



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

---

**IMPLICAÇÕES DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA**

**NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

---

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa**  
**para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialização em Educação Especial –**

**Maria José Malhado da Cruz Machado**

**2011**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

---

**IMPLICAÇÕES DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA**

**NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

---

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa**  
**para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialização em Educação Especial –**

**Maria José Malhado da Cruz Machado**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor João Rosa**

**2011**

## Agradecimentos

O trabalho aqui apresentado, além de individual é também o resultado de importantes, contribuições, que de forma mais ou menos direta estiveram sempre comigo, com a sua força, com a sua colaboração, com a sua sabedoria ou somente com a sua presença. Gostaria de agradecer a todos, salientando como estas contribuições foram fundamentais e determinantes para a execução do mesmo.

Agradeço por isso, ao meu orientador Prof. Doutor João Rosa, pela sua sabedoria, partilha de conhecimentos, empenho e a todos os professores das turmas do 2ºano em que foi feita a recolha de dados, e principalmente às crianças que participaram com grande empenho e entusiasmo.

Dedico este trabalho ao meu marido que sempre me apoiou, às minhas grandes inspiradoras, as princesas Joana e Inês. Ao meu “Pai” que recordo todos os dias com eterna saudade.

A todos o meu obrigado

## Resumo

Este estudo tem dois objetivos:

- 1 Verificar se as crianças treinadas a usar princípios morfológicos necessários para escrever palavras derivadas com alteração de pronuncia do radical, obterão melhores resultados do que as crianças a quem esse ensino não é disponibilizado.
- 2 Examinar se a melhoria na correção da escrita anda a par com o aumento da capacidade de aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

Estudos anteriores (Rosa 2003; Rosa e Nunes 2007) mostram que as crianças, antes do terceiro ano de escolaridade, têm dificuldade em aceder a informação morfológica, mesmo que esta seja fornecida implicitamente através de “priming”.

Esta informação é indispensável para escrever o morfema-base de muitas palavras derivadas em que ocorrem alterações de pronúncia.

Estudos de intervenção vêm mostrando que a explicitação de regularidades morfológicas contribui significativamente para a melhoria na escrita (Nunes e Bryant, 2006; Arranhado, 2010; Pires, 2010).

Nessa mesma linha de resultados, pretende-se aqui verificar o contributo de uma intervenção específica quer na melhoria da escrita de palavras derivadas que exigem considerações morfológicas quer na melhoria da capacidade para fazer análise morfé mica de estímulos linguísticos.

Participaram neste estudo 53 crianças de ambos os sexos, do segundo ano do Ensino Básico, aleatoriamente divididas em dois grupos, experimental e de controlo. O grupo experimental foi submetido a um trabalho de explicitação da relação morfológica entre palavras base e derivadas e realizaram análise morfé mica de estímulos linguísticos. O grupo de controlo não teve qualquer intervenção.

Os resultados revelaram uma significativa superioridade do grupo experimental, em relação ao grupo de controlo, na correção da escrita de palavras derivadas e no acesso à formação morfé mica dos estímulos linguísticos.

Verificou-se igualmente uma relação significativa entre correção na escrita e capacidade para aceder à constituição morfé mica de estímulos linguísticos.

Este estudo demonstra que é possível, através de um trabalho de intervenção específico, desenvolver a consciência morfológica em crianças do 2º ano de escolaridade e resultarem daí consequências positivas para a aprendizagem da escrita.

Palavres-chave: Consciência morfológica; escrita de palavras derivadas; identificação do morfema-base; interpretação de pseudo-palavras.

## Abstract

This study has two aims:

- 1 To verify whether children trained to use morphological principles to write derived words with a phonological change in the stem's pronunciation, will obtain better results than the children to whom this teaching is not available.
- 2 To examine if the improvement in the correction of writing is related with the increased capacity to access, recognize, and interpret morphemes.

Previous studies (Rosa 2003; Rosa and Nunes 2007) showed that children, before their third year of school, have difficulty in accessing morphological information even when that information, is implicitly supplied through "priming".

This information is indispensable for writing the base-morpheme of many derived words where deviations from standard pronunciation occur.

Intervention studies have showed that the explicitness of morphological rules significantly contributed to the improvement in writing (Nunes and Bryant, 2006; Arranhado, 2010; Pires, 2010).

In the same line of results, this study aims to verify the contribution of a specific intervention that makes the spelling of derived words predictable either on spelling improvement on the ability to better access the morphological structure of linguistic stimuli.

The participants were 53 children, in their second year of Elementary School, randomly allocated to two groups, experimental and control. The experimental group received instruction on the of the morphologic relation between base and derivative words and analysed morphemes in of linguistic stimuli. The control group did not have any intervention.

The results revealed a significant difference to the experimental group, when compared to the control group, in either writing accuracy of derved words or in the access to the morphological structure of linguistic stimuli.

A significant correlation between writing accuracy and the capability to access the morphological structure of linguistic stimuli was also.

This study demonstrates that it is possible, through a specific intervention, to develop the morphological awareness of children in their second year of schooling with relevance to their progress in writing accuracy.

Key-words: Morphological awareness; writing derived words; identification of the base-morpheme; interpretation of pseudo-words.

# Índice

<b>Introdução</b>	10
<b>Capítulo 1</b>	12
<b>Revisão de Literatura</b>	12
1.1. Desenvolvimento Morfológico e as suas Implicações no Desenvolvimento da Escrita	12
1.2. Aquisição da Linguagem Escrita	13
1.3. Modelos de Desenvolvimento da Escrita no Início do Ensino Formal	16
1.4. O que é a Consciência Morfológica	20
1.5. Como se Desenvolve a Consciência Morfológica.	21
1.6. Avaliação da Consciência Morfológica	24
1.7. Relação entre a Consciência Morfológica e o Desenvolvimento da Escrita	30
1.8. Efeitos de Treino da Consciência Morfológica	37
1.9. Conclusões da Revisão da Literatura	48
1.10. Hipóteses do Estudo	49
<b>Capítulo 2</b>	50
Metodologia	50
2.1. Participantes	50
2.2. O pré-teste e o pós-teste	51
2.2.1. Tarefa de Escrita	51
2.2.2. Tarefa de Identificação do Morfema-Base	54
2.2.3. Tarefa de Interpretação de Pseudo-Palavras	55
2.3. Intervenção	57
2.3.1. Intervenção com o Grupo Experimental	58
2.3.1.1. Sessão de Intervenção 1	60



2.3.1.2. Sessão de Intervenção2	64
2.3.1.3. Sessão de Intervenção 3	67
2.3.1.4. Sessão de Intervenção 4	70
2.3.2. Grupo de Controlo	75
2.3.3. O Pós-teste	75
<b>Capítulo 3</b>	76
<b>Resultados</b>	76
3.1. Análise da Fidedignidade e da Distribuição das Variáveis Dependentes	76
3.1.1. Análise das médias e desvio padrão nas diferentes tarefas no pré-testes e pós-teste	79
3.1.2. Comparação da significância das médias para as diferentes tarefas, no pré-teste e no pós-teste em função da intervenção	80
3.2. Síntese dos Resultados	83
<b>Capítulo 4</b>	84
<b>Conclusões</b>	84
4.1. Conclusões e Discussão	84
4.2. Limitações do Estudo	87
4.3. Propostas para Futuras Investigações	88
<b>Referências Bibliográficas</b>	90
Livros Usados nas Sessões de Intervenção	96
<b>Anexos</b>	97
Anexo A – Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas	98
Anexo B – Carta aos Encarregados de Educação	100
Anexo C – Autorização dos Encarregados de Educação	102

Anexo D – Calendarização do Trabalho de Campo	103
Anexo E – Exemplo de Teste da Tarefa de Escrita	104

## **Índice de Quadros**

Quadro 2.1.- Média e Desvio Padrão das Idades dos Participantes	50
Quadro 2.2. - Tarefa de Escrita	53
Quadro 2.3.- Tarefa de Identificação do Morfema – Base	55
Quadro 2.4. - Tarefa de Interpretação de Pseudo- palavras	56
Quadro 2.5. -Prefixos e Sufixos Utilizados na Atividade de Formação e Interpretação de Pseudo- Palavas	59
Quadro 2.6 - Sessão de Intervenção 1 com o Grupo Experimental	63
Quadro 2.7 - Sessão de Intervenção 2 com o Grupo Experimental	66
Quadro 2. 8. - Sessão de Intervenção 3 com o Grupo Experimental	69
Quadro 2.9. - Sessão de Intervenção 4 com o Grupo Experimental	75
Quadro 3. 1. - Fidedignidade das tarefas de escrita e identificação de pseudo-palavras	76
Quadro 3. 2. – Análise da normalidade das distribuições das variáveis dependentes	77
Quadro 3.3. - Análise da média (e desvio padrão) na tarefa de escrita e de identificação de pseudo-palavras no pré e pós teste, em função do grupo	79

## Introdução

Este estudo tem dois objectivos. Verificar se as crianças treinadas a usar princípios morfológicos necessários para escrever palavras derivadas com alteração de pronúncia do radical, obterão melhores resultados do que as crianças a quem esse ensino não é disponibilizado e ainda examinar se a melhoria na correção da escrita anda a par com o aumento da capacidade de aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

Do ponto de vista ontogénico, todas as crianças aprendem a falar, salvo se portadoras de alguma deficiência especial mas, pelo contrário, para aprender a ler e a escrever é necessário um processo de instrução explícita. De facto, a escrita não flui com o mesmo grau de naturalidade da fala, exigindo tomada de consciência e planeamento. Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe o desenvolvimento de competências novas que, provavelmente, não estão em continuidade com o desenvolvimento da linguagem falada (Alves, 2002; Castro e Gomes, 2000).

Se, por um lado, a consciência fonológica tem um papel importante para a aquisição da escrita alfabética por parte da criança, por outro lado, não é suficiente, uma vez que a grafia de certas palavras não depende unicamente da aplicação de regras de correspondência entre letra e som. Por exemplo, a palavra negociante tem uma vogal medial “o” que na pronúncia coloquial, não se pronuncia de forma clara, o que leva as crianças a escreverem como “neguciante”. No entanto, se as crianças forem capazes de aceder ao seu morfema base “negócio” que tem a mesma vogal “o” claramente pronunciada e tónica, não terão problemas em escrever corretamente a palavra derivada.

Tal como é defendido por Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças, antes de iniciarem o processo formal da aprendizagem da escrita, constroem hipóteses sobre este objeto do conhecimento. Precisam de desenvolver capacidades que lhes permitam compreender que nem sempre a escrita das palavras obedece ao princípio alfabético, e que, muitas vezes, a origem morfológica da palavra determina a ortografia das mesmas.

Investigações recentes (Rosa 2003; Seixas 2008; Arranhado 2010; Pires 2010) têm estudado o papel da consciência morfológica na aprendizagem da escrita.

Nos últimos anos tem-se verificado em alguns países com língua alfabética nomeadamente, Inglaterra (Bryant, Devine, Ledward e Nunes 1997; Carlisle 1998; Nunes, Bryant e Olsson 2003 Nunes, Bryant e Bindman, 1997; Nunes e Bryant, 2006), França (Fayol, Thevenin, Jarousse e Totereau 1999), Brasil (Rego e Buarque 1997; Melo 2002; Correa 2005; Mota 2007) e Portugal (Rosa 2003; Arranhado 2010; Pires 2010) um aumento das investigações sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência morfológica e a aprendizagem da escrita.

É nesta perspetiva que surge o presente estudo de intervenção. Pretende ser um contributo para uma compreensão mais aprofundada da influência de consciência morfológica na aprendizagem da escrita em crianças portuguesas do 2ºano, do 1º ciclo do Ensino Básico.

Este estudo foi organizado em quatro capítulos:

- O primeiro capítulo apresenta a revisão da literatura. É constituído pelo enquadramento teórico relativo às questões.
- No segundo capítulo descrevemos a metodologia. Explicita-se aí a caracterização da população, o design, os materiais e procedimentos seguidos;
- No terceiro capítulo surge a análise e descrição dos resultados, seguida de uma síntese dos mesmos
- No quarto capítulo apresentamos as conclusões e a sua discussão. Aí comparam-se os resultados obtidos com as perspetivas desenvolvidas na revisão da literatura procurando construir uma leitura coerente da teoria à luz dos resultados encontrados.

# Capítulo 1

## Revisão de Literatura

### 1.1. Desenvolvimento Morfológico e as suas Implicações no Desenvolvimento da Escrita

Nos últimos 30 anos, têm-se desenvolvido vários estudos sobre a relação entre a consciência metalinguística e o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

A metalinguagem ou a capacidade metalinguística é uma área da metacognição. Segundo Gombert (1992) “a metacognição pode ser entendida como a capacidade do indivíduo refletir sobre como utilizar intencionalmente os seus próprios processos cognitivos, bem como os produtos destes” (p.13).

Por sua vez, Correa (2004), define a consciência metalinguística como a cognição sobre a linguagem e a autorregulação das atividades psicolinguísticas, o que predispõe o indivíduo a refletir sobre a linguagem como um objeto independente do seu significado, e ao mesmo tempo a manipular intencionalmente a sua estrutura.

A aquisição das habilidades metalinguísticas não ocorre de forma espontânea, mas depende da intervenção de membros mais experientes do grupo social. De acordo com Gombert (2003), para a criança aprender a ler e a escrever além de ser fundamental possuir algum nível de consciência metalinguística, a capacidade verdadeiramente linguística depende principalmente das aprendizagens explícitas, sobretudo da aprendizagem da leitura e da escrita, mais frequentemente de caráter escolar.

Segundo Marel-Breton e Gombert (2004), a escrita combina dois tipos de princípios: o fonográfico e o semiográfico.

- O fonográfico determina como as unidades gráficas, os grafemas ou letras, correspondem aos sons que compõem a fala, ao nível dos fonemas ou sílabas.

- O semiográfico define o significado dos morfemas, as menores unidades de significado na língua, princípio este mais relacionado com o processamento morfológico.

Embora o princípio alfabético seja o de que a cada letra corresponde um som, nas línguas alfabéticas existem muitas variações quanto à sua regularidade. A ortografia de muitas palavras depende da sua origem. Palavras como “negociante”, que tem ortografia ambígua da vogal medial “o”, podem ser escritas de forma correta se soubermos a sua origem, “negócio”. Também o seu significado pode ser depreendido na leitura, se soubermos o significado da palavra base.

O processamento morfológico ocupa-se então, da formação das palavras, das flexões, das suas funções e relações na frase, sendo esta a razão por que a morfologia se torna importante para a língua escrita.

O processo de aquisição morfológica, como refere Sim-Sim (1998) é um “exemplo paradigmático de que a aquisição da linguagem é uma apropriação de um sistema regulado por regras e não uma aprendizagem de cor de itens lexicais flexionados” (p.158). Para dar significação a esta afirmação basta-nos pensar nos erros de sobregeneralização praticados pelas crianças ao aplicarem regras a situações em que estas se não aplicam (ex:funiles, cães, fazi). Estas situações não são mais que extração de regras, pela criança, e por isso são generalizações. Embora as regras morfológicas sejam específicas de cada língua, a aquisição dessas marcas morfológicas segue estádios de desenvolvimento análogos, sendo a aquisição dessas marcas, segundo Brown (1973), referido pela mesma autora, determinada pelo princípio da complexidade, ou seja, a aprendizagem será tanto mais tardia, quanto maior for o número de significados contidos nos morfemas e maior o número de regras fundamentais a essa codificação.

## **1.2. Aquisição da Linguagem Escrita**

Muito antes de entrar na escola as crianças desenvolvem concepções acerca do que é a linguagem escrita, as quais vão sendo construídas através de múltiplas situações de interação com aqueles que a rodeiam no dia a dia, e que se vão desenvolvendo ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Os trabalhos de Ferreiro (1984) de Teberosky (1982,1986) e de Clay (1975) entre outros, indicam que as crianças vão construindo saberes sobre a leitura e a escrita antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever, e que a aprendizagem da leitura e da escrita segue processos análogos aos da aprendizagem no geral, e aos da aprendizagem de qualquer outra capacidade cultural. A criança aprende agindo sobre o meio, num decurso contínuo de assimilação-acomodação-equilíbrio.

Ferreiro e Teberosky (1999), referem que o processo da aquisição da linguagem escrita é complexo, dado que implica a construção e a reconstrução dos aspetos funcionais, textuais, gráficos e também os relativos ao sistema alfabético de representação. Colocam assim o enfoque na construção dos processos pela criança, ao contrário do que se defendia anteriormente: que era preciso as crianças terem maturidade, terem desenvolvido a coordenação motora fina, as percepções visuais, auditivas, e tácteis, tal como a linguagem oral e a coordenação visuo- motora, os chamados “pré-requisitos”.

Por sua vez Niza e Martins (1998), defendem que as experiências educativas também são determinantes no modo como a aprendizagem da leitura e da escrita se processa. Nesse caso torna-se fundamental atender à forma como a criança é iniciada no mundo da escrita, isto é, alfabetizada. O interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças, nomeadamente pais, outros familiares, educadores e professores.

Ao contrário da linguagem oral que é adquirida naturalmente, a linguagem escrita exige um ensino formal, consciente e sistemático.

Como refere Ferreiro (1990) “ hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (p.100).

Foram diversos os investigadores que estudaram estas concepções precoces sobre a linguagem escrita. Alguns interessaram-se sobretudo por perceber de que forma a criança aprende a escrita presente no meio ambiente e outros analisaram de que forma as crianças relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral.

Num estudo que desenvolveu com crianças inglesas, Read (1986) mostra que as crianças em idade pré-escolar já apresentam um conhecimento sofisticado sobre a correspondência letra/som. As crianças estudadas por Read escreviam a palavra “helped” (ajudou), que é

pronunciada” helpt” como “hlpt”. Também Rego (1991) obteve resultados semelhantes aos anteriores.

De acordo com Sim-Sim e Ramos (2006) no decorrer do processo de evolução da emergência da escrita, “as concepções infantis evoluem ao longo de um percurso, até culminarem na descoberta e domínio do princípio alfabético que caracteriza as línguas de escrita alfabética” (p.171).

Quanto às formas como as crianças pensam sobre a linguagem escrita, antes do ensino formal, as investigadoras Ferreiro e Teberosky (1991), seguindo os pressupostos construtivistas/interacionistas de Vygotsky e Piaget, estudaram a evolução da escrita infantil, descrevendo-a e organizando-a em quatro níveis:

1 – No nível pré-silábico a criança faz a leitura global das palavras, não faz a correspondência com o som que escreve, inventa uma diversidade de grafismos parecidos com letras, escolhe os que lhe são mais familiares para usar nas suas hipóteses de escrita e utiliza caracteres diferentes para palavras diferentes.

2 – No nível silábico a criança compreende que cada letra corresponde a uma sílaba o que a leva a usar uma grafia diferente para cada som. Utiliza de forma aleatória consoantes, vogais ou letras inventadas, repetindo-as e mantendo algum controle de acordo com o número de sílabas da palavra, apesar de não existir paralelismo fonético entre as letras usadas e os sons correspondentes.

3 – No nível silábico alfabético a criança faz a correspondência de uma letra para cada sílaba, escolhendo as letras em função do som e o conhecimento da necessidade de um número mínimo e variado de letras para escrever uma palavra embora nem sempre essa escolha esteja correta.

4 – No nível alfabético a criança segmenta as palavras em unidades mínimas (fonemas) e as letras refletem o respetivo valor sonoro.

Diversos investigadores nomeadamente Martins e Mendes (1987); Nunes (1992); Martins (1994); Nunes (1998) têm contestado os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) sugerindo, por vezes, reformulações na categorização dos diferentes níveis.



De acordo com Sim- Sim e Ramos (2006) “a descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas” (p.172).

### **1.3. Modelos de Desenvolvimento da Escrita no Início do Ensino Formal**

Vários estudos têm sido desenvolvidos sobre a evolução das crianças nas fases iniciais da aprendizagem da escrita. Estes autores a partir da observação dos comportamentos da escrita de crianças, procuraram caracterizar as várias fases no processamento inicial da concretização da escrita.

O Modelo de Nicholls et al. (1989) citado por Niza e Martins (1998), foi delineado em contexto de sala de aula, observando crianças dos 5 aos 9 anos de idade.

