

Segmentação morfológica e dificuldades de leitura em crianças com perturbação de leitura e escrita

Morphological segmentation and reading difficulties in children with reading and writing disorders

Liliana Gomes¹

lilianacatarina@ua.pt
Universidade de Aveiro

Rui Ramos²

rlramos@ie.uminho.pt
Universidade do Minho

Rosa Lúcia Coimbra³

rlcoimbra@ua.pt
Universidade de Aveiro

RESUMO - O presente estudo pretende verificar se existe uma correlação entre consciência morfológica e desempenho em leitura e escrita (mais precisamente, na componente de leitura) em crianças com e sem dificuldades ou perturbação de leitura e escrita. Para cumprir este objetivo, aplicou-se, numa amostra de crianças falantes de português europeu, dois instrumentos de avaliação: o “Teste de Idade de Leitura” e uma Prova de Consciência Morfológica, especificamente criada para o efeito. O grupo experimental (GE) inclui crianças com diagnóstico de dificuldades ou perturbação de leitura e escrita; o grupo de controlo (GC) não. Após a análise dos dados, conclui-se que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos de crianças em estudo, uma vez que o GC revela um desempenho superior ao GE em ambas as provas aplicadas. Os resultados obtidos demonstram ainda uma correlação estatisticamente significativa entre o desempenho das crianças no domínio de leitura e o desempenho das crianças ao nível da consciência morfológica. A correlação mostra-se consideravelmente mais forte no GE do que no GC. Deste modo, conclui-se que a estimulação da consciência morfológica pode efetivamente facilitar e auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem leitora em crianças, sobretudo em crianças com dificuldades nestes domínios.

Palavras-chave: metalinguagem, consciência morfológica, perturbação de leitura e escrita.

ABSTRACT - This study aims to verify the existence of a correlation between morphological awareness and reading and writing performance (more precisely, in the reading component) in children with and without reading and writing difficulties or disorders. To fulfill this objective, a sample of European Portuguese-speaking children was tested with two assessment instruments: the “Reading Age Test” and a Morphological Awareness Test specifically created for this purpose. The experimental group (EG) includes children who have been diagnosed with reading and writing difficulties or disorders; the control group (CG) has not. After analyzing the data, it was concluded that there is a statistically significant difference between the groups of children in the study, since the CG reveals a better performance than the EG in both tests applied. The results also show a statistically significant correlation between the children’s reading performance and their morphological awareness. The correlation appears to be considerably stronger in the EG than in the CG. Thus, we concluded that stimulation of morphological awareness can effectively facilitate and help children’s reading skill development, especially in children having difficulties in these areas.

Keywords: metalanguage, morphological awareness, reading and writing disorders.

¹ Universidade de Aveiro. Departamento de Línguas e Culturas. Campus de Santiago, 3810-193, Aveiro, Portugal.

² Universidade do Minho. Instituto de Educação. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal.

³ Universidade de Aveiro. Departamento de Línguas e Culturas. Campus de Santiago, 3810-193, Aveiro, Portugal.

Introdução

Para a generalidade dos autores, e de forma sintética, pode afirmar-se que aprender a ler é uma tarefa complexa, que se desenvolve de forma gradual e que exige não só reconhecer e decodificar os sinais gráficos, mas também extrair deles significado (Rebelo, 1993; Simões e Martins, 2011). Algumas crianças manifestam dificuldades nesse campo, daí decorrendo múltiplas consequências adversas, designadamente, desinvestimento na aprendizagem, impacto na autoestima e problemas comportamentais e afetivos (Ribeiro, 2005; Cruz, 2007).

Efetuar um diagnóstico precoce das crianças com dificuldades e/ou perturbação de leitura e escrita torna-se premente e permitirá ultrapassar mais facilmente os problemas. No processo de avaliação, é fundamental compreender quais as causas subjacentes a estas dificuldades (Rebelo, 1993). Tendo por base a forte relação entre o processo de desenvolvimento linguístico e a leitura, é fundamental tornar explícitas as capacidades intuitivas da criança acerca da sua língua, promovendo a competência metalinguística, que consiste na capacidade de a criança manipular e refletir explicitamente sobre as regras de funcionamento da língua, sendo determinante na aprendizagem formal da leitura e escrita (Sim-Sim, 1998).

As tarefas de metalinguagem desenvolvem-se fundamentalmente em três áreas: consciência fonológica, morfológica e sintática (Mota, 2008). Entre estas, a consciência morfológica é a área mais controversa, uma vez que vários autores não verificam uma relação causal entre este domínio e a aprendizagem da leitura e escrita. Esse paradoxo de perspetivas entre autores sublinha a necessidade de mais investigações, sobretudo para o Português Europeu (PE) (Mota, 2008).

Quadro teórico

Aprendizagem da leitura

Mesmo antes do ensino formal, e desde que sejam confrontadas com signos escritos, as crianças iniciam a descoberta da leitura e da escrita: quando começam a atribuir significado à escrita, estão já a emergir os primeiros comportamentos de leitor (Mata, 2008; Cunha, 2011). Depois, passarão por várias fases, que Downing (1984) identifica como fase cognitiva, fase de mestria e fase de automatização.

Relativamente ao processo de decodificação de palavras, Seymour e Macgregor (1984) propõem três estágios sequenciais de desenvolvimento: logográfico, alfabético e ortográfico. Neste último, a criança recorre com maior frequência a um processo lexical de reconhecimento de palavras do que ao processo de conversão fonológica (Seymour e Macgregor, 1984).

Castro e Gomes (2000) propõem um modelo de leitura, designado Modelo de Dupla Via, segundo o qual a leitura em voz alta é alcançada com base num dos dois processos-base já suprarreferidos: o processo fonológico, relativo à conversão grafema-fonema, e o processo ortográfico, que corresponde ao reconhecimento da palavra como um todo. No ensino formal, as crianças aprendem frequentemente o processo fonológico para alcançarem a leitura. No entanto, estas criam ao longo do tempo um conhecimento intuitivo da escrita das palavras, da sua pronúncia e do seu significado. Esse conhecimento assemelha-se a um léxico visual que permite à criança identificar rapidamente a palavra-alvo (Castro e Gomes, 2000).

Ainda que a maioria consiga aprender a ler e a escrever com naturalidade, um número considerável de crianças apresenta dificuldades na leitura (Rebelo, 1993).

A expressão “dificuldades de leitura e escrita” não é parafraseável pelo termo “dislexia”, frequentemente tido como seu sinónimo (Snowling, 2000). A expressão está associada a obstáculos que as crianças encontram no processo de aprendizagem dessas competências (Rebelo, 1993) e corresponde a uma designação genérica, descritiva e relativa, uma vez que as crianças com dificuldades não conseguem acompanhar os progressos de outras com a mesma idade em situações equivalentes de estímulo e ensino. O termo “dislexia” tem um referente mais restrito e define-se como uma perturbação da aprendizagem específica, causada por uma alteração neurobiológica com consequências sobretudo no processamento fonológico, que por sua vez conduz ao aparecimento de dificuldades de leitura e escrita. No diagnóstico, é importante ter em conta a idade, o ano escolar, o nível cognitivo (QI) e verificar a ausência de problemas sensoriais e outras perturbações mentais ou neurológicas associadas (DSM-5-TM, 2014).

