

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: RELAÇÕES
COM O DESENVOLVIMENTO METALINGÜÍSTICO E A ALFABETIZAÇÃO**

Fraulein Vidigal de Paula
Universidade Metodista de São Paulo-UMESP
CAPES/COFECUB
frauleindepaula@gmail.com -

Luciene Corrêa Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF
FAPEMIG
lucienecm@yahoo.com.br

Márcia M. E. P. da Mota
Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF
FAPEMIG
mmotapsi@gmail.com

Cláudia Nascimento Guaraldo Justi
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
CNPq
claudia.ngjusti@gmail.com

Nos últimos 30 anos consolidou-se uma área bastante ampla de produção de conhecimentos científicos a respeito de como as crianças aprendem a ler e a escrever. Esses conhecimentos têm influenciado a reelaboração de políticas de alfabetização em diversos níveis da organização do ensino, em vários países. Conforme o trabalho de Soares (1991), a constituição deste campo de estudos no Brasil teria como principais motivações: a identificação de problemas relacionados ao sistema de alfabetização e a grande incidência de fracasso escolar; além de estudos multidisciplinares sobre a aquisição da leitura e escrita no âmbito da Psicologia Genética e das Ciências da Linguagem.

No âmbito dos estudos psicolingüísticos, uma evidência corroborada por pesquisas realizadas em diferentes países, que possuem uma língua escrita alfabética como o português, é de que a aquisição do conhecimento a respeito da consciência fonológica e das relações grafema-fonema é de fundamental importância no início do processo de alfabetização, como condição para o desenvolvimento da linguagem escrita (Cardoso-Martins & Soares, 1989; Cardoso-Martins, 1995; Capovilla & Capovilla, 2000). Em

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



contrapartida, no âmbito dos estudos sobre o papel da consciência morfológica, têm predominado estudos sobre morfologia flexional, (Correa, 2005; Meireles & Correa, 2005; 2006; Mota & Silva, 2007, Paula, 2007). Porém, até o momento, dispomos de um número menor de estudos que nos permitam afirmar qual é o papel do conhecimento morfológico derivacional para aquisição inicial do português língua escrita e sua influência sobre o desempenho ao longo da escolarização, além de suas relações com outros aspectos lingüísticos nesse processo (Paula, 2007; Mota, 2008).

No entanto, um número crescente de estudos no Brasil tem se dedicado a investigar como se desenvolve o conhecimento morfológico derivacional e como este se relaciona a outras variáveis lingüísticas e a aquisição da escrita, ao longo do processo de alfabetização. Consultado o portal de teses da CAPES, encontramos apenas uma tese defendida sobre a aquisição de conhecimento morfológico derivacional no âmbito da psicologia. Na referida tese, Paula (2007) investigou como o conhecimento morfológico, principalmente derivacional, se apresenta na modalidade implícita e explícita, em aprendizes do português escrito. Essa pesquisa foi orientada por três grupos de objetivos: (1) investigar o conhecimento implícito e explícito sobre morfologia derivacional e flexional do português do Brasil, de estudantes do ensino fundamental e identificar em que momento da escolarização fica mais evidente a utilização de um ou de outro nível deste conhecimento; (2) identificar relações entre a morfologia derivacional e flexional e as dimensões fonológica e sintática da linguagem, além de vocabulário, (3) por último, avaliar as relações entre conhecimento morfológico e a aquisição da leitura e da escrita. Este foi realizado com estudantes de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a série de um Colégio particular em São Paulo. Em termos de resultados, observou-se que as crianças de 1^a série possuem conhecimento implícito, ou sensibilidade para a morfologia derivacional, mais especificamente para o conhecimento de sufixos, o que aconteceu antes mesmo o ensino explícito da morfologia derivacional na escola. Observou-se, em relação às demais séries, conhecimento explícito mais elevado que no implícito, principalmente com relação a prefixo. Desde a 1^a série também se evidenciou conhecimento sobre o uso de prefixos e sufixos para a formação de palavras inventadas. Nesse sentido, evidenciamos

