular tais segmentos; 2) habilidade metamorfológica ou *consciência morfológica*, que se refere à habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem a língua; 3) habilidade metassintática ou *consciência sintática*, que se refere ao controle intencional e emprego consciente da língua; e 4) habilidade metatextual ou *consciência metatextual*, que se refere ao controle deliberado da ordenação dos enunciados no texto.

Diversos estudos que investigaram a contribuição das habilidades metalinguísticas atestaram o papel central da consciência fonológica para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita (Juel, Griffith & Gough, 1986; Morais, Alegria & Content, 1987; Cardoso-Martins, 1995; Maluf & Barrera, 1997; Santos & Maluf, 2004). Segundo Bryant e Goswami (1987), a descoberta da relação entre o sucesso na leitura e escrita e a consciência fonológica é um dos grandes sucessos da psicologia moderna, no entanto a descoberta da natureza alfabética do sistema de escrita não garante à criança o domínio da ortografia. O que torna importante a reflexão sobre outras habilidades metalinguísticas (Guimarães, 2010).

De acordo com Marec-Breton e Gombert (2004) a escrita combina dois princípios essenciais para sua existência. O primeiro é o fonográfico, que permite a correspondência entre as unidades gráficas e os fonemas ou as sílabas. Os grafemas (b-o-l-a) correspondem aos fonemas (/b/o/l/a/) ou as sílabas (bo-la) O segundo princípio é o semiográfico que permite que essas unidades gráficas correspondam a unidades significativas. Por exemplo, (gato) corresponde igualmente a (gato = pequeno mamífero). A aprendizagem das habilidades de leitura e escrita depende do domínio destes dois princípios.

Segundo Byrne e Fielding-Barnsley (1989), três fatores são essenciais para a compreensão do princípio alfabético: 1) a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em diferentes unidades; 2) a consciência de que há uma repetição dessas unidades nas diversas palavras faladas; 3) o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Os dois primeiros fatores são aspectos da consciência fonológica e são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Configurando essa habilidade metalinguística como central na aprendizagem da linguagem escrita (Guimarães, 2010).

Gombert (2003) apresenta estes princípios essenciais da escrita e também reforça a importância das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. De acordo com o autor, há diversos modelos de aprendizagem da leitura, mas

destaca a predominância dos modelos de etapas. Para Gombert (2003), o modelo de referência de Frith (1985) propõe que haveria três grandes etapas no desenvolvimento da capacidade do leitor para o reconhecimento das palavras escritas. Na primeira etapa, chamada de *estágio logográfico*, o leitor desenvolve mecanismos para adivinhar as palavras orais correspondentes às configurações visuais que ele percebe, mas que ele ainda não sabe ler. Na segunda etapa, chamada de *estágio alfabético*, o principal aspecto é a utilização da mediação fonológica, sendo o esforço maior a colocação da correspondência do escrito com o oral. Nesta etapa são desenvolvidos os primeiros procedimentos de análise linguística. Na terceira etapa, as palavras seriam analisadas em unidades ortográficas, sem que haja mais um uso sistemático da conversão fonológica. Com alcance desta habilidade, passa a ser possível para o indivíduo a leitura de palavras irregulares.

Pode-se dizer que na verdade esse modelo descreve a instalação progressiva de duas vias de acesso ao léxico. O estágio logográfico descreve o período prévio de estabelecimento dessas vias. A criança não utiliza outra solução senão tentar reconhecer as palavras como ela reconhece os objetos não-linguísticos. Essencialmente sob o efeito da instrução em leitura, a criança aprende em seguida as correspondências grafofonológicas. Sob o efeito dessa aprendizagem se instala a via direta de acesso ao léxico, que durante o estágio alfabético, é o único meio de tratar conscientemente a informação ortográfica. A instalação da via direta, que caracteriza o acesso ao nível ortográfico, último estágio da evolução (Gombert, 2003, pp. 31-32).

Com isso, a consciência morfológica passa também a ter um importante papel no desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que os estudos atestam a importância da consciência fonológica para a escrita alfabética, mas não dá a base para a escrita ortográfica. Apesar do crescente interesse, a partir da década de 1970, no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas da criança, não há ainda um número de pesquisas suficientes na área que permitam um consenso mínimo sobre a origem, estruturação e desenvolvimento da consciência dos aspectos morfológicos e sintáticos na criança.

1. 2. Consciência Morfológica

Conforme explicitado anteriormente, dentre as habilidades metalinguísticas a menos estudada é a consciência morfológica, definida por Carlisle (1995), como habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras. Há controvérsias sobre a real contribuição dessa habilidade na alfabetização. Mann (2000) afirma haver dois motivos que tornam o processamento morfológico importante para a leitura e a escrita: o fato de que se pode estudar a escrita sob diversos vieses, não apenas o fonológico; e uma questão mais específica ao tipo de ortografia a ser estudada. Como afirmado anteriormente, de acordo com Marec-Bretom e Gombert (2004) há dois princípios que regem a escrita. O princípio fonográfico e o princípio semiográfico, no qual é estabelecida a compreensão dos grafemas na representação do significado das palavras. A consciência morfológica é requerida para a aquisição desse segundo princípio (Mota, 2009a; Mota, 2010).

A língua a ser estudada traz questionamentos distintos, uma vez que diferentes ortografias possuem características morfológicas e fonológicas diferentes. Segundo Mota (2009a), de acordo com o princípio alfabético, que diz que as letras devem corresponder perfeitamente ao som das palavras, não deveria haver variação nas línguas alfabéticas quanto a essa correspondência. No entanto sabe-se que há variação e que no inglês, por exemplo, as relações entre letra e som são mais opacas do que em ortografias como finlandês, português ou espanhol.

Diversos estudos na língua inglesa (Carlisle, 1988; 1995; 1996; 2000; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Carlisle & Fleming, 2003; Deacon & Kirby, 2004; Deacon & Bryant, 2005; Nagy, Berninger & Abbot, 2006) tiveram como foco a relação entre consciência morfológica e linguagem escrita e encontraram associação significativa entre elas. De acordo com Mota (2009b, 2010) o principal aspecto para a explicação da relação encontrada entre o

processamento morfológico e a alfabetização diz respeito à ortografia dessa língua. Sendo possível a explicação de muitas irregularidades do inglês, a partir da estrutura morfológica das palavras.

Em línguas menos opacas, como o português, o processamento morfológico pode não contribuir significativamente para aquisição e processamento da linguagem escrita, pois o princípio alfabético auxilia na escrita da maioria das palavras. Lehtonen e Bryant (2005 apud Mota, 2009a) advertem que mesmo sendo este um argumento válido, é possível afirmar que há relação significativa entre consciência morfológica e alfabetização nessas ortografias. Porém enfatizam a necessidade da realização de mais estudos nessa temática. Para uma melhor compreensão é importante refletir sobre a morfologia do português.

1.2. 1. Morfologia do Português

A Morfologia estuda a estrutura interna das palavras e da variedade da forma que as mesmas podem assumir em uma determinada língua. Kehdi (2004) define os morfemas como as unidades mínimas significativas da língua. Esses segmentos são unidades portadoras de sentido; são elementos recorrentes, de grande produtividade na língua; e a ordem é rígida, pois alterações resultam em formas inaceitáveis da língua.

O valor significativo dos morfemas tem algumas implicações importantes. Nos pares *fala / falas* e *mala / malas* é possível depreender *-s*. No primeiro par o elemento destacado indica a segunda pessoa no singular, enquanto que no segundo, o *-s* indica o número plural. Como há diferença nos valores significativos, esses segmentos são definidos como dois morfemas homônimos. No trabalho com alguns pares de morfemas é necessário evitar o destaque de itens desprovidos de sentido. Por exemplo, no par *lei / legal* pode-se pensar que *-i* e *-gal* são morfemas, porém isso é falso porque, no português, esses segmentos não são

portadores de significados. Nesse caso, há um elemento indecomponível – *lei* – e uma forma variante *leg-* (Kehdi, 2004).

É importante ressaltar também que os segmentos comuns ao par devem ter o mesmo valor semântico. No caso dos morfemas de *capacidade*, não se pode comparar com *capa* ou *cidade*, mesmo existindo no português, porque não têm nenhuma relação significativa com esse vocábulo. Nesse caso é possível compará-lo com *capaz*, apresentando assim *capac-* como forma variante (Kehdi, 2004).

Os morfemas podem ser classificados como livres, quando podem funcionar isoladamente, um enunciado suficiente para a comunicação (ex. *mar*, *sol*) ou presos, quando só surgem atrelados, pois, sozinhos não são suficientes para constituir um significado (ex. –s do plural em *casas*). Quanto à função que assumem no vocábulo, os morfemas são classificados como radical ou afixo (Carone, 2003; Kehdi, 2004; Roazzi, Asfora, & Queiroga, 2010).

O radical corresponde ao elemento irreduzível e comum às palavras da mesma família. Por exemplo, no caso de *ferro* / *ferreiro* / *ferradura* / *ferramenta*, o segmento *ferr* representa o radical. Já os afixos, são aqueles morfemas que se anexam ao radical para mudar-lhe o sentido ou acrescentar uma idéia secundária. Por exemplo: *fazer* / *desfazer*; *livro* / *livreco*. No caso dos afixos, há dois tipos. Os que são antepostos ao radical são chamados de prefixos (*des-honesto*, *in-feliz*). Os que são colocados depois do radical são chamados de sufixos (*cruel-dade*, *firme-mente*) (Carone, 2003; Kehdi, 2004; Roazzi, Asfora, & Queiroga, 2010).

Vale mencionar que há outras diferenças entre os prefixos e sufixos além da localização. O acréscimo do sufixo pode gerar uma mudança na classe gramatical do radical a que se agrega, diferentemente dos prefixos. Estes, em geral, agregam-se normalmente a verbos e adjetivos, sendo raros os exemplos de prefixos presos a substantivos. Além disso, esses verbos formados por prefixos podem vir seguidos de complemento começado por

preposição correspondente ao prefixo (ex: *concorrer com...*, *depende de...*). Quanto aos sufixos, estes podem ser nominais, quando contribuem para formação de nomes (adjetivos e substantivos) e verbais. Na língua portuguesa há um grande nível de sufixos verbais, mas apenas um adverbial (-mente) (Carone, 2003; Kehdi, 2004).

Os radicais ou morfemas lexicais pertencem a um inventário aberto tendo um número ilimitado, enquanto que os afixos ou morfemas gramaticais constituem inventários fechados, tendo assim um número reduzido limitado, pois novas criações são raras na história da língua. Os morfemas gramaticais podem ser divididos em morfemas flexionais ou morfemas derivacionais. Os flexionais determinam o gênero e o número nos substantivos e adjetivos e os modos-temporais e número-pessoais nos verbos – caráter morfossintático. Os morfemas derivacionais têm papel fundamental na formação de palavras morfologicamente complexas - caráter estrutural (morfológico) nas palavras (Carone, 2003; Roazzi, Asfora, & Queiroga, 2010).

A flexão e a derivação têm características próprias na formação das palavras. De acordo com Carone (2003), a derivação é o procedimento gramatical mais produtivo para o enriquecimento do léxico no português. Tomando com base apenas um radical, é possível a criação de diversas novas palavras a partir da articulação de afixos. Prefixos e sufixos convivem tranquilamente numa só palavra e sem haver restrição no número deles. Por exemplo, no caso da palavra *superdesmobilização*, há dois prefixos e dois sufixos. O uso dos afixos é uma decisão que depende da idéia que se deseja expressar. Já com os morfemas flexionais não há essa liberdade de escolha, uma vez que eles dependem da imposição gramatical da frase, limitados pela concordância nominal e verbal. Assim como há essa liberdade de escolha dos sufixos quanto ao grau.

A natureza opcional da sufixação encontra-se também no grau, revelando neste sua condição de derivado; além disso, o emprego dos sufixos de grau não implica o fenômeno da concordância, como ocorre com os morfemas flexionais. Podemos dizer, dentro do sistema,

“menininho lindo” ou “meninão lindinho”, conforme as matrizes de significado que quisermos exprimir (Carone, 2003, pp. 39-40).

Rocha (2008) aponta para o fato de que a gramática tradicional enfatiza a importância da clara distinção entre flexão e derivação. A flexão é caracterizada pela regularidade, uma vez que os morfemas flexionais apresentam-se de forma sistemática e regular; pela concordância, pois os morfemas flexionais são exigidos pela natureza da frase; e pela não-opcionalidade, já que os morfemas flexionais não dependem da vontade do sujeito para serem usados. Já a derivação possui características opostas a essas apresentadas. Os morfemas derivacionais apresentam-se de maneira irregular e assistemática, não são exigidos pela natureza da frase e podem ser usados, ou não, de acordo com a escolha do sujeito.

Segundo Roazzi, Asfora, & Queiroga (2010), pode-se descrever o processo derivacional através de regras de derivação que constam de uma parte formal (a adição de um prefixo ou de um sufixo) e uma parte semântica (a mudança de significado ocorrida após se agregar algum afixo). Por exemplo, no verbo *renomear* a parte formal é distinguida pelo acréscimo do prefixo *re-* à base *nomear*, enquanto a parte semântica se explica na passagem para o significado “nomear de novo”. Rocha (2008) também descreve o processo derivacional e afirma que há seis tipos de derivação: prefixal, sufixal, parassintética, conversiva, siglada e truncada.

A importância da reflexão sobre as diferentes características dos tipos de morfemas centra-se no fato de que eles podem requerer níveis diferentes de processamento.

1. 2.2. Desenvolvimento da Consciência Morfológica

Sabendo que os morfemas não são todos iguais, é possível que a consciência de diferentes morfemas ocorra em momentos diferentes do desenvolvimento infantil (Mota, 2009b). Nesse sentido, Casalis e Louis-Alexander (2000) afirmam que as principais características da morfologia flexional são adquiridas antes de as crianças começarem a se alfabetizar. Já a morfologia derivacional continua a se desenvolver até o final do ensino fundamental. O número reduzido e fechado dos sufixos altamente frequentes, assim como a incapacidade dos mesmos de alterar a palavra base a que foram anexados, tornam a morfologia flexional mais fácil que a derivacional.

Além dessas características contrárias às da morfologia flexional, as transformações ocorridas entre a forma base e a forma derivada apresentam alguns níveis de complexidade, o que dificulta ainda mais a aquisição do próprio sistema derivacional. Os níveis de complexidade dizem respeito aos níveis de transparência fonológica e ortográficas presentes no processo derivacional. No primeiro nível não há nenhuma mudança fonológica e ortográfica entre a forma base e a forma derivada; no segundo nível há apenas uma mudança ortográfica; no terceiro há apenas uma mudança fonológica; e no quarto nível há presença de mudanças fonológicas e ortográficas entre a forma base e a forma derivada. Há uma correlação negativa entre o nível de transparência e os níveis de complexidade. Quanto menor a complexidade maior a transparência, e, conseqüentemente, quanto maior a complexidade maior a transparência (Carlisle, 1988, 1995).

Tomando como base o fato de que o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional acontecem diferentemente, o mesmo deve ocorrer com a consciência morfológica. A habilidade de refletir sobre os morfemas nas palavras derivadas e flexionadas deve se desenvolver de maneiras diferentes para as flexões e as derivações.

Se o curso do desenvolvimento for o mesmo do processamento morfológico, espera-se que o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a morfologia derivacional aconteça mais tardiamente do que o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a morfologia flexional (Mota, 2009b, p. 43).

Em um estudo clássico, Berko (1958) investigou o conhecimento da morfologia flexional em crianças falantes do inglês. Para isso, foi solicitado às crianças de quatro a sete anos de idade, sentenças com uma pseudo palavra para flexionar. De acordo com a autora, como essas pseudopalavras eram desconhecidas das crianças, era possível afirmar que se elas flexionavam corretamente era porque estavam aplicando regras de formação de palavras flexionadas

Nunes e Bryant (2006) realizaram uma análise crítica deste estudo de Berko (1958) e observaram que o sucesso das crianças estava ligado a perguntas que solicitavam das crianças um conhecimento implícito da morfologia da língua. Esse sucesso nas respostas não era observado nas questões que requeriam um conhecimento explícito. De acordo com Nunes e Bryant (2006), isso ocorria porque o desenvolvimento de um conhecimento explícito da morfologia só acontece após alguns anos de escolarização formal. A distinção entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional não foi foco deste estudo, pois os autores procuravam propor que o desenvolvimento da consciência morfológica segue um percurso que parte da aquisição do princípio fonográfico para a aquisição do princípio semiográfico (Mota, 2009b).

Alguns estudos procuram uma maior compreensão do desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional. Com esse objetivo, Carlisle (1995) realizou uma atividade de produção morfológica com crianças de educação infantil e 1ª série, falantes do inglês. Nesta atividade as crianças tinham que indicar uma palavra que completasse uma frase, tendo como base uma palavra apresentada anteriormente. Por exemplo: era dada a palavra “fazenda” e, depois, solicitado que a criança completasse a frase “Meu tio é um... ”? Um terço das palavras

que as crianças deveriam indicar eram flexões; outro terço era de palavras derivadas, mas que possuíam uma relação fonologicamente transparente com a palavra alvo; e o último terço era de palavras derivadas, mas com uma relação opaca com a palavra alvo.

Carlisle (1995) observou que para todas as crianças era mais fácil completar as frases que pediam palavras flexionadas do que as derivadas, independente da série que cursavam. Destaca-se que os alunos da educação infantil tiveram muita dificuldade para resolver essa atividade. Estes resultados corroboraram as afirmações que propõem que as crianças têm maior dificuldade em tarefas com palavras morfologicamente complexas, que exigem um conhecimento mais explícito da língua. Assim como evidencia que o processamento das flexões é mais fácil que o das derivações. Reforçando a ideia que a morfologia flexional e derivacional se devolve de forma diferente.

Outro estudo, na língua inglesa, com mesmo objetivo foi realizado por Deacon e Bryant (2005). Na pesquisa foi pedido que crianças de cinco a oito anos de idade escrevessem 24 palavras, das quais metade era com um morfema e a outra metade com dois morfemas. Das palavras com dois morfemas, metade era derivada e metade flexionada. As palavras tinham o mesmo som final, por exemplo: *notion* (um morfema) e *connection* (dois morfemas). A hipótese dos autores era que se as crianças processam a morfologia da língua, deveriam ter uma maior facilidade em escrever o final das palavras quando eram morfemas do que quando não eram. Se for encontrada diferença na escrita de palavras com o mesmo som pode-se afirmar que as crianças não confiam apenas na fonologia. Pode-se atribuir essa diferença ao processamento morfológico.

Os resultados do estudo de Deacon e Bryant (2005) corroboraram a hipótese que as crianças escrevem mais palavras corretamente quando os sons finais das mesmas eram morfemas. Porém, foi observado que isto só ocorria na escrita de morfemas flexionais. A

conclusão apontada pelos autores afirmou que isto se devia ao fato de que na morfologia derivacional há uma mudança na classe gramatical das palavras morfologicamente complexas, diferentemente da morfologia flexional. Com isso, poderia se considerar que o entendimento das relações morfêmicas nas flexões é mais fácil do que nas derivações.