Desenvolvimento da consciência morfológica nas crianças

Antes de a criança iniciar a aprendizagem formal da leitura, é fundamental que tenha apreendido regras específicas de uso, conteúdo e forma da sua língua (Viana e Teixeira, 2002). Mas, para um bom desempenho na fase inicial de aprendizagem da leitura, a criança deve igualmente possuir domínio da metalinguagem: a capacidade de operar uma reflexão linguística consciente acerca da língua.

Entre as competências metalinguísticas estudadas, a consciência morfosintática é a área que mais carece de aprofundamento da investigação, para esclarecer a sua relação com a leitura e a escrita (Mota, 2008).

Sabe-se que, numa fase inicial do desenvolvimento linguístico infantil, sobretudo no período telegráfico, a criança não é capaz ainda de aplicar regras morfológicas, como a adaptação da palavra de acordo

com o gênero, número, pessoa, tempo e concordância verbal (Neves e Cruz, 1992). Com o gradual desenvolvimento da linguagem, a criança vai complexificando o seu vocabulário, assim como vai recorrendo a palavras funcionais e acordos morfológicos (Sim-Sim, 1998). Segundo Rosa (2003), a linguagem oral é a primeira fonte de consciência morfológica. Posteriormente, com o progressivo aumento das formas verbais, torna-se visível o aparecimento de generalizações abusivas nas produções orais das crianças, que revelam a apropriação de regras morfológicas (Sim-Sim, 1998).

Porém, nesta fase, a criança apresenta apenas um conhecimento inconsciente, designado conhecimento epilinguístico (Mota, 2009). Segundo Lorandi e Lamprecht (2008), é possível observar conhecimentos deste tipo em crianças com dois anos de idade. Gombert (1992, *in* Seixas e Rosa, 2010) sublinha esta ideia, tendo identificado tal conhecimento no comportamento linguístico espontâneo das crianças com dois anos através de autocorreções de erros gramaticais, e aproximadamente aos quatro anos já são visíveis correções de erros de outras pessoas. A partir dessa idade, a criança começa também a reconhecer frases agramaticais e a corrigir esses mesmos erros. No entanto, as manipulações iniciais de significado são durante muito tempo efetuadas de modo informal, não sistemático.

Importa salientar que a capacidade de reflexão explícita não se desenvolve espontaneamente, sendo necessária uma estimulação por meio de atividades orais, que solicitem a atenção da criança para a estrutura e funcionamento da língua (Maluf, 2005). Quando começa a realizar um julgamento explícito das regras morfológicas, este conhecimento passa a ser descrito como conhecimento metalinguístico (Mota, 2009).

Deste modo, a consciência morfológica pode ser definida como a capacidade de a criança refletir de forma deliberada, assim como analisar e manipular intencionalmente a estrutura morfológica das palavras (Carlisle, 1995; Correa, 2005).

Avaliar a consciência morfológica nas crianças

É possível identificar diversos estudos que avaliam o nível de consciência morfológica de crianças falantes do Português do Brasil (PB) e de outras línguas. Contudo, na literatura estudada não foram encontradas provas validadas para avaliação da consciência morfológica no PE. Ainda assim, vários autores recorrem a tarefas que exigem reflexão morfológica de maneira a estimar o nível de desempenho de cada criança.

Seixas e Rosa (2010) aplicaram no seu estudo com crianças de 3.º e 4.º anos de escolaridade três tarefas de reflexão morfológica, designadamente analogia de palavras, família de palavras e interpretação de pseudopalavras.

A tarefa de analogia de palavras foi desenvolvida por Nunes *et al.* (1997) e aplicada também noutros estudos, nomeadamente Arranhado (2010), Pires (2010) e Machado (2011). Esta tarefa está estruturada segundo um esquema “A está para B, assim como C está para D”. Inicialmente são apresentadas duas palavras à criança (palavras A e B), com uma determinada relação morfológica. A criança deve ser capaz de identificar essa relação morfológica e, após ser dada uma terceira palavra (C), deve aplicar sobre esta a relação morfológica identificada no primeiro par, produzindo a quarta palavra (D). Esta tarefa exige tanto produção como decomposição morfológica, dado que requer o reconhecimento da relação morfológica no primeiro par e a aplicação da regra na terceira palavra fornecida, de modo a conseguir produzir a última. Trata-se de uma tarefa que pode revelar-se complexa para as crianças, uma vez que obriga a um raciocínio por analogia e à utilização da memória de trabalho (Correa, 2005).

Os estudos de Arranhado (2010) e Pires (2010) aplicaram a crianças a mesma tarefa, mas em contexto de frase. No entanto, esta tarefa exige um nível de memória de trabalho ainda mais elevado, dado que a criança deve produzir uma frase e não apenas uma palavra.

Seixas e Rosa (2010) recorreram também à tarefa de construção de famílias de palavras no sentido de avaliar o desempenho da consciência morfológica nas crianças. Neste caso, solicita-se que sejam produzidas palavras da família de uma palavra primitiva previamente fornecida. Este exercício constitui uma tarefa similarmente exigente, uma vez que requer das crianças evocação de palavras.

A tarefa de interpretação de pseudopalavras foi desenvolvida por Nunes *et al.* (1997) para o inglês e adaptada ao PE por Rosa (2003). Neste caso, é apresentada uma pseudopalavra ou uma frase com uma pseudopalavra e solicita-se à criança que seja capaz de extrair um possível significado da mesma. Estas pseudopalavras são constituídas por morfemas e afixos da língua; no entanto, estes não surgem de forma conjunta como palavra pertencente ao vocabulário do PE. Essa tarefa exige que a criança identifique o afixo e o morfema, que compreenda o significado individual de cada um e o significado da combinação de ambos (Machado, 2011). Seixas e Rosa (2010) e Arranhado (2010) aplicaram tarefas de interpretação de pseudopalavras isoladamente e em contexto de frase.

O uso de pseudopalavras nas tarefas de avaliação morfológica permite eliminar a influência semântica sobre o componente morfológico (Rosa, 2003). No entanto, considera-se que, quando as pseudopalavras são expostas à criança em contexto de frase, a tarefa sofre influência de pistas semânticas e contextuais decorrentes do enunciado frásico em que a pseudopalavra está inserida.

Machado (2011) avaliou a consciência morfológica no seu estudo com uma outra tarefa designada “Identificação do Morfema-base”, onde se solicitava à criança que

identificasse a “palavra escondida” (morfema-base) numa palavra derivada por prefixação ou sufixação.

O contributo da consciência morfológica para a aprendizagem da leitura

Segundo Maluf (2005), o conhecimento implícito da língua não é suficiente para a aquisição de um nível de leitura eficiente. É fundamental a formalização das regras de leitura, para que a criança seja capaz de adquirir o princípio alfabético e, posteriormente, o princípio ortográfico. Este autor acrescenta que os conhecimentos linguísticos evoluem paralelamente ao ensino formal da leitura, permitindo à criança reforçar o conhecimento implícito da mesma. Deste modo, o conhecimento anteriormente ocasional torna-se explícito através do contacto frequente com as palavras escritas (Maluf, 2005).