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



implicações educacionais importantes, como por exemplo, a de que a morfologia pode ser potencialmente trabalhada desde as séries iniciais da alfabetização e da relevância das aprendizagens implícitas, mesmo no contexto da educação formal. Em outro estudo recente (Cardoso, Leandro e Paula, 2009) também identificamos a sensibilidade para conhecimento morfológico derivacional em crianças da 1ª série de uma escola pública de São Bernardo do Campo. As correlações significativas esperadas entre o conhecimento morfológico e outras dimensões lingüísticas – fonológica, sintática e lexical – se apresentam desde a 3ª série. A partir desta série também verificamos um número crescente de correlações entre conhecimento morfológico e desempenho em leitura e em escrita (Paula, 2007). Ou seja, a partir do momento em que a criança demonstra ter adquirido um conhecimento explícito sobre morfologia derivacional – consciência morfológica – este passa a apresenta-se correlacionado a outros aspectos do desenvolvimento metalingüístico e ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Resultado semelhante foi encontrado por Mota, Anníbal e Lima (2008) em estudo com crianças de 1ª e 2ª série do ensino fundamental. Estudos realizados em línguas com uma ortografia menos transparente em termos de relação entre grafemas e fonemas, como o inglês (Carlisle, 1995, 1998) e ou francês (Colé, Marec-Breton, Royer & Gombert, 2003; Marec-Breton, 2003), também evidenciaram a contribuição da consciência morfológica para a leitura e para a escrita.

Em levantamento realizado sobre o assunto na base de periódicos *SCIELO* e *PEPSIC* identificamos quatro artigos publicados. Dentre estes, encontram-se um de revisão de literatura sobre consciência morfológica, no qual se destaca a prevalência de estudos sobre morfologia flexional e a necessidade de investimento no campo da investigação sobre a morfologia derivacional e seu papel no processo de alfabetização (Mota, 2008); um artigo sobre estudo das qualidades psicométricas de instrumentos para avaliação de consciência morfológica, a partir de dados coletados com crianças de 1ª, 2ª e 3ª série (Mota, et al, 2008).

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Outros dois referem-se a resultado estudos sobre relações entre consciência fonológica e consciência morfológica derivacional e sua contribuição para a leitura e escrita de crianças de 1ª e 2ª série de uma escola pública de Juiz de Fora, Minas Gerais (Mota, 2008; Mota et al, 2007). Dentre os resultados desses dois estudos destacou-se que a morfologia derivacional produz um efeito positivo sobre a leitura e a escrita. A respeito da relação entre consciência fonológica e morfológica, concluíram que a estrutura fonológica das palavras ajuda no reconhecimento da relação morfêmica entre elas. Também identificaram uma certa independência de outros aspectos do desenvolvimento metalingüístico e lingüístico no tipo de contribuição que a consciência fonológica e a morfológica prestam à leitura e a escrita.

Por outro lado, no que diz respeito à produção internacional, os números de publicações sobre consciência morfológica indexadas em bases de dados científicas mostraram-se mais expressivos. Uma busca realizada em 2008 com a palavra-chave “*morphological awareness*” nas bases de dados *PsycINFO* e *ERIC* – a primeira destinada a publicações de artigos na área da psicologia e a segunda destinada a publicações da área da educação, assim como aquelas que têm uma interface com a psicologia – capturou um total de 84 artigos. Sete destes estavam duplicados na mesma base de dados, restando, portanto, uma amostra de 77 artigos. Deste universo de artigos, 40 estavam indexados apenas na base de dados *PsycInfo*, 9 estavam indexados apenas na base de dados *ERIC* e finalmente 28 estavam indexados em ambas. Ao investigar os autores destas publicações, apenas uma pesquisadora brasileira foi encontrada como co-autora de um único artigo: Correa (Correa & Dockrell, 2007). Isto reflete os pouquíssimos resultados obtidos na busca sobre nosso objeto de pesquisa nas bases de dados brasileiras.