Nestas observações foi dado identificar as estratégias utilizadas pelos alunos na produção da escrita e também as estratégias que os professores dispõem para ajudar na iniciação da escrita nas crianças.

Na ótica deste modelo, a escrita envolve a resolução de dois tipos de problemas:

- Aspectos conceptuais da escrita - significa saber o que se quer dizer, ou seja saber organizar as ideias numa mensagem.
- Aspecto de realização de escrita – significa que a criança domina um conjunto de competências, tais como saber escrever seguindo a orientação da escrita, saber desenhar as letras e deixar espaços em branco entre as palavras, para que a mensagem seja compreensível para os outros.

Este modelo considera a existência de cinco estádios de desenvolvimento da escrita. Segundo Niza e Martins (1998) “em cada um deles a criança tem que resolver problemas, uns mais ligados aos aspectos conceptuais da escrita, outros aos aspectos de realização da escrita” (p.172).

I. No primeiro estádio, as crianças fazem garatujas ou formas semelhantes a letras, acompanhadas ou não de desenhos. Quanto aos aspectos conceptuais, estes caracterizam-se

pelo conhecimento de que a escrita serve para transmitir uma mensagem verbal, e pelo entendimento do conceito da palavra escrita. No que diz respeito aos aspetos da realização, esta é caracterizada pela resolução de problemas pela criança tais como: saber controlar um instrumento de escrita, diferenciá-la do desenho, respeitar a orientação convencional da escrita, iniciar cada linha debaixo da anterior, desenhar letras e formas parecidas com letras, reconhecer algumas palavras, como por exemplo o seu nome e, em algumas palavras, distinguir o som inicial.

II. No segundo estágio, as crianças realizam um tipo de escrita que elas conseguem ler mas que é incompreensível para os outros, produzindo já algumas letras convencionais. Quanto aos aspetos conceptuais, estes caracterizam-se pelo entendimento que uma mensagem pode ser escrita com palavras que se escolhem e ordenam, a aquisição do conceito de letra e pelo conhecimento de que uma palavra é formada por um determinado conjunto fixo de letras. No que diz respeito aos aspetos da realização, nesta fase as crianças formam, orientam e controlam o tamanho das letras. Usam letras para formar palavras, deixam espaços entre elas e identificam sons em algumas palavras.

III. No terceiro estágio, a partir das suas ideias, as crianças realizam textos simples que podem ser lidos por outros. Quanto aos aspetos conceptuais, estes caracterizam-se pela capacidade da criança escrever mensagens legíveis pelos outros, começando a adquirir o conceito de frase e de texto e o entendimento da necessidade do domínio da ortografia. Relativamente aos aspetos da realização, as crianças estão a aprender a organizar palavras em frases, a utilizar letras maiúsculas e minúsculas, a controlar a ortografia de determinadas palavras, a escrever corretamente palavras conhecidas e a tentar soletrar algumas letras.

IV. No quarto estágio, os textos elaborados pelas crianças são mais fluentes e as ideias são mais facilmente identificáveis. Quanto aos aspetos conceptuais, caracterizam-se pela capacidade da criança estruturar uma história escrita, utilizar regras básicas de ortografia, planificar globalmente um texto e relatar uma experiência com sequência. Relativamente aos aspetos de realização as crianças ainda estão a aprender a usar corretamente sinais de pontuação, utilizar uma diversidade maior de conectores para ligar frases e a controlar a escrita de um texto de modo a que este condiga melhor àquilo que se quer dizer.

V. No quinto estágio, inicia-se a experimentação das crianças nos diferentes tipos de texto tais como textos informativos, narrativas pessoais, relatórios. Quanto aos aspectos conceituais, este estágio é caracterizado pela competência de planificar um texto em função da importância que se traça acerca de quem o vai ler e também do ponto de vista de quem o escreve. Relativamente aos aspectos de realização, as crianças estão a aprender a verificar a sequência temporal, a produzir encadeamentos frásicos mais complicados e a tratar da revisão dos textos. O trabalho de revisão dos textos pode provocar alterações quer nos aspectos conceituais, quer nos aspectos de realização.

Em síntese e segundo Martins e Niza (1998), neste modelo é fundamental a colaboração entre o professor e o aluno antes e durante a produção da escrita. Sendo o trabalho do professor não o de corrigir a escrita dos alunos, mas sim trabalhar a escrita na preparação e durante a sua execução. Não devendo depender o desenvolvimento da escrita apenas da ajuda do professor, mas também da interação entre as crianças. De acordo com os autores citados “a escrita a par e a escrita em pequenos grupos constituem, segundo este modelo, estratégias necessárias ao desenvolvimento da escrita” (p.178).

A interação com os pares e o professor influencia as concepções das crianças acerca das suas aptidões como aprendizes as quais têm implicações significativas no que respeita à maneira como interpretam as suas dificuldades de aprendizagem e as dos seus colegas, assim como os processos para as superar. A aquisição da língua escrita pela criança representa um momento crucial da sua iniciação no processo de escolarização, sendo também, um requisito essencial para que a criança seja bem-sucedida no seu percurso escolar, uma vez que todo o saber formal veiculado pela escola é realizado, primordialmente, através da leitura e da escrita (Correa,1999).

Para além da identificação dos conhecimentos outros autores tiveram, também, como objetivo a identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição e à compreensão da natureza das hipóteses infantis sobre a escrita (Ferreiro1988; Ferreiro e Palácio 1982; Ferreiro e Teberosky, 1986; Alves, M; e Mendes 1986; Pontecorvo e Zucchermaglio 1998).

Como refere Ferreiro (1988) “se considerarmos a aprendizagem da linguagem escrita como a aquisição de um sistema de codificação, esta aprendizagem pode ser considerada como puramente técnica; se a considerarmos como a compreensão de um sistema de representação, ela torna-se conceptual. Trata-se da construção de um novo objeto de conhecimento” (p.67).

Assim este tipo de construção do conhecimento implica “a construção de um esquema conceptual que permita interpretar os dados anteriores e os novos dados. Nenhum esquema conceptual pode ser caracterizado como uma simples reprodução por parte da criança de informações fornecidas pelo meio” (Ferreiro 1987,p.17).

Para a criança aprender a ler e a escrever numa ortografia alfabética como no caso da língua portuguesa tem que adquirir conceitos, para depois os poder converter em procedimentos automatizados o que significa que é necessário a criança apropriar-se de um sistema simbólico, ou seja de um novo conhecimento.

De acordo com Martins e Niza (1998) “aprender a ler e a escrever no sistema alfabético como é o da linguagem escrita portuguesa, implica um elevado nível de capacidade para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspetos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas” (p.23).

Numa escrita deste tipo é possível escrever uma quantidade infinita de palavras recorrendo a um pequeno conjunto de sinais gráficos, as letras do alfabeto. Na escrita alfabética cada carácter gráfico ou letra corresponde, em linhas gerais, a um fonema. O tipo de correspondências entre os grafemas e os fonemas vai diferir da ortografia. Assim, relativamente à transparência numa ortografia dita “transparente”, a escrita de cada palavra transmite a pronúncia da palavra sem ambiguidades, sendo o Finlandês e o Italiano bons exemplos de alfabetos muito próximos à transparência. Portanto, palavras cuja pronúncia é previsível a partir da sua ortografia, são palavras regulares ou transparentes (Castro e Gomes, 2000; Ellis, 1995; Gomes, 2003).

Uma das consequências de uma ortografia não transparente é a existência de palavras irregulares. Estas são palavras cuja leitura e escrita não pode ser derivada por regra (Gomes, 2003). De facto, segundo Niza e Martins (1998), enquanto num sistema alfabético puro, a cada fonema corresponde uma letra, em ortografias opacas ou profundas esta correspondência não é linear, na medida em que nem sempre a um mesmo fonema corresponde a mesma letra e inversamente.

Correa (2005), indica que a apropriação da leitura e da escrita surge de forma progressiva segundo uma sequência do desenvolvimento, na qual a criança reconstrói de uma forma dinâmica as relações entre os sistemas de representações fonológicas e ortográficas da língua.

## 1.4. O que é a Consciência Morfológica

Nos últimos anos alguns estudos têm demonstrado que a consciência fonológica não é a única aptidão metalinguística que está relacionada com o desempenho da escrita, mas que a consciência morfológica é outra capacidade metalinguística que ajuda esse desempenho.

De acordo com Carlisle (1995), a capacidade da criança refletir sobre os morfemas é designada por consciência morfológica, e pode ajudá-la a compreender o princípio semiográfico. Muitas palavras que dependem da sua origem (ex., “laranja” e “laranjeira”, “açúcar” e “açucarado”) têm uma ortografia ambígua, mas podem ser escritas de forma correta, se a criança souber a palavra “laranja” e a palavra “açúcar”.

Segundo Rosa (2003) “a consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceptualizada a dois níveis: a nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. “À medida que aumentam as experiências da criança com a linguagem oral e com a leitura e escrita aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros” (p.1).

De acordo com Nunes e Bryant (2006), os morfemas são de extrema relevância no processo da aprendizagem. Deacon e Kirby (2004), referem que através da reflexão acerca dos morfemas, a criança pode encontrar maior facilidade em aprender o significado de novas palavras, assim como ler e escrever palavras que conheça ou não. A reforçar essa ideia Nunes e Bryant (2006), acrescentam ainda que frente a uma palavra nova torna-se mais fácil a sua compreensão, se a criança perceber que a mesma é formada pela combinação de vários morfemas, cada um com o seu próprio significado, mas que juntos formarão a palavra em questão.

Os morfemas dividem-se em duas grandes classes: as raízes e os afixos. A raiz (ou radical ou morfema-base) pode ser descrita como o âmago de uma construção morfológica. Segundo Rosa (2003), são as unidades básicas para a compreensão do significado das palavras e, conseqüentemente, a unidade central na estrutura morfológica das mesmas. Uma das formas de percebermos que as crianças adquirem algum tipo de compreensão da natureza estruturante dos radicais, consiste em verificar como se desenvolve a capacidade de escrever os radicais na

palavra base e nas palavras derivadas. Manter o radical quando se escrevem palavras base e derivadas, quando as últimas contêm o radical fonologicamente alterado significa que, pelo menos implicitamente, estão a ocorrer alguns processos morfológicos.

A consciência morfológica relaciona-se com a estrutura das palavras da língua. O desenvolvimento desta funcionalidade tem sido investigado a dois níveis:

- A morfologia derivacional que está relacionada com a capacidade da criança lidar com a formação de palavras, pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou, ainda à decomposição de palavras derivadas criando palavras primitivas. Os afixos podem ser designados de prefixos e de sufixos. Quando antecedem o radical da palavra designam-se de prefixos e modificam o sentido da forma base, (por exemplo na palavra “infeliz”, o radical “feliz” é modificado pelo prefixo “**in-**“), e de sufixos quando se seguem ao radical, (por exemplo em “sapateiro” ao radical “sapato”, junta-se o sufixo “**-eiro**”), sendo a sua função formar novas palavras e atribuir-lhe determinada categoria gramatical.
- A morfologia flexional investiga a sensibilidade da criança às flexões dos nomes quanto ao género e ao número, assim como às flexões de modo-tempo e ao número de pessoas nos verbos. As palavras podem então adotar formas diferentes como por exemplo a palavra menino, assumindo outros valores gramaticais, consoante a flexão atribuída: menino (masculino, singular); meninos (masculino, plural); menina (feminino, singular), meninas (feminino, plural).

## **1.5. Como se Desenvolve a Consciência Morfológica**

Estudos como os de Bryant, Devine, Ledward e Nunes (1997); Bryant, Nunes e Aidinis (1999); Bryant e Nunes (2003); Carlisle (1988, 1995, 2000); Nunes (1998); Nunes, Bryant e Bindman (1997); Rubin (1988) e Rosa (2003), debruçaram-se sobre o desenvolvimento da consciência morfológica com crianças em idade pré-escolar e escolar.

Uma vez que nesses estudos foram investigadas crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 16 anos, parece difícil determinar qual a idade exata em que a consciência morfológica se começa a desenvolver. Porém, algumas investigações demonstram que o processamento da

informação morfológica passa por grandes transformações na faixa etária dos 5 aos 8 anos de idade. De acordo com Martins e Niza (1998) “as crianças desde muito cedo têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construídas através de múltiplas situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam na sua vida quotidiana” (p.43).

Logo, é necessário que a criança, inicialmente, recorra a conhecimentos do mundo e a propriedades básicas da linguagem humana, extraindo-as do ambiente linguístico que a envolve para posteriormente as articular, sendo já capaz de internamente realizar uma análise das palavras e frases de uma forma mais autónoma.

É nesse período que a criança começa a desenvolver o domínio de estruturas morfo-sintáticas mais complexas.

Morais (2007), refere o modelo de “redescrição representacional” de Karmiloff-Smith (1992). Segundo esta autora, os avanços de rendimento do indivíduo, num determinado domínio do conhecimento, estariam relacionados com o nível de explicitação sob o qual já elaborou as suas representações, ou seja, os seus conhecimentos específicos naquele domínio. Numa primeira fase de aprendizagem agiria de forma mecânica, rotineira e limitada, sendo inicialmente as representações automáticas e implícitas. Embora os conhecimentos sejam baseados num nível “implícito”, estes permitem à criança interagir eficientemente com o seu meio. Posteriormente, esses conhecimentos passariam por um processo de explicitação, a qual representaria uma crescente compreensão e domínio, das partes e relações entre as partes, do que está aprender. A progressiva flexibilidade cognitiva adquirida poderia atingir um nível “explícito consciente” (onde o sujeito não só sabe o que faz, mas sabe porque o faz) e ainda um nível “explícito consciente verbal” (onde o indivíduo sabe verbalizar porque o faz).

Gombert (1992) citado em Melo (2002), propõe que podem ser sugeridos quatro níveis de desenvolvimento da consciência morfológica nas crianças, sendo eles:

I. Conhecimentos implícitos das regras morfológicas, ou seja, estes são utilizados mas não de uma forma consciente e intencional.

II. Controlo epilinguístico que passa pela capacidade de utilizar determinadas regras e estratégias da língua.

III. Capacidade para controlar e identificar as regras morfológicas utilizando-as, articulando-as e manipulando-as intencionalmente.

IV. Capacidade para refletir sobre o próprio conhecimento das regras morfológicas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que exigem conhecimento morfológico.

Também Valtin (1984) citado por Carlisle (1995), defende que a consciência morfológica se desenvolve por fases ou estádios propondo três estádios de conhecimento linguístico:

I. Conhecimento inconsciente ou uso automático da linguagem.

II. Conhecimento concreto ou presente.

III. Conhecimento consciente.

O modelo de Valtin (1984), aproxima-se ao apresentado por Gombert (1992) e citado por Melo (2002). Revelando-se de grande interesse para os que estudam as crianças do Jardim de Infância e as do 1.º ano do ensino básico, será a transição entre conhecimento implícito e automático para o conhecimento explícito.

Também, para Carlisle (1995), a avaliação do desenvolvimento da consciência morfológica das crianças no pré-escolar e 1º ano de escolaridade centraliza-se entre o conhecimento implícito e intuitivo da estrutura morfológica das palavras para um conhecimento mais explícito.

Existem outros autores que apresentam diferentes pontos de vista quanto à idade para a aquisição e desenvolvimento da consciência morfológica. Gombert (1992) e Bertoud-Papandropoulou e Sinclair (1983), citados em Melo (2002), afirmam que é necessário aguardar até à idade entre os 6 e os 7 anos para encontrar algumas características de identificação do desenvolvimento da consciência morfológica por parte das crianças, de uma forma intencional. Por sua vez Bialystok (1986), citado em Melo (2002), sugere que este emprego consciente de regras surge numa idade mais avançada.

Para Tunmer, Nesdale e Wright (1987), citados por Melo (2002), a criança desenvolve a consciência morfológica entre os 4 e os 8 anos à medida que aprende a ler e a escrever.

De acordo com Nunes (1998), a aprendizagem da morfologia proporciona um instrumento novo e uma estrutura de pensamento sobre a linguagem: “These results support the idea that



children do learn a framework for thinking about language when they master morphological spellings” (p.16). Por outras palavras, as crianças aprendem a funcionar com um racional morfológico e começam a usá-lo como estrutura de pensamento e de trabalho sobre a linguagem para decifram palavras novas, analisando-as a partir de componentes morfológicos. Se as crianças conhecerem os morfemas como unidades de significado (por exemplo, “bicycle” -veículo com duas rodas) partindo das palavras que já conhecem elas irão empregá-los e alargar os seus conhecimentos a partir de palavras novas nesse caso (e.g. “tricycle” será um veículo com três rodas).

Na perspectiva de Melo (2002), não existe uma idade exata para esta aquisição da consciência morfológica. Contudo, é necessário cultivar nas crianças a competência do conhecimento da estrutura da língua para que estas consigam, posteriormente e de uma forma gradual, trabalhar, construir e prever palavras desconhecidas, aquando do processo de aprendizagem da leitura e escrita

Em síntese o desenvolvimento da morfologia é importante para apoiar as crianças na compreensão da linguagem oral e mais tarde da leitura e da escrita.

## **1.6. Avaliação da Consciência Morfológica**

Para avaliar e investigar a consciência morfológica têm sido aplicadas tarefas diferentes para medir o desempenho das crianças em situações que exigem uma reflexão sobre o significado das palavras e a habilidade de manipulação dos morfemas. Essa capacidade tem sido avaliada através de tarefas distintas, as quais implicam diferentes níveis de desempenho. De seguida são mencionadas algumas dessas tarefas, assim como alguns estudos em que foram aplicadas.

1. Tarefa de Completamento de Frases
2. Tarefa de Replicação de Erro
3. Tarefa de Relacionamento Morfológico
4. Tarefa de Derivação Morfológica
5. Tarefa de Analogia de Palavras

## 6. Tarefa de Analogia de Frases

## 7. Tarefa de Identificação de Morfema base

## 8. Tarefa de Interpretação de Pseudo-palavras

## 9. Tarefa de Famílias de Palavras

### 1. Tarefa de Completamento de Frases

Berko (1985), Bryant, Devine, Ledward e Nunes (1997); Carlisle (1988,1995); Casalis e Alexandre (2000), Casalis, Cole e Sopo (2004), Melo (2002), Rego (1993), Rego e Bryant (1993) e Rego e Buarque (1997), citados por Correa, J. (2005), são alguns dos investigadores que usaram uma Tarefa de Completamento de Frase. Nesta tarefa a criança deve exprimir palavras que finalizem de forma apropriada uma frase ou inclusivamente uma história. Noutros casos, deve completar o morfema final de uma palavra inserida numa frase. Ou que conclua uma frase com uma forma derivada quer de uma palavra primitiva quer de uma pseudo-palavra. Em investigações recentes, as tarefas de complemento têm assumido diferentes variantes de modo a minimizar o uso de pistas semânticas pelas crianças. Uma das formas de o fazer foi através da aplicação de pseudo-palavras, ou seja, uma palavra inventada que apesar de obedecer às regras de fonologia e morfologia da língua não faz parte do seu léxico. O uso de pseudo-palavras possibilita, em princípio, isolar os aspetos estruturais e semânticos da língua.

(e.g. “Nesta figura temos um zéu. Aqui temos outra figura onde há dois deles.  
Assim, nesta figura temos dois \_\_\_\_\_)

### 2. Tarefa de Replicação de Erro

Gaux e Gombert (1999), referidos por Correa (2005), foram alguns dos investigadores que utilizaram a Tarefa de Replicação do Erro. Nesta tarefa pede-se à criança para localizar e corrigir o (resposta esperada, entre parênteses) erro gramatical numa frase, ou item de treino.

O menino é bonita	O menino é bonito
O avô é velha	(O avô é velho)

Em seguida a criança deve repetir este tipo de erro em duas outras frases escritas corretamente:

A Inês é linda	A Inês é lindo
A professora é magra	(A professora é magro)

O objetivo desta tarefa é o de averiguar se a criança é capaz de identificar violações de natureza morfo-sintática e utilizar conscientemente o seu conhecimento da gramática e da língua, através da reprodução intencional do erro identificado na primeira frase sem que, para tal, seja necessário a requerer da criança explicação para as respostas apresentadas.