Através do princípio ortográfico, a criança aprende a ler corretamente palavras irregulares, nas quais o princípio alfabético não é aplicado. Além disso, o significado da palavra complexa pode também ser inferido se a criança conhecer o significado da palavra simples (Mota *et al.*, 2008). Muitos autores acreditam que, na aprendizagem da escrita de palavras não transparentes (em que não se aplica o princípio alfabético) é necessária a repetição sistemática da grafia das palavras. Deste modo, as palavras são armazenadas como entidades lexicais separadas, sem relação mútua. No entanto, segundo Rosa (2003), as crianças são sensíveis à informação morfológica, sendo fundamental desenvolver o reconhecimento das relações morfológicas das palavras na aprendizagem escolar. Nessa perspetiva, a morfologia pode constituir uma ferramenta útil que permite armazenar categorias de palavras, em vez de palavras isoladas com entradas lexicais independentes.

Contudo, vários estudos demonstram que o contributo da consciência morfológica para a aquisição da leitura e escrita não é independente, não se observando uma relação causal, tal como sucede com a consciência fonológica. Bowey (2005, *in* Mota, 2008) realizou um estudo longitudinal com crianças de língua inglesa que evidenciou um contributo independente da consciência morfológica na aquisição de leitura e escrita. Porém, nesta investigação não houve controlo do nível de conhecimento prévio de leitura das crianças, o que, segundo o autor, pode deturpar os resultados obtidos e as conclusões extraídas. Posteriormente, este autor testou uma nova abordagem com crianças com quatro anos de idade, assumindo critérios mais conservadores, que demonstrou que a consciência morfológica não contribui de forma isolada para a aprendizagem da leitura e escrita. O autor sugere, ainda, que o contributo da consciência morfológica na leitura e escrita é um subproduto do processamento fonológico (Mota, 2008).

Por outro lado, o estudo de intervenção de Nunes, Bryant e Olsson (*in* Rosa, 2003), também realizado

com crianças inglesas de 3.º e 4.º ano, contraria esta perspetiva. Estes autores dividiram as crianças em cinco grupos: de intervenção fonológica; de intervenção morfológica; de intervenção fonológica e de escrita; de intervenção morfológica e de escrita; e de controlo, sem qualquer intervenção. Aquando da aplicação do pós-teste, este estudo concluiu que o progresso significativo das crianças no uso de regras de escrita era resultado do treino de morfologia, não havendo efeito do treino da fonologia na escrita. Contudo, os investigadores reconhecem que se trata de um resultado surpreendente face a estudos anteriores.

Além do nível de conhecimento de leitura das crianças, deve ter-se em consideração a opacidade ou transparência da língua em investigação. Segundo Correa (2005), a língua inglesa é considerada opaca devido às frequentes irregularidades na correspondência grafema-fonema, levando a criança a recorrer com mais frequência ao processo morfológico. Contrariamente, em línguas mais transparentes, tais como o português, o espanhol e o francês, a correspondência grafema-fonema é mais regular/linear, verificando-se que as crianças recorrem primeiramente ao princípio alfabético e com menor regularidade ao princípio morfológico (Correa, 2005; Mota *et al.*, 2008; Verhoeven e Perfetti, 2003).

Relativamente à investigação com crianças cuja língua materna é o PE, foram encontrados apenas cinco estudos, nomeadamente o de Rosa (2003), Arranhado (2010), Pires (2010), Seixas e Rosa (2010) e Machado (2011).

Rosa (2003) realizou um estudo transversal com crianças do 1.º ciclo de escolaridade (1.º ao 4.º anos). Os resultados revelaram que não se obtém um efeito significativo da apresentação da palavra primitiva nos dois primeiros anos de escolaridade; contudo, mostraram um efeito significativo nos 3.º e 4.º anos. Para além disso, no último ano de escolaridade, a informação morfológica não mostrou estar dependente da informação lexical, uma vez que as crianças apresentaram resultados igualmente positivos na escrita de pseudopalavras. Deste modo, o estudo conclui que o conhecimento morfológico pode auxiliar as crianças mais velhas na aprendizagem da escrita (Rosa, 2003).

O estudo de Arranhado (2010) foi realizado com 90 crianças que frequentavam os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Foram formados três grupos (de intervenção fonológica, de intervenção morfológica e de controlo) e aplicados pré e pós-testes, constituídos por uma tarefa de escrita e por tarefas de consciência morfológica. Os resultados mostraram que os dois grupos experimentais obtiveram ganhos significativos. Contudo, não se verificou uma diferença significativa entre os grupos experimentais, sugerindo que o treino da consciência morfológica não tem um contributo independente para a escrita.

Pires (2010) realizou um estudo longitudinal similar com crianças dos 3.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade.

Tal como no estudo anterior, foi aplicado um pré e um pós-teste, que incluía uma tarefa de escrita e tarefas de avaliação da consciência morfológica. O grupo experimental beneficiou de duas sessões de ensino e explicitação de princípios morfológicos. Na apresentação de resultados, este grupo obteve uma pontuação significativamente superior à do grupo de controlo. Os investigadores concluíram que o ensino explícito da morfologia constitui uma necessidade, de modo a melhorar o desempenho das crianças ao nível da escrita.

Seixas e Rosa (2010) realizaram um estudo longitudinal com crianças de cinco anos de idade. O grupo de intervenção beneficiou de seis sessões de treino de aspetos morfológicos, com base em atividades lúdicas. Os resultados obtidos revelaram pontuação superior nas crianças do grupo de intervenção em relação aos grupos de controlo. Para além do referido, os autores provaram que o efeito de intervenção não era explicável pelas diferenças de inteligência verbal.

Um estudo realizado por Machado (2011) investigou esta temática com crianças que frequentavam o 2.º ano de escolaridade. O grupo experimental beneficiou de quatro sessões de treino de consciência morfológica; o de controlo, não. Os autores concluíram que as diferenças encontradas no pós-teste realizado eram relativas à intervenção que explicitou a relação morfológica entre palavras derivadas e palavras primitivas, auxiliando a respetiva escrita das mesmas, assim como a capacidade de reconhecer e interpretar novos morfemas (Machado, 2011).

Tendo em conta os estudos supracitados, é irrefutável a necessidade de um maior número de investigações que permitam compreender qual a pertinência do papel da consciência morfológica na leitura, sobretudo para o PE, assim como uma abordagem destes aspetos em crianças com dificuldades de leitura (Cardoso *et al.*, 2008; Mota, 2008; Simões e Martins, 2011). Para além disso, na análise da investigação neste âmbito, deve ser reconhecida a relevância das questões metodológicas, nomeadamente a opacidade/transparência da língua em análise, o nível de conhecimento morfológico (implícito ou explícito), a idade cronológica e o nível de escolaridade, o controlo de aspetos fonológicos, a familiaridade das crianças com as palavras-alvo, o número de grafemas e o padrão de ortografia das palavras selecionadas, a análise e classificação utilizada para o tipo de erros de leitura e o tempo de reação no reconhecimento das palavras-alvo (Cardoso *et al.*, 2008; Mota, 2009).