A morfologia trata da construção do sentido de uma palavra. Morfemas são as unidades mínimas em uma língua que possuem significado e que podem ser combinadas, conforme algumas regras para a formação de palavras. A importância deste intento recente se justifica pelo fato de o português escrito ser concomitantemente: um código grafo-fonológico, pois nossa escrita representa os sons da fala, mas também um código

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



grafo-morfológico, pois essa representa também os morfemas, as unidades de significado da língua. O conhecimento morfológico pode ser avaliado em função da manipulação dos diferentes tipos de morfemas, conforme seu papel na palavra. Os morfemas derivacionais permitem mudar o significado ou a classe de uma palavra já existente. Os flexionais ajudam a colocar uma palavra em contexto sintático, conforme o gênero e número - em substantivos e adjetivos; conforme tempo, modo, número e pessoa - em verbos.

Consciência morfológica pode ser definida como a habilidade de se refletir sobre os morfemas que compõem as palavras e pode auxiliar a escrita de diversas maneiras. Nos casos em que a ortografia das palavras pode ser decidida se a palavra de origem for conhecida (ex., “laranja” e “laranjeira”), mas também no caso de palavras que podem ser escritas por regras de correspondência letra e som (Mota et al, em preparação).

De acordo com Justi et al (em preparação), uma forma de se descobrir mais acerca da relação existente entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita é o desenvolvimento de pesquisas que levem em consideração, além da consciência morfológica, outras variáveis cognitivas que vêm sendo sistematicamente apontadas pelos pesquisadores como contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Alguns estudos sobre a relação entre a consciência morfológica e a leitura/escrita incluem medidas de consciência fonológica; já outros, incluem medidas de memória de trabalho fonológica. No entanto, é difícil encontrarmos um trabalho que controle, ao mesmo tempo, a contribuição da consciência fonológica e a contribuição da memória de trabalho fonológica, enquanto avalia a contribuição da consciência morfológica para a leitura e a escrita, por exemplo. Por ser a consciência fonológica reconhecidamente correlacionada com o desenvolvimento da leitura e da escrita e ser, assim como a consciência morfológica, uma habilidade metalingüística, é importante a inclusão da mesma em estudos investigando a relação entre a consciência morfológica e a leitura e a escrita.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Por outro lado, tarefas de consciência fonológica e algumas tarefas de consciência morfológica requerem considerável memória de trabalho fonológica para a sua adequada execução, o que torna importante a inclusão de tarefas que avaliem essa capacidade como uma forma de controle estatístico. Outra medida importante a ser incluída em estudos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita é a nomeação seriada rápida. Estudos realizados com crianças aprendendo a ler em inglês (Kirby, Pfeiffer & Parrila, 2003); em alemão (Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000), em finlandês (Lepola, Poskiparta, Laakkonen & Niemi, 2005), em holandês (Van Den Bos, 1998), em italiano (Brizzolara, 2006), em chinês (Ho, Chan, Tsang & Lee, 2002), em francês (Plaza & Cohen, 2004), em espanhol (Escribano, 2007) e em português brasileiro (Guaraldo e Cardoso-Martins, 2005; Justi e Roazzi, em preparação), sugerem que os processos subjacentes à nomeação seriada rápida desempenham um papel importante no desenvolvimento dessas habilidades. Por ser a relação entre a nomeação seriada rápida e o desenvolvimento da leitura e da escrita pouco investigada nos estudos realizados no Brasil, nos deteremos um pouco mais nesse tópico.