No caso da morfologia derivacional, como já discutido, não há regras claras de como formar as palavras. No entanto, conhecer a relação entre a raiz e a palavra derivada pode ajudar o leitor a compreender o significado da palavra e saber como pronunciá-la, e a o escritor decidir corretamente sobre grafias ambíguas. Voltando ao exemplo já citado da “laranjeira”. Essa palavra é escrita com “j” e não com “g” porque vem da palavra “laranja”, informação que o escritor pode utilizar. O leitor pode se beneficiar também, pois pode inferir que a palavra significa “árvore que dá laranja” (Luft, 1999 apud Mota, 2009b, p. 46)

Rispens, McBride-Chang e Reitsma (2008), com o objetivo de investigar se o conhecimento da morfologia flexional e o conhecimento da morfologia derivacional contribuem de forma independente para leitura e para a escrita no holandês, realizaram um estudo com 112 crianças da 6ª série. Os resultados sugeriram que a consciência morfológica derivacional deve sim ser considerada separadamente da consciência morfológica flexional em termos de suas contribuições para a leitura e escrita.

Os estudos apresentados mostram que há diferença no desenvolvimento do conhecimento e da consciência morfológica derivacional e flexional, e que o processamento da morfologia derivacional se desenvolve mais tardiamente. No entanto, alguns estudos realizados nem sempre confirmam essa ideia. Colé, Marec-Breton, Royer e Gombert (2003) procuraram investigar o papel da consciência morfológica na leitura de crianças francesas e o desenvolvimento da consciência morfológica, com foco na idade de aquisição desta habilidade. Os autores deram às crianças no primeiro ano de alfabetização uma tarefa de leitura que envolvia ou não a análise das palavras em seus morfemas. Era preciso ler quatro grupos de palavras: morfologicamente complexas (ex., “banheiro” – “banho” + “eiro”);

palavras com sequência de letras semelhante, mas morfologicamente simples (ex., “dinheiro”); pseudo-palavras morfologicamente complexas (ex., “ninheiro” – “ninho” + “eiro”); pseudo-palavras não sufixadas (ex., “binheiro”).

Os resultados do estudo de Colé e cols (2003) mostraram que apesar das palavras terem as mesmas características fonológicas e números de letras, as crianças leram melhor as palavras morfologicamente complexas do que as mais simples. Foi percebido que mesmo com a facilidade da aplicação de regras de correspondência letra-som, houve um efeito facilitador da estrutura morfológica no reconhecimento das palavras. Além disso, pode-se observar que esta habilidade metalinguística está presente desde os anos iniciais de alfabetização. Mesmo em relação à morfologia derivacional.

No português, Mota (2007) investigou o desenvolvimento da morfologia derivacional em crianças da 1ª e 2ª séries. Para isso, foi proposta para as crianças a realização de seis tarefas focando a morfologia derivacional. Os resultados mostraram que elas foram capazes de realizar julgamentos sobre a relação morfológica das palavras com níveis de acerto superiores a 50% em quase todas as tarefas. Demonstrando assim, que elas parecem ser capazes de apresentar um grau de reflexão sobre a morfologia derivacional no português.

Mota (2009b) ressalta que mesmo com resultados positivos nestes dois estudos, Colé et al (2003) e Mota (2007), no francês e português brasileiro, respectivamente, não se pode tirar conclusões sobre possíveis diferenças na trajetória do desenvolvimento do processamento de palavras flexionadas e derivadas. Porque estes autores não tiveram como foco o desempenho das crianças no processamento desses dois tipos de morfemas. Para a autora, é preciso a realização de mais estudos no português do Brasil para se conhecer mais sobre o processamento morfológico.

O desenvolvimento do processamento dos diferentes tipos de morfemas vai além da distinção entre a morfologia derivacional e a flexional. As investigações também discutem diferenças dentro do próprio desenvolvimento da morfologia derivacional. “A questão da diferença do processamento dos morfemas pode ser ainda mais complexa do que a mera divisão em flexões e derivações. As características fonológicas dos morfemas podem ser outro fator a afetar o seu processamento” (Mota, 2009b, p. 48).

Carlisle (2000) demonstrou que as crianças apresentam um desempenho melhor nas tarefas que envolvem menos mudanças entre a forma base e a forma derivada. A pesquisadora procurou comparar a habilidade de leitura de palavras derivadas transparentes com a habilidade de leitura de palavras derivadas com alterações na pronúncia entre a forma base e a derivada, com crianças da 3ª e 5ª séries. Os resultados mostraram que as crianças de ambas as séries apresentaram um desempenho significativamente melhor na leitura de palavras derivadas transparentes. A questão da imprevisibilidade e opacidade do sistema derivacional parece complicar a aquisição da morfologia derivacional.

Carlisle, Stone e Katz (2001) também procuraram investigar o processamento de diferentes tipos de palavras derivadas. O estudo foi realizado com crianças de 10 a 15 anos de idade, que tinham que realizar duas tarefas de leitura que envolviam dois grupos de palavras derivadas. No primeiro grupo de palavras não havia mudanças na pronúncia da palavra base e da palavra derivada *cultural* e *culture*. O segundo grupo envolvia palavras com mudanças na pronúncia *natural* e *nature*. Nos pares de palavras não havia diferença quanto à frequência de ocorrência, número de letras e padrão ortográfico. Com isso, podia-se afirmar que qualquer diferença na leitura desses dois grupos de palavras só poderia ser atribuída ao processamento morfológico. As crianças foram divididas em dois grupos: bons e maus leitores. Os resultados mostraram que as palavras sem alterações fonológicas foram lidas e conhecidas mais

facilmente. Porém, a diferença entre a leitura dos dois grupos de palavras só foi acentuada para os maus leitores.

Com base no exposto pode-se inferir que a consciência morfológica não é um conceito unitário, como afirma Mota (2009b). Parece que as crianças acham o processamento da morfologia flexional mais fácil que o da morfologia derivacional, e que o desenvolvimento morfológico segue essa rota. Porém a diferença entre os morfemas vai além da discussão entre os derivacionais e os flexionais. Dentre os próprios morfemas derivacionais há uma contribuição diferente à aprendizagem da linguagem escrita. É necessário que as próximas investigações sobre o processamento morfológico estejam atentas a essas questões e proponham estudos mais significativos que ajudem a compreender melhor esta habilidade metalinguística.

1.2.3. Independência da contribuição da Consciência Morfológica para a Leitura e a Escrita

Como explicitado anteriormente, há uma discussão na literatura sobre a real contribuição da consciência morfológica para leitura e escrita. Os principais questionamentos referem-se à língua a ser investigada e se há uma contribuição da consciência morfológica independente de outras habilidades metalinguísticas. De acordo com Fowler e Liberman (1995) e Bowey (2005) a consciência morfológica seria um subproduto do processamento fonológico.

Mota (2010) afirma que dois modelos podem ser apresentados para o estabelecimento da relação entre o papel específico do processamento morfológico na aquisição da linguagem

escrita a partir de algumas considerações. O modelo unitário considera que o processamento morfossintático é produto do processamento fonológico, tendo, assim, um papel secundário na aquisição da leitura e da escrita (a autora afirma utilizar o termo morfossintático porque os estudos revisados neste texto usam tarefas descritas como de consciência sintática). O segundo modelo acredita que a contribuição do processamento morfossintático é independente da fonologia. Mesmo que se tenha ciência que o processamento fonológico tem um papel de maior importância para a leitura e escrita.

Em uma pesquisa longitudinal, Plaza e Cohen (2003, 2004) investigando o papel preditivo da consciência fonológica, consciência morfossintática e velocidade de nomeação na alfabetização de crianças francesas de seis a sete anos de idade, testaram estes dois modelos descritos. Na avaliação da consciência morfossintática foram propostas tarefas de julgamento e correção de gramaticalidade, que antes eram consideradas como de consciência sintática, mas que também envolvem o processamento morfológico. Usando modelos de regressão foram observadas as contribuições independentes destas três habilidades metalinguísticas. Plaza e Cohen (2004) mostraram que as três habilidades contribuem de forma independente para aquisição da alfabetização, e que mesmo a consciência sintática/morfossintática não sendo o melhor preditor da alfabetização, contribui para o processamento da escrita, mesmo após o controle da consciência fonológica e da velocidade de nomeação (Mota, 2010).

Vale salientar que, nas análises de dados, falar sobre contribuições, especificamente, correlações, não é falar sobre relações de causa. De acordo com Mota (2010) no estudo de Plaza e Cohen (2004) essa questão foi considerada e pôde-se ver que “crianças que são boas em tarefas de linguagem podem ser melhores na alfabetização, nas tarefas metalinguísticas e na de velocidade de nomeação sem que se estabeleça que a consciência metalinguística ‘causa’ o bom desenvolvimento da linguagem escrita” (p. 158).

Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan e Vermeulen (2003) realizaram um estudo com 98 crianças com risco de dificuldade de leitura da 2ª série e 97 crianças com risco de dificuldade de escrita da 4ª série, falantes do inglês. Todas as crianças realizaram atividades que buscavam avaliar a precisão de leitura, a fluência de leitura, a compreensão de leitura, a decodificação de palavras flexionadas, a decodificação de prefixadas e pseudoprefixadas e a escrita. Assim como foram avaliadas quanto à consciência morfológica, consciência fonológica, conhecimento ortográfico e vocabulário.

Os dados do estudo de Nagy e cols (2003) foram analisados utilizando a modelagem de equação de dados, de forma separada para as duas séries. A consciência morfológica, consciência fonológica, conhecimento ortográfico e vocabulário foram considerados como fatores preditivos das habilidades de leitura e escrita. De forma geral, os resultados mostraram que na 2ª série a consciência morfológica foi preditora apenas da compreensão de leitura, juntamente com o conhecimento ortográfico. Para as crianças da 4ª série, a consciência morfológica não contribuiu para qualquer habilidade de leitura e escrita avaliada no estudo.

Porém, em um estudo posterior, Nagy, Berninger e Abbott. (2006) procurando investigar se a contribuição da consciência morfológica é independente da consciência fonológica, na língua inglesa, realizaram um estudo em busca de testar os dois modelos de estabelecimento da relação entre o papel específico do processamento morfológico na aquisição da linguagem escrita. Os participantes foram crianças americanas da quarta à nona série, que tiveram de realizar tarefas de consciência morfológica, consciência fonológica, leitura de palavras, compreensão de leitura, decodificação de palavras morfológicamente complexas e de escrita. Os resultados mostraram que a consciência morfológica contribuiu independentemente de outras habilidades para todas as tarefas de processamento de leitura e escrita. E que, com isso, o segundo modelo explica melhor o papel da consciência morfológica na linguagem escrita.

O efeito facilitador da consciência morfológica na alfabetização também foi encontrado nos estudos de Colé et al (2003) e Lehtonen e Bryant (2005), no francês e finlandês, respectivamente, que são línguas mais transparentes na correspondência entre letra e som. No entanto, a influência do processamento fonológico não foi sistematicamente controlada. Essa questão é extremamente importante para estudos no português, uma vez que se trata também de uma ortografia com correspondências regulares entre letra e som.

Alguns estudos foram realizados no português, e vêm mostrando uma relação entre consciência morfológica e leitura e escrita (Mota, 1996; Rego e Buarque, 1997; Mota et al., 2008; Guimarães, 2005; Queiroga, Lins e Pereira, 2006). Em um desses estudos, Rego e Buarque (1997) solicitaram que crianças de 1ª e 2ª séries escrevessem palavras ortograficamente complexas. Essas crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento da consciência metalinguística no início da 1ª série e quanto à ortografia no final da 2ª série. Os resultados sugeriram que a consciência morfossintática contribui especificamente para aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfossintáticas, enquanto que a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafofônico.

Guimarães (2005) investigando a contribuição da consciência morfológica para a leitura em crianças brasileiras da 2ª, 3ª e 4ª séries. Comparou o desempenho de 18 crianças com dificuldade de leitura, com o desempenho de 17 crianças sem dificuldade de leitura em três tarefas de consciência morfológica. Na avaliação desta habilidade foi utilizada uma tarefa de uso gerativo de morfemas, na qual se solicita que o participante flexione formas verbais apresentadas no contexto de duas ou três sentenças; uma tarefa de analogia de palavras; e uma tarefa de correção de violações gramaticais, na qual é solicitado que o participante corrija uma série de frases gramaticalmente incorretas. Nessas frases englobou-se a concordância verbal, emprego de pronomes, flexões de substantivos e adjetivos. Os resultados mostraram que

houve diferença significativa entre os dois grupos quanto ao desempenho nas tarefas de consciência morfológica. As crianças com dificuldade tenderam a apresentar desempenho mais baixo.

Queiroga, Lins e Pereira (2006) realizaram um estudo no Brasil com 120 crianças, sendo metade da 2ª série e metade da 4ª série, divididas equitativamente entre escolas públicas e privadas. Com o objetivo de investigar a relação entre a consciência morfológica e o conhecimento ortográfico, foram aplicados ditados de palavras e de pseudopalavras; e uma tarefa de consciência morfológica na qual duas palavras eram apresentadas aos participantes e pedia-se que eles observassem se havia semelhança entre e desse uma justificativa da sua resposta. Nessa atividade era considerado correta a resposta referente a detecção da similaridade e outra referente à justificativa da resposta. Através de uma análise de regressão, os resultados mostram que houve um efeito preditivo do conhecimento morfossintático, explicitado nas justificativas, sobre o desempenho ortográfico na escrita das palavras reais e pseudopalavras.

Mota, Anibal e Lima (2008) buscaram investigar se o processamento da morfologia derivacional contribui para leitura e escrita no português e se essa contribuição é independente da consciência fonológica. Participaram deste estudo 51 crianças, sendo 27 alunas da 1ª série com média de idade de 91,1 meses, e 24 da 2ª série com média de idade de 103,9 meses. Os estudantes realizaram tarefas de consciência morfológica, fonológica, leitura e escrita. As crianças foram avaliadas individualmente em três sessões de 20 a 30 minutos. Na primeira, foram realizados os testes de consciência morfológica e os testes de consciência fonológica. Na segunda sessão, foram aplicados três subtestes do WISC (Vocabulário, Compreensão e Dígitos) e, na última sessão, foram aplicados os dois subtestes do Teste de Desempenho Escolar. A associação entre estas diversas variáveis foi testada a fim de observar se haveria uma relação entre a consciência morfológica e o aprendizado da leitura e escrita em

Português. Os resultados indicaram que três das medidas de consciência morfológica correlacionaram de forma positiva e significativa com a escrita: a tarefa de decisão morfossemântica envolvendo a raiz e sufixos, a tarefa de decisão morfossemântica de Besse *et al.* (em comunicação pessoal, setembro, 2005) envolvendo o prefixo e a tarefa de analogia gramatical. Estes resultados sugerem, portanto, que as crianças que melhor processam os aspectos morfológicos da língua possuem um melhor desempenho na escrita. Na leitura, as tarefas adaptadas de associação morfossemântica de Nagy *et al.* (2006) e a tarefa de analogia gramatical se correlacionaram de forma positiva e significativa com o desempenho do TDE, indicando uma associação entre o processamento morfológico e a leitura no português. Assim, de maneira geral, os resultados obtidos revelam que, a morfologia derivacional contribui de forma independente da consciência fonológica para a leitura e escrita no português.

Os estudos apresentados referentes ao português brasileiro encontraram uma relação entre consciência morfológica e o processamento da escrita. Porém, segundo Mota (2009b) eles utilizaram tarefas com palavras morfológicamente complexas. A autora afirma que “esses resultados nos sugerem que a aplicação de regras com base na morfologia funciona como elemento facilitador da escrita de palavras que possuem grafia duvidosa e que obedecem a regras gramaticais” (p. 162), e questiona o que ocorreria com as palavras em que os morfemas podem ser escritos facilmente com a correspondência entre letra e som. Além disso, Mota (2010) afirma que nesses estudos pouco se sabe sobre a contribuição independente dessa habilidade para leitura e escrita.

Vale salientar que o estudo de Nagy *et al.* (2006) em seus testes não utilizou apenas palavras morfológicamente complexas, evidenciando assim a importância da consciência morfológica para aprendizagem de leitura e escrita. Com base nos estudos apresentados pode-se concluir que a consciência morfológica pode contribuir no desenvolvimento da linguagem escrita, pois é uma atividade metalinguística, mas é necessária a realização de mais pesquisas

para se avaliar se sua contribuição é independente de outras habilidades metalinguísticas (Mota, 2009b, 2010).

Na língua portuguesa Lima (2007) procurou investigar se a consciência morfológica atuava independentemente na aquisição do vocabulário. A autora defende a perspectiva de que a consciência morfológica contribui para a aquisição do vocabulário, mesmo controlando os efeitos da consciência fonológica. Foi realizado um estudo longitudinal com 203 crianças entre 5 e 7 anos de diferentes níveis socioeconômicos. No primeiro momento foi utilizado o Teste de Matrizes Progressivas de Raven, medida de consciência fonológica (subtração de fonemas), medida de consciência morfológica (analogia de sentenças), e vocabulário receptivo (TVIP). No segundo momento, seis meses mais tarde, 75 crianças foram retestadas no teste de vocabulário. Análises de regressões com passos fixos permitiram investigar se a consciência fonológica e morfológica apresentaram contribuições significativas e independentes na explicação das diferenças individuais no vocabulário, mesmo depois de controlar a idade e inteligência das crianças. A consciência morfológica apresentou uma contribuição na predição do TVIP após o controle de variáveis intervenientes e, sobretudo, longitudinalmente. Esses resultados apontam para a importância da consciência morfológica para explicar as diferenças individuais no vocabulário da criança.

Com base no exposto, pode-se afirmar que a consciência morfológica contribui para a leitura e escrita de forma independente de outras habilidades. Porém, é preciso que os novos estudos tenham um olhar mais rigoroso sobre as características dessa habilidade metalinguística. Além da discussão acerca da existência, é necessária a reflexão de como se dá essa contribuição da consciência morfológica para leitura e escrita. Seria uma relação de *relação de causa*, na qual a consciência morfológica contribuiria para o sucesso na leitura e escrita, *relação de consequência*, na qual o sucesso na leitura e escrita contribuiria para o

desenvolvimento da consciência morfológica, ou uma *relação de reciprocidade*, onde ambas habilidades contribuiriam para o sucesso da outra.

A maioria dos estudos anteriormente citados são relatos de pesquisas transversais, nas quais não havia uma preocupação em investigar a natureza da relação entre a consciência morfológica e a leitura e escrita. Assim, não se pode, segundo Justi (2009), confirmar o tipo de relação existente entre essas habilidades: (i) se a consciência morfológica seria a precursora do desenvolvimento da leitura e da escrita; (ii) se a aprendizagem da leitura e da escrita seria predecessora do desenvolvimento da consciência morfológica; (iii) ou, até mesmo, se haveria uma relação de reciprocidade entre essas habilidades. Portanto, esses estudos apontam apenas que o desempenho em tarefas de consciência morfológica prediz o desempenho em tarefas de leitura e/ou escrita, ou vice-versa.

Dentre os escassos estudos longitudinais acerca desta temática, destaca-se o realizado por Nunes *et al.* (1997), no qual participaram 373 crianças falantes do inglês (96 tinham, em média, seis anos e meio de idade; 124 tinham, em média, sete anos e cinco meses de idade; e 143 tinham, em média, oito anos e meio de idade). Nessa investigação, avaliou-se a escrita das crianças de três tipos de palavras do inglês, a saber: 1) verbos regulares que possuem pronúncias finais com o som de /t/ ('dressed'), com o som de /d/ ('called') ou com o som de /ɪd/ ('wanted'); verbos irregulares cujas pronúncias terminam com o som /t/ ('felt') ou com o som /d/ ('found'); e 3) não verbos, ou seja, palavras de outras classes gramaticais, cujas pronúncias terminam com o som /t/ ('next') ou com o som /d/ (bird). Este estudo foi realizado em três momentos com as crianças, com um intervalo de sete meses entre o primeiro e o segundo e um intervalo de 20 meses entre o segundo e o terceiro momento. Em todas as sessões as crianças fizeram as tarefas de escrita e consciência morfológica. Após as sessões, os pesquisadores desenvolveram análises de regressão a fim de examinar se a consciência morfológica contribui para o uso correto do '-ed' na escrita de palavras do inglês, após o

controle das variações na idade e na inteligência. Os resultados mostraram que a consciência morfológica (medida na sessão A) prediz significativamente o uso correto do ‘-ed’, após idade e inteligência terem sido controladas, mesmo quando a medida de escrita foi obtida na sessão C. Diante desses dados, pode-se dizer, devido ao seu caráter longitudinal, que o estudo de Nunes *et al.* (1997) evidencia que a relação entre a consciência morfológica e a escrita é causal, uma vez que a consciência morfológica facilita o desenvolvimento da escrita.