### 3. Tarefa de Relacionamento Morfológico

Na Tarefa de Relacionamento Morfológico, Ben-Dror, Bentin e Frost (1995), Carlisle e Nomanbhoy (1993), Mahony, Singson e Mann (2000), utilizaram um teste de relacionamento de palavras. Nesta tarefa são apresentadas às crianças pares de palavras. Alguns pares de palavras consistem numa palavra primitiva e outra derivada. Outros são de palavras que não estão relacionadas. Pede-se então à criança que considere se as palavras estão ou não relacionadas, dizendo se a segunda palavra do par é derivada da primeira palavra como nos exemplos seguintes:

Jogo	jogador
Porco	porção
Forno	fornada
Mesa	mesada

#### 4. Tarefa de Derivação Morfológica

Carlisle e Nomanbhoy (1993), Carlisle (1988, 1995,2000), Casalis e Louis-Alexandre (2000), Nunes, Bryant e Olsson (2003), Casalis, Cole e Sopo (2004); Wolter e Apel (2004), citados por Correa (2005), utilizaram uma Tarefa de Derivação Morfológica. Esta tarefa requer que a criança complete a frase com uma palavra derivada que lhe é dada a palavra base, ou vice-versa, complete a frase com a palavra base quando lhe é dada a derivada

Fiz um bom negócio porque sou um bom _____(negociante)
O negociante fez um bom _____(negócio)

#### 5. Tarefa de Analogia de Palavras

A tarefa de analogia de Palavras foi criada por Nunes, Bryant e Bindman (1997) e usada por Bryant, Devine, Ledward e Nunes (1997); Nunes, Bryant, Bindman, (1997); Bryant, Bindman e Nunes (1998); Bryant, Nunes e Aidinis (1999); Bryant, Nunes e Bindman (2000); Sénechal (2000); Melo (2002) e Rosa (2003). Nesta tarefa, a criança deve identificar a transformação morfológica produzida num determinado par de palavras e realizar uma transformação semelhante para outra palavra, formando assim um novo par de palavras que preserva a mesma relação morfológica e sintática que o primeiro par.

Nos exemplos seguintes a palavra que deve ser produzida pela criança está entre parênteses..

1 Cantar	cantou
Dançar	(dançou)
2 Trabalhar	trabalhador
Pintar	(pintor)
3 Belo	beleza
Pobre	(pobreza)

## 6. Tarefa de Analogia de Frases

Bryant, Devine, Ledward e Nunes (1997), Nunes, Bryant e Bindman (1997) e Rosa (2003), usaram a tarefa de analogia de frases. À semelhança da tarefa anterior, apresentam-se às crianças duas frases com uma determinada relação morfológica (A Joana brinca com a boneca - A Joana brincou com a boneca). De seguida é apresentada uma terceira frase (O João joga futebol) e pede-se que produzam uma quarta frase mantendo a mesma estrutura morfo-sintática das frases do primeiro par.

A Joana brinca com a boneca	A Joana brincou com a boneca
O João joga futebol	(O João jogou futebol)

## 6. Tarefa de Identificação de Morfema base

Na tarefa de Identificação de Morfema-base, os investigadores Casalis, Cole e Sopo (2004); Rubin (1998), tiveram como objetivo verificar com as crianças, o morfema-base de uma palavra formada por prefixação ou sufixação. O investigador emite ou escreve a palavra e a criança deve “apagar” o prefixo ou o sufixo e reproduzir apenas o morfema base. Normalmente pergunta-se à criança: “ Qual a palavra escondida em...?”

Em tristeza a palavra escondida é _____ (triste)
Em livraria a palavra escondida é _____ (livro)
Em faroleiro a palavra escondida é _____ (farol)

## 8. Tarefa de Interpretação de Pseudo-palavras

Em investigações recentes alguns investigadores usaram a Tarefa de Interpretação de Pseudo-palavras nomeadamente, Nunes (1998), Nunes, Bryant e Bindman (1997), Rosa (2003), e Seixas (2008). Nesta tarefa cada estímulo é constituído por morfemas existentes na língua, um morfema base e afixos reais, mas numa combinação que não existe no léxico da língua portuguesa. Depois pergunta-se à criança: O que é que esta palavra quereria dizer, se existisse?

Desfeliz (des “prefixo de negação”+feliz) esta palavra se existisse quereria dizer “não é feliz”.  
Canetista (ista “sufixo que indica alguém com uma atividade) se esta palavra existisse quereria dizer que é alguém que ”trabalha com canetas”.

Segundo o estudo de Rosa (2003), esta medida serve para verificar se as crianças conseguem identificar os morfemas constituintes (o morfema- base e os afixos), num estímulo de pseudo-palavra, acedendo aos seus significados de modo independente e depois considerá-los em conjunto de forma a interpretar a nova palavra. “Esta tarefa permite assim medir a capacidade das crianças para aceder, reconhecer e interpretar morfemas” (p.147).

## 9. Tarefa de Famílias de Palavras

Os investigadores Casalis, Cole e Sopo (2004), Wolter e Apel (2004) e Seixas (2008), aplicaram a Tarefa de Família de Palavras. Nesta tarefa é pedido à criança que diga ou escreva tantas palavras quanto possível, que pertençam à mesma família de uma determinada palavra (morfema-base). Assim pede-se à criança que produza palavras que tenham o mesmo bocadinho da primeira palavra, mas que não tenham exatamente o sentido principal da palavra base.

Exemplos:

Bicho: bichinho- –bichano
Casa: casinha –casario
Cabelo: cabeludo – cabeleira
Flor: florir- florista

Em síntese a consciência morfológica tem sido avaliada usando diversas tarefas as quais compreendem diferentes níveis de desempenho.

De algumas tarefas apresentadas (Analogia de Palavras; Identificação do Morfema-base; Interpretação de Pseudo-palavras) foram feitas adequações para este estudo (como será descrito na metodologia).

### **1.7. Relação entre a Consciência Morfológica e o Desenvolvimento da Escrita**

Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência morfológica têm incidido sobre a sensibilidade da criança aos processos de derivação lexical (morfologia derivacional) ou aos processos de flexão das palavras (morfologia flexional) de forma separada.

Treiman, Cassar e Zukowsky (1994), consideraram a hipótese de as crianças do pré- escolar e do 1º e 2º ano de escolaridade conseguirem aprender a informação morfológica do morfema base nas palavras primitivas ao escreverem a mesma raiz em palavras com dois morfemas.

Treiman et al (1994), efetuaram quatro estudos para analisar a que tipos de informação linguística as crianças recorrem ao escreverem palavras que contenham os grafemas [t] e [d]. Os exemplos usados são ‘writing’ e ‘riding’. Nestas palavras (na variante americana da língua inglesa), as consoantes “t” e “d” são “foneticamente lidas como [d]” (p.1319). Nos dois primeiros estudos, as crianças do 1º ano de escolaridade tendiam a escrever ambos os tipos de

palavras com “d”. As investigadoras também verificaram que as crianças, conseguiam discriminar mais corretamente palavras com dois morfemas do que as palavras com um só morfema. De acordo com Treiman et al. (1994), isto significa que as crianças do primeiro ano têm alguma competência para assimilar a informação morfológica do morfema-base. Por exemplo, ao escreverem palavras com dois morfemas (‘dirty’), as crianças provavam conseguir aceder ao morfema-base ‘dirt’ e entender que o grafema “t” se preservaria na escrita, ainda que fosse pronunciada com o som [d]. O mesmo não acontece com palavras de um só morfema (‘duty’), que não tem por morfema-base ‘dut’; logicamente, seria de prever que as crianças escrevessem “d” em vez de [t], acompanhando a forma oral.

O estudo seguinte serviu para as investigadoras observarem se crianças mais novas tinham as mesmas aptidões. O teste foi aplicado duas vezes com um intervalo de cinco meses. As crianças participantes frequentavam o pré-escolar e o 1º e 2º ano de escolaridade. Foi-lhes solicitado que completassem por escrito algumas palavras com um e dois morfemas que tivessem os grafemas “t” e “d” e também palavras de controlo. O exercício constava no preenchimento, com um “t” ou um “d” dos espaços em branco das palavras. O teste foi aplicado duas vezes, com um intervalo de cinco meses.

Verificou-se que as crianças do pré-escolar e do primeiro ano também escreviam mais corretamente estes grafemas em palavras com dois morfemas do que com um só morfema. Para as autoras do estudo, estes resultados indicam que as crianças são capazes de recorrer a alguma informação morfológica do morfema-base ao escreverem palavras com dois morfemas. Por sua vez, isto parece comprovar que, desde muito cedo (pré-escolar), as relações de significado entre palavras relacionadas morfológicamente têm um efeito significativo na escrita. Tal como Treiman e Cassar (1997) referido em Rosa (2003) vieram a apontar posteriormente, este ponto de vista “contraria a perspetiva de que o uso de informação morfológica na escrita ocorre numa fase mais tardia” (p.43).

As investigadoras alegam que o uso de informação morfológica na escrita seguramente melhora de acordo com o desenvolvimento. A novidade deste estudo é de que as bases desta competência estão presentes desde o último ano do pré-escolar.

Segundo as autoras do estudo o conhecimento produtivo da morfologia na linguagem oral pode promover as bases para o uso da morfologia na escrita.



Carlisle (1998), efetuou um estudo para investigar a forma como as crianças mais velhas conseguem aprender e dominar a morfologia dos morfemas-base. O principal objetivo deste trabalho era investigar até que ponto a complexidade das transformações morfológicas e ortográficas entre palavras-base e derivadas, têm um impacto na escrita das crianças.

Participaram neste estudo 65 crianças de língua inglesa que frequentavam o 4.º, 6.º e 8.º ano de escolaridade. Todas elas foram sujeitas a um teste de morfologia e a um teste de ortografia, numa versão oral e noutra escrita. No teste de morfologia, tinham de completar com a forma derivada o espaço em branco de uma frase em que lhes era dada a forma primitiva [e.g. ‘Warm’. ‘He chose the jacket for is \_\_\_’. (warmth)] e vice-versa. As respostas eram dadas oralmente. O teste de ortografia constava em escrever palavras primitivas e palavras derivadas. Cada palavra que deveria ser escrita era ditada primeiro sozinho, de seguida era incluída numa frase, e depois novamente sozinha. As palavras derivadas eram escritas num dia e as formas primitivas eram escritas uma semana depois.

Avaliaram-se quatro tipos de modificações morfológicas de grau de complexidade crescente. No primeiro, não existiam diferenças ortográficas ou fonológicas nas formas – base das palavras primitiva e derivada (e.g. “enjoy”\_ “enjoyment”). No segundo, não havia diferenças a nível fonológico, no entanto verificava-se uma ligeira diferença a nível ortográfico (e.g. ‘rely’-‘reliable’. No terceiro, havia mudanças a nível fonológico, mas não a nível ortográfico (e.g. ‘magic’-‘magician’. Por ultimo, no quarto tipo, existiam mudanças a nível fonológico e ortográfico (e.g. ‘deep’-‘depth’).

Do 4º ao 8º ano, comprovou-se um desenvolvimento significativo no que respeita à compreensão das relações morfológicas e na ortografia das palavras primitivas e derivadas. Observou-se que as palavras primitivas eram obtidas mais facilmente a partir de palavras derivadas, tanto na oralidade como na escrita, e escritas mais corretamente. Ao contrário, as palavras derivadas eram obtidas com maior dificuldade a partir de palavras primitivas, originando mais erros ortográficos. Confirmou-se ainda que as crianças tinham maior dificuldade em apontar as formas primitivas e derivadas na oralidade, principalmente quando existiam transformações fonológicas ou ortográficas. Em todos os níveis de complexidade, notou-se uma melhoria significativa na ortografia de palavras derivadas à medida que se progredia na escolaridade.

Carlisle (1998), concluiu também que seria desejável um ensino explícito das relações morfológicas, nomeadamente nas situações de maior complexidade.

Nunes (1998), efetuou um estudo longitudinal sobre o modo como as crianças desenvolviam a aptidão para escrever morfemas-base, em palavras base e derivadas, de forma consistente e sobre o modo como a consciência morfológica poderia explicar esse desenvolvimento.

O estudo consistia em que as crianças do 1º, 2º e 3º ano de escolaridade escrevessem morfemas-base de pares de palavras formadas por palavras reais com diferença a nível fonológico (e.g. “Know” – “Knowledge”) e pares compostos por uma palavra real e uma pseudo-palavra cujos morfemas-base contivessem consoantes mudas (e.g. Knot – Knotsaurus). A primeira palavra do par era escrita num dia; a segunda palavra (ou pseudo-palavra) do par era escrita noutro dia diferente. Em ocasiões distintas, foram feitas avaliações para verificar a consciência morfológica. Verificou-se que a consistência na escrita dos morfemas-base seguia uma tendência de desenvolvimento, ou seja, que as crianças aperfeiçoavam as suas competências com a idade. A análise de regressão múltipla, em que a variável dependente era a consistência na escrita de morfemas-base, provou que as avaliações de consciência morfológica feita dois anos antes do exercício de escrita já prediziam a consistência ortográfica dos morfemas-base, mesmo depois de controlar os efeitos da idade, ano de escolaridade e a capacidade verbal global.

Também, o nível de consistência ortográfica dos morfemas-base no início do estudo, predizia o nível de consciência morfológica que ela teria dois anos depois. Assim Nunes concluiu que existia uma relação recíproca entre a consciência morfológica e a consistência da escrita do morfema-base.

Rubin (1988), realizou um estudo para testar a consciência morfológica de crianças em idade pré-escolar e do 1º ano em relação às suas competências na escrita

O estudo desta investigadora tinha três objetivos:

1. Examinar a relação entre o conhecimento implícito da estrutura morfológica e o conhecimento explícito da estrutura morfológica.
2. Comparar a capacidade de analisar a estrutura morfológica das palavras.
3. Estudar a relação entre a competência em tarefas de linguagem falada e a capacidade de representar morfemas-base e morfemas de flexão nas tentativas precoces de escrita.

De acordo com Rubin (1998), se o uso de morfemas na linguagem falada, a competência de análise de morfemas e o uso de morfemas na escrita precoce das crianças estivessem relacionados entre si, então poderia ser demonstrada a importância de auxiliar as crianças pequenas a desenvolverem o entendimento da estrutura morfológica da palavra.

As razões apresentadas pela investigadora para escolher crianças desta idade foram as seguintes:

1. Esperava que as crianças mostrassem uma razoável variação nos seus níveis de conhecimento implícito e explícito da estrutura morfológica das palavras faladas, para possibilitar aos investigadores estudar o percurso deste desenvolvimento.
2. Tanto as medidas da linguagem falada como da escrita podiam ser conseguidas num período de tempo, em que o efeito da aprendizagem da linguagem escrita no desenvolvimento destes conhecimentos seria mínimo.
3. A informação conseguida poderia ser aplicada em pesquisas futuras para antever o percurso do desenvolvimento morfológico na linguagem escrita das crianças mais velhas

Rubin (1988), realizou este estudo numa escola americana com 128 crianças, de quatro turmas do pré-escolar e quatro turmas do 1º ano. Todas as crianças foram testadas com um teste de linguagem oral estandardizado (Berry-Talbott) o qual implicava a aplicação de regras básicas de morfologia (flexão e derivação) a pseudo-palavras, sendo preciso completar uma frase oralmente. A partir das classificações conseguidas neste teste as crianças foram agrupadas em quatro grupos diferentes, em conformidade com as suas capacidades de morfologia (pré-escolar nível baixo; pré-escolar nível alto; 1º ano nível baixo; 1º ano nível alto).

Para medir a consciência morfológica foram usadas duas tarefas. A primeira era uma tarefa de escrita (a partir do ditado de uma palavra e uma frase com essa palavra) para medir a representação de morfema-base e morfemas de flexão. A segunda era de identificação de morfema-base a qual foi executada oralmente.

Os resultados deste estudo mostraram que a proficiência de representar morfemas-base e

morfemas de flexão na escrita está relacionada tanto com o conhecimento morfológico implícito como com o grau de escolaridade. Houve assim uma interação significativa entre o nível implícito de conhecimento morfológico e o nível escolar.

Os resultados da investigação de Rubin (1998), mostraram ainda que as crianças com mais elevado nível de conhecimento morfológico implícito nas tarefas de linguagem falada, obtiveram também um melhor desempenho nas tarefas de análise morfológica explícita, independentemente das diferenças de ano escolar.

Segundo Casalis e Louis-Alexander (2000) e Deacon e Bryant (2005), as investigações sobre o conhecimento da consciência morfológica têm demonstrado que as crianças produzem as flexões e as derivações de forma diferente. Deacon e Bryant (2005), desenvolveram um estudo com crianças de cinco e oito anos de idade às quais aplicaram um teste de escrita. As crianças tinham que escrever palavras com um morfema e palavras com dois morfemas. Metade das palavras com dois morfemas eram de palavras derivadas e a outra metade eram de palavras flexionadas. As palavras tinham o mesmo som final, por exemplo, a palavra “notion” (com um morfema) e a palavra “connection” (com dois morfemas). Os autores predisseram que se as crianças processam a morfologia da língua, então teriam uma maior facilidade em escrever o som final das palavras quando eram morfemas, do que quando não eram. Uma vez que o som final das palavras era o mesmo, qualquer diferença nos resultados só poderia ser atribuída ao processamento morfológico. Os resultados deste estudo mostraram que as crianças escreviam mais corretamente os sons finais das palavras quando eram morfemas do que quando não eram, mas a análise do tipo de morfema mostrou que este resultado era verdadeiro apenas para as flexões. Os autores concluíram que a diferença encontrada na escrita dos dois tipos de morfemas possivelmente ocorria porque na morfologia derivacional há uma mudança na classe gramatical das palavras morfológicamente complexas, o que não ocorre com a morfologia flexional.

Segundo Bryant e Nunes (2003), se os estudos longitudinais mostram uma forte ligação entre o que as crianças sabem sobre morfemas específicos e como aprendem as regras de escrita desses morfemas, então depreende-se que as devemos ensinar sobre a escrita dos morfemas. “Esta conclusão sugere imediatamente outro tipo de estudo: o estudo de intervenção. Como ensinar? Se tivermos sucesso a ensinar as crianças sobre a estrutura morfológica isto influenciará a sua escrita (...) A acontecer este tipo de pesquisa poder-se-á estabelecer, de uma vez por todas, quão importante é para as crianças estarem conscientes da estrutura

morfológica das palavras que falam e poderem pensar sobre esta estrutura quando estão a aprender a escrever estas palavras” (p.205).

Os investigadores Bryant e Nunes (2003), defendem que algum conhecimento de morfemas e da sua relação com os padrões de escrita pode, em princípio, ser uma grande ajuda para uma criança aprender a ler e a escrever. Este saber pode reduzir algumas ambiguidades na leitura e escrita.

Rosa (2003), desenvolveu um estudo transversal com crianças de língua portuguesa. Este estudo envolveu 805 crianças, do 1º ao 4º ano de escolaridade (dos seis aos nove anos) de três escolas públicas. O objetivo era compreender se as crianças tirariam vantagem de informação morfológica disponível de forma implícita através de “priming“ morfológico. O “prime” é uma palavra que partilha o mesmo morfema-base que a palavra-alvo e que a antecede.

As crianças foram colocadas aleatoriamente em seis condições de escrita. A tarefa de escrita foi apresentada com três níveis diferentes de priming morfológico: (1=sem priming; 2= priming oral; 3 = priming oral+ escrito) e a um de dois diferentes níveis de informação lexical [1= ausente (pseudo-palavras) e 2= presente (palavras)].

Na situação sem priming as crianças ouviram ler uma frase que continha apenas a palavra derivada, estímulo esse que era pronunciado pelo investigador com a pronúncia coloquial e que a criança tinha que escrever de seguida [exemplos: Ele é um bom \_\_\_\_\_ (negociante)].

Na situação com priming oral as crianças ouviram ler uma frase que continha o prime e a palavra alvo ou derivada [e.g. Fiz um bom negócio (prime); sou um bom \_\_\_\_\_(negociante)].

Na situação com priming oral + escrito as crianças ouviram ler a mesma frase que compreendia o prime e a palavra alvo a escrever. Entretanto essa frase estava escrita na sua folha de respostas. Assim a criança poderia aceder à grafia do prime [e.g. Fiz um bom negócio; sou um bom \_\_\_\_\_ (negociante)].