Em tarefas de nomeação seriada rápida o participante nomeia, tão rápida e corretamente quanto possível, um conjunto de estímulos visuais apresentados serialmente (cores, números, objetos ou letras). Uma das hipóteses formuladas por Bowers e Wolf (1993) para explicar a relação existente entre a nomeação seriada rápida e o desenvolvimento da leitura e da escrita relaciona os processos subjacentes à nomeação seriada rápida à facilidade ou à dificuldade de se formar representações ortográficas de boa qualidade. De acordo com essas pesquisadoras, uma não otimização dos processos subjacentes à nomeação seriada rápida prejudicaria o estabelecimento de padrões ortográficos (conjunto de letras que co-ocorrem freqüentemente nas palavras) e, conseqüentemente, afetaria o desenvolvimento da leitura e da escrita. O estabelecimento desses padrões seria prejudicado porque uma criança com um desempenho ruim nas tarefas de nomeação seriada rápida processaria cada letra em uma palavra muito lentamente e isso dificultaria a formação de associações entre as letras nas palavras. Desse modo, a criança teria dificuldade em armazenar esses conjuntos co-ocorrentes de letras como uma unidade, prejudicando, posteriormente, a automaticidade de

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



seu reconhecimento. Essa hipótese proposta por Bowers e Wolf (1993) liga diretamente os processos subjacentes à nomeação seriada rápida ao conhecimento ortográfico. Em suporte a essa hipótese, alguns estudos têm evidenciado uma contribuição da nomeação seriada rápida para o conhecimento ortográfico (Bowers, Sunseth & Golden, 1999; Clarke, Hulme e Snowling, 2005; Justi e Cardoso-Martins, 2007; Justi et al, em preparação; Manis, Seidenberg e Doi, 1999; Manis, Doi & Bhadha, 2000).

Apesar dos resultados dos estudos sobre a consciência morfológica e a nomeação seriada rápida sugerirem que ambas as variáveis contribuem para o conhecimento ortográfico, até onde sabemos, com exceção do estudo de Plaza e Cohen (2004), nenhum outro estudo avaliou, ao mesmo tempo, a contribuição da consciência morfológica e da nomeação seriada rápida para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Estudos como esse são importantes, uma vez que essas variáveis podem se correlacionar e, conseqüentemente, a contribuição de uma dessas variáveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita pode se dever à sua correlação com a outra e, conseqüentemente, não ser o resultado de uma contribuição independente.

A partir dessas evidências, surgem algumas questões, às quais norteiam o presente trabalho, quais sejam:

- Como se apresenta o desenvolvimento da consciência morfológica derivacional e como se relaciona com a consciência fonológica e sintática, além de vocabulário em séries do ensino fundamental?
- De que modo a consciência morfológica derivacional pode facilitar a ortografia de palavras complexas?
- Afinal, será a relação entre a nomeação seriada rápida e a consciência morfológica de independência ou de interdependência? Após o controle de variáveis como idade, inteligência, consciência fonológica e memória de trabalho fonológica, em qual nível se

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



dá a contribuição da nomeação seriada rápida e da consciência morfológica para a habilidade de escrita, em um nível mais geral ou em um nível mais específico?

Neste sentido, são apresentados e debatidos três estudos, os quais investigaram: **(1)** o conhecimento explícito sobre morfologia, derivacional e flexional em estudantes do primeiro, terceiro, quinto e sétimo ano do ensino fundamental - EF, além de suas relações com as dimensões fonológica, lexical e sintática do português (Paula et al, em preparação); **(2)** se os morfemas são mais facilmente reconhecidos quando eles formam uma sílaba e, por isto, são unidades destacáveis da palavra ou há um processamento morfêmico da palavra que não é mediado pela fonologia. Para isto foi realizada uma pesquisa com crianças do segundo e terceiro ano do EF (Mota et al, em preparação), em que a hipótese levantada é a de que as crianças teriam mais facilidade na escrita das palavras morfológicamente complexas do que morfológicamente simples mesmo quando estas palavras eram pareadas com outras pela complexidade fonológica (ex., "enxuga" e "enrola"). e por ultimo, **(3)** a contribuição da consciência morfológica e da nomeação seriada rápida para o conhecimento ortográfico, após o controle da idade, da inteligência, da consciência fonológica e da memória de trabalho fonológica (Justi et al, em preparação).