Deacon e Kirby (2004) também realizaram um estudo longitudinal, no qual buscaram investigar a contribuição da consciência fonológica e da morfológica para o desenvolvimento da leitura. Participaram dessa pesquisa 143 crianças da 2ª série que foram acompanhadas até a 5ª série. Anualmente, as crianças realizavam tarefas que avaliavam a precisão da leitura de palavras e pseudopalavras e a compreensão da leitura. Ressalta-se que as crianças foram avaliadas tanto com relação à inteligência verbal e não verbal quanto à consciência fonológica e morfológica, apenas na 2ª série. Foram efetuadas análises de regressão, nas quais as variações de inteligência verbal e não verbal e variações na habilidade de leitura na 2ª série foram controladas. Quando a consciência fonológica entrou na equação regressiva antes da consciência morfológica, os resultados indicaram uma contribuição significativa da consciência morfológica para a compreensão de leitura e para a leitura de pseudopalavras avaliadas na 4ª e 5ª séries. Após o ingresso da consciência morfológica na equação regressiva, observou-se que a consciência fonológica contribuiu para a leitura de palavras e pseudopalavras em todas as séries analisadas bem como para a compreensão de leitura na 3ª e 4ª série.

Com base em alguns indícios de uma possível relação causal entre o desenvolvimento da consciência morfológica e desenvolvimento da leitura e da escrita, algumas pesquisas foram realizadas a fim de investigar se a intervenção na consciência morfológica teria efeitos

predictivos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita (Arnbak & Elbro, 2000; Nunes, Bryant & Olson, 2003; Nunes & Bryant, 2006).

Uma delas foi desenvolvida por Arnbak e Elbro (2000) com sessenta crianças com dificuldades severas de leitura e escrita, matriculadas na 4^a e 5^a séries. A intervenção proposta consistia em um treinamento estritamente oral da consciência morfológica com o objetivo de verificar se essa habilidade era passível de ser estimulada e, caso isso ocorresse, se a melhora da consciência dos morfemas na linguagem oral estava associada a uma melhora nas habilidades de leitura e escrita. Estes autores ainda propuseram a aplicação de um pré-teste que incluiu várias medidas, dentre elas a de leitura, de escrita, consciência morfológica, consciência fonológica, de memória fonológica, de inteligência verbal e não verbal. O treinamento foi realizado por 12 semanas, com três sessões semanais, com duração de 15 minutos, aproximadamente. Nas sessões, enquanto o grupo controle (27 crianças) realizava atividades que estimulavam a consciência fonológica e a correspondência letra e som, por exemplo, o grupo experimental (33 crianças) realizava além destas atividades, outras que estimulavam, exclusivamente, a consciência morfológica em modalidade oral (segmentação morfológica de palavras compostas, análise de relação semântica entre as raízes, produção de novas palavras compostas, uso de prefixos e de sufixos, entre outras). Após estas intervenções, foi realizado um pós-teste.

Os dados foram submetidos a uma análise de covariância, controlando-se as variações nas habilidades avaliadas no pré-teste, para testar a hipótese de que o treinamento na consciência morfológica teria um efeito sobre a consciência morfológica dos participantes. De maneira geral, os resultados indicaram que o grupo experimental apresentou um desempenho significativamente melhor do que o grupo controle nas tarefas que avaliavam a consciência morfológica, a compreensão de leitura e a escrita de palavras morfológicamente complexas.

Justi (2009) também realizou uma investigação com o objetivo de avaliar a contribuição independente de algumas variáveis cognitivas para leitura e escrita no português brasileiro. Análises de regressão hierárquica foram desenvolvidas a fim de se investigar se a consciência morfológica contribui de forma independente para a precisão de leitura, para a fluência de leitura, para a escrita de palavras de uma forma geral e para a escrita de tipos específicos de palavras, após o controle de variações na idade e na inteligência não verbal em 94 crianças matriculadas na 3ª série da cidade de Recife. Os resultados mostraram uma contribuição da consciência morfológica para a escrita no português brasileiro, quando mensuradas pelas tarefas de analogia e escrita do TDE e da Tarefa Experimental de Escrita (TEE), caracterizando assim uma relação causal. O mesmo efeito não pode ser observado na precisão e fluência de leitura, quando mensuradas pelo TDE e Teste de Fluência de Leitura (TFL).

Os estudos relatados apresentam indícios da relação causal da consciência morfológica sobre a leitura e a escrita bem como uma possível influência positiva da consciência morfológica sobre a leitura e escrita. Contudo, é logicamente possível que a leitura e a escrita também possam influenciar positivamente o desenvolvimento da consciência morfológica. Assim, essas variáveis teriam uma relação de reciprocidade.

A fim de se obter uma maior compreensão acerca dos dados do estudo de Nunes et al. (1997), Nunes, Bryant e Bindman (2006) realizaram uma nova análise e encontraram evidências de que esta relação de reciprocidade é possível. Os autores partiram da hipótese de que se o conhecimento das crianças a respeito da escrita morfológica influencia sua consciência morfológica, logo medidas de sua habilidade para usar o ‘-ed’ em verbos regulares, obtidas no início do estudo, devem predizer seus escores na consciência morfológica, avaliada após transcorrido um ano. Foram realizadas análises de regressão com a ‘idade’ e ‘inteligência’ como variáveis controles, o uso correto do sufixo ‘-ed’ como variável

explicativa e os escores nas tarefas de consciência morfológica como variáveis critérios. Os resultados mostraram que após o controle da idade e da inteligência, as variações no uso correto do sufixo ‘-ed’ predisseram significativamente as variações na consciência morfológica, a qual foi mensurada pelas tarefas de analogia de palavras e de sentenças. Com isso, pôde-se concluir o efeito da aprendizagem da leitura e da escrita sobre o conhecimento morfológico das crianças e que a relação entre estas habilidades é, provavelmente, bidirecional.

Com base no exposto observa-se que ainda há muitas descobertas para serem feitas sobre o conhecimento e a consciência morfológica, e em especial, sobre a relação com a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, principalmente no português brasileiro. O estudo dessa temática necessita de atenção, uma vez que há características particulares da morfologia envolvidas. Desde a reflexão sobre os diferentes tipos de morfemas que compõem a língua; o desenvolvimento distinto do conhecimento e uso desses diferentes morfemas, à habilidade metalinguística, denominada de consciência morfológica, em todas as suas nuances.

É evidente que o português é um campo fértil para investigações acerca da contribuição da consciência morfológica na alfabetização, sendo essa uma língua muito regular na correspondência entre letra e som, enquanto é morfológicamente complexa. Com isso, a presente investigação pretende realizar um estudo acerca do tipo de relação entre consciência morfológica, leitura e escrita no português, assim como investigar a relação desta habilidade metalinguística com o vocabulário. Após as evidências fornecidas pelo estudo de Lima (2007), é importante a reflexão sobre o tipo de relação do vocabulário com leitura e escrita, principalmente porque, de acordo com Capovilla e Prudêncio (2006), a aquisição do mesmo melhora a compreensão de leitura porque desenvolve a habilidade de inferir o sentido de palavras a partir das sentenças.

Capítulo II

Objetivos, Hipóteses e Método

2.1. Objetivos e Hipóteses

O objetivo geral deste estudo foi investigar a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da leitura, da escrita e do vocabulário receptivo. Além desse objetivo geral, o presente estudo apresentou os seguintes objetivos específicos: a) Analisar qual é a natureza da relação entre a consciência morfológica e as habilidades de leitura (decodificação, fluência de leitura de palavras e compreensão de texto) e escrita; b) Investigar a contribuição da consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita, independente da consciência fonológica; c) Investigar a contribuição da consciência morfológica para o desenvolvimento do vocabulário receptivo, independente da consciência fonológica; d) Analisar a relação das diferentes tarefas de consciência morfológica com a leitura (habilidade de decodificação, fluência de leitura de palavras e compreensão de texto), a escrita e o vocabulário.

Diante dos objetivos definidos traçamos as seguintes hipóteses de pesquisa:

1. A natureza da relação entre a consciência morfológica e as habilidades de leitura e escrita é de reciprocidade;
2. A consciência morfológica apresentara uma contribuição para leitura e escrita, independente da consciência fonológica;

3. A consciência morfológica apresentara uma contribuição para o vocabulário, independente da consciência fonológica;
4. As diferentes tarefas de consciência morfológica terão uma relação diferenciada com as diferentes tarefas de leitura (habilidade de decodificação, fluência de leitura de palavras e compreensão de texto), escrita e vocabulário.

2. 2. Método

2.2.1. Participantes

A amostra foi constituída por 90 crianças de classe média alta, alunos da 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental (3^o, 4^o e 5^o ano do fundamental de nove anos) regularmente matriculados em três escolas particulares localizadas na cidade do Recife. A amostra foi formada por três grupos de 30 crianças que foram distribuídos equitativamente de acordo com série e sexo. Vale salientar que não participaram da pesquisa crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem ou de linguagem.

A escolha de crianças dessas séries foi realizada porque elas não estão no início do processo de alfabetização, uma vez que, segundo os modelos de Marsh, Friedman, Welch e Desberg (1980), Frith (1985) e Nunes, Bryant e Bindman (1997), nessas séries elas não devem estar mais presas ao processamento fonológico e a aquisição do princípio alfabético da escrita. Nesta idade também já podem ser mais bem avaliadas quanto a sua habilidade de compreensão de texto.

Após autorização da escola as crianças foram convidadas a participarem da pesquisa. A participação foi condicionada à assinatura, por seus pais, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.2.2 Material

2.2.2.1 *Materiais utilizados para avaliação da leitura*

Nesta investigação, a leitura foi avaliada tanto sob o ponto de vista da decodificação, quanto da compreensão textual e fluência de leitura de palavras.

2.2.2.1.1 Subteste de Leitura do Teste de Desempenho Escolar – IDE (Stein, 1994).

Esse teste foi desenvolvido a partir da metodologia de construção de instrumentos, que usa itens em escala. É um instrumento psicométrico que visa oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, especialmente da escrita, leitura e aritmética. Foi elaborado com base na realidade brasileira, se adequando à avaliação de escolares de 1ª a 6ª série (2º a 7º na nomenclatura atual) (Stein, 1994).

O teste é composto por três subtestes: leitura, escrita e matemática. Porém, no presente estudo foram utilizados apenas os subtestes de escrita e leitura. No subteste de leitura, reconhecimento de palavras isoladas do contexto, com o objetivo de avaliar a habilidade de decodificação, os participantes devem ler em voz alta setenta palavras isoladas (Quadro 2). Quando a criança erra na primeira vez ou não lê claramente, o examinador pede que repita a leitura. Caso erre passa para próxima palavra. Este subteste apresenta uma escala de itens em

ordem crescente de dificuldade. O escore nesta tarefa será obtido a partir da soma do total das palavras lidas corretamente (Stein, 1994).

Quadro 1: Lista das palavras do subteste de leitura – TDE

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha saco garra caju sapato osso agulha
caminhão agora tijolo acordar costas tamanho mel arte isca armadura moeda bandeja
palavra aplicado trevo floresta globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto querido trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica quiosque repugnante isqueiro
hipócrita advogado perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar acabrunhado
excepcional ricochetear saguões

2.2.2.1.2 Texto Cloze.

Para avaliar a compreensão da leitura, estes textos possuem aproximadamente 200 vocábulos, com a apresentação de lacunas onde as crianças precisam preencher com apenas a palavra que julgarem ser mais apropriada para a composição de uma mensagem coerente e coesiva. Os escores são alcançados pela soma das lacunas preenchidas de forma correta. Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, bem como do ponto de vista empírico. Sua adequação é considerada porque ele favorece a utilização, por parte do leitor, dos dois principais tipos de processamento: a redundância semântica e sintática do texto, e seus conhecimentos prévios (Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002; Santos, Boruchovitch, & Oliveira, 2009; Santos & Oliveira, 2010).

De acordo com o estudo de Abraham e Chapelle (1992), a complexidade do preenchimento da lacuna depende do procedimento de construção da mesma. As lacunas podem ser construídas de duas formas, pelo procedimento de razão fixa (ex: eliminação aleatória de todo quinto vocábulo. Formulação tradicional criada por Taylor em 1953), ou pelo procedimento racional (eliminação de palavras que necessariamente requerem o uso dos elementos contextuais claramente identificáveis). Os autores afirmam que cada procedimento avalia um tipo de habilidade diferente. No primeiro tipo de procedimento a habilidade avaliada associa-se à recuperação do vocabulário disponível na memória de longo prazo. O segundo avaliaria a habilidade de identificação e utilização das informações contextuais na recuperação do vocabulário (Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002).

Nesta tarefa o leitor precisa usar estratégias de predição e inferência, releitura e leitura adiante, na busca por pistas significativas que visam à recuperação da coesão e coerência textual. Assim o leitor deve construir e reconstruir o texto continuamente (Bitar, 1989).

No presente estudo foram utilizados dois textos criados por Santos (2005) estruturados na forma tradicional como sugere Taylor (1953), com o 5º vocábulo omitido. Os textos *A princesa e o fantasma* e *Uma vingança infeliz* (Apêndices A a D) foram especialmente elaborados para serem utilizados com crianças da faixa etária do ensino fundamental. Em estudo anterior (Santos, 2005) identificou que ambos apresentam evidências de validade (convergente e de critério) e também índices de consistência interna satisfatórios ($\alpha > 0,70$). O número de acertos possíveis para cada um dos textos é de 15 pontos, perfazendo o total de 30 pontos quando se considera o conjunto das duas histórias.

Na aplicação individual é solicitado que os alunos preencham as lacunas com a palavra que julguem mais adequada para a complementação do sentido do texto. A correção foi realizada com base na proposta de Bitar (1989), na qual somente são aceitas como corretas

as palavras idênticas às omitidas. Análises de variância e de consistência interna por todas as séries do ensino fundamental e por série mostraram que estes textos são adequados para utilização com crianças da 2ª, 3ª e 4ª séries, idades da amostra pretendida neste estudo. Estes textos já foram utilizados em outros estudos (Mota et al, 2008; Santos & Oliveira 2010).

2.2.2.1.3 Teste Experimental de Fluência de Leitura de Palavras

Para avaliação da fluência de leitura de palavras, este teste solicita aos participantes a leitura de três tipos de palavras: frequentes, infrequentes e pseudopalavras. Para cada tipo de palavra é apresentado uma ficha com 50 palavras, que devem ser lidas corretamente. Os participantes têm 30 segundos para ler a lista de palavras frequentes e de palavras infrequentes, em momentos distintos, e 60 segundos para a lista de pseudopalavras devido ao seu maior nível de dificuldade. Eles são solicitados a ler sem que haja intervenção do entrevistador quanto à leitura correta das palavras. No final do tempo é computada a quantidade de palavras lida corretamente para cada tipo de palavra.

Vale salientar que esta é uma medida experimental que foi criada pelo Laboratório de Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem da UFMG no ano de 2009.

2.2.2.2 *Materiais utilizados para avaliação da escrita*

2.2.2.2.1 Subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar – TDE

(Stein, 1994).

No subteste de escrita, além da escrita do próprio nome são ditadas 34 palavras (Quadro 1) em ordem crescente de dificuldade. As palavras são ditadas uma de cada vez, sendo que após cada uma o examinador deve anunciar uma frase contendo a palavra ditada e depois repetir a palavra isoladamente. Só a partir daí a criança escreve e recebe um ponto por cada palavra escrita corretamente, totalizando 35 pontos (Stein, 1994).

Quadro 2: Lista das palavras do subteste de escrita – TDE

ver	apenas	toca	mais	favor	rápida	martelada	quebramento	desconhecido	efetivo
coletividade	baile	bica	soturno	varonil	revolto	balanço	digerir	composição	consolado
fortificação	calafrio	cristalizar	legitimidade	destampar	industrialização	elmo	prestigioso		
comercializar	ajuizar	discriminativa	impetuosidade	similaridade	preguiça				

2.2.2.3 *Materiais utilizados para avaliação da consciência morfológica*

2.2.2.3.1 Tarefa de analogia de palavras:

A tarefa de analogia que foi utilizada (Apêndice E) foi desenvolvida por Justi (2009), com base na tarefa de analogia de palavras de Nunes, Bryant e Bindman (1997). Nesta tarefa o participante tem que identificar a transformação morfológica que ocorreu em uma dupla de palavras e realizar uma transformação semelhante em uma palavra alvo apresentada pelo examinador. Essa tarefa é estruturada da seguinte forma: o item A está para o item B assim como o item C está para o item D.

Os itens da tarefa envolveram relações entre elementos das seguintes classes gramaticais: 1) substantivo → verbo (itens 1 e 7); 2) verbo → substantivo (itens 2 e 8); 3) adjetivo → verbo (itens 3 e 9); 4) verbo → adjetivo (itens 4 e 10); 5) adjetivo → substantivo (itens 6 e 12); e, 6) substantivo → adjetivo (itens 5 e 11). No intuito de minimizar a possibilidade do participante acertar a resposta graças à fonologia, foram escolhidos itens que provocassem erro caso a criança isso como base. Por exemplo, o item a seguir foi retirado da tarefa: transformação base – ‘estudar’ → ‘estudante’ e a palavra alvo ‘trabalhar’ – se ela respondesse com base na fonologia, responderia ‘trabalhante’, portanto erraria. O valor dos escores nesta tarefa é obtido a partir da soma dos itens respondidos corretamente, podendo cada participante alcançar no máximo 12 pontos.

2.2.2.3.2 Tarefa de Decisão Morfossemântica (Besse, Vidigal de Paula & Gombert, 2005)

Nesta tarefa a criança tem que decidir se uma palavra é construída da mesma forma que as outras. A explicação que foi dada à criança foi a seguinte: “em português há palavras que são da mesma família, como, por exemplo, “descobrir” e “cobrir”, ou seja, “descobrir” vem de “cobrir”. Acrescenta-se uma pequena coisa no início para fazer outra palavra. Outro exemplo é o caso de “desfazer” e “fazer”, onde acrescenta o “des” no início de “fazer”. Porém, há palavras que também se iniciam por “des”, mas não vem de outra palavra como é o caso de “deslizar” que não vem de “lizar”. Após a explicação foi feito um exemplo com a criança: “qual a palavrinha que é feita da mesma maneira que *descobrir*? Deslizar ou desfazer”? Quando a criança respondeu corretamente, a tarefa foi iniciada; caso contrário, foi dada a forma correta explicando a razão. A lista de palavras foi composta por 12 grupos de três palavras envolvendo prefixos e 12 grupos de palavras envolvendo sufixos (Apêndice F).

O valor dos escores nesta tarefa é obtido a partir da soma dos itens respondidos corretamente, podendo cada participante alcançar no máximo 24 pontos.