Nestes três exemplos a criança tem que escrever o morfema-base da palavra derivada com “o” apesar de na pronuncia coloquial se pronunciar com [u]. Procurava-se averiguar em que medida a presença da palavra base “negócio“ que tem “o” tónico e bem pronunciado, influenciaria a escrita do morfema-base na palavra derivada<sup>1</sup>.

Os resultados mostraram que não se apuraram efeitos significativos do uso do priming

---

<sup>1</sup> No estudo que é objecto desta dissertação usou-se a mesma tarefa de escrita, aqui descrita

morfológico nos dois primeiros anos de escolaridade. No 3º ano, o priming oral influenciou significativamente a escrita de palavras mas não a de pseudo-palavras. Também no 3º ano o priming oral + escrito influenciou significativamente a escrita de palavras e de pseudo-palavras. No 4º ano há resultados altamente significativos tanto na escrita de palavras como de pseudo-palavras, em ambas as situações de priming (oral/oral + escrito). Os efeitos do priming morfológico não estão dependentes da informação lexical porque aparecem também efeitos significativos na escrita de pseudo-palavras.

Rosa (2003), concluiu que o uso de priming morfológico pode auxiliar as crianças mais velhas (3º e 4º anos) a incorporar informação morfológica na escrita e de forma mais precoce do que aqueles que não recebem priming. O investigador indica que, apesar de serem precisos estudos de intervenção, poderá ser bastante mais produtivo ajudar as crianças a trabalhar com estratégias fundamentadas em princípios morfológicos.

Na ótica de Rosa (2003) “as relações de priming morfológico podem ajudar as crianças a desenvolver capacidades ainda não exploradas, no sentido de construir um instrumento de pensamento para pensarem sobre as relações morfológicas na escrita que podem ser usadas de forma produtiva para novas aprendizagens” (p.22).

Resumidamente, os estudos supracitados estabelecem uma relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento na aquisição de escrita das crianças. Além disso, é preciso ressaltar que os dados dos estudos longitudinais não são ainda suficientes para determinar relações de causa efeito entre consciência morfológica e a aprendizagem de regras de morfologia. Nesse caso é então indispensável a contribuição dos estudos de intervenção, tal como é desenvolvido seguidamente.

## **1.8. Efeitos de Treino da Consciência Morfológica**

De acordo com os investigadores Nunes e Bryant (2006), os estudos de intervenção indicam que aperfeiçoar a consciência morfológica das crianças, tem um efeito positivo na escrita de palavras que necessitam da morfologia.

Assim passamos a rever estudos de intervenção, citados por Seixas (2008) que envolveram o

treino da consciência morfológica com crianças em idade escolar (Bryant, Devine, Ledward e Nunes, 1997, Fayol et al. 1999, Melo 2002, Nunes, Bryant e Olsson, 2003).

Recentemente, realizaram-se ainda outros estudos de intervenção ( Seixas, 2008; Arranhado, 2010 e Pires, 2010) com crianças portuguesas.

Os trabalhos de Bryant, Devine, Ledward e Nunes (1997), investigaram até que ponto era viável melhorar a uso do apóstrofo por parte das crianças inglesas. O apóstrofo tem duas aplicações distintas: [-'s] para os substantivos no genitivo do singular e [-s'] para os substantivos no genitivo do plural. Este sinal não apresenta nenhum fonema; é por isso, um claro exemplo de diferenciação ortográfica apoiada integralmente na gramática. Para investigar a forma como as crianças aprendem este fenómeno, os quatro investigadores efetuaram dois estudos de intervenção nos quais participaram crianças inglesas, de idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

Os objetivos passavam por verificar:

- Até que ponto as crianças sabiam (antes e depois de aprenderem na escola) que os apóstrofos poderiam indicar posse (caso possessivo).
- Se este saber era suscetível a qualquer intervenção.
- Como a consciência morfológica estava relacionada com as melhorias em ortografia.

Nos dois estudos, as crianças foram repartidas por idade ortográfica (Schonell Graded Word Spelling Test B) e por escolaridade, sendo colocadas em três grupos:

- 1 Experimental, ensinados sobre o apóstrofo.
- 2 Treinados, sobre o uso de palavras homófonas.
- 3 De controlo, sem qualquer intervenção.

Participaram no primeiro estudo 75 crianças, dos 9 aos 12 anos (5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade). Os sujeitos foram submetidos a pré-testes e a pós-testes que incluíam 16 frases escolhidas para avaliar se tinham consciência de que o apóstrofo era utilizado apenas para mostrar posse (e.g. 'The cup's handle is broken'), mas não era usado nos plurais (e.g. 'The cups are broken').

Entre os pré-testes e os pós-testes, os grupos experimental e treinado foram submetidos a uma sessão de 30 minutos. Trabalharam com as mesmas 10 frases (e.g. ‘The market’s fruit stall sells pears’), que eram apresentadas oralmente. O grupo experimental focou sobretudo os aspetos do significado e uso do apóstrofo, centralizando as atenções na palavra com o apóstrofo. Assim, teriam de escolher uma de duas cartas (criadas para o efeito): numa carta estava representada a palavra correta (e.g. ‘market’s) e na outra a incorreta (e.g. ‘markets’). O grupo treinado destacou aspetos relacionados com o modo como o significado da frase ficaria diferente se uma palavra homófona aparecesse em lugar de uma das palavras originais (e.g. ‘The market’s fruit stall sells pairs’). O grupo não controlo não foi alvo de qualquer intervenção.

No pré-teste observou-se que as crianças de 9 e 10 anos apelaram a uma abordagem fonológica básica, na generalidade dos casos não escreveram o apóstrofo, por se tratar de um morfema mudo. O que é reconhecível pelo facto de, até àquele nível de escolaridade, elas não terem sido instruídas relativamente a este fenómeno. Todavia as crianças mais velhas, por já terem aprendido esta regra, escreveram o apóstrofo com maior frequência, ainda que não o fizessem nos contextos mais adequados.

No pós-teste, observou-se que a intervenção tinha tido um efeito mais significativo no grupo experimental do que nos outros dois grupos. Ao controlar o grupo etário, verificou-se que as crianças mais velhas (6.º e 7.ºanos) progrediram significativamente com a intervenção. Porém, as crianças mais novas (5.ºano) não apresentaram sinais de melhoria em qualquer dos três grupos.

De forma a validar este estudo e a explicar a não existência de efeitos de intervenção nas crianças mais novas, efetuou-se um segundo estudo de intervenção. Para além dos objetivos acima mencionados, este novo estudo tinha como objetivo avaliar a relação entre a consciência morfológica e a capacidade de utilizar corretamente os apóstrofes.

Neste estudo participaram 42 crianças do 5.º e 6.º ano, de uma escola diferente, divididas nos mesmos três grupos e com o mesmo design.

O plano deste novo estudo foi o mesmo do anterior, tendo apenas duas exceções: a primeira incluiu duas avaliações de consciência morfológica, concebidas para avaliar a consciência explícita das crianças comparativamente aos casos do genitivo e ao que os distingue dos



plurais, tanto no pré-teste como no pós-teste; a segunda foi o acréscimo de oito novas frases (incluindo contrações com uso de apóstrofo) ao conjunto de frases já existentes no exercício ortográfico.

Os investigadores verificaram uma melhoria considerável no uso de apóstrofo à medida que se avançava na escolaridade. Os resultados do pós-teste foram bastante melhores do que os do pré-teste. A escrita do apóstrofo no contexto das contrações e dos plurais foi mais fácil e correta do que no contexto dos genitivos. Por sua vez, as ortografias dos genitivos progrediu significativamente no grupo experimental, devido aos resultados da intervenção.

Estes resultados confirmam os do estudo anterior, salientando que a intervenção a curto prazo é eficaz. Contudo, contrariamente ao primeiro estudo, as crianças mais novas apresentaram progressos nomeadamente no uso de apóstrofo em contrações.

Em relação ao papel da consciência morfológica, Bryant et al. (1997), constataram que a tarefa de analogia de frases predizia a evolução na ortografia dos apóstrofos no genitivo, inclusivamente após o controlo da idade ortográfica e das diferenças de idade.

Conclui-se que o entendimento do emprego do apóstrofo é difícil até para as crianças de 11 anos, mas as intervenções estruturadas podem auxiliá-las a progredir e a aperfeiçoar essa mesma compreensão.

Não se recorreu a qualquer pós-teste diferido para confirmar se os efeitos da intervenção persistiam a longo prazo.

Fayol, Thevenin, Jarousse & Totereau (1999), delinearam um estudo de intervenção com o qual pretendiam investigar até que ponto as crianças do 1º, 2º e 3º ano, de língua francesa, beneficiaram da aprendizagem da morfologia do número (singular e plural). As crianças foram repartidas em dois grupos os quais divergiam entre si no tipo de feedback atribuído. O primeiro grupo beneficiou de feedback sistemático com instruções básicas sobre a morfologia de número e fez exercícios práticos posteriormente analisados e explicados na aula pelos professores. Ao segundo grupo não foi dado feedback. As crianças recebiam as mesmas explicações básicas, mas os exercícios práticos eram-lhes devolvidos depois de corrigidos pelos professores, mas sem quaisquer observações. No início do estudo não havia diferenças significativas nos dois grupos, em função da idade, sexo, ocupação profissional dos pais, nacionalidade e escolaridade anterior.

Os resultados indicaram que as crianças do 1º ano que receberam feedback conseguiram melhorias significativas na morfologia dos plurais dos nomes e dos adjetivos, mas não nos verbos, em que só se observaram resultados positivos no 2º ano de escolaridade.

Fayol et al. (1999) consideram que “é possível melhorar rapidamente (em algumas sessões) o desempenho dos alunos através da instrução explícita de conceitos gramaticais de nome, adjetivo e verbo e das suas relações de concordância. As melhorias obtidas dependem do nível escolar, das categorias gramaticais (nomes, verbos, adjetivos) e do tipo de instrução (com e sem feedback). Apesar disso, esta melhoria ocorre cedo e é sistemática” (p.62).

Melo (2002), efetuou um estudo de intervenção que teve como objetivo desenvolver e avaliar os efeitos da intervenção precoce em consciência gramatical sobre diferentes capacidades de leitura e escrita. Nesta investigação participaram 60 crianças do primeiro ano de escolaridade de duas escolas brasileiras. As crianças foram repartidas em dois grupos diferentes em cada escola: um grupo experimental (GE) e um grupo de controlo (GC). Os grupos de cada escola foram emparelhados de acordo com a idade, a inteligência, a memória verbal, a consciência fonológica, a consciência gramatical, o nível de perceção da escrita e a exposição da criança à língua no ambiente familiar.

O grupo experimental foi sujeito a um treino em consciência gramatical, o que não sucedeu com o grupo de controlo.

O treino em consciência gramatical para o grupo experimental consistiu num total de 25 sessões, de 30 minutos cada, ao longo do ano letivo. As atividades de estimulação da consciência gramatical foram incluídas na própria rotina da sala. Estas abrangeram atividades de leitura e escrita. As atividades de morfologia compreenderam: derivação de palavras; classes gramaticais variáveis (substantivo, adjetivo, verbo, artigo, pronome) e suas devidas flexões em género, número, pessoa e tempo; e também classes gramaticais invariáveis (advérbios e conjunção).

Dois pós-testes foram efetuados em dois momentos diferentes. O pós-teste 1 foi aplicado um mês após a intervenção e o pós-teste 2 (pós-teste diferido) foi aplicado seis meses depois.

Os resultados conseguidos no pós-teste 1, logo após a intervenção, e no pós-teste 2, seis meses depois, mostraram uma significativa superioridade das crianças do grupo experimental em relação ao grupo de controlo quanto às capacidades de leitura e escrita investigadas

(escrita de pseudo-palavras; compreensão de frases sintacticamente complexas; produção escrita de história).

Os resultados encontrados confirmam as conclusões obtidas nos estudos longitudinais feitos por Rego e Buarque (1997) com crianças brasileiras, e por Nunes, Bryant & Bindman (1994,1996,1997) e Bryant, Nunes & Bindman (2000) com crianças inglesas, as quais mostram que a aprendizagem das escritas convencionais de base gramatical, como o morfema de flexão do passado dos verbos e o uso do apóstrofo em inglês, está relacionada com o nível de consciência gramatical das crianças.

Nunes, Bryant e Olsson (2003), realizaram um estudo de intervenção tendo como objetivo perceber os efeitos da aprendizagem de regras de morfologia e fonologia na leitura e na escrita.

Participaram neste estudo 468 crianças inglesas de 7 e 8 anos de idade que frequentavam o 3º e 4º ano de escolaridade. As crianças foram divididas em cinco grupos, em que quatro deles são grupos de intervenção:

1. Grupo apenas com instruções de fonologia (distinções fonológicas).
2. Grupo apenas com instruções de morfologia (distinções morfológicas).
3. Grupo com instruções sobre fonologia e o ensino da escrita (implicações das distinções fonológicas na escrita).
4. Grupo com instruções sobre morfologia e o ensino da escrita (implicações das distinções morfológicas na escrita).
5. Grupo de controlo que apenas efetuou o pré e o pós-teste.

Os pré-testes foram aplicados a todas as crianças, seguidos a intervenção com os quatro grupos experimentais e por último foram aplicados os pós-testes a todos os grupos. Tendo como objetivo analisar os efeitos da intervenção, nos pré e pós-testes foram incluídas medidas de avaliação de leitura e escrita onde se poderiam identificar resultados da intervenção. Foi também utilizada uma tarefa de matemática (sub-teste da WISC). A introdução deste teste de matemática servia para demonstrar que os resultados da intervenção eram devidos à própria intervenção e não por as crianças terem recebido mais atenção por parte dos experimentadores no decorrer do projeto. Se os resultados da intervenção fossem específicos todos os ganhos seriam em literacia e não haveria ganhos em matemática. A inclusão da prova de matemática

no estudo serviu assim para demonstrar que os efeitos da intervenção eram exclusivos da leitura e da escrita.

Nos estímulos, inseriram-se exemplos em que era fundamental identificar os morfemas para fazer uma leitura correta (“mishandle”; “uniform”; “unusual”). Na escrita, os estímulos continham derivação por prefixação e sufixação e também flexão verbal. 1. As pseudo-palavras forneciam informação sobre a preservação do morfema-base.

As sessões de intervenção tinham como objetivo promover a compreensão explícita das regras da fonologia (para os dois grupos de fonologia) ou das regras de morfologia (para os dois grupos de morfologia)

Os morfemas-base nas palavras foram treinados com os grupos de morfologia nos sufixos de flexão verbal (terminações do tempo passado), derivação por sufixação (nomes abstratos terminados em ‘ion’) e sufixos nominais (como a terminação ‘ian’ e.g. ‘magician’ ou ‘er’ e.g. ‘teacher’). No grupo de morfologia e escrita as crianças foram treinadas sobre como usar estes conhecimentos para formar palavras escritas e para interpretar palavras longas.

As sessões de intervenção foram delineadas de forma a maximizar a analogia das operações cognitivas dos quatro grupos.

Na análise de dados do pós-teste verificou-se que os efeitos da intervenção foram significativos nas medidas de uso da morfologia na escrita. O grupo de morfologia com escrita obteve resultados significativamente superiores em relação ao grupo de controlo. Apenas os grupos treinados em morfologia parecem beneficiar da intervenção.

Na escrita, quer o grupo de fonologia quer o grupo de morfologia, obtiveram resultados significativamente superiores em relação ao grupo de controlo. A intervenção morfológica, mas não a fonológica, influenciou no progresso no uso de regras morfológicas de escrita. Na prática de regras de escrita baseadas na fonologia os efeitos da intervenção não foram evidentes.

Em relação aos resultados da intervenção na aplicação de regras morfológicas na leitura, confirma-se que os indicadores da intervenção foram mais fracos e menos específicos do que a prática destas regras na escrita, uma vez que o grupo de controlo conseguiu resultados idênticos. Quanto ao uso de regras fonológicas não foram encontrados efeitos visíveis da

intervenção nem na escrita nem na leitura Segundo os autores este resultado foi surpreendente, uma vez que estudos anteriores em treino de fonologia indicavam normalmente resultados positivos.

No que diz respeito ao teste de matemática não foram encontrados efeitos da intervenção. Os resultados encontrados indicam que os efeitos da intervenção investigados na leitura e na escrita não podem ser imputados a um efeito de “halo”, pelo facto de as crianças dos grupos de intervenção terem recebido mais atenção da parte dos investigadores.

De seguida passamos a rever os estudos de intervenção realizados recentemente em escolas portuguesas por Seixas (2008); Arranhado (2010) e Pires (2010).

Seixas (2008), efetuou um estudo de intervenção que teve como objetivo verificar se a consciência morfológica em crianças de cinco anos de idade é suscetível de ser estimulada através de uma intervenção específica antes da iniciação formal à leitura e escrita.

Neste estudo participaram 45 crianças do pré-escolar de três turmas diferentes. Com estas crianças formou três grupos (Grupo Experimental, Grupo de Controlo1 e Grupo de Controlo2), sendo cada grupo constituído por 15 crianças. Todas as crianças realizaram um pré-teste antes e um pós-teste depois da intervenção, para avaliar a consciência morfológica nas tarefas de: analogia de palavras; famílias de palavras e interpretação de pseudo-palavras. Para avaliar a especificidade da intervenção as crianças foram testadas com sub-teste de vocabulário da WISC-III.

Com o Grupo Experimental - realizou seis sessões de intervenção, nas quais desenvolveu atividades lúdicas, estruturadas a partir de um livro de literatura infantil relacionadas com tarefas de consciência morfológica (analogia de palavras; identificação do morfema base; famílias de palavras e formação de pseudo-palavras). Nas sessões de intervenção com este grupo foram utilizados materiais apelativos, os quais mantiveram o interesse das crianças ao longo das mesmas. As sessões de intervenção foram delineadas para maximizar a similaridade das operações cognitivas aplicadas nas tarefas de consciência morfológica do pré-teste e pós-teste.

Com o Grupo de Controlo 1- realizou seis sessões de intervenção, em cada sessão usou os mesmos livros do grupo experimental, mas efetuou apenas tarefas de desenho ou ilustração das histórias lidas.

Com o Grupo de Controlo 2- não realizou qualquer intervenção.

Seixas (2008), verificou não haver quaisquer efeitos da intervenção nos grupos Experimental e de Controlo1, nos ganhos na tarefa de analogia de palavras, quando comparados com o grupo de Controlo 2. No entanto as crianças do Grupo experimental progrediram muito significativamente na sua habilidade para formar palavras morfológicamente relacionadas e reconhecer o seu significado particular e interpretar os morfemas em conjunto., conforme foi avaliado na tarefa de família de palavras.

Verificou ainda que este progresso é resultado da intervenção, uma vez que não se verificou semelhante progresso no Grupo de Controlo 1, com o qual não foi realizada essa intervenção específica.

Concluiu assim que é possível treinar crianças pré-escolares em algumas áreas fundamentais da sua consciência morfológica.

Arranhado (2010), efetuou um estudo de intervenção que teve como objetivo avaliar se o ensino explícito de estratégias ou morfológicas ou fonológicas têm um impacto na escrita de morfemas homófonos, em alunos do 3º e 4º ano de escolaridade.

Nesta investigação participaram 90 crianças com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade, que frequentavam escolas públicas do mesmo agrupamento. As crianças foram repartidas aleatoriamente em três grupos diferentes: dois grupos de intervenção (ou morfológico ou fonológico) e um grupo de controlo.

Todas as crianças realizaram um pré-teste, antes da intervenção e um pós-teste, depois da intervenção, que consistia numa tarefa de palavras terminadas nos morfemas homófonos “-am” e “-ão” (ex. “comeram” e “foguetão”), ditadas no contexto de frases.

Todas as crianças foram também avaliadas em tarefas de Consciência morfológica (analogia de frases; interpretação de pseudo-palavras) e de Consciência Fonológica (reconstrução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica e segmentação fonémica).

Para além destas tarefas ainda foram avaliadas na prova de Matemática (WISC - III).

Os dois grupos de intervenção foram sujeitos a três sessões de treino de escrita dos morfemas.

- O grupo de intervenção 1 recebeu explicitação morfológica.
- O grupo de intervenção 2 recebeu explicitação fonológica.
- O grupo de controlo não sofreu qualquer intervenção.

Os resultados mostraram uma diferença significativa do treino nas duas situações de intervenção. Em ambos os grupos verificaram-se ganhos equivalentes e significativamente superiores aos do grupo de controlo.