MÉTODO

1 - CONHECIMENTO MORFOLÓGICO DERIVACIONAL E FLEXIONAL DA 1ª À 7ª SÉRIE: UM ESTUDO TRANSVERSAL (Paula et al, em preparação)

Participantes: Participaram 260 alunos, sendo 132 meninos e 128 meninas, da 1ª série, 3ª série, 5ª série e da 7ª série, de uma escola privada, na cidade de São Paulo, Brasil.

Instrumentos: Foram utilizadas cinco tarefas na coleta de dados, para avaliar:

Conhecimento explícito sobre morfologia derivacional - Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, seis formados por *prefixos* des- (três itens) e re- (três itens) e 6 formados por *suffixos* -eiro (três itens) e

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



–or (três itens). Ex: Qual é a palavra que não vem de uma outra palavra, como «reconstruir», «rever» ou «remar»?

Morfologia flexional - Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, seis com flexão de *gênero* e seis com flexão verbal de *tempo* – três passado/futuro e três presente/passado. Ex: qual é a palavra que não serve só para mulher como «neta», «amiga» ou «colega»?

Fonologia - Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, três avaliando vogal final, três avaliando consoante final, três avaliando sílaba final, e três avaliando rima. Ex: qual é a palavra que não termina com o mesmo som que «pavão», «lençol» ou «limão»?

Sintaxe - Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, sete itens com sentenças no *particípio* e cinco no *gerúndio*. Ex: qual é a frase que não é construída como «estou saindo», «estou imundo» ou «estou errando»?

Vocabulário - foi utilizado o Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.1) (Capovilla & Raphael, 2004), o qual foi adaptado para a população surda a partir do Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVFusp). Adotamos uma das três versões do teste, o TVRSL 1.1, que é composto por 139 itens experimentais, além de 5 itens de treino. A sinalização ou apresentação oral de cada um dos itens é acompanhada de quatro figuras, dentre as quais, uma corresponde melhor à palavra enunciada. Cabe ao participante escolher uma, entre as quatro figuras grafadas em seu caderno de resposta, que considerar a opção correta e marcá-la com lápis.

Procedimento: Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos, a coleta foi realizada coletivamente em sala de aula em três sessões de aproximadamente 30 minutos.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



2 - A COMPLEXIDADE FONOLÓGICA E A ORTOGRAFIA DE PALAVRAS MORFOLOGICAMENTE COMPLEXAS (Mota et al, em preparação)

Participantes: A amostra constitui de 52 crianças, sendo 25 da 1ª série e 27 da 2ª série, ambas do ensino fundamental de uma escola pública federal, situada na região urbana de Juiz de Fora. A média de idade das crianças de 1ª série foi de 95.92 meses (dp 3.85) e a da segunda série 106.59 meses (dp. 3.94). Foi coletado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deveria ser assinado pelo responsável, e do qual dependeu a participação no estudo.

Instrumentos: Ditado morfológico experimental. Os pares das palavras ditadas foram emparelhados pelo número de letras e a frequência de ocorrência na escrita (Pinheiro, 1996; tabelas para primeira e segunda séries). Metade das palavras eram morfológicamente complexas (derivadas prefixadas e sufixadas) a outra metade era de controles que eram pareadas pelo som dos morfemas (pseudoprefixadas e pseudosufixadas). A lista de palavras simples foi criada para controlar de forma mais próxima possível o número de letras, frequência de ocorrência e som. As palavras foram ditadas numa ordem aleatória. As listas consistiam de 10 palavras cada.

Procedimento: Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos, a aplicação deste ditado foi realizada com pequenos grupos de alunos, numa sala à parte dentro da escola em uma sessão de aproximadamente 30 minutos. No ditado haviam palavras pseudo-sufixadas (como “jangada”) e derivadas (como “cansada”); palavras pseudo-prefixadas (como “relata”) e derivadas (como “releia”). Estas palavras, inicialmente pareadas quanto ao número de letras e frequência de ocorrência, foram ditadas aleatoriamente.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



3 - CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA, NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA E CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO: QUAL A RELAÇÃO ENTRE ESSAS VARIÁVEIS? (Justi et al, em preparação)

Participantes: Participaram da pesquisa 94 crianças (46 meninas e 48 meninos) que cursavam a 3ª série de escolas particulares da cidade do Recife/PE.