2.2.2.3.3 Tarefa de Associação morfossemântica (Nagy et al., 2006)

Nesta tarefa a criança tem que decidir se duas palavras são da mesma família ou de famílias diferentes. Assim, foi dada a explicação: “a palavra “bola” e a palavra “bolinha” são da mesma família. Já a palavra “bolo” e “bolinha” não”. Depois um exemplo foi feito junto com a criança: “a palavra bola é da mesma família que boleiro?”. Se a criança responder de

maneira exata, começa a atividade, e caso a resposta seja incorreta, foi dita palavra correta e foi apresentada a explicação do exemplo. Dez pares de palavras foram criados pelos autores, cinco pares pertencem à mesma família e cinco são de famílias diferentes. Todas as palavras partilham do mesmo som inicial, de maneira que diferenças no desempenho não poderão ser atribuídas à semelhança fonológica, mas ao conhecimento da relação morfossemântica das palavras (Apêndice G).

2.2.2.4 Materiais utilizados para avaliação da consciência fonológica

2.2.2.4.1 Tarefa de Subtração de Fonemas

Esta tarefa (Apêndice H) foi desenvolvida por Justi (2009) com base na tarefa de subtração de fonemas de Rosner & Simon (1971). Esta tarefa consiste, inicialmente, na apresentação oral de uma palavra e, posteriormente, na solicitação de que o participante, mentalmente subtraia um som em particular e diga o som que permaneceu.

A presente tarefa buscou avaliar a habilidade da criança subtrair fonemas presentes na primeira sílaba da palavra (por exemplo, subtrair o /z/ da palavra ‘zero’), na sílaba intermediária (por exemplo, subtrair o /f/ da palavra ‘professor’) ou na última sílaba da palavra (por exemplo, subtrair o /s/ da palavra ‘peça’). Das 21 palavras da tarefa, 15 são dissílabas e seis são trissílabas. Apenas três itens requerem a subtração de fonemas presentes em encontros consonantais.

2.2.2.5 *Materiais utilizados para avaliação da inteligência não verbal*

2.2.2.5.1 Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

Este teste é bastante utilizado internacionalmente para avaliação, mais especificamente, do fator “g” proposto por Spearman. É indicado principalmente para avaliação de crianças de 5 anos a 11 anos e meio. Ele procura investigar a capacidade do indivíduo de realizar percepções simples e gestálticas corretas, apreensão e aplicação de relações (raciocínio inferencial) a partir de noções abstratas representadas em figuras ou materiais não verbais (Angelini et al., 1999)

O teste é composto por figuras incompletas as quais crianças devem escolher um dos seis encaixes apresentados para completá-las. Para que seja feito da forma correta, a criança precisa solucionar o problema envolvido. Esses problemas variam de natureza, que podem implicar na percepção de diferença, similaridade, identidade, mudança, simetria, orientação e complementação da gestalt (Angelini et al., 1999)

2.2.2.6 *Materiais utilizados para avaliação do vocabulário receptivo*

2.2.2.6.1 Test de Vocabulário em Imágenes Peabody (TVIP) (Lima, 2007).

Esse teste avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo de palavras isoladas através da análise de figuras. Pode ser utilizado em crianças a partir de 2 anos e 6 meses até 18 anos de idade, tem uma grande aceitação e utilização internacional. O TVIP contém 5 lâminas de prática e 125 lâminas teste. Em cada lâmina aparecem 4 figuras simples, em preto e branco. O indivíduo deve selecionar a figura que ele considera que ilustra melhor o significado da palavra estímulo que o examinador apresenta oralmente.

O TVIP tem importantes características, que são vistas como qualidades: (1) sua administração é individual; (2) contém palavras que são comuns; (3) contém ilustrações claras, atrativas e de linhas definidas e fáceis; (4) tem uma ampla margem de uso com sujeitos de 2 anos e meio até 18 anos de idade; (5) é uma prova igualmente sensível e precisa através de toda sua extensão exceto nos extremos; (6) pode ser administrada em pouco tempo, uns 10 ou 15 minutos; (7) não necessita de cronometragem, pois mede a capacidade ao invés da rapidez; (8) seus itens são organizados em ordem ascendente de dificuldade; (9) não requer leitura por parte do sujeito; (10) não necessita de respostas verbais ou escritas; (11) obtém-se a pontuação de forma objetiva, rápida e precisa; (12) o sistema para obter as pontuações leva em consideração os erros de medição; (13) não se requer uma extensa preparação especializada por parte do examinador para administrar a escala. No entanto, essas mesmas qualidades merecem atenção, pois podem resultar em limitações se conduzem a uma

administração incorreta, uma avaliação descuidada ou uma interpretação casual por parte do examinador.

2.2.3 Procedimentos e Planejamento experimental

As crianças realizaram as tarefas na própria escola, numa sala sugerida pela coordenação. Foi firmado acordo com as coordenadoras sobre quais os horários e dias para coleta de forma a não prejudicar a rotina escolar. As professoras tiveram liberdade de não permitir a saída dos alunos quando julgaram que haveria algum prejuízo para eles neste momento de ausência da sala de aula.

As tarefas e testes foram administrados individualmente em duas sessões para não sobrecarregar os participantes. Na primeira sessão foram administrados os testes Raven, TVIP, os subtestes de leitura e escrita do TDE e o teste de fluência de leitura de palavras. Na segunda sessão, foram administradas as tarefas de consciência morfológica, consciência fonológica e os Textos Cloze.

2.2.4 Considerações Éticas sobre o Estudo

Os princípios éticos da pesquisa concernem à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Em atenção a tais princípios, os pesquisadores estiveram atentos a possíveis implicações éticas ou legais presentes nesta pesquisa. Este estudo prevê a realização de alguns procedimentos, que estão descritos no Método, estando de acordo com a resolução do Conselho Federal de Pernambuco nº 016/2000, sobre a realização de Pesquisa

em Psicologia com seres humanos. Conforme o seu artigo terceiro, “é obrigação do responsável pela pesquisa avaliar os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger os participantes e os grupos ou comunidades às quais eles pertencam”.

Acredita-se que este estudo venha trazer contribuições acerca do conhecimento da linguagem escrita para as áreas da Educação e da Psicologia Cognitiva. A compreensão do desenvolvimento cognitivo a partir da construção da consciência morfológica poderá suscitar reflexões no que se refere às propostas do ensino fundamental junto à criança em sua aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, esse estudo possivelmente fornecerá informações relevantes ao debate sobre a consciência morfológica e as habilidades metalinguísticas, as quais poderão subsidiar propostas educacionais adequadas para o ensino da leitura e da escrita. Os resultados obtidos serão devolvidos aos participantes da pesquisa a partir de palestras que serão ministradas pela autora da pesquisa para pais e professores.

Na presente investigação foi garantido o não acesso dos dados dos participantes a terceiros, bem como respeitado o direito destes negarem informações de fórum íntimo. Aqui se reafirma o compromisso por parte da pesquisadora responsável de manter sigilo quanto à identidade dos participantes do estudo, os quais foram sempre identificados através de números.

A participação foi condicionada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que visava esclarecer aos pais ou responsáveis pelas crianças o objetivo da pesquisa e seus procedimentos, bem como o direito dos participantes se retirarem do estudo a qualquer momento. Os pesquisadores informaram seus nomes e telefones, colocando-se à disposição para responder quaisquer dúvidas. A pesquisadora responsável por esta investigação esteve atenta durante todo o processo de coleta e análise de dados a fim de evitar qualquer risco que por ventura pudesse surgir. O acompanhamento ainda envolveu o

fornecimento de esclarecimentos de todas as dúvidas que surgiram por parte dos participantes (crianças) e também de seus pais e professores, em relação a qualquer aspecto da pesquisa.

Capítulo III

Resultados, Análise dos Dados e Discussão

A presente investigação realizou um estudo acerca da relação entre consciência morfológica, leitura, escrita e vocabulário. Para isso, testou as seguintes hipóteses: i) a natureza da relação entre a consciência morfológica e as habilidades de leitura e escrita é de reciprocidade; ii) A consciência morfológica apresentará uma contribuição para leitura e escrita, independente da consciência fonológica; iii) A consciência morfológica apresentará uma contribuição para o vocabulário, independente da consciência fonológica; iv) As diferentes tarefas de consciência morfológica terão uma relação diferenciada com as diferentes tarefas de leitura (habilidade de decodificação, fluência de leitura de palavras e compreensão de texto), escrita e vocabulário.

Neste capítulo apresentaremos os dados referentes ao desempenho das crianças nos testes e tarefas realizadas. Partindo dos objetivos propostos e das hipóteses de pesquisa formuladas no delineamento metodológico do estudo, os resultados serão apresentados e discutidos a partir das análises estatísticas cuidadosamente selecionadas em função dos objetivos em cada análise.

Na primeira seção e segunda seção, apresentaremos o perfil das crianças participantes do estudo e as estatísticas descritivas referentes ao desempenho das crianças nas tarefas e testes realizados. Tais como escore máximo das tarefas, escore máximo e mínimo obtido pelas crianças, média e desvio padrão, de toda amostra e por série. Depois apresentaremos as análises de correlação entre as variáveis. Vale salientar que o valor do desempenho foi

alcançado a partir do número de acerto nas tarefas e, nos testes (Raven e TVIP), através da análise proposta pelos próprios testes.

Na terceira sessão, os dados foram analisados baseados nas tarefas que avaliam as diferentes habilidades de leitura e escrita, consciência morfológica, consciência fonológica e vocabulário, com o objetivo de verificar o efeito preditivo da consciência morfológica sobre a leitura, escrita e o vocabulário. Assim como o efeito preditivo da leitura e escrita sobre a consciência morfológica.

Para isso, foram realizadas dois tipos de análises de regressão. Tais análises de regressões tiveram como objetivo proporcionar informações sobre a natureza da relação entre as variáveis dependente e independente, fornecendo qual variável é preditora da variável dependente, bem como o nível desta predição, explicado através da variância explicada nos resultados das crianças na variável dependente. Inicialmente, os resultados foram analisados por regressões com passos fixos, tomando as tarefas e testes que avaliavam a leitura e escrita como variáveis dependentes ou critérios, e o desempenho nas tarefas que avaliavam a consciência morfológica como variáveis independentes. A fim de responder a hipótese do estudo, referente à contribuição da consciência morfológica independente da consciência fonológica, esta variável foi sempre mantida como fixa. Na regressão com passos fixos, a ordem em que as variáveis entram é determinada pelo investigador. As variáveis entram uma a uma e estabelece-se como a variância vai ser avaliada de acordo com uma ordem. É utilizada quando se quer controlar e eliminar o efeito de outras variáveis.

Em seguida foram realizadas análises de regressão passo a passo mantendo o desempenho nas tarefas de consciência morfológica como variável independente e o desempenho no teste de vocabulário (TVIP) como variável controle, a fim de verificar a terceira hipótese do estudo, que afirmava que a consciência morfológica apresentaria uma

contribuição para o desenvolvimento do vocabulário, independente da consciência fonológica. Nas regressões passo a passo o investigador estabelece a variável dependente e o conjunto de variáveis independentes, mas não tem controle sobre quais as variáveis que entram ou sobre a ordem em que estas entram. O algoritmo estabelece as variáveis independentes que apresentam maior predição sobre a variável dependente. Vale salientar que as análises de regressão foram realizadas com toda a amostra. Devido à quantidade de participantes por turma (30) não foi possível realizar as regressões por série.

3.1. Perfil dos participantes

A amostra foi formada por três grupos de 30 crianças que foram distribuídos equitativamente de acordo com cada série e sexo. A idade das crianças variou entre 8 e 11 anos, com média de 9,2 anos e desvio padrão de 0,85. No quadro 3 pode-se observar uma predominância de crianças com 8 anos na segunda série, de 9 anos na terceira série e de 10 anos na quarta série.

Quadro 3: Idade das crianças por série

Idade	Série			Total
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	
8	19	1	1	21
9	8	26	3	37
10	3	3	21	27
11	0	0	5	5
Total	30	30	30	90

3.2. Desempenho das crianças nas tarefas administradas

A tabela 1 apresenta o desempenho das crianças nas tarefas realizadas, apresentando as informações relativas ao escore máximo da tarefa, ao escore mínimo obtido, ao escore

máximo obtido, à média e ao desvio padrão. Vale salientar que todos os participantes realizaram as mesmas atividades, independente da série em que estavam matriculados.

Com base na tabela 1, podemos observar que o escore máximo foi alcançado na maioria das tarefas, com exceção da Cloze e TVIP. No entanto, os maiores valores obtidos nestas tarefas foram alto, alcançando um elevado percentual do máximo possível.

Tabela 1. Estatísticas descritivas das tarefas administradas por série

Tarefas	Máx.T	Mín.O			Máx.O			Média			D. P		
		2 ^a	3 ^a	4 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Raven	99	1	10	20	99	99	99	62,5	68,6	65,5	32,7	27,4	25,40
C.M. Analogia	12	4	7	6	12	12	12	8,6	10,5	10,2	2,2	1,5	1,54
C.M. Decisão	24	0	5	10	23	23	24	15,0	15,4	19,1	6,0	5,0	3,61
C.M. Associação	10	4	4	6	10	10	10	7,8	8,2	8,5	1,5	1,5	1,33
Escrita/TDE	35	14	19	18	34	35	35	25,2	29,3	29,7	5,4	4,4	4,30
Leitura/TDE	70	60	57	60	69	70	70	65,8	67,7	68,1	2,8	2,4	1,94
Cloze	30	6	10	15	25	25	26	15,7	19,3	20,3	4,6	4,0	2,88
F. Frequentes	50	15	18	21	50	50	50	38,1	44,8	47,5	12,8	8,6	6,69
F. Infrequentes	50	7	9	12	47	50	50	25,4	34,5	40,7	11,4	11,5	8,33
F. Pseudopalavras	50	10	8	15	46	50	48	23,3	30,4	32,5	9,1	11,4	9,03
C. Fonológica	21	3	11	15	21	21	21	16,5	19,7	19,9	5,1	2,9	1,60
TVIP	124	53	76	79	113	114	119	84,1	99,0	104,9	12,2	10,4	10,84

Nota: Máx.T = Escore Máximo da Tarefa; Máx.O = Escore Máximo Obtido ; Mín.O = Escore Mínimo Obtido; D.P. = Desvio Padrão; C.M. = Consciência Morfológica; C.F. = Consciência Fonológica.; F = Fluência de Leitura de Palavras; TVIP = Test de Vocabulário em Imágenes Peabody.

3.3. Análise das correlações entre as variáveis

Foram realizadas análises das correlações de Pearson entre todas as variáveis do estudo a fim de obtermos o grau de relação entre as variáveis. As tabelas 2 a 5 apresentam a correlação de Pearson entre as variáveis estudadas. A tabela 2 apresenta a correlação geral, de toda a amostra, e as tabelas 3, 4 e 5 apresentam as correlações obtidas por série.

Tabela 2. Correlações entre as variáveis

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Sexo	--												
2. Raven	.07	--											
3. Escrita/TDE	.12	.28**	--										
4. Leitura/TDE	.13	.39**	.68**	--									
5. CM. Analogia	-.01	.43**	.51**	.53**	--								
6. CM. Decisão	-.06	.26*	.33**	.37**	.37**	--							
7. CM. Associação	.01	.19	.38**	.26*	.16	.26*	--						
8. Cloze	.00	.51**	.51**	.61**	.58**	.48**	.24*	--					
9. F. frequentes	.06	.09	.70**	.69**	.34**	.30**	.26*	.50**	--				
10. F. infrequentes	.04	.15	.72**	.73**	.44**	.44**	.25*	.56**	.83**	--			
11. F.pseudopalavras	.15	.12	.60**	.59**	.38**	.36**	.10	.38**	.66**	.81**	--		
12. C. Fonológica	.06	.38**	.56**	.63**	.53**	.31**	.29**	.50**	.46**	.52**	.48**	--	
13. TVIP	.14	.24*	.45**	.51**	.53**	.33**	.27**	.53**	.30**	.46**	.32**	.44**	--
14. Série	.00	.04	.36**	.35**	.32**	.31**	.20	.43**	.36**	.51**	.35**	.36**	.60**

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

No que concernem às atividades de Consciência Morfológica, foi detectada correlação significativa entre as tarefas de Analogia e Decisão ($r = .37$) e Associação e Decisão ($r = .26$). As medidas de Consciência Morfológica apresentaram correlação significativa com a tarefa de Consciência Fonológica (Analogia: $r = .53$; Decisão: $r = .31$; Associação: $r = .29$). A variável Série se correlacionou com todas as variáveis, com exceção do Sexo, Raven e Consciência Morfológica Associação. No que se refere às tarefas de L e Escrita, todas apresentaram correlações significativas com as medidas de Consciência Morfológica. As correlações mais fortes apresentadas na tabela 3 referem-se às correlações entre as tarefas de Leitura (F. Infrequente e F. Frequente: $r = .83$; F. Infrequente e F. Pseudopalavras: $r = .81$; F. Infrequente e Leitura/TDE: $r = .73$) e entre as tarefas de Leitura e Escrita (Escrita/TDE e F. Infrequente: $r = .72$; Escrita/TDE e F. Frequente: $r = .70$).

A Tabela 3 mostra a correlação de Pearson entre as variáveis investigadas neste estudo para os alunos da 2ª série.

Tabela 3. Correlação entre as variáveis – 2ª série

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Sexo	--											
2. Raven	-.14	--										
3. Escrita/TDE	.12	.35	--									
4. Leitura/TDE	.04	.47**	.75**	--								
5. CM. Analogia	-.15	.57**	.28	.51**	--							
6. CM. Decisão	-.24	.26	.39*	.42*	.25	--						
7. CM. Associação	.08	.25	.38*	.33	.03	.44*	--					
8. Cloze	-.30	.56**	.45*	.50**	.46**	.43*	.02	--				
9. F. Frequentes	.08	-.00	.75**	.62**	.08	.26	.27	.37*	--			
10. F. Infrequentes	-.04	.01	.74**	.68**	.17	.44*	.23	.37*	.86**	--		
11. F. Pseudopalavras	-.00	-.05	.59**	.57**	-.00	.50**	.23	.19	.67**	.85**	--	
12. C. Fonológica	-.04	.61**	.46**	.66**	.55**	.43*	.33	.52**	.31	.33	.29	--
13. TVIP	.04	.10	.19	.30	.47**	.22	.05	.08	.03	.11	.16	.36*

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

No que se refere às tarefas de Consciência Morfológica, observou-se correlação estatisticamente significativa entre as tarefas de Associação e Decisão ($r = .44$). Entre as três medidas de Consciência Morfológica, as duas que apresentaram correlação estatisticamente significativa com a medida de Consciência Fonológica foram Analogia ($r = .55$) e Decisão ($r = .43$). No que se refere às correlações entre as habilidades de Consciência Morfológica e atividade de escrita, detectou-se correlação significativa entre Decisão ($r = .39$) e Associação ($r = .38$). Já com relação às medidas de Leitura e Consciência Morfológica, revelou-se correlação significativa entre Cloze e Analogia ($r = .46$), Cloze e Decisão ($r = .43$), Leitura/TDE e Decisão ($r = .42$), Leitura/TDE e Analogia ($r = .51$), F. Infrequente e Decisão ($r = .44$), F. Pseudopalavra e Decisão ($r = .50$). As correlações mais fortes identificadas na 2ª série foram entre as variáveis de mesma habilidade, a saber, Fluência de Leitura (F. Infrequentes e F. Frequentes ($r = .86$) e F. Infrequentes e Pseudopalavras: ($r = .85$). A Tabela 3 mostrou também fortes correlações entre o Escrita/TDE e habilidades de leitura (Leitura/TDE: $r = .75$; F. Frequente: $r = .75$; F. Infrequente: $r = .74$).