O esclarecimento da importância do contributo da consciência morfológica é fundamental para os vários profissionais de educação e saúde, no sentido de se efetuar uma identificação das estratégias de intervenção mais eficientes na leitura e escrita, particularmente em crianças que apresentam dificuldades nestes domínios (Mota *et al.*, 2009; Simões e Martins, 2011).

Metodologia

Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por dois grupos de crianças de 2.º a 5.º anos de escolaridade, cuja língua materna é o PE, sem Perturbação Articulatória, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos: o grupo experimental (GE), que inclui 19 crianças com diagnóstico de dificuldades ou perturbação de leitura e escrita (associadas a dificuldades de aprendizagem e com perturbação específica de leitura e escrita), e o grupo de controlo (GC), construído por 19 crianças que não apresentam dificuldades neste âmbito, em situação equivalente de idade cronológica e sexo. A amostra foi definida por conveniência, tendo em conta a disponibilidade das crianças para participarem no presente estudo.

Foram aceites no GE crianças com outros problemas associados, nomeadamente perturbação de linguagem, défice cognitivo e défice de atenção e hiperatividade, visto que as dificuldades de leitura e escrita raramente surgem isoladas. Os Terapeutas da Fala encontram consistentemente, na sua prática clínica, crianças com as condições clínicas referidas. Deste modo, a presente investigação encerra a possibilidade de auxiliar esses profissionais no trabalho prático com estas crianças. A cada criança incluída no estudo, foi atribuído um número, de acordo com as dificuldades de leitura e escrita, a idade e o sexo. A Tabela 1 permite proceder à caracterização desta amostra.

Definição do corpus

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, considerou-se pertinente a aplicação do Teste de Idade de Leitura (TIL) de Ana Sucena e de São Luís de Castro, de modo a estabelecer um nível de leitura concreto para cada criança, independentemente da idade cronológica ou do ano de escolaridade. Este instrumento de avaliação fornece valores médios de idade de leitura, que frequentemente diferem da idade cronológica, e que oferecem dados mais fidedignos das competências leitoras. O valor de idade de leitura é considerado um critério importante para auxiliar a identificação de crianças com dificuldades de leitura e escrita (Castro e Gomes, 2000).

Nesta prova, com a duração de cinco minutos, são exibidas à criança 36 frases incompletas impressas, solicitando-lhe que as complete, selecionando a palavra adequada entre cinco opções apresentadas. Deste modo, a criança necessita de recorrer tanto a competências de decodificação como de compreensão leitora, fundamentais no processo de leitura (Sucena e Castro, 2009).

Como não foram encontradas provas validadas para o PE para avaliação do nível de consciência morfológica das crianças, procedeu-se à elaboração de um conjunto de tarefas que permitissem averiguar o seu

Tabela 1. Caracterização da amostra por grupo, idade e sexo.**Table 1.** Sample characterization according to group, age, and gender.

Idade	Sexo	Número de crianças		
		Crianças do GE	Crianças do GC	Total
8 anos	Feminino	4	4	8
	Masculino	2	2	4
9 anos	Feminino	4	4	8
	Masculino	3	3	6
10 e 11 anos	Feminino	2	2	4
	Masculino	4	4	8
Total		19	19	38

desempenho neste domínio, com base em estudos semelhantes. Trata-se de uma prova concebida apenas para a avaliação de aspetos de morfologia derivacional, com o objetivo de ser o mais específica e objetiva possível, e não ser excessivamente longa e/ou desmotivante e cansativa para as crianças. Deste modo, a morfologia flexional não foi considerada formalmente neste estudo.

A prova elaborada encontra-se descrita no Anexo 1, sendo constituída por seis tarefas aplicadas oralmente às crianças e que solicitam destas apenas respostas orais; é de aplicação individual e não deverá exceder 20 minutos. As suas tarefas incluídas são: tarefa de associação morfossemântica, tarefa de decisão morfossemântica, tarefa de interpretação de pseudopalavras, tarefa de analogia de palavras, tarefa de família de palavras e tarefa de produção de neologismos.

Tentou-se dispor as tarefas de um nível que parece exigir um conhecimento mais implícito para um nível de conhecimento mais explícito. Para todas, foram criados três itens de treino, para que as crianças possam compreender com mais facilidade o que é pretendido em cada exercício. No entanto, na aplicação da prova, o terceiro exemplo apenas foi fornecido quando a criança demonstrou clara dificuldade no entendimento da tarefa.

Tendo em conta que, no PE, as palavras derivadas por prefixação surgem com menor frequência, em cada tarefa, três a quatro itens correspondem a palavras derivadas por prefixação e as restantes são derivadas por sufixação. Pretende-se, assim, representar de modo mais equilibrado os itens apresentados relativamente à sua frequência na língua.

Para além do referido, tendo em conta que não foram encontrados para o PE índices de familiaridade infantil de palavras, foram seleccionadas informalmente palavras que se consideraram familiares para a generalidade das crianças.

Em relação à primeira tarefa, pretendia-se avaliar se as crianças são capazes de identificar os pares de palavras que pertencem à mesma família. Foram introduzidos pares de palavras distratoras, fonologicamente semelhantes, para distinguir quais as crianças que encontram efetivamente relações morfológicas entre as palavras (Correa, 2005). Para tentar evitar aleatoriedade de respostas, cinco pares de palavras pertencem à mesma família, enquanto os restantes apresentam somente proximidade fonológica.

Na Tarefa de Decisão Morfossemântica, pretendia-se verificar se as crianças conseguem identificar, entre duas opções, qual a palavra que pertence à mesma família de uma palavra fornecida. Tal como no exercício anterior, nas opções fornecidas à criança, uma palavra é derivada e a outra serve como elemento distrator, sendo fonologicamente semelhante à primeira.

Na tarefa de interpretação de palavras pretendia-se averiguar se as crianças conseguem identificar os morfemas e com base neles interpretar pseudopalavras. O recurso a estas palavras permitiu avaliar a capacidade morfológica das crianças, independentemente do conhecimento lexical prévio (Correa, 2005; Rosa, 2003). Cada estímulo foi formado tendo em consideração os morfemas, bases e afixos que existem no PE; contudo, foram seleccionadas combinações que não formam palavras da língua.

Na tarefa de analogia de palavras, o objetivo principal é que a criança seja capaz de identificar a transformação morfológica realizada num dado par de palavras, e de forma semelhante consiga proceder a essa mesma transformação com base numa nova palavra, formando assim um segundo par de palavras (Correa, 2005). Deste modo, nessa tarefa pretende-se avaliar tanto a capacidade de produção como a de decomposição morfológica.

Na tarefa de família de palavras, solicita-se às crianças duas palavras da família por cada item, tendo por

objetivo avaliar o nível de conhecimento morfológico a partir de um morfema-base fornecido.

Através da última tarefa da prova, pretendia-se verificar de que forma as crianças procedem ao acesso dos morfemas do português e se são capazes de proceder à produção de neologismos com base na informação dada inicialmente. Nessa tarefa, selecionaram-se palavras simples, de modo a tornar o exercício mais fácil e intuitivo para as crianças.