Instrumentos: foram aplicadas tarefas para avaliar a consciência fonológica (spoonerismo e deleção de fonemas), a consciência morfológica (analogia de palavras requerendo transformações relativas à morfologia derivacional), a memória de trabalho fonológica (amplitude de dígitos do Wisc), a inteligência não-verbal (Raven), a nomeação seriada rápida (cores, números, objetos e letras) e o conhecimento ortográfico. O conhecimento ortográfico foi avaliado através de um ditado que incluiu: 1) *palavras regulares*; 2) *palavras com regras contextuais* – p. ex.: o fonema /R/, no início da palavra, é representado pela letra ‘r’ (‘regador’), e entre vogais é representado pelo dígrafo ‘rr’ (‘carro’); 3) *palavras com regras morfossintáticas* – p. ex.: o som /iw/ é representado por ‘iu’, em verbos no pretérito perfeito do indicativo, da terceira conjugação, na terceira pessoa do singular (‘discutiu’), mas por ‘il’ no final de adjetivos e substantivos (‘abril’); 4) *palavras irregulares* – o fonema /z/ entre vogais pode ser representado pela letra ‘z’, como em ‘azul’, ou pela letra ‘s’, como em ‘desenho’.

Procedimento: Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos, as tarefas foram aplicadas, de forma individual, em uma sala na própria escola em que a criança estudava.

RESULTADOS E CONCLUSÃO

Estudo 1: Comparando o resultado, série a série, nas tarefas sobre consciência morfológica derivacional e flexional, o desempenho em ambas foi semelhante em todas as séries, sendo que o da 3ª superior ao da 1ª, da 5ª superior ao da 3ª e da 7ª superior ao da 5ª série. A partir da 3ª série verificamos um número crescente de correlações

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



significativas entre a consciência morfológica derivacional e consciência referente a outras dimensões lingüísticas - fonológica, sintática e lexical. Concluimos que, à medida que se amplia o conhecimento explícito sobre morfologia derivacional, esse também se torna mais correlacionado com o conhecimento adquirido pelo aprendiz sobre o português de um modo mais amplo.

Estudo 2: Os resultados do estudo mostraram evidência para a hipótese de que o processamento morfológico ajuda na escrita. Porém, esse suporte só foi obtido para os prefixos e não para os sufixos. Os prefixos no português não requerem mudanças na estrutura da raiz das palavras. Já os sufixos derivacionais requerem (“banho – banheiro”). Esses resultados sugerem que a estrutura fonológica das palavras atua como mediadoras do processamento morfológico. Implicações para teorias sobre o processamento da língua escrita serão discutidas.

Estudo 3: Uma análise das correlações entre as variáveis evidenciou que a consciência morfológica correlacionou-se significativamente com a memória de trabalho fonológica e com a consciência fonológica, mas não com a nomeação seriada rápida. Tanto a consciência morfológica, quanto a nomeação seriada rápida correlacionaram-se com a escrita de palavras de uma forma geral. Como o foco desse trabalho está na consciência morfológica e na nomeação seriada rápida, por questões de espaço, não discorreremos sobre os dados relativos às outras variáveis (idade, inteligência, memória de trabalho fonológica e consciência fonológica). No que diz respeito à consciência morfológica e à nomeação seriada rápida, os resultados de uma análise de regressão evidenciaram que apenas a nomeação seriada rápida contribuiu para o desempenho na tarefa de escrita de uma forma geral, após o controle estatístico das demais variáveis. Outras análises de regressão foram efetuadas objetivando investigar se, após o controle das demais variáveis, consciência morfológica e nomeação seriada rápida contribuiriam diferentemente para a escrita de palavras com regras contextuais; para a escrita de palavras com regras morfossintáticas e para a escrita de palavras irregulares (a escrita de palavras regulares não foi analisada devido a um efeito de teto).