A tabela 4 mostra a correlação de Pearson entres as variáveis do estudo para os estudantes da 3ª série.

Tabela 4. Correlação entre as variáveis – 3ª série

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Sexo	--											
2. Raven	.22	--										
3. Escrita/TDE	-.04	.10	--									
4. Leitura/TDE	.28	.26	.56**	--								
5. CM. Analogia	.19	.27	.69**	.56**	--							
6. CM. Decisão	.07	.29	.34	.30	.56**	--						
7. CM. Associação	-.04	.10	.25	-.01	.18	.09	--					
8. Cloze	.29	.57**	.40*	.53**	.64**	.52**	.23	--				
9. F. Frequentes	.14	-.01	.77**	.70**	.68**	.32	.04	.51**	--			
10. F. Infrequentes	.12	.19	.73**	.67**	.66**	.42*	.10	.58**	.8**	--		
11. F. Pseudopalavras	.32	.13	.63**	.59**	.67**	.27	-.07	.45*	.71**	.84**	--	
12. C. Fonológica	.21	.01	.60**	.48**	.47**	.07	.15	.25	.60**	.68**	.60**	--
13. TVIP	.14	.41*	.29	.41*	.30	.14	.24	.50**	.16	.25	.22	.26

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

No que se refere às tarefas de Consciência Morfológica, observou-se correlação estatisticamente significativa entre as tarefas de Decisão e Analogia ($r = .56$). Entre as três medidas de Consciência Morfológica, apenas Analogia apresentou correlação significativa com a habilidade de Consciência Fonológica ($r = .47$) e com a de Escrita ($r = .69$). Já com relação às medidas de Consciência Morfológica e Leitura, houve correlações significativas entre Analogia e Pseudopalavra ($r = .67$), Analogia e F. Infrequente ($r = .66$), Analogia e F. Frequente ($r = .68$), Analogia e Cloze ($r = .64$), Decisão e F. Infrequente ($r = .42$), Decisão e Cloze ($r = .52$). As correlações mais fortes identificadas na 3ª série foram entre as variáveis de Leitura (F. Frequente e Leitura/TDE: $r = .70$; F. Frequente e F. Infrequente: $r = .80$; F. Frequente e F. Pseudopalavras: $r = .71$; F. Infrequente e Pseudopalavras: $r = .84$). A Tabela 4 apresentou ainda fortes correlações entre o Escrita/TDE e habilidades de leitura (F. Frequente: $r = .77$; F. Infrequente: $r = .73$).

A tabela 5 apresenta a correlação de Pearson entre as variáveis investigadas neste estudo para os alunos da 4ª série.

Tabela 5. Correlação entre as variáveis – 4ª série

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Sexo	--											
2. Raven	.19	--										
3. Escrita/TDE	.33	.33	--									
4. Leitura/TDE	.10	.44*	.47**	--								
5. CM. Analogia	-.02	.39*	.41*	.23	--							
6. CM. Decisão	.02	.32	-.01	.13	.36*	--						
7. CM. Associação	.00	.20	.39*	.34	.13	-.01	--					
8. Cloze	.11	.46*	.33	.63**	.39*	.30	.37*	--				
9. F. Frequentes	-.06	.41*	.30	.62**	.11	-.03	.29	.30	--			
10. F. Infrequentes	.08	.34	.49**	.69**	.19	.06	.21	.32	.65**	--		
11. F. Pseudopalavras	.14	.29	.38*	.37*	.24	.06	-.05	.02	.44*	.61**	--	
12. C. Fonológica	.23	.32	.51**	.52**	.06	-.11	.18	.17	.29	.34	.52**	--
13. TVIP	.36*	.34	.42*	.50**	.42*	.35	.35	.72**	.14	.31	-.01	.11

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

No que se refere às tarefas de Consciência Morfológica, observou-se correlação estatisticamente significativa apenas entre as tarefas de Decisão e Analogia ($r = .36$). Correlações significativas foram detectadas entre as habilidades de Escrita e Consciência Morfológica (Associação: $r = .39$; e Analogia: $r = .41$). Contudo, nenhuma correlação significativa foi detectada entre Consciência Fonológica e as medidas de Consciência Morfológica. Já com relação às medidas de Consciência Morfológica e Leitura, apenas a tarefa Cloze apresentou correlações significativas (Analogia: $r = .39$; Decisão: $r = .30$; Associação: $r = .37$). A Tabela 5 mostrou também forte correlação do Cloze com o TVIP ($r = .72$). Esses resultados indicam que quanto maior a habilidade de leitura contextual, medida pelo Cloze, maior o desempenho no teste de vocabulário medido pelo TVIP, correlação esta mais significativa que na terceira série ($r = .50$).

3.4. Natureza da relação entre a consciência morfológica, a leitura, a escrita e o vocabulário

Aproximando-se de um dos objetivos do estudo, os resultados a seguir referem-se às análises realizadas na busca de se conhecer o tipo de relação existente entre consciência morfológica, leitura e escrita. Foram realizadas análises de regressão múltipla passo a passo e análises de regressão com passos fixos. As regressões passo a passo foram utilizadas por não haver um modelo claro e definido sobre a contribuição das habilidades de leitura e escrita para a consciência morfológica. Essas regressões foram realizadas a fim de se saber quais são as variáveis preditoras com maior peso. Já as análises de regressão com passos fixos foram utilizadas por termos como objetivo testar a contribuição da consciência morfológica e ao mesmo tempo controlar o efeito de determinadas variáveis para não influenciar nesta relação.

Para uma melhor compreensão, esta seção será dividida em três partes. Parte I – compreende a contribuição da Consciência Morfológica nas habilidades de leitura e escrita. Na parte II serão discutidos os resultados referentes à contribuição da Consciência Morfológica para o vocabulário. Por fim, a parte III, versará sobre a contribuição das habilidades de leitura e escrita nas habilidades de Consciência Morfológica.

3.4.1. Contribuição da Consciência Morfológica para a Leitura e a Escrita

Esta parte I refere-se às análises realizadas para observar o papel das habilidades de consciência morfológica nas habilidades de leitura e escrita, com o objetivo de verificar a contribuição destas habilidades nas tarefas de leitura e escrita, independente da série, inteligência não verbal (Raven) e consciência fonológica. Foram realizadas análises de

regressão com passos fixos, mantendo a tarefa de subtração de fonemas como passo fixo para avaliar se o efeito da Consciência Morfológica é independente da Consciência Fonológica.

Os resultados das três regressões realizadas com cada variável dependente serão apresentados em uma única tabela, tendo as tarefas de consciência morfológica sido mantidas como quarto passo.

3.4.1.1. *Contribuição da Consciência Morfológica para a Escrita*

A partir da análise dos dados observou-se que a escrita se correlacionou com todas as variáveis investigadas em nível de significância de $p = 0,01$; com exceção da variável sexo. O valor significativo entre as variáveis de Consciência Morfológica e a escrita demonstrou que estas habilidades estão correlacionadas positivamente, quando avaliadas de forma geral. Quando foram realizadas análises de correlação por série, já não foi possível observar um valor significativo entre todas as variáveis de Consciência Morfológica e escrita. A variável C. M. Analogia se correlacionou com a escrita na 3ª e 4ª série. A variável C. M. Decisão apenas se correlacionou com a escrita na 2ª série. Enquanto que a variável C. M. Associação se correlacionou com a escrita na 2ª e 4ª séries.

Análises de regressão foram realizadas a fim de verificar, com precisão, o efeito da Consciência Morfológica na escrita, quando mensurada pela tarefa de escrita do Teste de desempenho escolar (TDE), controlando o efeito das variáveis - Consciência Fonológica, série e Raven. A tabela 6 traz as informações referentes às regressões realizadas com a Escrita/TDE como variável dependente.

Tabela 6. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Escrita/TDE e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação).

Model	R	R Square	Change Statistics				Sig. F Change
			R Square Change	F Change	df1	df2	
Série	.360	.130	.130	13.098	1	88	.000
Raven	.447	.200	.071	7.685	1	87	.007
C. Fonológica	.598	.358	.158	21.150	1	86	.000
C.M. Analogia	.634	.401	.043	6.145	1	85	.015
C.M. Decisão	.609	.371	.013	1.756	1	85	.189
C.M. Associação	.632	.400	.042	5.883	1	85	.017

Podemos observar que as habilidades de consciência morfológica, independentemente do efeito da série, Raven e consciência fonológica, mostraram contribuição significativa para a variância da habilidade da escrita, medida pelo TDE. As variáveis C. M. Analogia e C.M. Associação explicaram, respectivamente, $[F(1,85) = 4,3; p < .05]$ e $[F(1,85) = 4,2; p < .05]$ da variância da escrita. A tarefa de decisão morfossemântica não apresentou efeito preditivo significativo da variância da escrita ($p > .05$).

As análises mostraram um efeito preditivo da consciência morfológica na escrita, quando mensurada por tarefas de analogia e associação morfossemântica. Este resultado corrobora os encontrados por estudos anteriores. Plaza e Cohen (2004), na França, encontraram um efeito preditor da Consciência Morfológica na escrita, independente da Consciência Fonológica. Assim como Nagy e cols (2006) que realizaram um estudo com crianças americanas da quarta a nona série, que tiveram de realizar tarefas de consciência morfológica, consciência fonológica, leitura de palavras, compreensão de leitura, decodificação de palavras morfológicamente complexas e de escrita. Foi observado um efeito preditivo da Consciência Morfológica em todas as tarefas utilizadas no estudo que avaliavam o processamento da escrita em crianças falantes do inglês. O efeito facilitador da consciência morfológica na alfabetização também foi encontrado nos estudos de Rego e Buarque (1997),

Colé et al (2003) e Lehtonen e Bryant (2005), no português brasileiro, francês e finlandês, respectivamente.

Queiroga, Lins e Pereira (2006), no português, observaram um efeito preditivo do conhecimento morfossintático sobre o desempenho ortográfico na escrita de palavras reais e pseudopalavras. No entanto, não houve controle sobre a independência dessa contribuição e todas as palavras utilizadas foram classificadas como complexas. Diferentemente do estudo de Queiroga, Lins e Pereira (2006), observamos um efeito preditivo da consciência morfológica na escrita, mesmo após controle de outras variáveis e na escrita de palavras tanto morfológicamente simples como complexas. Podemos, assim, sugerir uma relação causal da consciência morfológica para a escrita. Assim como foi observado no estudo de Nunes (1997). A autora buscou examinar se a consciência morfológica contribui para o uso correto do ‘-ed’ na escrita de palavras do inglês, após o controle das variações na idade e na inteligência. Os resultados mostraram que a consciência morfológica prediz significativamente o uso correto do ‘-ed’, após idade e inteligência terem sido controladas.

3.4.1.2. Contribuição da Consciência Morfológica para a Leitura

No presente estudo, a leitura foi avaliada tanto sob o ponto de vista da decodificação/precisão, quanto da fluência de leitura de palavras e compreensão de texto.

3.4.1.2.1. Contribuição da Consciência Morfológica para a precisão de leitura (TDE)

A precisão de leitura foi avaliada através do TDE Leitura e, a partir dos dados, pode-se observar que esta variável se correlacionou com todas as variáveis investigadas em nível de significância de $p = 0,01$; com exceção da variável sexo, com a qual não houve correlação significativa, e da variável C. M. Associação, que se correlacionou em nível de significância de $p = 0,05$. Foi observada uma forte correlação entre Leitura/TDE e as demais atividades que avaliam a leitura.

O valor significativo entre as variáveis de Consciência Morfológica e a precisão de leitura demonstra que estas habilidades estão correlacionadas positivamente, quando avaliadas com toda a amostra. Este resultado ratifica o estudo de Guimarães (2005), que também observou correlação significativa entre o desempenho nas tarefas de consciência morfológica e leitura. Da mesma forma, o resultado corrobora o estudo de Mota (2008), realizado com 78 crianças matriculadas na 1ª e 2ª séries, que foram solicitadas a fazer tarefas de consciência morfológica, fonológica, leitura e escrita. O estudo se propôs a investigar se haveria uma relação entre a consciência morfológica e o aprendizado da leitura e escrita em Português. Os resultados mostraram uma correlação significativa entre consciência morfológica e leitura quando avaliados pelas tarefas de associação, analogia e TDE, respectivamente.

Quando foram realizadas análises de correlação por série, já não foi possível observar um valor significativo entre todas as variáveis de Consciência Morfológica e leitura. A variável C. M. Analogia se correlacionou com a leitura na 2ª e 3ª série. A variável C. M. Decisão apenas se correlacionou com a precisão de leitura na 2ª série. Enquanto que a variável C. M. Associação não se correlacionou com a precisão de leitura, quando avaliadas por série. Ressalta-se que nenhuma das variáveis de consciência morfológica se correlacionou com leitura/TDE na quarta série.

Análises de regressão foram realizadas a fim de verificar, com precisão, o efeito da Consciência Morfológica na precisão de leitura, controlando o efeito das variáveis -

Consciência Fonológica, série e Raven. A tabela 7 traz as informações referentes às regressões com passos fixos realizadas com a Leitura/TDE como variável dependente.

Tabela 7. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Leitura/TDE e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação).

Model	R	R Square	Change Statistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Série	.357	.128	.128	12.868	1	88	.001
Raven	.521	.271	.144	17.141	1	87	.000
C. Fonológica	.675	.455	.184	29.090	1	86	.000
C.M. Analogia	.694	.481	.026	4.224	1	85	.043
C.M. Decisão	.687	.472	.016	2.594	1	85	.111
C.M. Associação	.677	.458	.003	.398	1	85	.530

A análise dos dados da tabela 7 mostra contribuição significativa para a variância da habilidade de Leitura/TDE por parte de todas as variáveis observadas, com exceção da C. M. Decisão e da C. M. Associação. A tarefa de Consciência Morfológica de Analogia de palavras, entrando como 4º passo, explicou um percentual da variância no valor de $[F(1,85) = 2,6; p < .05]$. Quanto as outras tarefas, a partir da análise do valor Sig F Change ($p > .05$), não foi possível encontrar valor preditivo significativo na variância da leitura/TDE.

Esses resultados são contrários aos apresentados por Justi (2009), que não encontrou efeito significativo da consciência morfológica, avaliada pela tarefa de analogia de palavras, na precisão de leitura. Outras pesquisas, no entanto, corroboram a ideia de que a consciência morfológica contribui para a precisão de leitura. Os resultados das regressões ratificam os encontrados no estudo de Miranda (2009), ao demonstrar um efeito preditivo da consciência morfológica na leitura quando mensuradas pelas tarefas de analogia e TDE, respectivamente, mesmo após controle do efeito da consciência fonológica.

O mesmo efeito preditivo da consciência morfológica para a precisão leitura foi encontrado no estudo de Nagy e cols (2006). Os autores observaram efeito preditivo significativo da consciência morfológica na leitura de palavras em crianças da quarta a nona séries falantes do inglês, independente da consciência fonológica. A partir dos nossos resultados e dos encontrados no estudo de Nagy e cols (2006), podemos inferir que a consciência morfológica continua a predizer a precisão de leitura mesmo nas séries mais avançadas, com esta habilidade já consolidada.

3.4.1.2.2. Contribuição da Consciência Morfológica para a compreensão da leitura (Cloze)

A compreensão de leitura foi avaliada através do teste Cloze. Esse teste é formado por textos que apresentam lacunas onde as crianças precisam preencher com apenas a palavra que julgarem ser mais apropriada para a composição de uma mensagem coerente e coesiva. Os escores são alcançados pela soma das lacunas preenchidas de forma correta. A análise dos dados permitiu perceber uma correlação positiva, em nível de significância de $p = 0,01$, entre esta variável e todas as outras variáveis investigadas; com exceção da variável sexo, com a qual não houve correlação significativa, e da variável C. M. Associação, que se correlacionou em nível de significância de $p = 0,05$. Foi observada uma forte correlação entre a compreensão textual e as demais atividades que avaliam a leitura e escrita. Assim como com a consciência fonológica.

O valor significativo entre as variáveis de Consciência Morfológica e a compreensão de leitura demonstra que estas habilidades estão correlacionadas positivamente, quando avaliadas de forma geral. Quando foram realizadas análises de correlação por série, já não foi possível observar um valor significativo entre todas as variáveis de Consciência Morfológica

e compreensão de leitura. A variável C. M. Analogia se correlacionou com a compreensão na 3ª e 4ª série. A variável C. M. Decisão apenas se correlacionou com a compreensão de leitura na 3ª série. Enquanto que a variável C. M. Associação se correlacionou com a compreensão de leitura na 4ª série. Observamos que não foi encontrada correlação significativa entre essas duas habilidades na 2ª série. Isto pode ter ocorrido porque nesta série as crianças ainda não consolidaram o princípio alfabético, condição essencial para que se possa atentar para os aspectos morfológicos da língua escrita, de acordo com Nunes et al. (1997).

Análises de regressão foram realizadas a fim de verificar, com precisão, o efeito da Consciência Morfológica na compreensão de leitura, controlando o efeito das variáveis - Consciência Fonológica, série e Raven. A tabela 8 traz as informações referentes às regressões realizadas com a tarefa Cloze como variável dependente.

Na tabela 8 podemos observar, através da leitura do R Square Change, que as tarefas de Analogia de palavras e Decisão apresentaram efeito preditivo no Cloze, explicando um valor de $[F(1,85) = 4,9; p < .005]$ e $[F(1,85) = 4,8; p < .005]$ da variância da variável controle. Com base no valor do Sig F Change ($> .05$), não foi possível observar um valor preditivo significativo da tarefa de Associação na habilidade de compreensão de leitura, quando mensurada pelo Cloze.

Tabela 8. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Cloze e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação).

Model	R	R Square	Change Statistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Série	.433	.187	.187	20.283	1	88	.000
Raven	.656	.430	.243	37.114	1	87	.000
C. Fonológica	.684	.467	.037	5.995	1	86	.016
C.M. Analogia	.719	.517	.049	8.654	1	85	.004
C.M. Decisão	.718	.515	.048	8.368	1	85	.005
C.M. Associação	.684	.468	.001	.132	1	85	.717

O resultado positivo da predição da consciência morfológica para compreensão leitora, vai ao encontro dos estudos de Nagy et al (2003) e Mota et al (2008). No estudo de Nagy e cols (2003) foi observado um efeito preditor da consciência morfológica na compreensão leitora na 2ª série. Outra investigação que buscou observar a contribuição da consciência morfológica na compreensão de leitura foi o realizado por Mota et al (2008). Este estudo teve o objetivo de saber se a consciência morfológica está associada à compreensão da leitura e se essa associação se mantém se a variância devida à consciência fonológica for controlada em crianças da 1ª e 2ª séries. Vale salientar que o estudo de Mota et al (2008) também utilizou o Cloze como instrumento de medida.

Os resultados sugeriram que o processamento morfológico contribui além do processamento fonológico para compreensão da leitura. Os autores refletiram que a partir das análises de correlações realizadas não foi possível estabelecer uma relação causal, mas pôde-se apontar uma correlação positiva entre as variáveis, independente da consciência fonológica. O presente estudo foi além de Mota et al (2008), ao realizar análises de regressão, e com isso, os resultados sugerirem a possível existência de uma relação causal da consciência morfológica na compreensão de leitura, quando mensurada pelas tarefas de analogia e decisão morfossintática em crianças da segunda a quarta série. Mesmo após o controle do efeito da série, inteligência não verbal e consciência fonológica.