Procedimentos de recolha e análise de dados

Foi seguido o protocolo para obter as necessárias autorizações para a recolha de dados junto da Direção-Geral de Educação, dos diretores dos agrupamentos escolares, dos professores titulares e dos diretores de clínicas de saúde particulares, assim como foi obtido o termo de consentimento informado livre e esclarecido por parte dos encarregados de educação e a aceitação de cada uma das crianças.

Após a recolha dos dados, procedeu-se a uma análise estatística pormenorizada dos resultados com recurso às funcionalidades do *Statistical Package for the Social Sciences 13.0* (SPSS). Inicialmente, os dados foram analisados do ponto de vista descritivo e posteriormente realizou-se uma análise inferencial.

Em termos inferenciais, pretendia-se perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de crianças, entre as idades em estudo e o sexo. Deste modo, procedeu-se à aplicação de uma ANOVA de um fator de amostras independentes, nos casos em que

os pressupostos estatísticos subjacentes a este teste eram cumpridos (homogeneidade das variâncias e normalidade dos resíduos). Nas situações em que não foi possível a aplicação deste teste estatístico por incumprimento dos pressupostos exigidos, procedeu-se à aplicação do teste não paramétrico *Kruskall-Wallis*. Para além do referido, houve ainda necessidade de utilizar testes de correlação, nomeadamente o teste de *Pearson* e o teste *Sperman*, no sentido de apurar o tipo e a natureza da relação entre a pontuação obtida na prova de leitura e a pontuação da prova de consciência morfológica aplicadas às crianças desta investigação.

Resultados e discussão

Comparação de resultados entre os grupos de crianças

De modo geral, as crianças do GE obtiveram resultados inferiores ao GC em ambas as provas, tal como se pode constatar através da observação do Gráfico 1. Acresce que a prova de consciência morfológica apresenta uma pontuação superior em ambos os grupos de crianças relativamente ao valor de idade de leitura da prova do TIL.

A Tabela 2 mostra ainda que a diferença de desempenho entre os grupos de crianças é estatisticamente significativa em ambas as provas (para $\alpha=0,05$).

Os resultados obtidos na comparação dos grupos de crianças em estudo eram esperados, uma vez que se trata de grupos de crianças com níveis distintos de competências de leitura e escrita. Mediante a Tabela 2, verifica-se

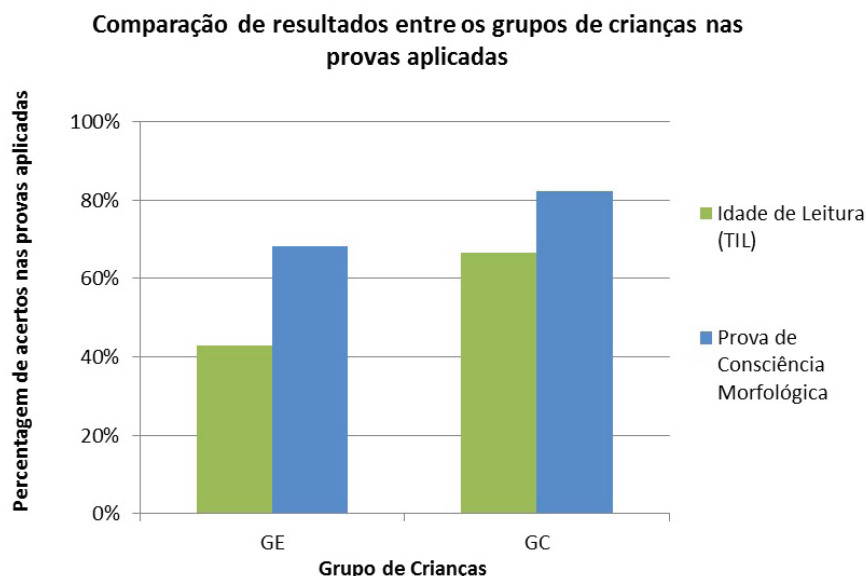


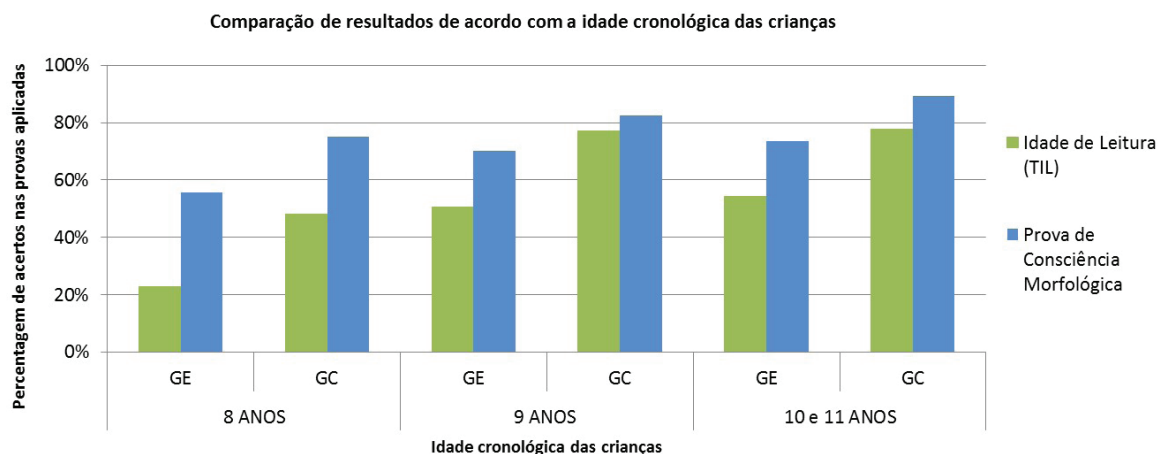
Gráfico 1. Comparação de resultados entre GE e GC nas provas aplicadas.

Graph 1. Comparison of results between experimental and control groups in the applied tests.

Tabela 2. Estatística descritiva e inferencial dos resultados entre o GE e o GC.**Table 2.** Descriptive and inferential statistics between experimental and control group results.

M		Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=19)		
		DP	M	DP	p-value	
Prova de leitura (TIL)	Idade de leitura	42,8	22,3	68,1	16,3	0,001*
Prova de consciência morfológica		66,7	16,3	82,4	7,7	0,002**

Notas: M: média; DP: desvio-padrão. (*) Resultados obtidos da ANOVA de um fator amostras independentes. (**) Resultados obtidos no Teste *Kruskal-Wallis*.

**Gráfico 2.** Resultado do GE e do GC de acordo com a idade cronológica.**Graph 2.** Experimental and control group results according to chronological age.

que esta dissemelhança é estatisticamente significativa em ambas as provas aplicadas ($\alpha=0,05$)⁴.

Segundo Pires (2010), é muito importante explicar os princípios morfológicos às crianças sem dificuldades de leitura. Contudo, o autor considera ainda mais pertinente o uso destas estratégias com crianças com dificuldades e/ou perturbação de leitura e escrita.