A investigadora concluiu que as crianças ensinadas explicitamente sobre os princípios ou morfológicos ou fonológicos conseguem discriminar a escrita de morfemas homófonos, significativamente melhor do que aquelas que não foram ensinadas. O que indica que quando as crianças acedem à compreensão explícita de como podem diferenciar a grafia dos morfemas, passam a dispor de um instrumento de processamento cognitivo que lhes é particularmente vantajosa para discriminar essa escrita.

Pires (2010), desenvolveu um estudo de intervenção que tinha por objetivo verificar se uma intervenção baseada na explicitação de princípios morfológicos, permite às crianças fazerem progressos significativos na discriminação escrita de palavras que terminam em sufixos ou formas homófonas. Participaram neste estudo 130 alunos de seis turmas, duas do 3º, duas do 4º e duas do 6º ano de escolaridade pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas.

Os alunos foram selecionados aleatoriamente (5 rapazes e cinco raparigas) da lista de alunos de cada turma, com os quais foram formados dois grupos:

- Grupo Experimental (60 alunos), que realizou uma intervenção específica.
- Grupo de Controlo (70 alunos), que não teve qualquer intervenção

As hipóteses do estudo foram:

1ª- “As crianças ensinadas a usar princípios morfológicos para discriminar a escrita de palavras que contêm os morfemas homófonos “-esa/ “-eza e “-ice“/“-isse“, obterão resultados significativamente superiores às crianças a quem esse ensino não foi disponibilizado“.

2ª- “O efeito da intervenção é independente do nível inicial de consciência morfológica“.

3ª- “O efeito da intervenção é específico“.

4ª- “A habilidade para discriminar a escrita de palavras terminadas nos morfemas homófonos “-esa/ “ “-eza” e “-ice”/ “-isse” apresenta um perfil desenvolvimental” (p.40).

Nos dois grupos foi realizado um pré-teste antes da intervenção e um pós-teste depois da intervenção.

As tarefas aplicadas foram: Tarefa de escrita de palavras (ditado de palavras em contexto de frase); Consciência Morfológica; Prova de aritmética da WISC-III.

Neste estudo, nas tarefas de escrita e de consciência morfológica usaram-se as tarefas desenvolvidas por Rosa (2003) e aplicadas no seu estudo com crianças portuguesas.

O pré-teste foi realizado com todos os alunos das seis turmas. Os procedimentos e os materiais usados foram os mesmos no pós-teste.

No Grupo de Controlo, os resultados do pré e do pós-teste não apresentaram diferenças significativas.

As diferenças entre o pré e pós-teste, no Grupo Experimental, apresentaram-se como muito significativas.

Pires (2010), concluiu que os alunos aos quais foram ensinados explicitamente os princípios morfológicos, conseguem discriminar a escrita de morfemas homófonos, significativamente melhor do que aqueles que não foram ensinados.

Estes resultados corroboram o que outros investigadores (Carlisle,1998; Rosa,2003 e Nunes e Bryant,2006), concluíram em relação à necessidade do ensino explícito e à maior produtividade das intervenções delineadas numa aprendizagem de princípios morfológicos.



Considerando os estudos de intervenção anteriormente apresentados, podemos dizer que é possível melhorar o desempenho das crianças em idade escolar, em morfologia através do treino de algumas competências de consciência morfológica.

## **1.9. Conclusões da Revisão da Literatura**

- A consciência morfológica é a capacidade de reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica das palavras. Dessa forma a consciência morfológica refere-se à reflexão sobre o processo de formação das palavras. É a capacidade de compreender que as palavras são, normalmente formadas por um morfema- base ou por um morfema base mais afixos (sufixos e prefixos) os quais alteram o significado da palavra.

A consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceptualizada a dois níveis: a nível implícito e a nível explícito.

- As regras morfológicas são específicas de cada língua, assim a aquisição dessas marcas morfológicas segue estádios de desenvolvimento semelhantes, embora determinadas pelo princípio da complexidade.

- Com base em vários estudos transversais e longitudinais mencionados é possível comprovar que a consciência morfológica influencia o desempenho das crianças na escrita e vice-versa. Os estudos longitudinais não são suficientes para determinar relações de causa efeito entre consciência morfológica e a aprendizagem de regras de morfologia. É indispensável a contribuição dos estudos de intervenção.

- A partir de dos estudos de intervenção podemos afirmar que é possível aperfeiçoar o desempenho das crianças em idade escolar, em escrita através do ensino explícito das regras subjacentes e do treino de competências de consciência morfológica.

Os estudos de intervenção indicam que aperfeiçoar a consciência morfológica das crianças, tem um efeito positivo na escrita de palavras que exigem morfologia, sendo portanto de grande interesse teórico e educacional.

## 1.10. Hipóteses do Estudo

Recorda-se aqui, brevemente, que este estudo tem dois objetivos:

1 - Verificar se as crianças treinadas a usar princípios morfológicos necessários para escrever palavras derivadas com alteração de pronúncia do radical, obterão melhores resultados do que as crianças a quem esse ensino não é disponibilizado.

2- Examinar se a melhoria na correção da escrita anda a par com o aumento da capacidade de aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

Para responder a estes dois objetivos, formulam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – No 2<sup>a</sup> ano de escolaridade não é esperável que haja diferença significativa na correção de escrita de palavras derivadas com alteração da pronúncia do radical, em função do priming e na ausência de explicitação da relação morfológica entre palavra derivada e palavra base.

Hipótese 2 – Há um efeito significativo de uma intervenção que explicita a relação morfológica entre palavras derivadas e palavras base, na escrita de palavras derivadas com alterações na pronúncia do radical.

Hipótese 3 – Há um efeito significativo de uma intervenção que explicita como se acede, se reconhece e se interpretam morfemas na capacidade para executar essas mesmas operações morfológicas.

Hipótese 4 – Há uma relação significativa entre ganhos em correção de escrita e ganhos na capacidade de aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

## Capítulo 2

### Metodologia

#### 2.1. Participantes

Os participantes deste estudo são 53 crianças, que frequentam o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, de três escolas públicas, de uma zona rural do Distrito de Santarém. Dos 53 alunos, 22 são meninas e 31 são rapazes. A execução do estudo dependeu de prévia aprovação pelo órgão de gestão do agrupamento de escolas (Anexo A). A participação do estudo dependeu do Termo de Consentimento assinado pelos encarregados de educação (Anexo C).

Constitui-se um grupo experimental e um grupo de controlo. O grupo experimental é constituído por 12 meninas e 14 rapazes, o grupo de controlo é formado por 10 meninas e 17 rapazes. A colocação das crianças nos dois grupos foi feita aleatoriamente em cada uma das turmas. Assim, cada um dos grupos (Grupo Experimental e Grupo de Controlo) é constituído por crianças das três turmas.

A idade média das crianças, à data da recolha dos dados, era de 94,62 meses ( $dp=4,70$ ), cujas idades variavam entre os 88 e os 114 meses. Tal como mostra no quadro 2.1.

**Quadro 2.1.- Média e Desvio Padrão das Idades dos Participantes**

	Número	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	53	88	114	94,62	4,70

Os participantes no estudo são crianças de diversos contextos sociais e económicos.

No estudo apenas foram incluídas crianças nascidas em Portugal, cuja língua materna era o Português e que não tinham diagnosticadas quaisquer deficiências sensorial, cognitiva, de comunicação ou de linguagem.

## **2.2. O Pré-teste e o Pós-teste**

O Pré-teste e o pós-teste foram constituídos por três tarefas diferentes:

- Tarefa de Escrita (TE)
- Identificação do Morfema-Base (IMB)
- Interpretação de Pseudo-Palavras (IPP),

adaptadas a partir de outras que foram usadas por Rosa (2003), com crianças portuguesas em idade escolar.

A primeira tarefa avalia a proficiência na escrita. As duas seguintes, a consciência morfológica.

O Pré-teste e o Pós-Teste da tarefa de Escrita (TE) foram realizados coletivamente no contexto, sala de aula. As tarefas de Identificação do Morfema- Base (IMB), e Interpretação de Pseudo-Palavras (IPP), foram realizadas num espaço tranquilo fora do contexto da sala de aula, individualmente e sob a forma oral.

### **2.2.1. Tarefa de Escrita**

- Foi explicado à turma que iriam escrever palavras ditadas no contexto de frases e também lhes foi solicitado que as escrevessem conforme as compreendessem. A tarefa foi iniciada ditando 24 frases com palavras derivadas, doze sem "priming" (palavra que partilha o mesmo morfema-base que a palavra alvo e que a precede) e doze com "priming". As palavras foram selecionadas em função de apresentarem diferentes dificuldades de escrita com alteração de pronúncia do radical. De acordo com Rosa (2003), a existência de facilitação por priming morfológico é um dos motivos a favor do princípio de que as palavras podem ser acedidas através da sua estrutura morfológica. As 24 palavras derivadas resultam de uma adaptação de uma tarefa de escrita mais longa, desenvolvida por Rosa (2003) e previamente usada em estudos com crianças portuguesas.
- As frases foram apresentadas oralmente e segundo o padrão da pronúncia coloquial.

- As doze primeiras frases, foram apresentadas oralmente sem priming no primeiro dia  
(ex: Tu és um grande malandro só fazes marotices. Marotices).
- As doze frases seguintes foram apresentadas oralmente, com priming no dia seguinte  
(ex: Comprei uma cautela, hoje de manhã, ao cauteleiro. Cauteleiro).
- Atribuiu-se um ponto se a vogal morfologicamente marcada fosse escrita corretamente.  
Não foram cotados outros erros.

No quadro 2.2. apresenta-se a tarefa de Escrita. As palavras em “bold” são as palavras que se espera que as crianças escrevam

## Quadro 2.2. - Tarefa de Escrita

	<b>Itens Experimentais</b> <b>(Frase apresentada oralmente, sem priming)</b>
1	Ele está a tocar pandeireta; ele está a tamborilar. <b>Tamborilar</b>
2	Tu és um grande malandro; só fazes marotices. <b>Marotices</b>
3	Que bom cheirinho; este café é mesmo aromático. <b>Aromático</b>
4	Fiz uma boa venda; não há melhor negociante do que eu. <b>Negociante</b>
5	São horas de comer; vamos todos cear. <b>Cear</b>
6	Os pássaros saltam; estão a chilrear no telhado. <b>Chilrear</b>
7	A minha terra chama-se Baleal. <b>Baleal</b>
8	Eu gosto do gelado; estou a saborear o gelado. <b>Saborear</b>
9	Uso o martelo para martelar. <b>Martelar</b>
10	Um adivinho é alguém que sabe profetizar o futuro. <b>Profetizar</b>
11	Repartir com os outros não é ser invejoso. <b>Invejoso</b>
12	O lápis é comprado na papelaria. <b>Papelaria</b>
	<b>(Frase apresentada, oralmente com priming)</b>
1	O teu amigo é uma grande cabriola; anda sempre a cabriolar. <b>Cabriolar</b>
2	Estou ao seu dispor; estou à sua disposição. <b>Disposição</b>
3	Estás sempre no gozo; isso é que é gozar. <b>Gozar</b>
4	Ele ganhou o concurso do maior bigode; que grande bigodaça que ele tinha. <b>Bigodaça</b>
5	Eu manuseio o martelo; estou a manusear o martelo. <b>Manusear</b>
6	Eu penteio o cabelo; estou a pentear o cabelo. <b>Pentear</b>
7	Não tenhas receio do cão; não há nada a recear. <b>Recear</b>
8	A aranha fez uma teia; parece mesmo um tear. <b>Tear</b>
9	Afastei a aranha com um chinelo; levou uma chinelada. <b>Chinelada</b>
10	A pele do meu gato é muito peluda. <b>Peluda</b>
11	Comprei uma cautela, hoje de manhã, ao cauteleiro. <b>Cauteleiro</b>
12	A coberta da minha cama está por cima do cobertor. <b>Cobertor</b>

A tarefa de escrita foi aplicada coletivamente na sala de aula. As crianças receberam uma folha com uma tabela numerada com espaços em branco, onde escreveram a última palavra.

### **2.2.2 Tarefa de Identificação do Morfema- Base**

Esta tarefa ajuda a criança a procurar o sentido base que ocorre na formação das palavras, a sua forma base. Foi dada às crianças a seguinte instrução verbal:

“Agora vamos jogar às palavras escondidas. Por exemplo na palavra “infeliz” temos a palavra “feliz” escondida”.

Seguiram-se os restantes itens de treino e acrescentou-se:

“Agora que já sabes como é, vais tu encontrar a palavra escondida. Vamos começar”.

A partir daí não foi dado nenhum feedback. Instruíram-se as criança para pedirem que fossem repetidos os itens experimentais, no caso de o necessitarem. No caso de as crianças não darem nenhuma resposta o investigador repetia os itens.

As respostas foram dadas oralmente e o investigador registou a resposta da criança na folha de teste.

No quadro 2.3. apresentam-se os dezanove itens experimentais da tarefa de Identificação do Morfema- Base.

**Quadro 2.3 : Tarefa de Identificação do Morfema – Base**

<b>Itens de Treino</b>		<b>Respostas dadas pelo adulto</b>
	<b>Infeliz</b>	A palavra escondida é “feliz”.
	<b>desfazer</b>	A palavra escondida é “fazer”.
	<b>garrafão</b>	A palavra escondida é “garrafa”.
	<b>sapateiro</b>	A palavra escondida é “sapato”.
<b>Itens Experimentais</b>		<b>Respostas dadas pelas crianças</b>
1	<b>desgraça</b>	A palavra escondida é “graça”.
2	<b>caldeirão</b>	
3	<b>paredão</b>	
4	<b>improdutiva</b>	
5	<b>imperdoável</b>	
6	<b>inabitado</b>	
7	<b>inconsciente</b>	
8	<b>encolher</b>	
9	<b>encobrir</b>	
10	<b>papelaria</b>	
11	<b>cavalaria</b>	
12	<b>faroleiro</b>	
13	<b>barbeiro</b>	
14	<b>casinha</b>	
15	<b>laranjinha</b>	
16	<b>pombal</b>	
17	<b>areal</b>	
18	<b>pobreza</b>	
19	<b>beleza</b>	

### **2.2.3. Tarefa de Interpretação de Pseudo-Palavras**

A tarefa de Interpretação de Pseudo-palavras foi adaptada de acordo com a medida usada por Rosa (2003), com crianças portuguesas do 1º ciclo, adaptada de uma tarefa criada por Nunes et. al. (1997) utilizada com crianças inglesas.

Nesta tarefa cada estímulo é formado por morfemas existentes na língua portuguesa, um morfema-base e afixos (prefixos ou sufixos), mas numa combinação que não forma uma



palavra existente. De acordo com Rosa (2003) “deste modo controla-se o acesso ao significado do estímulo por conhecimento lexical” (p.44).

Segundo Rosa (2003) “esta medida serve para verificar se as crianças conseguem identificar os morfemas constituintes, o morfema base e os afixos, num estímulo de pseudo-palavras, acedendo aos seus significados de modo independente e depois considerando-os em conjunto de forma de a interpretar a nova “palavra”. Esta tarefa permite assim medir a capacidade das crianças para aceder, reconhecer e interpretar morfemas” (p. 147).

Por exemplo, na pseudo-palavra “desalegre”, formada pelo prefixo “des”- mais o morfema base “alegre”, a criança tem de:

- 1) Separar os morfemas “des” + “alegre”;
- 2) Perceber o significado do prefixo “des”- (negação) e do morfema base “alegre”;
- 3) Considerá-los em conjunto para produzir um significado global, “não está alegre”.

A tarefa é composta por vinte itens experimentais apresentados com, ou sem contexto de frase. Antes de iniciar a tarefa o experimentador diz à criança: “vou dizer-te uma palavra que eu inventei “desalegre”. Se esta palavra existisse o que significaria? Na segunda subescala os dez itens foram apresentados no contexto de uma frase. Como no exemplo anterior a criança recebeu a seguinte instrução: “ Eu vou ler uma frase que contém uma palavra que eu inventei. “Ela é muito desamável”. Se a palavra “desamável” existisse, o que significaria?

#### **Quadro 2.4. - Tarefa de Interpretação de Pseudo- Palavras**

<b>Itens de Treino</b>		<b>Explicação dada pelo adulto</b>
1	Cãozinho	Cão+zinho; é um cão pequenino
2	Garrafão	Garrafa+ão; é uma garrafa grande
3	Lisboeta	Lisboa+eta; é uma pessoa que nasceu em Lisboa

Itens Experimentais:

Itens	Sem contexto	Contextualização em frase
1	<b>Desfeliz</b>	Ela está <b>desalegre</b> .
2	<b>Lapisaria</b>	Quando for grande quero ter uma <b>cadernaria</b> .
3	<b>Estrelista</b>	O meu vizinho é um grande <b>alhista</b> .
4	<b>Tesourador</b>	Para construir uma casa preciso de um <b>pedrador</b> .
5	<b>Regritar</b>	O coelho correu tanto que ficou <b>recansado</b> .
6	<b>Copário</b>	Gosto muito do que tenho guardado no meu <b>doçário</b> .
7	<b>Tachório</b>	Se queres mais buracos no cinto tens que ir ao <b>furatório</b> .
8	<b>Inalegre</b>	Ele comportava-se de uma forma <b>inatural</b> .
9	<b>Foguetãozeco</b>	Com aquele tamanho parece um <b>giganteco</b> .
10	<b>Lunestre</b>	O bacalhau é um ser <b>aquestre</b> .

Na realização desta tarefa, que foi realizada individualmente, os alunos respondem oralmente e o experimentador registou, de imediato, a resposta da criança.

### 2.3. Intervenção

O grupo experimental (GE) foi alvo de quatro sessões de intervenção. Cada sessão foi feita com grupos de quatro a seis crianças, com a duração aproximada de 30 minutos. O grupo de controlo (GC) não fez qualquer intervenção.

Para a intervenção com o grupo experimental foram seleccionados livros de literatura infantil.

As sessões foram preparadas previamente, a partir de cada história, uma por sessão.

Todas as palavras que foram dadas como estímulo foram retiradas do texto das histórias. As palavras estímulo que foram seleccionadas continham aspetos importantes para o desenvolvimento da consciência morfológica. Houve o cuidado de não usar palavras que estivessem contidas nas provas usadas no pré e pós-teste.

Em cada sessão as crianças escreveram palavras e identificaram morfemas-base em palavras derivadas.

Para treinar a Formação e Interpretação de Pseudo-palavras construíram-se cartões com 4 cm de altura e 6,30 cm de comprimento. As palavras estavam escritas em minúsculas tipo areal, tamanho 28, letra de imprensa. Os cartões apresentam-se em três cores diferentes: amarelo para o morfema base, azul para os prefixos e verde para os sufixos. Os sufixos encontram-se divididos em três categorias: sufixos nominais, sufixos diminutivos e sufixos aumentativos.

### **2.3.1. Intervenção com o Grupo Experimental**

As sessões foram iniciadas com a leitura de uma História.

Na tarefa de identificação do morfema-base são apresentadas palavras derivadas, onde são identificados os morfemas-base. A explicação dada às crianças é a seguinte: ” há palavras que têm outras escondidas dentro delas, como por exemplo”; “velhinho” esconde “velho”, ou seja velhinha é formada pela palavra “velho”. “Finalmente” esconde a palavra “final”. Seguidamente, apresentam-se outras palavras das histórias para identificação do morfema base.

Na tarefa de Formação e Identificação de Pseudo-palavras os alunos vão inventar pseudo-palavras que apesar de obedecerem aos padrões fonológicos da língua não fazem parte do seu léxico.

Nesta tarefa, a criança terá que fazer uma pseudo-palavra, derivada de uma palavra base e interpretar o seu significado. Para isso, escolhia um cartão com um morfema-base e acrescentava-lhe um prefixo, ou um sufixo, ou os dois simultaneamente.

O quadro 2.5 apresenta os prefixos e os sufixos utilizados no treino de formação e interpretação de pseudo-palavras, assim como a explicitação do seu significado de acordo com a Gramática da Língua Portuguesa de Cunha & Cintra (2006).