Esta relação causal também pode ser observada em outros dois estudos. Na pesquisa realizada por Arnbak e Elbro (2000), sessenta crianças matriculadas na quarta e quinta séries foram investigadas. A intervenção consistia em um treinamento estritamente oral da consciência morfológica com o objetivo de verificar se essa habilidade era passível de ser estimulada e, caso isso ocorresse, se a melhora da consciência dos morfemas na linguagem oral estava associada a uma melhora nas habilidades de leitura e escrita. De maneira geral, os resultados indicaram um efeito predito da consciência morfológica na compreensão leitora.

Deacon e Kirby (2004), em um estudo longitudinal, puderam verificar através de análises de regressão, uma contribuição da consciência morfológica para compreensão leitora em crianças que foram acompanhadas da segunda até a quinta série, independente da contribuição da consciência fonológica.

Dessa forma, e corroborando com outros estudos da literatura, os resultados sugerem que o tipo de relação existente entre a compreensão leitora, quando mensurada pelos textos Cloze, e a consciência morfológica se dá de forma causal.

3.4.1.2.3. Contribuição da Consciência Morfológica para a Fluência de leitura

Por fim, a terceira habilidade de leitura avaliada neste estudo foi a fluência de leitura de palavras. Esta habilidade foi investigada através do Teste Experimental de Fluência de Leitura de Palavras. A análise será feita separadamente para cada tipo de palavra: frequentes, infrequentes e pseudopalavras, respectivamente. As regressões com passos fixos referentes à contribuição da Consciência Morfológica também foram realizadas para cada tipo de palavra separadamente.

Os resultados da fluência de leitura de palavras frequentes apresentaram uma correlação positiva, em nível de significância de $p = 0,01$, entre esta variável e todas as outras variáveis investigadas; com exceção das variáveis sexo e Raven, com as quais não houve correlação significativa, e da variável C. M. Associação, que se correlacionou em nível de significância de $p = 0,05$. Foi observada uma forte correlação entre a fluência de leitura de palavras frequentes e as demais atividades que avaliam a leitura e escrita.

O valor significativo entre as variáveis de Consciência Morfológica e a fluência de leitura de palavras frequentes demonstra que estas habilidades estão correlacionadas

positivamente, quando avaliadas de forma geral. Quando foram realizadas análises de correlação por série, só foi possível observar um valor significativo entre a fluência de leitura de palavras frequentes e a variável C. M. Analogia na 3ª série.

Análises de regressão foram realizadas a fim de verificar, com precisão, o efeito da Consciência Morfológica na fluência de leitura de palavras frequentes, controlando o efeito das variáveis - Consciência Fonológica, série e Raven. A Tabela 9 traz as informações referentes a estas regressões.

Tabela 9. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Fluência de leitura de palavras frequentes e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação).

Model	R	R Square	Change Statistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Série	.368	.135	.135	13.755	1	88	.000
Raven	.376	.141	.006	.616	1	87	.435
C. Fonológica	.522	.273	.132	15.561	1	86	.000
C.M. Analogia	.532	.283	.010	1.203	1	85	.276
C.M. Decisão	.540	.292	.019	2.252	1	85	.137
C.M. Associação	.535	.286	.013	1.553	1	85	.216

Na tabela 9 podemos observar que as tarefas de consciência morfológica, através do valor do R Square Change, demonstraram um valor preditivo nas habilidades de Fluência de leitura de palavras frequentes, porém estes valores não podem ser considerados significativos, já que $p > ,05$. Dessa forma, não foi possível observar uma contribuição significativa das habilidades de consciência morfológica na variância da fluência de leitura de palavras frequentes.

No que diz respeito aos resultados da fluência de leitura de palavras infrequentes, foi observada uma correlação positiva, em nível de significância de $p = 0,01$ entre esta variável e todas as outras variáveis investigadas; com exceção das variáveis sexo e Raven, com as quais

não houve correlação significativa, e da variável C. M. Associação, que se correlacionou em nível de significância de $p = 0,05$. Foi observada uma forte correlação entre a fluência de leitura de palavras infrequentes e as demais atividades que avaliam a leitura e escrita.

O valor significativo entre as variáveis de Consciência Morfológica e a fluência de leitura de palavras infrequentes demonstra que estas habilidades estão correlacionadas positivamente, quando avaliadas de forma geral. Quando foram realizadas análises de correlação por série, observou-se correlação significativa com a variável C. M. Analogia na 3ª série. A variável C. M. Decisão correlacionou positivamente na 2ª e 3ª, enquanto que C. M. Associação não apresentou correlação positiva em nenhuma das séries investigadas. Vale salientar que não foi encontrada correlação significativa entre a fluência de leitura de palavras infrequentes e as variáveis de consciência morfológica na 4ª série.

Análises de regressão foram realizadas a fim de verificar, com precisão, o efeito da Consciência Morfológica na fluência de leitura de palavras infrequentes, controlando o efeito das variáveis - Consciência Fonológica, série e Raven.

Tabela 10. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa Fluência de leitura palavras infrequentes e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação).

Model	R	R Square	Change Statistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Série	.514	.264	.264	31.625	1	88	.000
Raven	.531	.282	.018	2.139	1	87	.147
C. Fonológica	.632	.400	.118	16.856	1	86	.000
C.M. Analogia	.648	.420	.020	2.912	1	85	.092
C.M. Decisão	.672	.452	.052	8.099	1	85	.006
C.M. Associação	.636	.405	.005	.727	1	85	.396

Na tabela 10, podemos observar que a tarefa de Analogia de palavras não apresentou

efeito preditivo na Fluência de leitura de palavras infrequentes ($p > ,05$). A tarefa de Decisão morfossemântica explicou [$F(1,85) = 5,2; p < .01$] da variância da Fluência de leitura de palavras infrequentes. Não foi observado um valor preditivo significativo da tarefa de Associação na habilidade de Fluência de leitura de palavras infrequentes. Dessa forma, as análises mostraram um efeito preditivo da consciência morfológica na fluência de leitura de palavras infrequentes apenas quando mensurada pela tarefa de Decisão morfossemântica.

O terceiro grupo de palavras investigado foi o de pseudopalavras. A fluência de leitura deste tipo de palavras correlacionou-se positivamente, em nível de significância de $p = 0,01$, com a maioria das variáveis investigadas; com exceção das variáveis sexo, Raven e C. M. Associação, com as quais não houve correlação significativa. Foi observada uma forte correlação entre a fluência de leitura de pseudopalavras e as demais atividades que avaliam a leitura e escrita.

O valor significativo entre as variáveis de Consciência Morfológica e a fluência de leitura de pseudopalavras demonstra que estas habilidades estão correlacionadas positivamente, quando avaliadas de forma geral pelas tarefas de analogia e decisão morfossintática. Quando foram realizadas análises de correlação por série, observou-se correlação significativa com a variável C. M. Analogia na 3ª série e com a variável C. M. Decisão na 2ª série. Vale salientar que não foi encontrada correlação significativa entre a fluência de leitura de pseudopalavras e as variáveis de consciência morfológica na 4ª série.

Análises de regressão foram realizadas a fim de verificar, com precisão, o efeito da Consciência Morfológica na fluência de leitura de pseudopalavras, controlando o efeito das variáveis – Consciência Fonológica, série e Raven. A tabela 11 traz as informações referentes às regressões realizadas com a fluência de leitura de pseudopalavras como variável dependente.

Tabela 11. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado da tarefa de Fluência de leitura de pseudopalavras e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação).

Model	R	R Square	Change Statistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Série	.355	.126	.126	12.723	1	88	.001
Raven	.372	.138	.012	1.223	1	87	.272
C. Fonológica	.524	.275	.136	16.173	1	86	.000
C.M. Analogia	.541	.293	.018	2.163	1	85	.145
C.M. Decisão	.559	.313	.038	4.678	1	85	.033
C.M. Associação	.527	.278	.003	.391	1	85	.533

Na tabela 11, podemos observar que a tarefa de Analogia de palavras não apresentou efeito preditivo significativo na Fluência de leitura de pseudopalavras. Enquanto que a tarefa de Decisão morfossemântica explicou [$F(1,85) = 3,8; p < .05$] da variância da Fluência de leitura de pseudopalavras. A tarefa de Associação não demonstrou um valor preditivo habilidade de Fluência de leitura de pseudopalavras.

A análise dos dados da tabela 11 mostra contribuição significativa para a variância da habilidade de fluência de leitura de pseudopalavras por parte de algumas variáveis observadas. A tarefa de Consciência Morfológica de Decisão explicou [$F(1,85) = 3,8; p < .05$] da variância Outras variáveis também contribuíram para a variância, como Série [$F(1,88) = 12,6; p < .001$] e Consciência Fonológica [$F(1,86) = 13,6; p < .05$], tendo esta habilidade apresentado maior valor significativo. Podemos inferir que este elevado valor de predição da consciência fonológica deve-se ao fato de na fluência, que é a velocidade de leitura, seja exigido da criança o domínio da relação entre letra e som.

As análises mostraram um efeito preditivo da consciência morfológica nesta variável, quando mensurada pela tarefa de decisão. Este resultado corrobora o que foi encontrado no estudo de Deacon e Kirby (2004), que com o objetivo de investigar a contribuição da

consciência fonológica e da consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura, acompanharam cento e quarenta e três crianças da 2ª até 5ª série. A partir de análises de regressão observaram efeito preditivo da consciência morfológica para leitura de pseudopalavras avaliadas na 4ª e 5ª série.

Ao realizar uma análise dos resultados referentes à contribuição da consciência morfológica na fluência de leitura é possível falar sobre um efeito preditivo geral, mesmo ciente da contribuição da consciência morfológica diferenciada para cada tipo de palavra avaliada (frequentes, infrequentes e pseudopalavras). As variáveis de consciência morfológica explicaram percentuais significativos da variância da fluência, enquanto variável dependente, quando foi controlado o efeito da consciência fonológica, série e inteligência não verbal.

Este efeito preditivo posiciona-se contrário aos resultados encontrados nos estudos de Nagy et al (2006). Nesse estudo não foi observado um efeito preditivo da consciência morfológica na fluência de leitura entre as crianças da mesma faixa etária do nosso estudo. Esse efeito só foi observado em crianças das 8ª e 9ª séries. O resultado do estudo de Nagy et al (2006) corrobora o encontrado por Justi (2009) com crianças da terceira série, no qual também não foi possível evidenciar uma contribuição independente da consciência morfológica para a fluência de leitura de palavras quando a consciência morfológica foi avaliada pela tarefa de analogia de palavras. No entanto observou efeito preditivo com outra tarefa de consciência morfológica, o que precisa ser mais bem avaliado.

A análise dos dados sugere um possível efeito preditivo, mesmo sem uma demonstração desta contribuição na literatura. No entanto, é importante a realização de novos estudos para que seja possível afirmar com maior segurança a contribuição independente da consciência morfológica para fluência de leitura.

3.4.2. Contribuição da Consciência Morfológica para o Vocabulário

A fim de verificar a terceira hipótese do estudo, de que a consciência morfológica apresenta uma contribuição para o desenvolvimento do vocabulário, independente da consciência fonológica, foram realizadas análises de correlação e regressão.

A partir da análise dos dados observou-se que o vocabulário se correlacionou com todas as variáveis investigadas em nível de significância de $p = 0,01$; com exceção da variável sexo. O valor significativo entre as variáveis de Consciência Morfológica e o vocabulário demonstra que estas habilidades estão correlacionadas positivamente, quando avaliadas de forma geral.

Quando foram realizadas análises de correlação por série, já não foi possível observar um valor significativo entre todas as variáveis de Consciência Morfológica e vocabulário. Apenas a variável C. M. Analogia se correlacionou com o vocabulário nas séries, especificamente na 2ª e 4ª série.

Análises de regressão com passos fixos foram realizadas a fim de verificar, com precisão, o efeito da Consciência Morfológica no vocabulário, controlando o efeito das variáveis - Consciência Fonológica, série e Raven. Da mesma forma das regressões com passos fixos anteriores, as variáveis série, Raven e Consciência fonológica foram mantidas como passos fixos. A tabela 12 traz as informações referentes às regressões realizadas com os resultados no teste de avaliação do vocabulário TVIP como variável dependente.

Tabela 12. Análises de Regressões Múltiplas com passos fixos tendo como variável dependente o resultado do TVIP e como variáveis independentes: 1º passo (série); 2º passo (inteligência não verbal), 3º passo (consciência fonológica) e 4º passos (C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação).

Change Statistics							
Model	R	R Square	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Série	.604	.364	.364	50.412	1	88	.000
Raven	.642	.413	.048	7.160	1	87	.009
C. Fonológica	.664	.441	.028	4.371	1	86	.039
C. M. Analogia	.706	.498	.057	9.625	1	85	.003
C.M. Decisão	.668	.447	.006	.888	1	85	.349
C. M. Associação	.670	.449	.008	1.304	1	85	.257

Na tabela 12 podemos observar, através da leitura do R Square Change, que a tarefa de Analogia de palavras apresentou efeito preditivo no vocabulário [$F(1,85) = 5,7; p < .005$]. A tarefa de decisão morfossemântica não explicou valor significativo da variância do vocabulário, uma vez que o $p > ,05$. Assim como não foi observado efeito preditivo significativo da tarefa de Associação no vocabulário ($p > ,05$).

A partir da análise das informações da tabela 12 é possível perceber uma contribuição significativa apenas da C. M. Analogia para a variância do vocabulário medido pelo TVIP. Este resultado sugere que a habilidade de vocabulário relaciona-se à inteligência, assim como a tarefa de analogia, como pôde ser observado no estudo de Lima (2007).

O resultado observado vai ao encontro daqueles encontrados por Lima (2007). A autora observou um efeito preditivo da consciência morfológica, quando avaliada por tarefa de analogia, em crianças de 5 a 7 anos, independente da consciência fonológica. Na presente investigação foi possível observar esse mesmo efeito preditivo da consciência morfológica quando mensurada pela tarefa de analogia.

3.4.3. Contribuição da Leitura e Escrita para Consciência Morfológica

As Tabelas 13 a 15 apresentam as análises de regressão múltipla passo-a-passo que foram realizadas a fim de verificar a quantidade da variância da consciência morfológica que é explicada pelas tarefas de leitura e escrita. Como a consciência morfológica foi avaliada através de três tarefas, foram realizadas três diferentes regressões, tendo, cada uma, como variáveis dependentes C.M. Analogia, C.M. Decisão e C.M. Associação separadamente, como pode ser observado a seguir. Vale salientar que neste tipo de regressão apenas aparece nas tabelas as variáveis independentes que contribuem significativamente para a variável controle.

Tabela 13. Regressão múltipla passo-a-passo considerando como variável dependente a C.M. Analogia e como variáveis independentes a série, inteligência não verbal, leitura/TDE, escrita/TDE, cloze, fluência de palavras frequentes, fluência de palavras infrequentes, fluência de pseudopalavras.

Model	R	R Square	ChangeStatistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Cloze	.585	.342	.342	45.787	1	88	.000
Escrita/TDE	.637	.406	.063	9.285	1	87	.003

Na tabela 13 pode-se perceber que apenas as variáveis Cloze (1º passo) e Escrita/TDE (2º passo) mostraram contribuir significativamente para explicar a variância dos resultados da C.M. Analogia. Elas explicam um percentual de variância de $[F(1,88) = 34,2; p < .001]$ e $[F(1,87) = 6,3; p < .005]$, respectivamente, desta variável. Tendo a C.M. Decisão como variável dependente, pode-se observar na tabela 14 que apenas as variáveis Cloze (1º passo) e Fluência de leitura de palavras infrequentes (2º passo), demonstraram contribuir significativamente para explicação da variância. As duas variáveis explicam,

respectivamente, [$F(1,88) = 23,4; p < .001$] e [$F(1,87) = 4,3; p < .05$] da variância da C.M. Decisão.

Tabela 14. Regressão múltipla passo-a-passo considerando como variável dependente a C.M. Decisão e como variáveis independentes a série, inteligência não verbal, leitura/TDE, escrita/TDE, cloze, fluência de palavras frequentes, fluência de palavras infrequentes, fluência de pseudopalavras.

Model	R	R Square	Change Statistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Cloze	.483	.234	.234	26.837	1	88	.000
Fluência pal. Infrequentes	.526	.277	.043	5.154	1	87	.026

A última regressão realizada, tendo como variável dependente uma tarefa que avaliava a consciência morfológica, está exposta na tabela 15. Com base nela, pode-se observar que das sete variáveis independentes avaliadas, apenas a variável Escrita/TDE mostrou contribuir significativamente [$F(1,88) = 14,8; p < .001$] para a variância da C.M. Associação como variável dependente.

Tabela 15. Regressão múltipla passo-a-passo considerando como variável dependente a C.M. Associação e como variáveis independentes a série, inteligência não verbal, leitura/TDE, escrita/TDE, cloze, fluência de palavras frequentes, fluência de palavras infrequentes, fluência de pseudopalavras.

Model	R	R Square	Change Statistics				
			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
TDE Escrita	.385	.148	.148	15.270	1	88	.000

A partir da análise das tabelas acima podemos observar que foram realizadas regressões passo-a-passo para investigar se há contribuição significativa da leitura e da escrita na consciência morfológica. Os resultados mostraram um efeito preditor de determinadas tarefas de leitura e escrita no desenvolvimento da consciência morfológica. Especificamente, os resultados mostraram que Cloze, que avalia a capacidade de compreensão de textos a partir

do preenchimento de lacunas no mesmo. Foi possível observar por parte desta tarefa a explicação de $[F(1,88) = 34,2; p < .001]$ da variância da consciência morfológica quando avaliada pela tarefa de analogia de palavras. A tarefa de Escrita/TDE explicou um valor de $[F(1,87) = 6,3; p < .005]$ da variância da consciência morfológica quanto a tarefa de analogia de palavras. O Cloze e a Fluência de leitura de palavras infrequentes explicaram $[F(1,88) = 23,4; p < .001]$ e $[F(1,87) = 4,3; p < .05]$, respectivamente, da variância da variável CM Decisão. Já a terceira variável da consciência morfológica, CM Associação, teve uma contribuição de $[F(1,88) = 14,8; p < .001]$ da sua variância, explicada pela variável Escrita/TDE.

Essa predição da escrita corrobora os resultados encontrados no estudo de Nunes, Bryant e Bindman (2006) no inglês. Estes autores realizaram novas análises dos dados de Nunes e cols (1997) e apresentaram evidências da contribuição da escrita morfológica na consciência morfológica. Os resultados mostraram que as variações no uso correto do sufixo ‘-ed’ predisseram significativamente as variações na consciência morfológica, quando medida pelas tarefas de analogia de palavras e analogia de sentenças.

No presente estudo, através das análises de regressão, verificamos um impacto significativo das variáveis preditivas do processamento da escrita na consciência morfológica. Dessa forma, podemos observar um efeito causal das habilidades de leitura e escrita na consciência. Tanto a leitura, nas tarefas Cloze e Fluência de leitura de palavras frequentes, como a escrita, demonstraram efeito preditivo independente da consciência fonológica. Este estudo torna-se pioneiro no Brasil ao examinar o efeito das habilidades de leitura e escrita na consciência morfológica, uma vez que a maioria dos estudos realizados que se preocuparam em observar a existência de uma relação causal entre estas habilidades, fizeram sob a ótica da influência da consciência morfológica na leitura e escrita.