Contudo, também no GC surge considerável variabilidade nos valores respeitantes ao teste de idade de leitura. Esta ocorrência pode ser explicada pelo facto de o TIL constituir um teste bastante influenciado pela velocidade de leitura.

O facto de a pontuação obtida na prova de consciência morfológica ser superior à pontuação obtida pelas crianças no TIL em ambos os grupos pode sugerir que as crianças desenvolvem primeiramente o nível linguístico

e metalinguístico e só mais tarde ocorre a aprendizagem e consolidação da competência leitora. Tal como refere Gombert (2003), para aprender a ler é necessário conhecimento morfológico, ainda que implícito, sobre o significado e as regras da língua. Por outro lado, Maluf (2005) defende que o conhecimento implícito não é suficiente, sendo necessária uma reflexão explícita que o autor considera que não se desenvolve espontaneamente. É, por isso, essencial uma formalização de regras acerca da estrutura e funcionamento da língua (Maluf, 2005).

O Gráfico 2 permite mostrar o desempenho dos grupos de crianças em ambas as provas, tendo em consideração a idade cronológica. Através da observação do gráfico, verifica-se que, na generalidade, os resultados das provas apresentam pontuações inferiores na faixa etária dos oito anos e pontuações superiores na faixa etária dos 10 e 11 anos, em

⁴ Esta diferença entre os grupos poderá ser atribuída ao nível do Quociente Intelectual (QI), que não foi considerado neste estudo. Contudo, segundo Gombert (2003), o nível de QI não parece estar relacionado com o nível de descodificação leitora, estando somente implicado no nível de compreensão da leitura.

ambos os grupos de crianças. Para efeitos de análise estatística, aglomerou-se a faixa etária dos 10 e 11 anos, de modo a extrair-se resultados mais robustos e fidedignos.

Uma análise dos resultados do GE revela que a pontuação obtida na prova de consciência morfológica é sempre superior aos valores de idade de leitura. Através da observação do gráfico, conclui-se ainda que o desempenho das crianças evolui com a idade. No entanto, esta evolução apenas se revelou estatisticamente significativa no que respeita ao valor de idade de leitura do TIL para $\alpha=0,05$.

O Gráfico 2 resulta do apuramento de dados apresentados na Tabela 3.

A pontuação da prova de consciência morfológica do GC é também superior à da idade de leitura do TIL. O desempenho das crianças evolui positivamente com a idade, tal como se sucede no GE. Contudo, o GC revela

diferenças estatisticamente significativas (para $\alpha=0,05$) entre as faixas etárias tanto nos valores de idade de leitura e de percentil do TIL, como nos valores obtidos na prova de consciência morfológica. Esta evolução do desempenho com a idade era esperada, na medida em que as crianças evoluem com a maturidade cognitiva e com o percurso escolar.

É natural que, nos primeiros anos de escolaridade, a competência leitora não se apresente consolidada, surgindo frequentemente erros de leitura que devem ser considerados como parte integrante do processo de aprendizagem. Contudo, espera-se que, após os dois primeiros anos escolares, a leitura esteja dominada (Rebelo, 1993; Romeira e Martins, 2010). Deste modo, seria legítima a expectativa que, no GC, os valores relativos ao TIL na faixa etária dos 10 e 11 anos fossem mais elevados.

Tabela 3. Estatística descritiva e inferencial do GE e GC de acordo com a idade cronológica.

Table 3. Descriptive and inferential statistics of the experimental and control groups according to chronological age.

		Grupo experimental (n=19)							Grupo de controlo (n=19)						
		8 anos (N=6)		9 anos (N=7)		10 e 11 anos (N=6)		p-value	8 anos (N=6)		9 anos (N=7)		10 e 11 anos (N=6)		p-value
		M	DP	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	M	DP	
Prova de leitura (TIL)	Idade de leitura	22,7	13,9	50,4	14,8	54,2	24,8	0,025**	48,1	12,0	77,0	13,9	77,8	14,5	0,009**
Prova de consciência morfológica		55,6	14,5	70,2	11,6	73,6	18,9	0,111	75,0	5,3	82,6	3,8	89,4	6,6	0,009**

Notas: (*) Resultados obtidos da ANOVA de um fator amostras independentes. (**) Resultados obtidos no Teste *Kruskal-Wallis*.

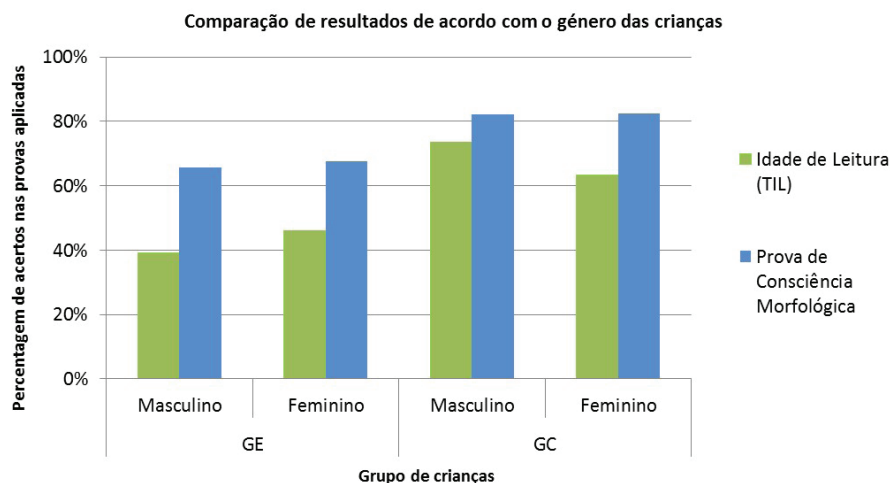


Gráfico 3. Resultados das crianças do GE e do CG de acordo com o género.

Graph 3. Experimental and control group results according to gender.

Tabela 4. Estatística descritiva e inferencial do GE e GC de acordo com o género.**Table 4.** Descriptive and inferential statistics of the experimental and control groups according to gender.

		Grupo Experimental (n=19)					Grupo de Controlo (n=19)				
		Feminino (N=10)		Masculino (N=9)		p-value	Feminino (N=10)		Masculino (N=9)		p-value
		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
Prova de leitura (TIL)	Idade de leitura	46,1	20,7	39,2	24,7	0,516	63,3	29,2	73,5	16,8	0,255
Prova de consciência morfológica		67,5	15,4	65,7	18,0	0,712	82,5	7,6	82,2	8,33	0,712

Notas: (*) Resultados obtidos da ANOVA de um fator amostras independentes. (**) Resultados obtidos no Teste *Kruskall-Wallis*.

A evolução de desempenho das crianças é também visível nas pontuações obtidas na prova de consciência morfológica de acordo com a idade. Esses resultados são concordantes com Mota (2009), quando refere que, numa fase inicial do desenvolvimento, as crianças revelam um conhecimento mais implícito da língua e só mais tarde demonstram uma capacidade mais consciente e deliberada de domínio dos aspetos morfológicos. Contudo, segundo Maluf (2005), a reflexão explícita da língua não se desenvolve espontaneamente. Deste modo, defende-se que as crianças sejam explicitamente ensinadas nesse sentido no seu percurso escolar. Porém, esse efeito pode também ser explicado pela influência mútua que o desenvolvimento de leitura e escrita revela sobre a capacidade metalinguística. Por outro lado, Rebelo (1993) refere que apenas as crianças mais velhas podem usufruir do conhecimento morfológico na aprendizagem da escrita.