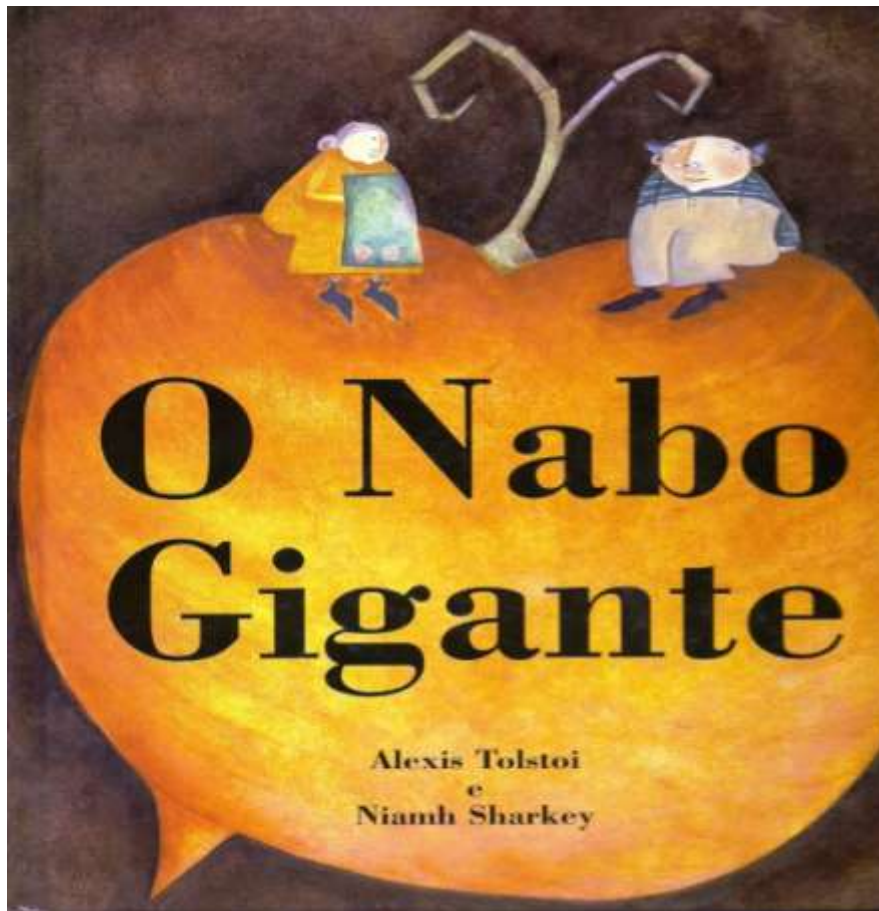
**Quadro 2.5. - Prefixos e Sufixos Utilizados na Atividade de Formação e Interpretação de Pseudo- Palavras**

<b>Prefixos</b>	<b>Significado</b>
des -	Separação, ação contrária
re -	Movimento para trás, repetição
in -	Privação, negação
em -	Movimento para dentro
<b>Sufixos Diminutivos</b>	<b>Significado</b>
- inho; - in; -zinho; - zeco	Sentido diminutivo.
<b>Sufixos Aumentativos</b>	<b>Significado</b>
- ão; - alhão; -eirão; -arra	Sentido aumentativo.
<b>Sufixos nominais</b>	<b>Significado</b>
- ada	a) multidão, coleção b) porção contida num objeto c) marca feita com um instrumento d) ferimento ou golpe e) produto alimentar, bebida f) duração prolongada g) ato ou efeito enérgico
- aria	h) atividade ramo de negócio i) noção coletiva j) ação própria de certos indivíduos
- ário	k) ocupação, ofício, profissão l) lugar onde se guarda algo
- eiro (-a)	m) ocupação, ofício, profissão n) lugar onde se guarda algo o) árvore e arbusto p) ideia de intensidade, aumento q) objeto de uso r) noção coletiva

Apresentam-se, em seguida, os textos usados na intervenção bem como a identificação dos estímulos linguísticos trabalhados.

### 2.3.1.1. Sessão de Intervenção 1

“O Nabo Gigante”. Livros Horizonte.



Texto da sessão1: O Nabo Gigante

Há muito, muito tempo atrás, havia um velhinho e uma velhinha (IMB1) que viviam juntos numa casinha (TE1) velha e torta, que tinha um grande jardim coberto de plantas.

O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos (TE2), quatro galinhas sarapintadas, dois porcos barrigudos e uma grande vaca castanha.

Numa bela manhã de março, a velhinha sentou-se na cama, cheirou o ar perfumado (TE3) da primavera e disse: “Está na altura de semearmos os legumes!” Então, o velhinho e a velhinha foram para o jardim.

Semearam ervilhas e cenouras e batatas e feijões. Por último, semearam (IMB2) nabos.

Naquela noite choveu – ping, ping! – no jardim da casinha velha e torta. O velhinho e a velhinha adormeceram a sorrir.

A chuva (IPP1) ia ajudar as sementes a crescer e a produzir ótimos vegetais suculentos (TE4).

A primavera passou e o sol de verão fez os legumes ficarem maduros. O velhinho e a velhinha colheram as cenouras e as batatas e as ervilhas e os feijões e os nabos. No fim da leira (TE5), só sobrava um nabo. Parecia ser muito grande.

De facto, parecia gigante.

Numa bela manhã de setembro, o velhinho sentou-se na cama, cheirou o ar fresco do outono e disse:

“ Está na altura de colhermos aquele nabo.”

E lá foi ele para o jardim (IPP2).

O velhinho puxou e içou e sacudiu e puxou com mais força, mas o nabo não se mexeu.

O velhinho foi à procura da velhinha.

A velhinha pôs os braços à volta da cintura (TE6) do velhinho. Os dois puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força, mas o nabo continuava a não se mexer.

Então a velhinha foi buscar a grande vaca castanha.

O velhinho, a velhinha e a grande vaca castanha puxaram e içaram (IMB3) e sacudiram e puxaram com mais força, mas o nabo (IPP3) continuava a não se mexer.

Então, o velhinho enxugou a testa e foi buscar os dois porcos barrigudos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha e os dois porcos barrigudos (IMB4) puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.

Então, a velhinha arregaçou as mangas (IPP4) e foi buscar os três gatos pretos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos e os três gatos pretos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.

Então um dos gatos abanou a cauda e foi buscar as quatro galinhas sarapintadas.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos e as quatro galinhas sarapintadas puxaram e içaram e sacudiram (IMB5) e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.

Então, uma das galinhas sacudiu as penas e foi buscar os cinco gansos (IPP5) brancos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas e os cinco gansos brancos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.

Então, um dos gansos esticou o pescoço e foi buscar os seis canários amarelos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos (IPP6) barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos e os seis canários

amarelos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.

O velhinho coçou a cabeça.

Os animais e as aves deitaram-se no chão ofegantes.

A velhinha teve uma ideia.

A velhinha foi até à cozinha e pôs um pedaço de queijo (TE7) na ratoeira (IMB6). Não tardou que um ratinho esfomeado (IMB7) deitasse a cabeça de fora do seu buraco. A velhinha apanhou o rato (IPP7) e levou-o lá para fora.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos, os seis canários amarelos e o ratinho esfomeado puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força.

Pop!

O nabo gigante (TE8) saiu a voar de dentro da terra e todos caíram para trás. Os canários caíram por cima do rato, os gansos caíram por cima dos canários, as galinhas caíram por cima dos gansos, os gatos caíram por cima das galinhas, os porcos caíram por cima dos gatos, a vaca caiu por cima dos porcos, a velhinha caiu por cima da vaca e o velhinho caiu por cima da velhinha.

Todos caíram no chão (IPP8) e riram.

Naquela noite, o velhinho e a velhinha fizeram uma enorme panela de sopa de nabo. Todos comeram até se fartarem (IMB8). E sabes uma coisa? O ratinho esfomeado foi o que comeu mais.

Legenda dos textos:

TE - Estímulo para treino de Escrita de Palavras

IMB - Estímulo para treino de Identificação do Morfema Base

IPP – Estímulo para treino de formação e Interpretação de Pseudo – Palavras

## Quadro 2.6 - Sessão de Intervenção 1 com o Grupo Experimental

História usada:” O Nabo Gigante”.

Itens	Escrita de Palavras	Identificação do Morfema – base		Exemplos de Formação e Interpretação de Pseudo- Palavras		
		Palavra estímulo	Resposta esperada	Morfema base Estímulo	Pseudo-palavra formada	Interpretação das crianças
1	casinha	velhinha	velha	chuva	chuvário	onde há muita chuva
2	brancos	semearam	semear	jardim	desjardim	não é um jardim
3	perfumado	içaram	içar	nabo	nabozeco	é um nabo pequenino
4	suculentos	barrigudos	barriga	mangas	mangalhada	muitas mangas
5	leira	sacudiram	sacudir	gansos	gansoseiro	é uma pessoa que trabalha com gansos
6	cintura	ratoeira	rato	porcos	porcário	sítio onde há porcos
7	queijo	esfomeados	fome	rato	ratozeco	é um rato muito pequenino
8	gigante	fartarem	fartar	chão	chãoaria	é onde se compra o chão para as casas



### 2.3.1.2. Sessão de Intervenção 2

“HISTÓRIAS PARA LER E CONTAR” Assírio Bacelar: Editor.



Texto da sessão 2: Rebate Falso...

Um dia a Rã reparou no Rato a roer um rabanete, e avisou:

- Raspa-te que vem aí o Rinoceronte!

Embora soubesse que os rinocerontes não gostam de comer ratos, o Rato deitou a correr porque as patas do rinoceronte (TE1) são pesadas, e se ele pusesse uma pata (IPP1) em cima deixava-o mais delgadinho (IMB1) do que uma folha (IPP2) de papel!

Mas, ao ver a rola (IPP3) poisada num ramo de romãzeira (IMB2), preveniu-a:

- Retira-te, retira-te porque vem aí a Raposa (TE2) que te chama um figo!

A Rola, embora não percebesse que parecências (IMB3) havia entre uma rola e um figo, a ponto de a Raposa os confundir, levantou voo até encontrar uma árvore mais alta onde ficasse em segurança (IMB4).

Mas, pelo caminho (TE3), avistou o Rouxinol (IPP4) a ensaiar uma nova canção (TE4), e aconselhou:

- Recolhe-te, recolhe-te, porque vem aí um Rapaz (IPP5) com uma esparrela para te agarrar!

O Rouxinol já não era criança, e embora tivesse muita experiência de esparrelas e armadilhas para se deixar cair na primeira, pelo sim pelo não, bateu asas (IPP6) direito ao ninho.

Mas, de passagem, ouviu o Ralo a remexer no restolho, e gritou-lhe:

- Regressa, regressa depressa à tua toca (IPP7) porque vem aí um Rebanho (TE5) a fazer tal remoinho (IMB5) de poeira (TE6) que ainda ficas mais rouco!

O Ralo, embora não se ralasse muito porque talvez o Rebanho estivesse longe (TE7), à cautela (TE8) foi recuando para o buraquinho.

Mas quando olhou para o regato, viu a Rã (IPP8) toda regalada a rir-se:

- Ah! Ah! Ah! Que barrigada (IMB6) de riso! Tudo em reboição (IMB7) por causa de um rebate falso!

O Ralo que reconheceu (IMB8) de repente a ruindade da Rã, replicou:

- Ri-te, ri-te enquanto é tempo, porque o Rei está no restaurante e já mandou que lhe servissem rissóis com recheio de pernas de rã.

Dizem que a Rã ia rebentando ao receber o recado do Ralo.

Legenda dos textos:

TE - Estímulo para a Tarefa de Escrita de Palavras

IMB - Estímulo para atividade de Identificação do Morfema Base

IPP – Estímulo para atividade de Interpretação de Pseudo – Palavras

## Quadro 2.7 - Sessão de Intervenção 2 com o Grupo Experimental

História usada: “Rebate Falso”.

	Escrita de Palavras	Identificação do Morfema - base		Exemplos de Formação e Interpretação de Pseudo- Palavras		
		Palavra estímulo	Resposta esperada	Morfema base Estímulo	Pseudo-palavra formada	Interpretação das crianças
1	rinoceronte	delgadinho	delgado	pata	pateira	peessoa que trabalha com patos
2	raposa	romãzeira	romã	folha	folhário folheirão	sítio onde há muitas folhas.
3	caminho	parecenças	parecer	rola	rolada	são muitas rolas
4	canção	segurança	segurar	rouxinol	rouxinolada	muitos rouxinóis
5	rebanho	remoinho	moinho	rapaz	rapazário	é um sítio onde há muitos rapazes
6	poeira	barrigada	barriga	asas	asasaria	sítio onde há asas
7	longe	reboiço	rebolar	toca	tocário	é um sítio onde há tocas
8	cautela	reconheceu	conhecer	rã	rãzeca	uma rã muito pequenina

### 2.3.1.3. Sessão de Intervenção 3

“HISTÓRIAS PARA LER E CONTAR” Assírio Bacelar: Editor.



Texto da sessão 3: O PIRATA

Era uma vez um pirata (IPP1).

Com um brinco (TE1) na orelha. Um lenço (TE2) vermelho amarrado à cabeça. Um olho (IPP2) tapado. Uma camisola às riscas. Tudo exatamente (IMB1) como deve ser.

Mas para ser um pirata mesmo a valer, faltava-lhe uma coisa. Faltava-lhe um barco (IPP3).

Tinha tido um; de papel. Mas veio um dia de chuva (TE3) grossa... O papel ensopou... E o barco naufragou.

Salvou-se o pirata, a nadar agarrado ao rabo (IPP4) de um bacalhau (TE4).

Tinha tido depois um barquinho (IMB2) de cortiça. Mas veio um furacão (TE5) ... Levou o barco de cortiça pelos ares...

O pirata salvou-se porque caiu do céu aos trambolhões (IMB3) no cocuruto de uma árvore.

Tivera finalmente (TE6) um barco de madeira. Mas numa noite de trovoadas (IMB4), caiu um raio no mastro (IPP5) ... Pegou-lhe fogo, e o barco de madeira ardeu todo.

Salvou-se o pirata nem sei como.

Então, sem barco, o pirata achou que o melhor seria mudar de profissão.

Empregou-se num talho.

Mas os fregueses, quando o viram agarrar no facalhão (IMB5) para cortar os bifés, assustavam-se e deitavam a fugir.

O patrão mandou-o embora.

O pirata atou o lenço à volta do pescoço, comprou uns óculos escuros e empregou-se num restaurante (TE7).

Mas um dia em que três clientes (TE8) lhe pediram ao mesmo uma laranjada (IMB6), um café e uma faca, o pirata que só tinha duas mãos como toda a gente, trouxe a laranjada na mão esquerda, a chávena de café (IPP6) na mão (IPP7) direita, e segurou a faca nos dentes (IPP8).

Os clientes zangaram-se e o pirata foi despedido (IMB7). Pobre pirata!

Se vocês o encontrarem por aí, desempregado (IMB8), arranjem-lhe trabalho, sim?

Conhecem-no pelo brinco na orelha...

Legenda dos textos:

TE - Estímulo para Tarefa de Escrita de Palavras

IMB - Estímulo para atividade de Identificação do Morfema Base

IPP – Estímulo para atividade de Interpretação de Pseudo – Palavras

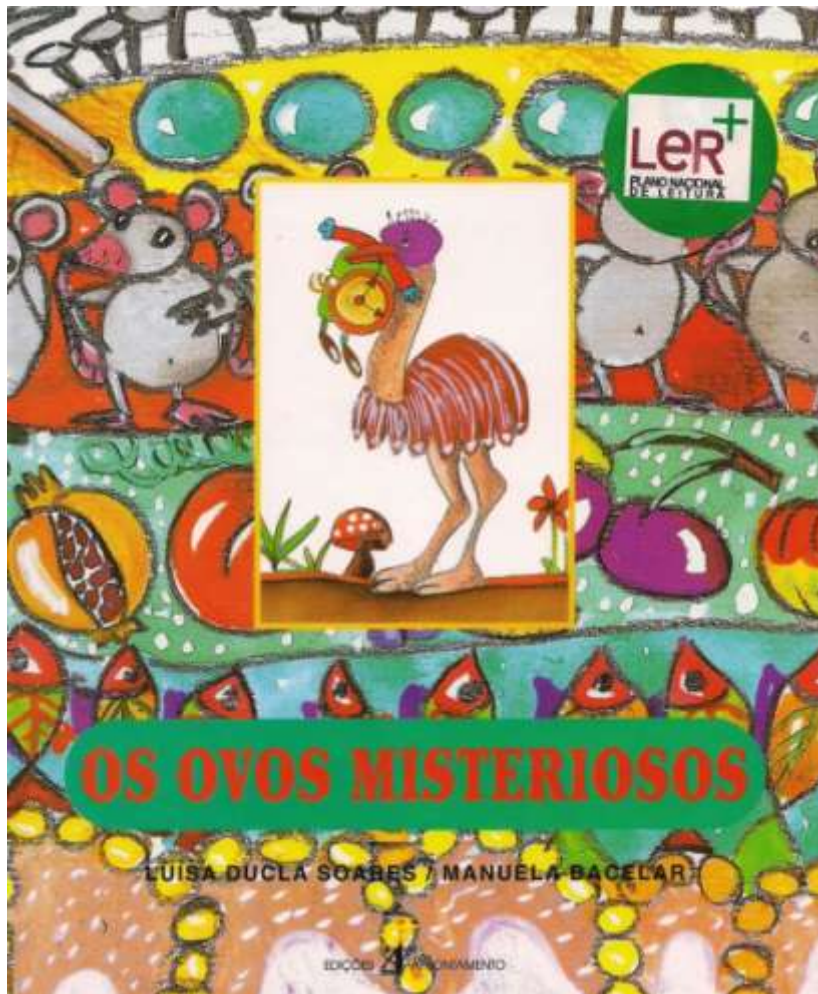
## Quadro 2. 8. - Sessão de Intervenção 3 com o Grupo Experimental

### História usada: “ O PIRATA”

Itens	Escrita de Palavras	Identificação do Morfema - base		Exemplo de Formação e Interpretação de Pseudo- Palavras		
		Palavra estímulo	Resposta esperada	Morfema base Estímulo	Pseudo-palavra formada	Interpretação das crianças
1	brinco	exatamente	exato	pirata	piratário	é um sitio onde há piratas
2	lenço	barquinho	barco	olho	olheirão	é um olho muito grande
3	chuva	trambolhões	trambolho	barco	barcada	são muitos barcos
4	bacalhau	trovoada	trovão	rabo	raboadada	são muitos rabos
5	furacão	facalhão	faca	mastro	mastroeiro	é uma pessoa que trabalha com mastros
6	finalmente	laranjada	laranja	café	cafeista	pessoa que trabalha com café
7	restaurante	despedido	despedir	mão	mãozeca	uma mão muito pequenina
8	clientes	desempregado	desemprego	dentes	denteseira	é uma pessoa que trabalha com dentes

#### 2.3.1.4. Sessão de Intervenção 4

“ Os Ovos Misteriosos”. Edições Afrontamento.



Texto da sessão 4: Os ovos misteriosos...

Era uma vez uma galinha (IPP1) que todos os dias punha um ovo. E todos os dias vinha a dona, com uma cestinha (TE1), tirar-lho.

- Já pus 1000 ovos. Podia ser mãe de mil filhos. Mas não tenho nenhum por causa da gente gulosa (TE2) – cacarejou certa manhã a galinha. – Vou fugir.

Se bem o pensou, melhor o fez. Quando a dona entrou na capoeira, como de costume, esgueirou-se pela porta aberta. Só parou na mata.

Logo aí tratou de fazer o seu ninho com folhas secas, palhas, penugem, farrapos de lã. Nunca se vira ninho mais lindo (IPP2). Redondo (TE3), confortável (TE4). Sentou-se nele e pôs um ovo muito branquinho.

- Vou encher a barriga antes de começar a chocar, que aqui ninguém me traz de comer – resolveu a galinha, afastando-se em busca do almoço.

Demorou-se, porque ali tudo lhe era estranho.

Quando voltou, qual não foi o seu espanto (TE5) ao ver o ninho cheio de ovos (IPP3) de todos os tamanhos e feitios.

- Cocorocó... Que vem a ser isto? – disse ela.

- Na minha capoeira tiravam-me os ovos, aqui oferecem-mos. Mas que sorte.

E logo se aninhou.

Daí por diante, a galinha mal saía do choco (IPP4). Estava preguiçoso (TE6), sentia o corpo (IPP5) quente, quente como uma botija.