Capítulo IV

Conclusão e Considerações Finais

O objetivo geral deste estudo foi investigar a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da leitura, da escrita e do vocabulário receptivo. Participaram do estudo 90 crianças de escolas particulares de Recife, matriculadas na segunda, terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. Seu propósito se deve em parte à carência de estudos no português brasileiro sobre a relação entre a consciência morfológica, a leitura, a escrita e o vocabulário, controlando o efeito de outras variáveis.

Conforme explicitado anteriormente, notamos um crescimento no número de estudos sobre o conhecimento morfológico e o papel da consciência morfológica nas habilidades de leitura e escrita tanto no português brasileiro como em outras línguas. No entanto, esta temática ainda necessita ser mais bem compreendida. Em parte, nosso interesse foi desencadeado pela hipótese de que a consciência morfológica apresenta uma contribuição para a leitura, a escrita e o vocabulário e que essa contribuição é independente da consciência fonológica. Essa hipótese foi confirmada ao constatarmos uma contribuição da consciência morfológica independente da consciência fonológica para as habilidades de leitura (precisão, compreensão e fluência de leitura de palavras), escrita ortográfica e vocabulário em alunos da 2^a, 3^a e 4^a séries de escolas particulares. Nosso estudo foi além ao perceber que habilidades de leitura e escrita também apresentam contribuição independente para a consciência morfológica em crianças da 2^a, 3^a e 4^a séries de escolas particulares.

De acordo com Mota (2010) há dois modelos para o estabelecimento da relação entre o papel específico do processamento morfológico na aquisição da linguagem escrita. O modelo unitário consideraria o processamento morfossintático como produto do

processamento fonológico, já o segundo modelo acredita que a contribuição do processamento morfossintático é independente da fonologia. Indo mais além, podemos refletir sobre o ponto de vista defendido por Roazzi, Asfora e Queiroga (no prelo) que defende que a consciência morfossintática é um constructo multifacetado, ou seja, uma habilidade composta por múltiplas dimensões. Os resultados do nosso estudo vão na direção destes estudos, ao observar uma contribuição independente da consciência fonológica.

Essa contribuição da consciência morfológica independente da consciência fonológica também pôde ser observada no vocabulário. Corroborando assim a terceira hipótese do estudo. De acordo com Correa (2009), a consciência morfológica permitiria a expansão do vocabulário a partir da derivação de novas palavras com base nas já conhecidas. Assim como a consciência morfológica auxiliaria no estabelecimento da definição de novas palavras, especialmente de palavras morfológicamente complexas, com base no significado das partes que as constituem. Defendemos a importância da observação do efeito da consciência morfológica no vocabulário, pelo fato de que a segunda habilidade mantém uma significativa relação com o desenvolvimento da linguagem escrita.

Além dessa independência, nos chamou atenção uma possível relação inversa entre consciência morfológica e a consciência fonológica. Podemos observar nos resultados das regressões realizadas que quanto maior o valor de predição da consciência fonológica, menor o valor de predição da consciência morfológica. Por exemplo, nas habilidades de precisão e fluência de leitura de palavras frequentes, a consciência fonológica alcançou um efeito preditivo de $[F(1,86) = 18,4; p < .001]$ e $[F(1,86) = 13,2; p < .001]$, respectivamente, enquanto que a consciência morfológica alcançou seu menor valor preditivo na precisão de leitura $[F(1,85) = 2,6; p < .05]$ e valor não significativo na fluência de leitura, quando em comparação com a tarefa de analogia.

O contrário também pôde ser observado. Na habilidade de compreensão de leitura, mensurada pelos textos Cloze, e no vocabulário, mensurado pelo TVIP, a consciência morfológica alcançou os maiores valores preditivos através da tarefa de analogia, [$F(1,85) = 4,9; p < .005$] e [$F(1,85) = 5,7; p < .005$] respectivamente. Enquanto que a consciência fonológica, mensurada pela tarefa de subtração de fonemas, alcançou seus menores valores preditivos, [$F(1,86) = 3,7; p < .05$] e [$F(1,86) = 2,8; p < .05$], respectivamente. Vale salientar que para exemplificação foram utilizados os valores das regressões realizadas com as tarefas de analogia, mas esse efeito também pode ser observado nas outras tarefas.

Esse efeito só não foi observado na tarefa de escrita, uma vez que tanto a consciência fonológica quanto a consciência morfológica apresentaram elevado valor preditivo, [$F(1,86) = 15,8; p < .001$] e [$F(1,85) = 4,3; p < .05$], respectivamente. Acreditamos que isto possa ter ocorrido pelo fato de que nas tarefas que solicitam a escrita ortográfica exigem da criança o domínio tanto da correspondência letra e som, como das convenções ortográficas e o conhecimento dos morfemas. Dessa forma tanto a consciência fonológica quanto a consciência morfológica contribuiriam para a produção escrita. Ressalta-se que este valor preditivo da consciência morfológica está sendo considerado como elevado quando comparado aos valores encontrados nas regressões realizadas neste estudo. É necessária a realização de novos estudos que busquem investigar a relação existente entre a consciência morfológica e consciência fonológica.

Outra hipótese do estudo investigada foi a de que a relação entre consciência morfológica, a leitura e a escrita era de reciprocidade. Nossa hipótese foi confirmada, no entanto esse tipo de relação não foi encontrado entre todas as habilidades de leitura e da escrita. Os resultados mostraram uma relação de reciprocidade entre a escrita e a consciência morfológica. A consciência morfológica explicou parte da variância da escrita em duas tarefas administradas (Analogia [$F(1,85) = 4,3; p < .05$] e Associação [$F(1,85) = 4,2; p < .05$]). Um

efeito preditivo da escrita para a consciência morfológica também foi observado nas tarefas de Analogia [$F(1,87) = 6,3; p < .005$] e Associação [$F(1,88) = 14,8; p < .001$]. Efeito também observado no estudo de Nunes, Bryant e Bindman (2006) no inglês, que realizaram novas análises dos dados de Nunes e cols (1997) e apresentaram evidências da contribuição da escrita morfológica na consciência morfológica.

Podemos inferir que o efeito preditivo numa relação de reciprocidade entre a escrita e a consciência morfológica se deva a interação existente entre a morfologia e a ortografia no português. Uma vez que, de acordo com Marec-Breaton e Gombert (2004) a expressão ortográfica não é apenas um código gráfico para expressão da fala (relações grafonológicas), mas consiste num código gráfico para representar significado (relações grafomorfológicas). Dessa forma, no momento em que a criança faz uso da consciência morfológica para as decisões corretas na escrita ortográfica, estaria desenvolvendo o domínio das regras ortográficas da língua, e assim vice-versa. O que demonstraria o domínio do princípio semiográfico da língua.

No que diz respeito ao tipo de relação existente entre a leitura e a consciência morfológica, pudemos observar variação deste tipo em relação às diferentes atividades utilizadas para avaliar a leitura. Quanto à precisão de leitura, quando mensurada pela tarefa do TDE, os resultados das análises de regressão sugeriram um efeito preditivo da consciência morfológica nesta habilidade, Analogia [$F(1,85) = 2,6; p < .05$]. Caracterizamos essa relação apenas como causal, e não de reciprocidade, já que não foi observado mesmo efeito preditivo da precisão de leitura na consciência morfológica em nenhuma das três tarefas utilizadas para avaliar a consciência morfológica. Esta habilidade está fortemente ligada á relação letra e som, o que justificaria o elevado valor de predição obtido pela consciência fonológica [$F(1,86) = 18,4; p < .001$]. Supomos que essa contribuição da consciência morfológica deva ocorrer principalmente na decodificação das palavras em que há dúvida sobre a pronúncia

correta, em especial quando não há tanta transparência entre a letra e o som. Correia (2009) defende que a consciência morfológica também favoreceria a decodificação a partir do conhecimento da criança sobre a forma como as palavras são estruturadas. Acreditamos que a habilidade de decodificar as palavras de forma correta, precisão de leitura, não contribuiria para o desenvolvimento da consciência morfológica por não estimular o desenvolvimento no aprendiz de uma atenção e reflexão sobre os morfemas que compõem as palavras, e sim sobre os fonemas que as compõem.

No que diz respeito à compreensão de leitura, quando mensurada pelos textos Cloze, os resultados indicam a existência de uma possível relação de reciprocidade com a consciência morfológica. Após a análise dos dados, foi possível observar um efeito preditivo tanto da consciência morfológica na compreensão de leitura, quanto um efeito preditivo da compreensão de leitura para a consciência morfológica independente da consciência fonológica. É importante salientar que no presente estudo a consciência morfológica contribuiu mais para a compreensão de texto que consciência fonológica. A consciência morfológica explicaria um percentual da variância da compreensão de leitura a partir de duas tarefas utilizadas, Analogia [$F(1,85) = 4,9; p < .005$] e Decisão [$F(1,85) = 4,8; p < .005$], enquanto que a consciência fonológica explicou [$F(1,86) = 3,7; p < .05$] da variância da variável controle.

O mesmo efeito preditivo pôde ser observado no inverso. A compreensão leitora demonstrou explicar elevados valores da variância da consciência morfológica, na tarefa de Analogia [$F(1,88) = 34,2; p < .001$] e na tarefa de Decisão [$F(1,88) = 23,4; p < .001$]. Supõe-se que, assim como na escrita ortográfica, a habilidade de compreensão de leitura, quando mensurada pela técnica Cloze, exigiria da criança o domínio do princípio semiográfico da língua. Nos textos utilizados, para preenchimento das lacunas as crianças precisam refletir e produzir na forma escrita flexões e derivações, que são habilidades morfológicas. Para

produzirem corretamente estas flexões, por exemplo, deveriam refletir sobre o significado dos morfemas –ão e –am, para escrever o verbo no tempo correto. Uma possível explicação para o efeito preditivo da compreensão de leitura para consciência morfológica poderia estar baseada no fato de que ao dominar o uso correto dos tempos verbais e gêneros, por exemplo, de acordo com o contexto, a criança estaria desenvolvendo uma atividade consciente sobre os morfemas referentes a estes tempos verbais e gêneros. Dessa forma, estaria desenvolvendo a consciência morfológica. Acreditamos que este efeito preditivo também ocorreu pelo fato da tarefa utilizada para avaliar a compreensão leitora solicitar das crianças a produção escrita. Estudos posteriores devem ser realizados para verificar se em outras tarefas que avaliam a compreensão de leitura, em especial as que não solicitam produção escrita, apresentam o mesmo valor preditivo, e se isto se dá de forma recíproca. Estudos posteriores também deveriam estar atentos à contribuição da sintaxe nessas atividades que se utilizam textos, tornando importante a reflexão se deveríamos trabalhar com o conceito de consciência morfológica ou de consciência morfossintática.

Quanto à habilidade de fluência de leitura, os resultados indicam uma possível relação causal da consciência morfológica na fluência de leitura de pseudopalavras e sugerem uma relação de reciprocidade para leitura de palavras infrequentes. Inferimos que assim como na tarefa de precisão de leitura, a consciência morfológica contribuiria para a decodificação de morfemas em que há dúvida sobre a pronúncia correta. Assim como facilitaria a decodificação de palavras compostas por morfemas mais frequentes da língua portuguesa. Já no caso da fluência de leitura de pseudopalavras, acreditamos que a contribuição não só ocorreria para a decodificação dos morfemas de pronúncia duvidosa, como a consciência morfológica seria um recurso para tornar possível a leitura de uma palavra inexistente. As crianças se apoiariam nos morfemas que as compõem para considerá-las como palavras e teriam maior facilidade na leitura de morfemas existentes na língua. No entanto, para que isto

possa ser afirmado com maior segurança, é necessária a realização de novos estudos com esse objetivo e que executem uma avaliação criteriosa das pseudopalavras utilizadas, assim como o controle de outras variáveis.

A última hipótese testada no estudo, afirmava que as diferentes tarefas de consciência morfológica terão uma relação diferenciada com as diferentes tarefas de leitura (habilidade de decodificação, fluência de leitura de palavras e compreensão de texto), escrita e vocabulário. Ela também foi confirmada, como pudemos observar anteriormente, quando nos referimos às diferentes contribuições entre a consciência morfológica e as habilidades de leitura, escrita e vocabulário. No entanto, julgamos ainda necessária uma reflexão acerca das diferenças existentes entre as tarefas utilizadas para mensurar a consciência morfológica.

De acordo com Correa (2009) a forma de mensuração é um importante desafio à pesquisa sobre a origem e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e merece atenção dos pesquisadores. No presente estudo foram utilizadas as tarefas de analogia de palavras, decisão morfossemântica e associação morfossemântica para mensuração da consciência morfológica, solicitando da criança ações distintas para realização das mesmas. Na tarefa de analogia as crianças tinham que produzir uma resposta correta, ao invés de apenas julgá-la, o que a torna mais difícil. O desempenho nela dependia do uso dos conhecimentos metamorfológicos e da habilidade de aplicar o raciocínio por analogia. Na segunda tarefa, a de decisão morfossemântica, as crianças devem decidir se uma palavra foi construída da mesma forma que as outras. De acordo com Correa (2009), nesta tarefa o desempenho pode solicitar que a criança utilize seu conhecimento morfológico intencionalmente quando são controladas as semelhanças estruturais e semânticas das palavras. Já na tarefa de associação morfossemântica é solicitada a criança que decida se as duas palavras apresentadas pertencem a mesma família. As palavras apresentam uma semelhança morfológica ou apenas fonológica. Correa (2009) ressalta que como as palavras

da mesma família apresentam uma semelhança estrutural, o desempenho correto nesta tarefa pode refletir apenas o conhecimento implícito da morfologia.

Na presente investigação pudemos observar que a tarefa de associação apresentou efeito preditivo apenas na habilidade de escrita, onde explicou [$F(1,85) = 4,2; p < .05$] da variância da mesma. Acreditamos que isso foi observado porque talvez esta tarefa de associação não seja uma tarefa que avalia a consciência morfológica e sim o conhecimento morfológico. O que justificaria seu efeito preditivo na escrita, uma vez que o domínio do conhecimento sobre os morfemas pode garantir uma escrita correta. No entanto, esta é apenas uma suposição. Em estudos posteriores é necessária a realização de uma análise mais criteriosa acerca desta e das outras tarefas disponíveis na literatura para a mensuração da consciência morfológica. Tarefas que distingam a avaliação do conhecimento e da consciência morfológica, e que estejam atentas às diferentes características dos morfemas existentes na língua portuguesa.

Diante do exposto podemos concluir que nosso estudo confirmou as hipóteses apresentadas. Pudemos observar uma contribuição da consciência morfológica nas habilidades de leitura, escrita e vocabulário, após o controle do efeito da consciência fonológica. Assim como observamos os tipos de relações existentes entre estas habilidades, encontrando relações de causa e de reciprocidade. Dessa forma, podemos inferir que o sucesso na habilidade de consciência morfológica seria preditor do sucesso nestas habilidades de linguagem escrita investigadas e no vocabulário. Assim como, podemos inferir que o sucesso na escrita ortográfica e na compreensão leitora seria preditor do sucesso nas habilidades de consciência morfológica.

4.1. Implicações Educacionais

Nos últimos anos os estudos referentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita vêm se focando no papel das habilidades metalinguísticas. Essa relação das habilidades metalinguísticas com a leitura e escrita pode ser observada desde cedo, uma vez que para a criança se alfabetizar é necessário algum grau de reflexão. Diversos estudos investigaram e atestaram o papel da consciência fonológica, sendo esta considerada um dos grandes sucessos da psicologia moderna. No entanto, Guimarães (2010) ressalta que a descoberta da natureza alfabética do sistema de escrita não fará com que a criança domine a ortografia.

Para que haja o domínio da ortografia, e assim alcancemos níveis melhores de alfabetização em nossas crianças, é preciso a consolidação do princípio ortográfico, conforme explicitado no capítulo 1, necessitando assim de outras habilidades metalinguísticas, em especial a consciência morfológica. O presente estudo se insere no grupo estudos que investigam esse papel das habilidades metalinguísticas, especificamente no papel da consciência morfológica para uso eficiente da leitura e da escrita. Nossos resultados mostraram um efeito preditivo desta habilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças da 2ª a 4ª série. Diante da importância dessa habilidade, os dados devem ser considerados para reflexão em sala de aula. Os dados desta e de outras pesquisas sobre esta temática, precisam ser disponibilizados nos cursos de formação e nas escolas, para que os professores, agentes centrais para a aprendizagem, estejam atentos a importância desta habilidade e passem a trabalhar com o mesmo desde cedo. Pois, mesmo difundida a necessidade do domínio do princípio ortográfico, o conhecimento sobre a morfologia só é tratado de forma explícita a partir da 4ª série, quando são ensinados conceitos de prefixo e sufixo.

De acordo com Cardoso, Cardoso e Paula (2008), as crianças já lidam e tratam da morfologia desde cedo, mesmo antes da explicitação dos seus conteúdos em sala de aula. Para

a autora, essa manipulação precoce predisporia uma aprendizagem mais fácil deste tipo de informação quando explicitada na escola nas séries posteriores. Dessa forma, defendemos a integração da influência de conhecimentos tanto implícitos quanto explícitos sobre a morfologia em modelos de aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da alfabetização.

4.2. Pesquisas Futuras

O presente estudo traz contribuições acerca da relação entre consciência morfológica e as habilidades de leitura, escrita e vocabulário. Demonstrando o importante papel desta habilidade metalinguística para o desenvolvimento da leitura, escrita e vocabulário em crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, da 2^a, 3^a e 4^a séries. Os resultados mostraram um efeito preditor tanto da consciência morfológica para habilidades de leitura e escrita como das habilidades de leitura e escrita para a consciência morfológica. Os resultados obtidos e a reflexão sobre a condução desta pesquisa nos sugeriram uma série de aperfeiçoamentos em termos metodológicos, bem como novas questões a serem investigadas.

Alguns aspectos não analisados no presente estudo poderiam fomentar objetivos para pesquisas futuras. Um deles corresponde à investigação do efeito preditivo, através de análises de regressão, da consciência morfológica nas habilidades de leitura, escrita e vocabulário nas séries específicas. Dessa forma seria possível verificar se este efeito se dá em todas as séries ou se é possível observar diferenças referentes ao nível de ensino em que as crianças estão matriculadas, o que parece ocorrer. O efeito preditivo observado em toda a amostra, com alunos da 2^a a 4^a série, nos parece ter ocorrido porque nestas séries já se requer das crianças a atenção para os aspectos mais formais da ortografia, no entanto era importante observar se resultado pode ser observado em cada série separadamente. Esse tipo de análise

não pode ser realizado nesta investigação em virtude de termos apenas 30 alunos em cada série, já que análises de regressão não podem ser realizadas com um número reduzido de participantes. Assim como destacamos a importância da realização de estudos com as séries anteriores e posteriores às analisados neste estudo.

Também é importante a realização de novos estudos com outras populações. Nossa pesquisa foi realizada com crianças de escolas particulares, no entanto é importante observar esse efeito em outro público, tais como: crianças de outros perfis socioeconômicos, ouvintes e não ouvintes, crianças com dificuldade de aprendizagem, crianças com comprometimento na fala, assim como jovens e adultos tardiamente alfabetizados, entre outros.

Outro aspecto que pode ser investigado em estudos futuros é a análise dos erros apresentados pelas crianças, a fim de se investigar que tipos de erros elas apresentam e se existiriam erros mais elementares ou mais sofisticados frente à consciência morfológica. Uma análise individual também traria importantes descobertas, possibilitando a construção de uma trajetória cognitiva das crianças através de estudos longitudinais.