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Os resultados evidenciaram uma contribuição independente e significativa da consciência morfológica apenas para a escrita de palavras com regras morfossintáticas. A nomeação seriada rápida contribuiu de forma independente e significativa para a escrita de palavras com regras contextuais e para a escrita de palavras irregulares. De uma forma geral, esses resultados sugerem que a consciência morfológica e a nomeação seriada rápida são variáveis independentes e que a contribuição da nomeação seriada rápida para a escrita é mais geral do que a contribuição da consciência morfológica. Além disso, uma vez que a consciência morfológica apresentou uma correlação significativa com a memória de trabalho fonológica e com a consciência fonológica deixando, inclusive, de contribuir para a escrita de palavras no geral, quando essas variáveis foram incluídas no modelo de regressão, temos respaldo empírico e não apenas teórico, para o controle dessas variáveis ao investigarmos a contribuição da consciência morfológica para a escrita.

Já no que diz respeito à contribuição da nomeação seriada rápida e da consciência morfológica para a escrita de classes de palavras específicas, uma articulação entre os resultados encontrados nesse estudo se faz necessária. Talvez possamos pensar na contribuição da nomeação seriada rápida e da consciência morfológica como ocorrendo em momentos diferentes. Em um primeiro momento (pré-lexical), quando o nosso sistema cognitivo tivesse de fazer o mapeamento da identidade abstrata das letras para a forma ortográfica das palavras, os processos subjacentes à nomeação seriada rápida desempenhariam um papel mais importante, pois, de acordo com Bowers e Wolf (1993), os mesmos estariam relacionados com a formação de padrões ortográficos que acelerariam o mapeamento das letras às palavras (como bigramas e trigramas, por exemplo). Já, em um segundo momento (pós-lexical), quando o mapeamento seria da forma ortográfica das palavras para o seu significado, a consciência morfológica poderia ter uma contribuição relevante fazendo com que padrões ortográficos que por ventura coincidam com morfemas tenham um papel especial nesse mapeamento. Isso explicaria porque a contribuição da nomeação seriada rápida seria mais geral, afinal, padrões ortográficos redundantes podem estar presentes em qualquer tipo de estímulo. Isso

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



também explicaria porque a consciência morfológica teria uma contribuição mais específica, afinal, no caso da escrita, a consciência morfológica seria relevante apenas quando o conhecimento do significado fosse necessário para desfazer a ambigüidade presente na escrita de uma palavra. Por exemplo, a palavra ‘cabeçada’ poderia ser escrita com ‘ss’, mas é escrita com ‘ç’ porque é derivada da palavra ‘cabeça’. No entanto, para a escrita correta da palavra ‘cabeça’ é necessário ter armazenado esse padrão ortográfico como um todo, não sendo a consciência morfológica de muita utilidade na decisão de escrever essa palavra com ‘ss’ ou com ‘ç’ (Justi et al, em preparação).

Esses três estudos iluminam alguns aspectos envolvidos nas relações entre desenvolvimento metalingüístico e o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BOWERS, P., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, 5, 69-85.

BOWERS, P., Sunseth, K., & Golden, J. (1999). The route between rapid naming and reading process. *Scientific Studies of Reading*, 3, 31-53.

BRIZZOLARA, D.; Chilosi, A.; Cipriani, P.; Filippo, G.; Gasperini, F.; Mazzotti, S.; Pecini, C., & Zoccolotti, P. (2006). Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of italian dyslexic children. *Cognitive Behavioral Neurology*, 19, 141-149.

CAPOVILLA, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica*. São Paulo, SP: Memnon.

CAPOVILLA, F. C. & Raphael, W.D. (2004). *Enciclopédia de língua de sinais brasileira : o mundo do surdo em libras*. São Paulo: CNPq: [fFund] Vitae: FAPESP: CAPES: Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, vol. 2.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



CARDOSO, S.B.; Leandro, D.S.; Paula, F.V. de . (2009). Conhecimento morfológico derivacional e suas relações com o desempenho na escrita de palavras. *Psicólogo inFormação* (São Bernardo do Campo). Aceito para publicação.