Relativamente ao género, o Gráfico 3 permite observar que as diferenças de desempenho entre sexos não se revelaram significativas em nenhuma das variáveis das provas aplicadas. O Gráfico 3 corresponde aos dados apresentados na Tabela 4.

Segundo o DSM-5-TM (2014, p. 86), “a perturbação da aprendizagem específica é mais comum no sexo masculino do que no feminino (os rácios variam de cerca de 2:1 a 3:1)”. Rebelo (1993) corrobora estes resultados, quando afirma que vários estudos constatarem variações significativas entre géneros, no que diz respeito a aptidões linguísticas, referindo superioridade no género feminino.

Correlação entre os valores da prova de leitura e os valores da prova de consciência morfológica

A Tabela 5 demonstra que a correlação entre os valores de idade de leitura e os valores obtidos na prova de consciência morfológica são estatisticamente significativos, quando analisado os grupos de crianças

de forma conjunta ou individual. Deste modo, conclui-se que, de modo geral, existe uma correlação forte entre o desempenho das crianças na prova de leitura e na prova de consciência morfológica.

O Gráfico 4 permite visualizar o tipo de correlação entre a variável idade de leitura do TIL e a prova de consciência morfológica, quando analisados ambos os grupos de modo conjunto. Constata-se que os resultados de ambas as provas estão correlacionados e observa-se que, na generalidade, o GE apresenta resultados mais elevados que o GC.

A correlação forte entre o desempenho das crianças ao nível da leitura e o desempenho ao nível da consciência morfológica reforça a ideia de Maluf (2005), quando este afirma que o conhecimento de leitura evolui conjuntamente com o desempenho metalinguístico. Deste modo, a maioria das crianças com desempenho elevado em termos metalinguísticos revela, igualmente, um nível mais elevado de competência leitora.

De modo semelhante, os estudos de Nunes *et al.* (1997) com crianças inglesas demonstraram que estas beneficiam da reflexão morfológica da língua para a aprendizagem da leitura.

O estudo de intervenção de Pires (2010) sugere que o ensino explícito da morfologia melhora o desempenho das crianças ao nível da escrita, dado que as que beneficiaram de intervenção ao nível da consciência morfológica revelaram resultados significativamente superiores no pós-teste em comparação com o grupo de controlo.

Também o estudo de Machado (2011) concluiu que sessões de intervenção de explicitação morfológica auxiliaram as crianças a reconhecer e interpretar novos morfemas.

Contudo, importa destacar um aspeto importante, nomeadamente o facto de estes últimos dois estudos citados se debruçarem mais sobre a componente escrita. Mota *et al.* (2008) alertam para o facto de a consciência morfológica contribuir de forma diferenciada na leitura e

Tabela 5. Estatística Inferencial relativa à correlação entre os resultados da prova de leitura e de consciência morfológica.
Table 5. Inferential statistics on the correlation between the results of reading and morphological awareness tests.

	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=19)		Ambos os grupos (n=38)	
	Correlação de <i>Pearson</i>	Correlação de <i>Spearman</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	Correlação de <i>Spearman</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	Correlação de <i>Spearman</i>
Idade de leitura x Prova de consciência morfológica	0,801*	0,756*	0,532***	0,488***	0,785*	0,708*

Notas: (*) $p < 0,001$; (**) $p < 0,01$; (***) $p < 0,05$.

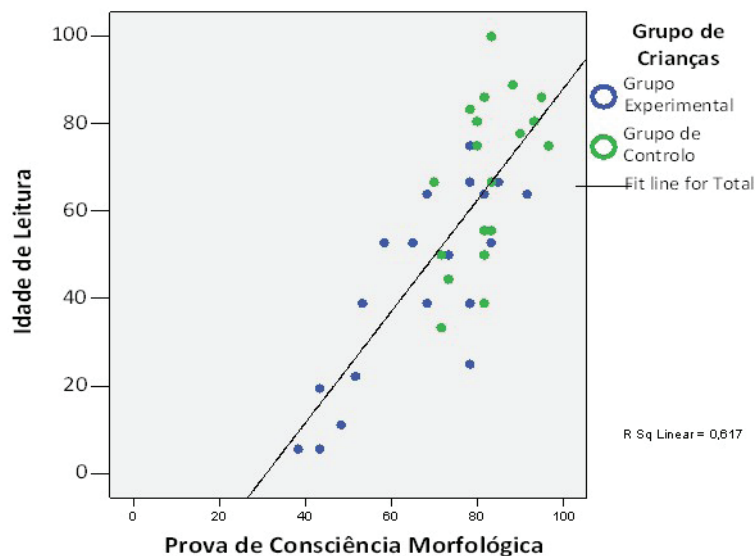


Gráfico 4. Correlação entre o valor de idade de leitura do TIL e a pontuação da prova de consciência morfológica.
Graph 4. Correlation between TIL reading age value and the reading scores obtained on the morphological awareness test.

na escrita, tendo em conta que na leitura estão envolvidas várias pistas gráficas, enquanto que na escrita é exigido que a criança represente todos os fonemas sem auxílio do contexto. No presente estudo, as crianças apenas foram avaliadas no domínio da leitura através da aplicação do TIL, não tendo sido realizada qualquer prova de avaliação da escrita. Para além disso, também não foi efetuada qualquer avaliação fonológica que permitisse estabelecer com exatidão uma comparação entre consciência fonológica e morfológica.

Diversos autores alertam para o facto de nem sempre ser fácil isolar apenas conhecimentos morfológicos nos instrumentos de avaliação. Por esse motivo, vários estudos agrupam conhecimentos morfológicos e sintáticos (Nunes *et al.*, 1997).

Por fim, importa mencionar a forte correlação entre leitura e morfologia, no GE. Porém, no GC não se observa uma relação tão forte, tendo em conta que o

nível de consciência morfológica é quase sempre elevado, verificando-se apenas variabilidade nos valores correspondentes à idade de leitura do TIL.

Resultados da aplicação da prova de consciência morfológica

Resultados médios das crianças

Para além da comparação de resultados entre os grupos de crianças em estudo e a análise da correlação entre as provas aplicadas, irá detalhar-se os resultados obtidos pelas crianças em cada uma das tarefas da prova de consciência morfológica.

O Gráfico 5 permite observar o desempenho global das crianças em ambos os grupos, de acordo com a idade e o género na prova referida. O Gráfico 5 constitui uma representação dos dados apresentados na Tabela 6.