O tempo foi passando. Quanto, não sabia, porque não aprendera (IMB1) a contar nem se guiava pelo calendário.

Até que...crac! O primeiro ovo estalou e de lá saiu um bicharoco (IMB2) de bico retorcido (IMB3).

Ai, mas que filho,

eu até desmaio!

Em vez de ser pinto

é um papagaio,

- exclamou a galinha.

No dia seguinte, outro ovo se abriu e de lá saiu, rastejando, uma criatura comprida e sarapintada.

Ai, mas que filho,

como ele é diferente!

Em vez de ser pinto

é uma serpente

- exclamou a galinha.

Nessa mesma tarde, o maior de todos os ovos partiu-se ao meio. A galinha espreitou, desconfiada. Ao ver o que tinha à sua frente, pôs-se a cacarejar:

Ai, mas que filho,

este é de truz!

Em vez de ser pinto

É uma avestruz.



Faltavam ainda dois ovos. Que esconderiam (IMB4) lá dentro? A galinha, curiosa, picou um deles. Mas ia caindo para o lado.

Ai, mas que filho!

Deve vir do Nilo!

Em vez de ser pinto

é um crocodilo(IPP6).

Ainda se não tinha calado quando sentiu um reboiço no último.

Ao ver uma penugem amarela, bateu as asas de contentamento e escancarou o bico:

Ai, mas que filho!

Diz o meu instinto

que este finalmente

é mesmo um pinto.

- Olhem a minha ninhada! – mostrava ela às galinhas do mato. – É tão variada, é tão engraçada (TE7).

- Trata só do teu pinto. Não ligués aos outros bichos – aconselhava a perdiz.

Mas como podia ela abandoná-los depois os ter chocado com tanto amor? Que outra mãe havia de tratar deles?

Era feliz, mas vivia num desassossego.

O papagaio voava para as árvores e ela não sabia voar.

O crocodilo só estava bem dentro de água e ela não sabia nadar.

A serpente metia-se por todos os buracos e ela era gorda demais para o poder ir buscar.

A avestruz, essa, devorava tudo, não havia comida que chegasse.

Só o pinto, naturalmente (IMB5), se portava como um pinto.

Mas ela de todos gostava. De todos cuidava.

Coçava a serpente quando ela tinha cócegas, porque à pobrezinha (IMB6) faltavam as patas.

Enrouquecia de tanto tagarelar com o papagaio, que queria sempre conversa.

Cansava-se a carregar petiscos para a comilona da avestruz.

Esgravatava o chão em busca de sementes para o pinto.

E nos intervalos lavava as dentuças ao crocodilo.

Tudo parecia correr bem até que apareceu no bosque um rapaz.

- Ah, que belo frango! (IPP7) – disse ele, ao ver o filho verdadeiro da galinha. – Vou assá-lo para o jantar.

- Cocorococó – refilou a galinha, o que quer dizer na sua língua « Não lhe toques, senão picote».

O rapaz riu. Pois, quem tem medo de uma galinha? E apanhou o frango.

Foi então que a serpente, ao ver o que se passava, se pôs a assobiar à sua frente, mostrando os dentes de veneno.

- Ai, uma serpente! (IPP8) – gritou ele e atirou-se ao lago para lhe escapar.

Foi a vez de o crocodilo avançar de boca aberta.

- Ai, que este me come! – gritou novamente o rapaz, subindo para a outra margem, sempre com o frango debaixo do braço.

Aí estava o papagaio, empoleirado (IMB7) numa árvore:

És ladrão, és ladrão,

vou prender-te na prisão!

És ladrão, és ladrão,

vou prender-te na prisão!

- Um polícia...- assustou-se o moço. – Deixa-me fugir. Mas logo atrás de si começou a ouvir uns passos, primeiros distantes, depois cada vez mais próximos. A grande velocidade. Era a avestruz. Apavorado, pensando que um polícia o perseguia, o rapaz largou a ave e só parou, esbaforido (TE8), na aldeia.

Às costas da irmã avestruz, o frango voltou para casa.

Para festejar (IMB8), a galinha juntou todos os filhos e fez-lhes um bolo com vários andares.

Um tinha milho para o frango.

Outro, peixe para o crocodilo.

Outro, fruta para o papagaio.

Outro, ratos para a serpente.

E por cima, a enfeitar, sete berlindes, um martelo e vinte pregos, porque a avestruz só gostava de pitéus extravagantes.

Depois do jantar, os filhos fizeram uma roda à volta da galinha e puseram-se a cantar:

Somos todos irmãos,  
somos todos diferentes:  
há uns que têm bico,  
outros que têm dentes,  
há uns que têm escamas,  
outros que têm asas,  
na terra e na água  
fazemos nossas casas.  
Eu só tenho pescoço.  
Eu voou pelo ar.  
Eu nado a quatro patas.  
Eu cá gosto de andar.  
Somos todos diferentes,  
mas todos queremos bem  
à boa da galinha  
que é a nossa mãe.

Legenda dos textos:

**TE** - Estímulo para treino da Escrita de Palavras

**IMB** - Estímulo para treino de Identificação do Morfema Base

**IPP** – Estímulo para treino de Formação e Interpretação de Pseudo-Palavras

## Quadro 2.9. - Sessão de Intervenção 4 com o Grupo Experimental

### História usada: “ Os Ovos Misteriosos”

Itens	Escrita de Palavras	Identificação do Morfema – base		Exemplos de Formação e Interpretação de Pseudo- Palavras		
		Palavra estímulo	Resposta esperada	Morfema base Estímulo	Pseudo-palavra formada	Interpretação das crianças
1	branquinho	aprendera	aprender	galinha	galinhário	sítio onde há galinhas
2	gulosa	bicharoco	Bicho	lindo	relindo	é outra vez lindo
3	redondo	retorcido	Retorcer	ovos	ovosista	trabalha com ovos
4	confortável	esconderiam	esconder	choco	chocoeiro	pessoa que vê se as galinhas estão no choco
5	espanto	naturalmente	Natural	corpo	corpário	é onde há corpos
6	preguiçoso	pobrezinha	Pobre	crocodilo	incrocodilário	é um sítio onde não há crocodilos
7	engraçado	empoleirado	Poleiro	frango	frangarra	é um frango grande
8	esbaforido	festejar	Festa	serpente	serpenteiro	é uma pessoa que trabalha com serpentes

### 2.3.2. Grupo de Controlo

Com o grupo de controlo não foi realizada nenhuma sessão de intervenção, nem este grupo teve conhecimento da intervenção realizada com o grupo experimental. Com este grupo apenas se efetuou o pré- teste e o pós- teste.

### 2.3.3. O Pós-teste

Após a intervenção com o grupo experimental foram aplicados o pós-teste ao grupo experimental e ao grupo de controlo. O pós-teste era igual ao pré-teste e foi apresentado com os mesmos procedimentos.

## Capítulo 3

### Resultados

Após a aplicação das tarefas e reunidos os dados relativos aos resultados dos dois grupos, interessa aferir se, de facto, as hipóteses que colocámos no início, e que foram desencadeadoras do estudo, se verificam ou se rejeitam.

#### 3.1. Análise da Fidedignidade e da Distribuição das Variáveis Dependentes

A fidedignidade de uma escala refere-se ao grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem as tarefas

No sentido de verificar a fidedignidade das respostas dos sujeitos nas várias tarefas foi calculado o Alpha de Cronbach. Os resultados são apresentados no Quadro 3.1.

**Quadro 3. 1. - Fidedignidade das tarefas de escrita e identificação do morfema- base e identificação de pseudo-palavras**

<b>Fidedignidade</b>		
<b>Alpha de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>		
	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Tarefa de Escrita	.74	.79
Tarefa de Identificação do Morfema-Base	.56	.80
Tarefa de Identificação de Pseudo-Palavras	.71	.91

Começamos por analisar a fidedignidade da tarefa de escrita. A fidedignidade das respostas dadas no pré-teste na tarefa de escrita apresenta um alpha de .74, revelando que a mesma

apresenta uma coerência interna aceitável. No pós-teste o Alfa de Cronbach encontrado é de .79 revelando que as respostas dadas nos itens desta tarefa são igualmente fidedignas.

Apesar de toda uma série de procedimentos estatísticos tendentes a retirar da tarefa de Identificação do Morfema-Base, todos os itens com uma correlação frágil com o total da escala, não foi possível melhorar significativamente a fidedignidade desta tarefa, no pré-teste. Por esta razão, e apesar de os resultados no pós-teste apresentarem uma fidedignidade já aceitável, considerou-se que .56 não garantia uma coerência interna suficiente, que deveria ser, em qualquer caso, superior a .70 (Kline, 1993). Por esta razão todos os cálculos estatísticos envolvendo esta variável foram eliminados.

Analisando agora a fidedignidade da tarefa de identificação de pseudo-palavras, a fidedignidade das respostas dadas nesta tarefa apresenta um alpha de .71, revelando que a mesma é também razoavelmente fidedigna. No pós-teste apresenta um alfa de .91 revelando que a mesma apresenta uma fidedignidade muito boa.

De seguida será analisada a simetria das distribuições das variáveis dependentes através da análise do enviesamento e erro padrão do enviesamento. Os dados estão apresentados no Quadro 3.2.

**Quadro 3.2. - Análise da normalidade da distribuição das variáveis dependentes**

	<b>Enviezamento</b>	<b>Erro padrão de enviezamento</b>	<b>z</b>
<b>Escrita no pré teste</b>	-0,540	0,327	- 1,65
<b>Escrita no pós- teste</b>	-0,604	0,327	-1,85
<b>Identificação de Pseudo-palavra no pré- teste</b>	0,463	0,327	1,42
<b>Identificação de Pseudo-palavra no pós- teste</b>	-0,182	0,327	- 0,56

De acordo com o Quadro 3.2., a análise de enviezamento (skewness) na tarefa de escrita no pré teste (Skewness = -,540; Erro padrão de skewness = 0,327;  $z = -1,65$ ), revelou que as respostas apresentavam uma distribuição normal, com  $z$  sempre  $< 1,96$ . A tarefa de escrita no pós teste (Skewness = -,604; Erro padrão de skewness = 0,327;  $z = -,185$ ) revelam que a distribuição de respostas é normal, com  $z < 1,96$ .

Na identificação de pseudo-palavras verifica-se que a identificação de pseudo-palavra no pré teste (Skewness = 0,463; Erro padrão de skewness = 0,327;  $z = 1,42$ ) e a identificação de pseudo-palavra no pós- teste (Skewness = - 0,182; Erro padrão de skewness = 0,327;  $z = -0,56$ ), revelam uma distribuição normal, com  $z < 1,96$ .

- Em conclusão, todas as variáveis apresentam uma distribuição que não é significativamente enviesada, pelo que se usarão testes paramétricos para analisar a significância das diferenças de médias.

### 3.1.1.. Análise das Médias e Desvios Padrão nas Diferentes Tarefas no Pré e Pós-Teste por Grupo Experimental e Controle

**Quadro 3.3. - Análise da média (e desvio padrão) na tarefa de escrita e de identificação de pseudo-palavras no pré e pós- teste, em função do grupo**

Tarefa	Grupo	Pré teste		Pós- teste	
		Média	(Desvio Padrão)	Média	(Desvio Padrão)
Escrita	Experimental N=26	11,42	(2,87)	15,58	(1,98)
	Controlo N=27	10,26	(3,61)	11,48	(3,21)
Identificação de pseudo-palavras	Experimental N=26	7,12	(3,24)	16,54	(2,34)
	Controlo N=27	7,19	(3,01)	7,67	(3,57)

O Quadro 3.3. apresenta os resultados médios e desvios padrão de acertos na tarefa de escrita e na tarefa de identificação de pseudo- palavras, para os dois grupos (experimental e controlo) nos dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste).

O quadro sugere que as diferenças no pré-teste, em ambas as tarefas, são ligeiras mas que, no pós-teste há ganhos consideráveis nas crianças do grupo experimental.

Após esta análise interessa agora verificar em que medida as hipóteses formuladas são, ou não, confirmadas.



### **3.1.2. Comparação da Significância das Diferenças de Médias para as Diferentes Tarefas, no Pré e Pós-Teste, em Função da Intervenção**

**Hipótese 1** – No 2º ano de escolaridade não é esperável que haja diferença significativa na escrita e correção de palavras derivadas com alteração da pronúncia do radical, em função do priming e na ausência de explicitação da relação morfológica entre palavra derivada e palavra base.

Rosa (2003), verificou que as crianças não conseguiam aceder a informação morfológica fornecida através de priming oral, antes do 3º ano de escolaridade.

O presente estudo fornece a possibilidade de comprovar ou infirmar este resultado, dado que, no pré-teste, as crianças escreveram as palavras da tarefa de escrita exatamente nas mesmas condições experimentais do estudo anterior (Rosa, 2003).

Neste sentido foi analisada a significância das diferenças de médias, no pré-teste, entre as palavras escritas com fornecimento de priming oral e as palavras escritas sem indicação de qualquer pista morfológica (t-teste para grupos emparelhados).

Os resultados ( $t(52) = 1,29$ ,  $p = ,203$ ) confirmam que, no pré-teste, não houve qualquer efeito significativo de ter ou não ditado as palavras com ou sem priming oral.

Isto replica o resultado encontrado por Rosa (2003) de que, no 2º ano de escolaridade, as crianças não acedem a informação morfológica, na ausência de explicitação.

**Hipótese 2** – Há um efeito significativo de uma intervenção que explicita a relação morfológica entre palavras derivadas e palavras base, na escrita de palavras derivadas com alterações na pronúncia do radical.

Para potenciar o conhecimento da relação morfológica entre palavras base e derivadas as crianças do grupo experimental realizaram treino de identificação dos morfemas base em palavras derivadas e construíram pseudo-palavras derivadas com o mesmo racional.

Este conhecimento é necessário para escrever palavras derivadas que requerem considerações morfológicas, tal como as palavras que foram testadas na tarefa de escrita.

Na intervenção, as crianças escreveram também algumas palavras e discutiram a sua grafia em grupo. Embora essas palavras nem sempre tivessem o mesmo racional de construção morfológico que as que foram testadas, as crianças discutiram variadíssimas hipóteses acerca da sua grafia, resolvendo por vezes questões que tinham uma justificação baseada em regras contextuais ou morfológicas. No final, o experimentador dava o feed-back da palavra corretamente escrita.

Para analisar se existe um efeito significativo de intervenção na escrita de palavras derivadas com alteração na pronúncia do radical (ver quadro 3.3.) realizaram-se t-testes para grupos independentes. Esta análise revelou que:

- Não há diferenças significativas no pré-teste ( $t(51) = 1,30, p = .201$ )

- Há diferenças significativas no pós-teste ( $t(51) = 5,56, p < .001$ )

Podemos assim concluir que, não havendo diferenças ao nível de partida (pré-teste), as diferenças encontradas depois são devidas à intervenção que explicitou a relação morfológica entre palavras derivadas e palavras base auxiliando assim, a escrita daquelas.

**Hipótese 3** – Há um efeito significativo de uma intervenção que explicita como se acede, se reconhece e se interpretam morfemas na capacidade para executar essas mesmas operações morfológicas.

Na intervenção, as crianças do grupo experimental, formaram pseudo-palavras e, sobre elas discutiram em grupo o significado dos morfemas base e de como esses eram modificados quando se acrescentam afixos.

Destas discussões resultaram numerosas hipóteses interpretativas que ajudavam as crianças a construir formas de entendimento das palavras morfológicamente complexas. No final da discussão, o experimentador, conduzia as crianças para a resposta, ou respostas que eram mais corretas.

Para analisar se este processo de construção cognitiva apoiou as crianças na sua capacidade para aceder, reconhecer e interpretar morfemas realizaram-se t-testes para grupos independentes.

Esta análise revelou que:

- Não há diferenças significativas no pré-teste ( $t(51) = -0.081, p = .936$ ).
- Há diferenças muito significativas no pós-teste ( $t(51) = 10.65, p < .000$ ).

Em conclusão, não havendo diferenças à partida (pré-teste), as diferenças de médias no pós-teste na tarefa de interpretação de pseudo-palavras (ver quadro 3.2) são devidas ao treino específico que as crianças do grupo experimental realizaram.

**Hipótese 4** – Há uma relação significativa entre ganhos em correção de escrita e ganhos na capacidade de aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

De acordo com estudos anteriores (Nunes, Bryant e Bindman, 1997; Nunes e Bryant, 2006) há uma relação entre o nível de correção da escrita (que exige considerações morfológicas) e o nível de consciência morfológica.

No presente estudo, esta última variável foi testada através de uma tarefa de interpretação de pseudo-palavras.

Assim importava saber se os ganhos (pós-teste – pré-teste) em escrita estariam correlacionados com os ganhos (pós-teste – pré-teste) em interpretação de pseudo-palavras.

Para analisar esta relação efetuou-se uma correlação bivariada, paramétrica (Pearson) entre as duas variáveis.

O resultado ( $r = .43, p = .001$ ) revelou que quanto maiores os ganhos em correção da escrita maiores os ganhos em interpretação de pseudo-palavras, e vice-versa.

Em conclusão, e na sequência de estudos anteriores (Rosa, 2003; Nunes e Bryant, 2006) a correção da escrita e a capacidade para aceder, reconhecer e interpretar morfemas estão relacionados.

### **3.2. Síntese dos Resultados**

- No 2º ano de escolaridade as crianças não acedem à informação morfológica implicitamente sob a forma de “priming oral”, se esta não estiver explicitada.

Quando as crianças do grupo experimental acedem à informação morfológica explicitada, escrevem mais corretamente palavras derivadas com alteração na pronúncia do radical.

- As crianças do grupo experimental realizaram um desenvolvimento muito significativo da sua competência para aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

- Há uma relação significativa e recíproca entre correção da escrita e as operações cognitivas explícitas de aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

# Capítulo 4

## Conclusões

### 4.1. Conclusões e Discussão

Tal como foi referido no início deste estudo pretendemos verificar se as crianças do 2º ano de escolaridade, treinadas a usar princípios morfológicos necessários para escrever palavras derivadas com alteração de pronúncia do radical, obteriam melhores resultados do que as crianças a quem esse ensino não é disponibilizado e ainda examinar se a melhoria na correcção da escrita andaria a par com o aumento da capacidade de aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

Neste estudo verificou-se que as crianças apresentaram nas tarefas do pré-teste uma média de respostas semelhante, sem diferenças estatisticamente significativas. Por conseguinte, pudemos construir numa linha de base a partir da qual se pôde medir o efeito da intervenção.

Sintetizamos, de seguida, as principais conclusões a que foi possível chegar.

Na nossa primeira questão de partida pretendeu-se confirmar se não haveria diferenças significativas na correcção de escrita de palavras derivadas com alteração da pronúncia do radical, em função do priming e na ausência de explicitação da relação morfológica entre palavras derivadas e palavra base.

Os resultados confirmaram que, no pré-teste, não houve qualquer efeito significativo de ter ou não ditado as palavras com ou sem priming oral.

Rosa (2003), verificou que as crianças não conseguiam aceder a informação morfológica fornecida através de priming oral antes do 3º ano de escolaridade.

Os resultados da tarefa de escrita, no pré-teste do presente estudo replicam os resultados encontrados por Rosa (2003). No 2º ano de escolaridade, as crianças não acedem a informação morfológica fornecida implicitamente, através do priming oral.

Rosa e Nunes (2008), no seu estudo com crianças portuguesas com idades entre os 6 e os 9 anos, usaram o paradigma de sensibilização (priming) para tentar detectar sinais precoces da representação morfológica de radicais. Observaram uma interacção significativa entre o efeito de sensibilização e o ano de escolarização, não verificaram efeitos significativos da sensibilização nas crianças de 6 e 7 anos. As crianças dos primeiros anos ao escreverem palavras derivadas, procuraram as representações fonológicas mas não as representações relacionadas morfológicamente entre si.

Pretendeu-se ainda verificar se haveria um efeito significativo de uma intervenção que explicitasse a relação morfológica entre palavras derivadas e palavras base, na escrita de palavras derivadas com alterações na pronúncia do radical.

Os resultados mostram que não havendo diferenças ao nível de partida (pré-teste), as diferenças encontradas no pós-teste são devidas à intervenção que explicitou a relação morfológica entre palavras derivadas e palavras base auxiliando assim, a escrita daquelas.