CARDOSO-MARTINS, C. & Soares, M. B. (1989). A Consciência fonológica de crianças das classes populares: O papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70, 86-97.

CARDOSO-MARTINS, C. (org.) (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.

CARLISLE, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CARLISLE J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eight graders. *Applied Psycholinguistic*, 9 : 3, 247-266. reading: a response timing analysis. *Journal of Research in Reading*, 28, 73-86.

CLARKE, P.; Hulme, C., & Snowling, M. (2005). Individual differences in RAN and

COLE, P., Royer, C., Hilton, H., Marec-Breton, N., & Gombert, J.-E. (sous presse). *Morphology in reading acquisition and dyslexia*. In J.-P. Jaffré & M. Fayol & J. C. Pellat (Eds.), *The semiography of writing*: Kluwer Academic Publishers.

CORREA, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 18(1), 91-97.

CORREA, J. & Dockrell, J. E. (2007). *Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production*. *Reading and Writing: Springer Netherlands*. Volume 20, Number 8 / November, 2007, p. 815-831.

ESCRIBANO, C. (2007). Evaluation of the double-deficit hypothesis subtype classification of readers in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 319-330.

GUARALDO, C., & Cardoso-Martins, C. (2005). A hipótese do duplo-déficit e o desenvolvimento da leitura e da escrita. [Resumo]. In: D. D. Dell'Aglio (Ed.) *V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Psicologia do Desenvolvimento: teorias, pesquisas e aplicações – Anais* (pp.93), São Paulo: SBPD.

HO, C., Chan, D., Tsang, S., & Lee, S. (2002). The cognitive profile and multiple-deficit hypothesis in chinese developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 38, 543-553.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



JUSTI, C., & Cardoso-Martins, C. (2007). O conhecimento da ortografia no português brasileiro à luz da hipótese do duplo-déficit: um estudo exploratório [Resumo]. *Encontro Internacional da Associação Brasileira de Lingüística – Anais* (pp. 635-636), Belo Horizonte: ABRALIN.

KIRBY, J., Pfeiffer, S., & Parrila, R. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.

KORKONEN, T. (1995). The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: a nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 232-239.

LEPOLA, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9, 367-399.

MANIS, F., Seidenberg, M., & Doi, L. (1999). See Dick RAN: rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3, 129-157

MANIS, F., Doi, L., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 325-76-333.

MAREC-BRETON, N. (2003) *Les traitement morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Unpublished Doctorat de Pshychologie, Université de Rennes 2, Rennes.

MEIRELES, E. de S. & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 077-084.

MEIRELES, E. de S. & Correa, J. (2006). A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e Morais, A. G. (1998) *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

MOTA, M. E. da. (2007). Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. *Psic*, 8(2), p.131-138.

MOTA, M. E. da. (2008) Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. *Psicol. esc. educ.*, 12(2), p.347-355.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



MOTA, M. M. P. E ; Annibal, L. ; Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português?. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 21(2), p. 311-318.

MOTA, M. M. P. E ; Gontijo, R. ; Mansur-lisboa, S. F. (2008) Avaliação da Consciência da Morfologia Derivacional: Fidedignidade e Validade. *Avaliação Psicológica*, 7(2), p. 151-157.

NUNES, T.; Bryant, P. (org). (2006) *Improving literacy by teaching morphemes*. New York, USA: Routledge.

PAULA, F. V. de (2007). *Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo & Université de Rennes 2, Rennes.

PLAZA, M. & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, 368–373.

PINHEIRO, A. M. V. (1996). Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau. *Software* produzido pela Associação Brasileira de Dislexia - ABD.

SOARES, M. (1991). *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDUC.

VAN DE BOS, K. (1998). IQ, phonological awareness, and continuous-naming speed related to Dutch children's performance on two word identification tests. *Dyslexia*, 4, 73-89.

WIMMER, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668–680.