O presente estudo trabalhou com os diferentes tipos de palavras e morfemas, sem que a diferenciação entre essas particularidades fosse tomada de forma consciente. Essa lacuna do estudo pode ser suprida em pesquisas futuras, nas quais fosse realizado o acompanhamento dos tipos de palavras (simples, complexas, primitivas e derivadas, etc.) assim como dos diferentes tipos de morfemas (flexionais, derivacionais, entre outros). Esse cuidado possibilitaria conhecer e falar com maior segurança sobre a contribuição da consciência morfológica para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Uma vez que se sabe que a morfologia não é um conceito unitário e que seu desenvolvimento se dá de forma diferenciada para as suas diversas nuances.

Sendo assim, as questões não tratadas neste estudo poderiam servir de motivação para pesquisas futuras a fim de que pudesse construir um maior crescimento do conhecimento sobre a morfologia, em especial sobre a consciência morfológica. Poderia assim possibilitar a criação de propostas educacionais que contribuam para a implementação de ações de intervenção que visem um melhor desempenho do aluno, ao mesmo tempo em que poderão surgir elementos que subsidiarão as discussões sobre o planejamento de cursos de formação inicial e continuada, propondo uma reflexão sobre conteúdos e metodologias na construção do saber docente.

Referências

- Abraham, R. G. & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468-479.
- Angelini, A. L., alves, I. C., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. (1999). *Manual Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: escala especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 229-251.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 491-502.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 150-177.
- Bitar, M. L. (1989) *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bowey, J. (2005). Grammatical sensitivity: its origins and potential contributions to early reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 318-343.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, 419-421.
- Bryant, P. E., & Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 439-443.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 313-321.
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: reflexão e crítica*, 7-24.
- Capovilla, F. C. & Prudêncio, E. R. (2006) Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Avaliação psicológica*, v. 5, n. 2, p. 189-203.
- Cardoso, S. B., Cardoso, D. B., & Paula, F. V. (2008). Conhecimento morfológico derivacional e suas relações com o desempenho na escrita das palavras. *Psicólogo in Formação*, 107-129.

- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly* , 808-827.
- Carlisle, J. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics* , 247-266.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In: L. Feldman, *Morphological aspects of language process* (pp. 189-209). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* , 61-72.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing : an Interdisciplinary Journal* , 169-190.
- Carlisle, J., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading* , 239-253.
- Carlisle, J., Stone, C., & Katz, L. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia* , 249-274.
- Carone, F. d. (2003). *Morfossintaxe* (9ª Edição ed.). São Paulo: Ática.
- Casalis, S., & Louis-Alexander. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read french: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* , 303-335.
- Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C., & Gombert, J. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonie*, 213, 57-60.
- Deacon, S., & Bryant, P. (2005). What young children do and do not know about the inflections and derivations. *Developmental Science* , 583-594.
- Deacon, S., & Kirby, J. (2004). Morphological Awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics* , 223-238.
- Fowler, A., & Liberman, I. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In: L. Feldman, *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheat, *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. (2003). Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. In: M. R. Maluf, *Metalinguagem e aquisição da escrita* (pp. 19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Guimarães, S. (2005). Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho de leitura e escrita. *Interação em Psicologia*, 261-271.
- Guimarães, S. R. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33-45.
- Guimarães, S. R. (2010). Relações entre a consciência morfossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavra gráficas. In: S. R. Guimarães, & M. R. Maluf, *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa* (pp. 121-152). São Paulo: Vetor.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 243-255.
- Justi, C. N. (2009). A contribuição do processamento fonológico, da consciência morfológica e dos processos subjacentes à nomeação seriada rápida para leitura e escrita no português brasileiro. *Tese*. Doutorado em Psicologia Cognitiva: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Kehdi, V. (2004). *Morfemas do Português* (6ª edição ed.). São Paulo: Ática.
- Lehtonen, A., & Bryant, P. (2005). Active players or just passive bystanders? The role of morphemes in spelling development in a transparent orthography. *Applied psycholinguistics*, 26(2), 137-155.
- Lima, R. A. S. C. (2007). Tradução, adaptação e validação do Test de Vocabulário em Imagenes Peabody (TVIP). *Tese*. Doutorado em Psicologia Cognitiva: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Luft, C. (1999). *Minidicionário Luft*. São Paulo: Editora Ática.
- Maluf, M. R. (2010). Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: S. R. Guimarães, *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa* (pp. 17-32). São Paulo: Vetor.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 125-145.
- Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 143-147.
- Marec-Breton, N., & Gombert, J. E. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem. In: M. R. Maluf, *Psicologia Educacional: questões contemporâneas* (pp. 105-121). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive strategies in spelling* (pp. 339-353). New York: Academic.

- Miranda, L. C. (2009) Consciência metalinguística e a ortografia de palavras morfológicamente complexas. *Dissertação*. Mestrado em Psicologia: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive* , 415-443.
- Mota, M. d. (1996). Children's role of grammatical rules in spelling. *Unpublished doctoral dissertation* . United Kington: University of Oxford.
- Mota, M. d. (2007). Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. *PSIC* , 131-138.
- Mota, M. d. (2009a). O papel da Consciência Morfológica para alfabetização em leitura. *Psicologia em estudo* , 159-166.
- Mota, M. d. (2009b). A consciência morfológica é um conceito unitário? In: M. d. Mota, *Desenvolvimento Metalinguístico: Questões contemporâneas* (pp. 41-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mota, M. d. (2010). Refletindo sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita. In: S. R. Guimarães, & M. R. Maluf, *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa* (pp. 153-172). São Paulo: Editora Vetor.
- Mota, M. d., Annibal, L., & Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para Leitura e escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 311-318.
- Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literace outcome of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology* , 134-147.
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk- second-grade readers and at-risk fourth-grade writes. *Journal of Educational Psychology* , 730-742.
- Nunes, T. (2009). The Importance of Morphemes. In: T. Nunes, & P. Bryant, *Children's reading and spelling: beyond the first steps*. (pp. 163-215). West sussex: Wiley - Blackwell.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). Improving literacy by teaching morphemes. *Reading and Writing* , 767-787.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology* , 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). Th effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing* , 767-787.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: an intervention study. *Scientific Studies of Reading* , 289-307.

- Plaza, M., & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition* , 257-292.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition* , 368-373.
- Queiroga, B., Lins, M., & Pereira, M. (2006). Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , 95-99.
- 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* , 235-246.
- Rego, L., & Buarque, L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 199-217.
- Rispens, J., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing* , 587-607.
- Roazzi, A., & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , 31-55.
- Roazzi, A., Asfora, R., & Queiroga, B. (2010). Consciência Morfossintática: novas explorações. In: S. R. K. Guimarães, & M. R. Maluf, *Aprendizagem da linguagem escrita* (pp. 173-202). São Paulo: Vetor Editora.
- Rocha, L. (2008). *Estruturas morfológicas do português*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Rosner, J., & Simon, D. (1971). The auditory analysis test: an initial report. *Journal of Learning Disabilities* , 384-392.
- Santos, A. A., Primi, R., Taxa, F. d., & Vendramini, C. M. (2002). O teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 549-560.
- Santos, A. A., Boruchovitch, E., & Oliveira, K. L. (2009). *Cloze: um instrumento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A., & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF* , 81-91.
- Santos, M. J., & Maluf, M. R. (2004). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: M. R. Maluf, *Psicologia Educacional: questões contemporâneas* (pp. 91-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stein, L. M. (1994). *TDE: teste de desempenho escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational* , 95-114.

Apêndices

APÊNDICE A

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar

Recife PE | 50670-901 | Brasil
Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331
www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm | cognitiva@ufpe.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa que investiga a natureza da relação entre consciência morfológica, leitura e escrita. A pesquisa será realizada em dois momentos com as crianças. No primeiro momento realizará o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, que investiga a inteligência, especificamente o raciocínio lógico; o Teste de Vocabulário em Imágenes Peabody (TVIP) que é um teste com o qual se conhece melhor o vocabulário das crianças; e dois subtestes do Teste de Desempenho Escolar (TDE), que investiga a leitura de palavras isoladas e a escrita através de um ditado, semelhante aos realizados pela escola. Todos estes testes apresentados estão dentro dos seus respectivos prazos de validade. No segundo momento serão propostas tarefas semelhantes às aquelas realizadas pela escola envolvendo consciência morfológica, consciência fonológica, leitura e escrita. Será gravado o áudio da aplicação de algumas atividades com as crianças, pois se considera que a gravação facilitará, em momentos posteriores, a análise das estratégias utilizadas por elas para resolverem as tarefas propostas. Em caso de dúvidas sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa será oferecido suporte dos pesquisadores para esclarecê-las.

O responsável pela criança entrevistada tem total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, podendo a criança deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo a ela ou ao atendimento prestado na escola. Os riscos do ponto de vista psicológico deste estudo são mínimos, visto que as tarefas aplicadas às crianças são semelhantes às realizadas no contexto da sala de aula. O risco psicológico que poderá acontecer é, por exemplo, o constrangimento. No entanto, o pesquisador deverá ter cuidado para que isso não ocorra e, caso aconteça, a criança poderá sair da pesquisa a qualquer momento diante da sua necessidade ou do incômodo que possa ser causado por participar deste estudo.

Sabe-se que os benefícios trazidos por esse estudo serão superiores, uma vez que poderá contribuir para a compreensão do papel da consciência morfológica nas habilidades de leitura (decodificação e compreensão) e escrita, e dessa forma contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, tornando essas crianças leitores e escritores mais eficientes da Língua Portuguesa. Os benefícios diretos deste estudo serão a notificação à escola no caso de algum problema específico de desempenho ser observado em criança participante por ocasião da aplicação dos testes e tarefas do estudo; a comunicação desta pesquisa no formato escrito para a escola e a comunicação oral, em formato de palestra, que será combinada com a escola e terão a presença de professores, responsáveis e demais interessados no tema.

Esta pesquisa será realizada com dados coletados em entrevistas individuais com estudantes da 2ª, 3ª e 4ª séries (3º, 4º e 5º anos do fundamental de nove anos). Os participantes da pesquisa não serão identificados e todos os protocolos e registros das atividades ficarão arquivados no Núcleo de Pesquisa em Epistemologia Experimental e Cultural – NEC do PPG em Psicologia Cognitiva da UFPE, sendo garantido seu sigilo e confidencialidade e serão utilizados somente para o que se refere aos objetivos da pesquisa. Espera-se que esses dados possam subsidiar propostas educacionais e contribuir para o desenvolvimento de estudos posteriores na área.

Os dados que serão arquivados no núcleo de pesquisa citado anteriormente serão destruídos quando decorrido o prazo de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do professor/pesquisador **Antonio Roazzi** que poderá ser contatado pelo telefone (81) 2126 8272 ou no endereço: Universidade Federal de Pernambuco, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), 8º andar na Pós-Graduação de Psicologia Cognitiva.

Data: / /

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

Responsável por: _____

(nome da criança)

1ª. Testemunha: _____

2ª. Testemunha: _____

Jacqueline Travassos de Queiroz
Mestranda em Psicologia Cognitiva da UFPE e responsável pelo projeto

Prof. Dr. Antonio Roazzi
Orientador da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva

Pesquisadora responsável: Jacqueline Travassos de Queiroz. Endereço: Rua Visconde de Itaparica, nº 214. Torre. Recife- PE. CEP: 50710-090. Telefone: (81) 9117-5886.

Comitê de Ética em Pesquisa. Avenida da Engenharia, s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, CEP: 50740-600. Recife-PE. Tel/fax: (81) 2126-8588.

Anexos

ANEXO A – Crivo de resposta do Texto Cloze – A princesa e o fantasma

A PRINCESA E O FANTASMA

Acácia A. Angeli dos Santos (2005)

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por _____ fantasma que vivia escondido _____.

Um dia chegou um _____ estrangeiro e disse à _____ que o seu fantasma _____ um príncipe enfeitiçado.

A _____ suspirou de alívio e _____ pensando em uma maneira _____ tirar aquele feitiço. Achou _____ se o fantasma soubesse _____ seu amor por ele, _____ feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, _____ princesa armou um plano _____ prendeu o fantasma numa _____ de música. Declarou seu _____ a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.

*ANEXO B – Texto Cloze preenchido – A princesa e o fantasma***A PRINCESA E O FANTASMA**

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por um fantasma que vivia escondido lá.

Um dia chegou um misterioso estrangeiro e disse a ela que o seu fantasma era um príncipe enfeitiçado.

A princesa suspirou de alívio e ficou pensando em uma maneira de tirar aquele feitiço. Achou que se o fantasma soubesse do seu amor por ele, o feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, a princesa armou um plano e prendeu o fantasma numa caixinha de música. Declarou seu amor a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.

*ANEXO C – Crivo de resposta do Texto Cloze – Uma vingança infeliz*UMA VINGANÇA INFELIZ*Acácia A. Angeli dos Santos (2005)*

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos ____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para ____ seu pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guarda a lembrança daquele dia.

*ANEXO D – Texto Cloze preenchido – Uma vingança infeliz***UMA VINGANCA INFELIZ**

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam juntos no quintal da casa.

A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança. Explicou para ele que quando envelhecemos as lembranças ajudam a animar nossas vidas.

Depois de pensar muito, Pedro desculpou-se com seu irmão e pediu para o seu pai tirar um outro retrato deles. Um bonito porta-retrato foi colocado no quarto, onde está guarda a lembrança daquele dia.

ANEXO E – Itens da Tarefa de Analogia de Palavras

Claúdia Justi (2009)

Itens Treino:

a) APRENDIZADO – APRENDER DESCOBERTA – DESCOBRIR	b) GORDURA- GORDO POBREZA – POBRE
c) RASGADO – RASGAR VENCIDO – VENCER	d) AJUDAR – AJUDANTE JOGAR – JOGADOR

Itens experimentais:

1. VIDA → VIVER PASSEIO → _____	2. ESTUDAR → ESTUDANTE TRABALHAR → _____
3. FURADO → FURAR ABERTO → _____	4. COLORIR → COLORIDO RASGAR → _____
5. BELEZA → BELO PUREZA → _____	6. EGOÍSTA → EGOÍSMO MENTIROSO → _____
7. OUVINTE → OUVIR PESCADOR → _____	8. VENDER → VENDA ALMOÇAR → _____
9. LIMPO → LIMPAR FERIDO → _____	10. ADOECER → DOENTE ENTRISTECER → _____
11. PERIGO → PERIGOSO MEDO → _____	12. FELIZ → FELICIDADE ALEGRE → _____

ANEXO F – Itens da Tarefa de Decisão Morfossemântica

Besse, Vidigal de Paula & Gombert (2005)

Prefixo: Base-simples-derivada

Itens experimentais:

1. Descolorir – Deslizar - Destorcer;	2. Desanimar – Despedir - Desobedecer;
3. Desabafar - Destinar - Desatar	4. Desarmar - Despertar - Desconfiar
5. Desconhecer – Desafiar - Desrespeitar;	6. Desatar – Desperdiçar - Descuidar
7. Reflorir –Recomendar - Reconhecer;	8. Reaparecer – Recuperar - Reproduzir;
9. Revender - Relatar - Reformar;	10. Reabrir - Regar - Reler;
11. Reescrever - Relacionar - Reflorestar;	12. Replantar – Reservar – Relembrar.

Sufixo: Base-Simples-Derivada

Itens experimentais:

1. Chaveiro – Pandeiro - Cinzeiro;	2. Galinheiro – Chiqueiro – Formigueiro
3. Passageiro -Escoteiro - Açougueiro;	4. Jardineiro – Pioneiro - Guerreiro;
5. Letreiro – Cheiro - Faqueiro;	6. Bagageiro – Picadeiro - Banheiro;
7. Corredor – Computador - Regador;	8. Protetor – Autor - Inventor;
9. Fedor – Furor - Frescor;	10. Sucessor – Doutor - Pintor;
11. Instrutor – Major - Feitor;	12. Amargor – Vigor – Temor

ANEXO G – Itens da Tarefa de Associação morfossemântica

(Nagy et al., 2006)

Pares não-relacionados

Itens experimentais:

1. chique-chiqueiro	2. panda-pandeiro
3. banda-bandeira	4. figa-fígado
5. calo-calor	

Pares relacionados

Itens experimentais:

1. pedra-pedreiro	2. banho-banheiro
3. pinho-pinheiro	4. liga-ligado
5. escrita-escritor	

ANEXO H – Itens da Tarefa de Subtração de Fonemas

Claúdia Justi (2009)

Itens Treino:

a) sete sem o /s/ → / <u>ɛtu</u> /	b) Caverna sem o /v/ → / <u>kaɛRna</u> /
c) Bruxa sem /x/ → / <u>brua</u> /	d) Frase sem o /f/ → / <u>rasv</u> /

Itens experimentais:

1. zero sem o /z/ → _____	2. peixe sem o /x/ → _____
3. vento sem o /v/ → _____	4. café sem o /f/ → _____
5. reta sem o /R/ → _____	6. peça sem o /s/ → _____
7. chove sem o /x/ → _____	8. carro sem o /r/ → _____
9. sapo sem o /s/ → _____	10. chuva sem o /v/ → _____
11. filho sem o /f/ → _____	12. coisa sem o /z/ → _____
13. governo sem o /v/ → _____	14. flores sem o /f/ → _____
15. professor sem o /f/ → _____	16. existe sem o /z/ → _____
17. livro sem o /v/ → _____	18. cachorro sem o /x/ → _____
19. correta sem o /R/ → _____	20. frente sem o /f/ → _____
21. precisa sem o /f/ → _____	

ANEXO I – Lâmina teste das palavras frequentes

Cidade	Janela	Girafa
Filhote	Elefante	Aula
Circo	Palhaço	Galinha
Tartaruga	Rosa	Aventura
Trabalho	Gravata	Mundo
Braço	Triângulo	Bola
Personagem	Foguete	Chocolate
Caderno	Festa	Pescoço
Leite	Minhoca	Gente
Formiga	Transporte	Primavera
Município	Verde	Bandeira
Vassoura	Girassol	Quadro
Terra	Natureza	Macaco
Modelo	Ninho	Galinheiro
Geladeira	Algarismo	Vida
Sorvete	Telhado	Motorista
Corda	Alfabeto	

ANEXO J – Lâmina teste das palavras infrequentes

Sirene	Pirata	Fivela
Chicote	Diamante	Lago
Garfo	Medalha	Serrote
Tornozelo	Ruga	Acidente
Polvilho	Escravo	Bingo
Gruta	Querosene	Vaga
Quilômetro	Raquete	Abobrinha
Cerveja	Pulga	Lagarta
Baile	Esquilo	Jegue
Teclado	Espingarda	Alpinista
Cemitério	Trenó	Vergonha
Freguesa	Mosquito	Quadra
Zorro	Caramujo	Bigode
Gorila	Manga	Açougueiro
Lapiseira	Beterraba	Mago
Bermuda	Cegonha	Discoteca
Prego	Canivete	

ANEXO K – Lâmina teste das pseudopalavras

Cedude	Jafela	Gerila
Fulhate	Bianunte	Eila
Circa	Matulha	Sirrade
Darnazule	Rusa	Ivontera
Trubilho	Ascrivo	Mindo
Greto	Quirasimo	Bito
Quilâmidra	Riqueto	Chacolida
Cadurna	Fasda	Pisgaço
Baule	Minhuga	Linca
Firnuga	Trinsparta	Promufira
Manicílio	Tramo	Vordeira
Vussauro	Jirussal	Quadre
Merra	Casumajo	Mocica
Garila	Ninco	Colunheira
Gulaseiro	Batorrapa	Tima
Sarvito	Dulhato	Modaresta
Curda	Elfibuto	