Podemos acrescentar que Carlisle (1998), no seu estudo sobre a forma como as crianças mais velhas conseguem aprender e dominar a morfologia dos morfemas-base verificou que as crianças do 4º ao 8º ano, obtiveram um desenvolvimento significativo no que respeita à compreensão das relações morfológicas e na ortografia das palavras primitivas e derivadas e que as palavras primitivas eram obtidas mais facilmente a partir de palavras derivadas, tanto na oralidade como na escrita, e escritas mais correctamente. Confirmou ainda que as crianças tinham maior dificuldade em apontar as formas primitivas e derivadas na oralidade, principalmente quando existiam transformações fonológicas ou ortográficas. Concluiu ainda que seria desejável um ensino explícito das relações morfológicas, nomeadamente nas situações de maior complexidade.

Fayol et al. (1999), no seu estudo de intervenção sobre o singular e o plural, com crianças do 1º, 2º e 3º ano de escolaridade observou que as crianças do 1º ano que receberam feedback conseguiram melhorias significativas na morfologia dos plurais dos nomes e dos adjetivos, mas não nos verbos, em que só se observaram resultados positivos no 2º ano de escolaridade. Também verificou ser possível melhorar rapidamente o desempenho dos alunos através da instrução explícita de conceitos gramaticais de nome, adjetivo e verbo e das suas relações de concordância e que os ganhos obtidos dependem do nível escolar, das categorias gramaticais e do tipo de instrução.

Isto confirma os estudos de Carlisle (1998); Bryant e Nunes (2003); Rosa (2003); Nunes e Bryant, 2006); Arranhado (2010) e Pires (2010), que revelam a necessidade das crianças serem ensinadas explicitamente sobre regras ou princípios morfológicos. Indica ainda que quando as crianças podem dispor de compreensão explícita de como podem diferenciar a grafia dos morfemas, passam a dispor de um instrumento de processamento cognitivo que lhes é particularmente vantajoso para discriminar essa escrita.

Em seguida analisou-se se haveria um efeito significativo de uma intervenção que explicitasse como se acede, se reconhece e se interpretam morfemas na capacidade para executar essas mesmas operações morfológicas.

Os resultados mostraram que não havendo diferenças à partida (pré-teste), as diferenças de médias no pós-teste na tarefa de interpretação de pseudo-palavras são devidas ao treino específico que as crianças do grupo experimental realizaram.

Estes resultados indicam que as crianças do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico são capazes de reflectir, quando explicitamente ensinadas, sobre os aspetos morfológicos das palavras.

Estes resultados parecem apontar para uma progressão ao nível do desenvolvimento da consciência morfológica de um nível implícito para um mais explícito.

(Kamiloff. Smith, 1992), propôs um modelo explicativo de como se passa de um conhecimento implícito para um conhecimento explícito salientando que se pode passar de um nível implícito de redescrição representacional (Nível 1) para um nível explícito não necessariamente contíguo (Nível Explícito 2 ou 3).

Outros estudos sintetizados na revisão da literatura sublinham também o efeito de explicitação da relação morfológica na capacidade para realizar mais explicitamente a análise morfológica dos estímulos linguísticos (Nunes e Bryant, 2006; Seixas, 2008); Arranhado, 2010; Pires, 2010).

Finalmente examinou-se se haveria relação significativa entre ganhos em correção de escrita e ganhos na capacidade para aceder, reconhecer e interpretar morfemas.

Verificou-se que houve um efeito significativo da intervenção no grupo experimental quanto à correção da escrita e quanto à capacidade para aceder, reconhecer e interpretar novos

morfemas.

De acordo com os estudos de Nunes, Bryant e Bindman, 1997 e Nunes e Bryant, 2006, há uma relação entre o nível de correção de escrita (que exige considerações morfológicas) e o nível de consciência morfológica. O presente estudo também confirma este padrão de resultados.

Em conclusão a correção da escrita e a capacidade para aceder, reconhecer e interpretar morfemas andam a par.

Perante os resultados obtidos, é importante enfatizar que a intervenção tem um papel preponderante no ensino da escrita de palavras que requerem considerações morfológicas, sendo necessária a elaboração de estratégias pedagógicas que abordem questões ligadas às regras da linguagem escrita, através da reflexão e da explicitação, para que a criança seja um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Em síntese e de acordo com Rosa (2003), apesar de serem precisos mais estudos de intervenção para avaliar o benefício do desenvolvimento da consciência morfológica para a aprendizagem da escrita, este estudo também demonstra que poderá ser mais produtivo ajudar as crianças a trabalharem com estratégias fundamentadas em princípios morfológicos, do que ensinar as crianças a memorizar a escrita de palavras derivadas como se fossem exceções gráficas.

## **4.2. Limitações do Estudo**

No decorrer deste estudo algumas questões foram surgindo que conduziram a algumas reflexões.

Os valores encontrados na Tarefa de Identificação do Morfema-Base usada no pré-teste não revelaram um índice de fidedignidade satisfatório. Por isso, esta tarefa não foi considerada no tratamento de dados.

É por isso necessário desenvolver outras tarefas fidedignas e testadas com um maior número de participantes.



Seria interessante fazer um estudo similar com uma amostra mais representativa e significativa e com uma intervenção mais diversificada, de forma a confirmar os resultados obtidos.

Para verificação da consolidação na aprendizagem das regras, poderíamos após a aplicação do pós-teste imediato, ter aplicado um pós-teste tardio ou diferido.

Estas são algumas questões que devem ser controladas em futuras investigações.

### **4.3. Propostas para Futuras Investigações**

Este estudo e os outros estudos de intervenção, referidos neste trabalho, indicam ser necessário um ensino explícito de princípios morfológicos que permitem às crianças disporem de um instrumento cognitivo mais produtivo para escreverem palavras cuja grafia não respeita inteiramente a correspondência fonema grafema.

Tal como concluiu Rosa (2003), nas palavras derivadas cuja raiz sofre alteração fonológica, “reçar”; “fornada” e “bigodaça”, se forem desenvolvidos princípios morfológicos, nomeadamente o recorrer à raiz da palavra, as crianças não escreverão “reçar”; “fornada” e “bigodaça”.

São necessários mais estudos de intervenção, de forma a investigar mais aprofundadamente o impacto destas práticas no desempenho escolar dos alunos. É igualmente necessário examinar a relação entre o desenvolvimento da consciência morfológica e a escrita e se essa relação é facilitadora da aprendizagem.

O estudo indica que é imprescindível os professores (como mediadores no processo da aquisição e desenvolvimento da escrita) compreenderem melhor como ocorre a aquisição dos conhecimentos morfológicos e os níveis de compreensão sobre a escrita. Isso ajudá-los-á a criar actividades pedagógicas, que abordem questões ligadas às regras da escrita, explicitando-as. Criará também oportunidades das crianças discutirem, refletirem e

interagirem, criando assim hipóteses novas que resultam em instrumentos de pensamento mais produtivos.

## Referências Bibliográficas

- Alves-Martins, M., & Quintas, Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), pp. 499-508.
- Alves, R. (2002). *Limites e processos cognitivos na composição escrita*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Arranhado, M. (2010). *O Impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: um estudo de intervenção*. Tese de Mestrado em Ensino Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bourassa, D. C. & Treiman, R. (2001). Spelling development and disability: the importance of linguistic factors. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32, pp. 172-181.
- Bryant, P., Devine, M., Ledward, A., e Nunes, T. (1997). Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 91-110.
- Clay, M. (1975). *“O que eu escrevo”?* Auckland, Nova Zelândia: Heinemann.
- Carlisle, J. F. e Nomandhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Carlisle, J., F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. pp. 189-209. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, J. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, pp. 61-72.
- Carlisle, J. (1998). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.

- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp.169- 190.
- Carlisle, J. & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific studies of Reading*, 7 (3), pp.239-253.
- Casalis, S. & Louis Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: Na Interdisciplinary Journal*, 12, pp.303-335.
- Castro, e Gomes. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clay, M. (1975). “ *O que eu escrevo?*” Auckland, Nova Zelândia: Heinemann.
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), pp.69-75.
- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, nº1, 91-97.
- Cunha, C., e Cintra, L. (2006). *Breve Gramática do Português Contemporâneo* (18º ed). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Deacon, S. & Kirby, J. (2004). Morphological Awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in Reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, p p. 223-238.
- Deacon, S. & Kirby, P. (2005). What young children do and do not know about the spelling of inflections and derivations. *Development Science*, 8 (6), pp. 583-594.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelman, A. Oberg e F. Smith (eds.), *Awakening to Literacy* (pp. 154-173). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

- Ferreiro, E. (1986). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Ed.Cortez.
- Ferreiro, E. (1988). «L' écriture avant la lettre», In H. Sinclair (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant*, pp. 17-70, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E., Palacio, M. (1982). Analisis de las perturbaciones em el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fasciculo 2: *Evolución dela escritura durante el primeiro año escolar*. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E., Palacio, M. (1987). *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Ferreiro, E., Teberosky. (1985, 1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., Teberosky. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Edição Comemorativa. Porto Alegre. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester-Weatsheaf.
- Gomes, I. (2003). Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Português Europeu. In A. Ameida (org). *Atas do I Simposium Luso-Brasileiro de Terapia da Fala “ e Lusofonia ”*, pp.315-345. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Gomes, I., Santos, L. (2005). Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!” *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2. pp. 312-326.
- Gomes, I., Castro, S, L. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge. MA:

- Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testimony*. Routledge.
- Marec-Breton, N., e Gombert, J. E. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (org). *Psicologia Educacional: questões contemporâneas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p p. 105-122.
- Martins, M. (1994). *Pré-história Da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Melo, K. (2002). *Compreendendo as relações entre consciência gramatical e habilidade de leitura e escrita: Um estudo de intervenção*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal Federal de Pernambuco, Brasil.
- Morais, A. (2007). *O aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- Niza, I. &, Martins, M. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nunes, T. (1992). Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In: E.S. de Alencar (Ed.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp.13-50). São Paulo: Cortez Editora.
- Nunes, T. (1998). *Developing children's minds through literacy and numeracy*. University of London: Institute of Education.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Spelling and grammar: The needed move. In: C. Perfeti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.). *Learning to spell: Research, theory and practice across languages* (pp. 151-170).
- Nunes, T., Bryant, e Olsson, J. M. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: an intervention study. *Scientific of Studies Reading*. Vol.7 (3), pp. 289- 307.
- Nunes, T., Bryant, P. (2006). *Improving Literacy by Teaching Morphemes*. Improving Learning Series. Routledge.

- Pires, F. (2010). *O Impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: um estudo de intervenção*. Tese de Mestrado em Ensino Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pontecorvo, C., Zuccheromaglio, C. (1998). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (4), pp.371-398.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rego, L. (1991). *The role of early linguistic awareness in children's reading and spelling*. Tese de Doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade de Oxford.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK.
- Rosa, J. e Nunes, T. (2008). Morphological priming effects on children's spelling. *Reading and writing*, 21, pp. 763-781.
- Rubin, H. (1998). Morphological Knowledge and early writing ability. *Language and Speech*, 31, pp. 337-355.
- Seixas, M. (2008). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos*. Tese de Mestrado. Universidade do Algarve. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. Ramos, C. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa Editores.
- Teberosky, A. (1991). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*, S. Paulo, Trajetória Cultural.
- Treiman, R., Cassar, M., & Zukowsky, A. (1994). What Kinds of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, pp. 1318-1329.

- Treiman, R. & Bourassa, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20, pp.1-18.
- Wolter, J., e Apel, K. (2004). *A morphologically-based literacy intervention with second grade students*. Paper presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association. Philadelphia.



## **Livros Usados nas Sessões de Intervenção**

Bacelar, M. Soares, L. (2008). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.

Soares, M, I. (s/data). *Para Ler e Contar*. Lisboa: Assírio Bacelar.

Tolstoi, A. Sharkey, N. (2007). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

## **ANEXOS**

Anexo A – Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas

Anexo B – Carta aos Encarregados de Educação

Anexo C – Autorização dos Encarregados de Educação

Anexo D – Calendarização do Trabalho de Campo

Anexo E – Exemplo de Teste da Tarefa de Escrita

## **Anexo A**

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado de Educação Especial.

Maria José Malhado da Cruz Machado, Educadora de Infância, encontrando-se atualmente a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial no Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação vem requerer junto de vossa excelência autorização para a realização de um trabalho de investigação. Este está relacionado com a área do desenvolvimento da escrita, mais concretamente com as Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita em crianças do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Este trabalho está a ser orientado pelo Professor Doutor João Rosa, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Em Portugal existem poucos estudos sobre o desenvolvimento das competências morfológicas na escrita. Assim, o objetivo deste estudo é o de procurar perceber qual a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da escrita, nas crianças do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico e, se esta é suscetível de ser estimulada através de uma intervenção específica.

No âmbito deste trabalho deverão ser propostas algumas tarefas que serão apresentadas a todas as crianças. Numa primeira fase as tarefas serão realizadas individualmente. Os exercícios serão concebidos para serem divertidos e terão a duração aproximada de 20 minutos.

Numa segunda fase, será realizado o trabalho de intervenção, em que um grupo de crianças fará exercícios específicos de morfologia.

Finalmente, numa terceira fase, as mesmas tarefas serão apresentadas de novo a todas as crianças dos dois grupos.

A sua aplicação está prevista para os meses entre fevereiro e abril de 2010.

Para a realização deste trabalho será apresentada uma carta com o pedido de autorização aos respetivos encarregados de educação, cujo modelo se anexa.

O anonimato das crianças e das escolas envolvidas será assegurado de acordo com rigorosos padrões éticos.

Por este motivo, vem solicitar a V. Exa. que se digne autorizar a realização deste estudo nas salas do 2ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico

Para contactar comigo queira por favor fazê-lo através do Tel. 917489152 ou [m.mariajosemachado@gmail.com](mailto:m.mariajosemachado@gmail.com)

Com os melhores cumprimentos

21 de dezembro de 2009

A Mestranda

(Maria José Malhado da Cruz Machado)

O Orientador

(João Rosa)

## **Anexo B**

Exmos. Srs. Encarregados de Educação

Assunto: Estudo sobre” Implicações da Consciência Morfológica no Desenvolvimento da Escrita”.

Maria José Malhado da Cruz Machado, Educadora de Infância, Mestranda em Necessidades Educativas Especiais, no Ramo de especialização em Problemas de Cognição e Multideficiência, no Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, vem solicitar autorização para que o vosso educando participe no estudo acima referido.

Este estudo será orientado pelo Professor Doutor João Rosa da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Poucas investigações existem em Portugal sobre o desenvolvimento da consciência morfológica na escrita. Assim, o objetivo deste trabalho é procurar perceber qual a relação, entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da escrita nos alunos do 2ºano, do 1ºciclo do ensino básico e, se esta é suscetível de ser estimulada através de uma intervenção específica.

As tarefas deste trabalho serão apresentadas igualmente a todos os alunos. Numa primeira fase as tarefas serão realizadas individualmente. Os exercícios serão concebidos para serem divertidos e terão a duração aproximada de 20 minutos.

Os encarregados de educação poderão contactar-me através do telefone 917489152, do e-mail [m.mariajosemachado@gmail.com](mailto:m.mariajosemachado@gmail.com) ou através dos professores dos vossos educandos. Terei muito gosto em os receber, sempre que necessitem de algum esclarecimento sobre a forma como o estudo está a ser conduzido. Todos os elementos recolhidos junto das crianças serão tratados com confidencialidade. O anonimato das crianças e das escolas envolvidas será assegurado de acordo com rigorosos padrões éticos.

Os resultados deste estudo não terão influência na avaliação das crianças.

Certa de que poderei contar com a vossa ajuda e participação agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos

7 de janeiro de 2010

A mestranda

(Maria José Malhado da Cruz Machado)

O Orientador

(João Rosa)

## Anexo C

### Declaração

Autorizo \_\_\_\_\_ Não Autorizo \_\_\_\_\_

Que o meu educando: \_\_\_\_\_

Participe nas tarefas relacionadas com o trabalho de investigação sobre “ Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita”.

Assinatura:

7 / 01 / 2010

## Anexo D

### Calendarização do Trabalho de Campo

Tarefa	Escola	20/04	21/04	27/04	28/04	29/04	30/04	03/05	04/05	05/05	07/05	10/05	11/05	12/05	14/05	17/05	18/05	19/05	25/05	26/05	27/05	
Pré Teste	Esc 1																					
	Esc 3																					
	Esc 2																					
Intervenção com o Grupo Experimental	Esc 1																					
	Esc 3																					
	Esc 2																					
Pós Teste	Esc 1																					
	Esc 3																					
	Esc 2																					



## Anexo E

### Exemplo de Teste da Tarefa de Escrita

#### Identificação

Nome da criança:				
Data de nascimento: 02 /05 / 02		Idade: 07 anos, 11 meses ( <b>95 meses</b> )		Data: 20 / 04 / 05/05
<b><u>G. E.</u></b>	G. C.	Escola	Pré- teste	Pós- teste

#### A – Tarefa de Escrita

N.º	Itens Experimentais (frase apresentada oralmente, com alvo e sem priming)	Palavra escrita	Pré-teste		Pós-teste	
			Cotação	Palavra escrita	Cotação	Palavra escrita
1	Ele está a tocar pandeireta; ele está a tamborilar. <b>Tamborilar</b>	Tamborilar	1	Tamborilar	1	
2	Tu és um grande malandro; só fazes marotices. <b>Marotices</b>	Marutisses		Marotices	1	
3	Que bom cheirinho; este café é mesmo aromático. <b>Aromático</b>	Arumatico		Arumatico		
4	Fiz uma boa venda; não há melhor negociante do que eu. <b>Negociante</b>	Negussiante		Negociante	1	
5	São horas de comer; vamos todos cear. <b>Cear</b>	Ciar		Ciar		
6	Os pássaros saltam; estão a chilrear no telhado. <b>Chilrear</b>	Chilriar		Chilriar		
7	A minha terra chama-se Baleal. <b>Baleal</b>	Bebrial		Baleal	1	
8	Eu gosto do gelado; estou a saborear o gelado. <b>Saborear</b>	Saboriar	1	Saboriar	1	
9	Uso o martelo para martelar. <b>Martelar</b>	Martelar	1	Martelar	1	
10	Um adivinho é alguém que sabe profetizar o futuro. <b>Profetizar</b>	Pruftizar		Profetizar	1	
11	Repartir com os outros não é ser invejoso. <b>Invejoso</b>	Envejoza	1	Invejozo	1	
12	O lápis é comprado na papelaria. <b>Papelaria</b>	Papelaria	1	Papelaria	1	
			<b>5</b>			<b>9</b>

N.º	Itens Experimentais (frase apresentada oralmente, com alvo e com priming)	Palavra escrita	Pré-teste		Pós-teste	
			Cotação	Palavra escrita	Cotação	
1	O teu amigo è um grande cabriola; anda sempre a cabriolar. <b>Cabriolar</b>	Cabriular		Cabriolar	1	
2	Estou ao seu dispor; estou à sua disposição. <b>Disposição</b>	Despozissão	1	Dispozição	1	
3	Estás sempre no gozo; isso é que é gozar. <b>Gozar</b>	Gozar	1	Gozar	1	
4	Ele ganhou o concurso do maior bigode; que grande bigodaça que ele tinha. <b>Bigodaça</b>	Bigodassa	1	Bigodassa	1	
5	Eu manuseio o martelo; estou a manusear o martelo. <b>Manusear</b>	Manoziar		Manuziar		
6	Eu penteio o cabelo; estou a pentear o cabelo. <b>Pentear</b>	Pentiar		Pentear	1	
7	Não tenhas receio do cão; não há nada a recear. <b>Recear</b>	Ressiar		Reciar		
8	A aranha fez uma teia; parece mesmo um tear. <b>Tear</b>	Tear	1	Tear	1	
9	Afastei a aranha com um chinelo; levou uma chinelada. <b>Chinelada</b>	Chenelada	1	Chinelada	1	
10	A pele do meu gato é muito peluda. <b>Peluda</b>	Peloda		Peluda	1	
11	Comprei uma cautela, hoje de manhã ao cauteleiro. <b>Cauteleiro</b>	Calteleiro	1	Cauteleiro	1	
12	A coberta da minha cama está por cima do cobertor. <b>Cobertor</b>	Cobertor	1	Cobertor	1	

7

10