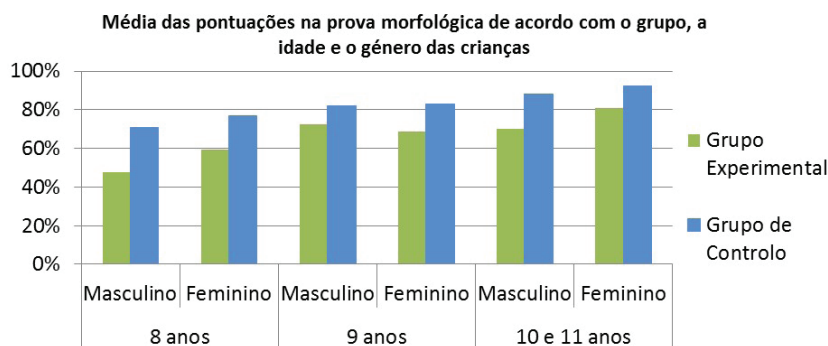


Gráfico 5. Média das pontuações de acordo com o grupo, a idade e o género.

Graph 5. Average scores obtained according to group, age and gender.

Tabela 6. Média das pontuações de acordo com o grupo, a idade e o género.

Table 6. Average scores obtained according to group, age and gender.

Idade	Género	Grupo experimental (N=19)			Grupo de controlo (N=19)		
		N	M	DP	N	M	DP
8 anos (N=12)	Masculino	2	47,5	5,9	2	70,8	1,2
	Feminino	4	59,6	16,5	4	77,1	5,3
9 anos (N=14)	Masculino	3	72,2	6,7	3	82,2	1,9
	Feminino	4	68,8	15,3	4	89,9	5,1
10 e 11 anos (N=12)	Masculino	4	70,0	23,2	4	87,9	7,3
	Feminino	2	80,8	3,5	2	92,5	5,9

Através da observação do Gráfico 5 e da Tabela 6, conclui-se que o GE revela sempre resultados inferiores aos do GC.

Tendo em consideração a idade cronológica, verifica-se que o desempenho das crianças evolui positivamente com a idade, com exceção das crianças do sexo masculino da faixa etária dos 10 e 11 anos do GE, que revelam uma pontuação ligeiramente inferior em comparação com a faixa etária dos nove anos.

Quando efetuada a análise mediante o género, demonstra-se que, na generalidade, as crianças do sexo feminino apresentam pontuação superior às do sexo masculino. Contudo, na faixa etária dos nove anos no GE, as crianças do sexo masculino revelam um desempenho superior ao das crianças do sexo feminino. Com base no observado, não é possível extrair uma conclusão alargada e sólida.

Considerações finais

Em primeiro lugar, há que assumir as limitações deste estudo. Entre as mais salientes, aponta-se a reduzida

amostra, a inexistência de avaliação cognitiva das crianças, a heterogeneidade do GE em termos de dificuldades e/ou perturbações de leitura e escrita, o facto de a prova de consciência morfológica não estar validada e ainda o facto de não terem sido considerados autonomamente os influxos da morfologia e da sintaxe. A exiguidade da amostra não permite extrair conclusões consistentes a partir da variável género.

Em segundo lugar, elencam-se os objetivos que orientaram a presente investigação e que conduziram a constatações sustentadas.

O primeiro deles consistia na avaliação do desempenho das crianças no âmbito da consciência morfológica e no domínio da leitura. Para a avaliação da competência leitora, recorreu-se ao TIL, que permitiu estabelecer um nível de idade de leitura, uma medida mais específica do nível de leitura do que a idade cronológica ou o ano escolar. Em relação à avaliação do grau de consciência morfológica, foi criada especificamente para o presente estudo a “Prova de Consciência Morfológica”, uma vez que se desconheciam provas validadas nesse domínio para o PE. Esta prova é constituída por seis tarefas distintas

que avaliam tanto o nível mais implícito como o nível mais explícito da consciência morfológica nas crianças.

O segundo objetivo estabelecido referia-se à verificação da existência de uma correlação entre consciência morfológica e desempenho em leitura e escrita, com ênfase na leitura. Através da análise estatística dos resultados obtidos nas duas provas aplicadas nesta investigação, verificou-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre esses dois domínios. Esta correlação revela-se ainda mais forte no grupo de crianças com diagnóstico de dificuldades e/ou perturbação de leitura e escrita. Deste modo, o presente estudo reforça estudos anteriores quando afirmam que existe efetivamente uma relação entre o desenvolvimento de consciência morfológica e o desenvolvimento de leitura e escrita.

Por fim, o último objetivo pretendia verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de crianças em estudo quanto à consciência morfológica. Esta diferença foi verificada e revela-se significativa em ambas as provas aplicadas às crianças nesta investigação. Estes resultados apontam para a necessidade de estimular a metalinguagem ao nível morfológico como estratégia facilitadora da aprendizagem da leitura e escrita em crianças com dificuldades nesses domínios.

Nesta perspetiva, torna-se crucial repensar e refletir sobre práticas pedagógicas e terapêuticas, de modo a auxiliar o desenvolvimento de leitura e escrita na generalidade das crianças, mas sobretudo promover uma melhoria destas competências em crianças com fragilidades nestes domínios.

Referências

- ARRANHADO, M.M. 2010. *O Impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: Estudo de Intervenção*. Lisboa, Portugal. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, 109 p.
- CARDOSO, S.; LEANDRO, D.S.; PAULA, F.V. 2008. Conhecimento morfológico derivacional e suas relações com o desempenho na escrita de palavras. *Psicólogo inFormação*, 12(12):107-129. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0969/pi.v12n12p107-129>
- CARLISLE, J. 1995. Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In: L. FELDMAN (ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 189-209.
- CASTRO, S.L.; GOMES, I. 2000. *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta, 256 p.
- CORREA, J. 2005. A avaliação da Consciência Morfolossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1):91-97. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722005000100012>
- CRUZ, V. 2007. *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Lidel, 282 p.
- CUNHA, S. 2011. *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Fatores pedagógicos e cognitivos*. Lisboa, Portugal. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret, 121 p.
- DOWNING, J. 1984. Task Awareness in the Development of Reading Skill. In: J. DOWNING; R. VALTIN (eds.), *Language Awareness and Learning to Read*. New York, Springer-Verlag, p. 27-56. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-8248-5_3
- DSM-5-TM. 2014. *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 5ª ed., Lisboa, Climepsi Editores, 1122 p.
- GOMBERT, J.E. 2003. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: M.G. MALUF (org.), *Metalinguagem e Aquisição da Escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 19-64.
- LORANDI, A.; LAMPRECHT, R. 2008. Processos Morfológicos na fala infantil: a percepção da gramática da língua pela criança. In: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 8, Porto Alegre, 2008. *Anais...* CELSUL. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/os-encontros/2008-porto-alegre-rs/>. Acesso em: 04/05/2015.
- MACHADO, M.J.M.C. 2011. *Implicações da Consciência Morfológica no Desenvolvimento da Escrita*. Lisboa, Portugal. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, 106 p.
- MALUF, M. 2005. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXV(2):55-62.
- MATA, L. 2008. *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadoras de Infância*. Lisboa, Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 109 p.
- MOTA, M. 2008. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2):347-355. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200006>
- MOTA, M. 2009. O Papel da Consciência Morfológica para a alfabetização em Leitura. *Psicologia em Estudo*, 14(1):159-166. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100019>
- MOTA, M.; ANÍBAL, M.; LIMA, S. 2008. A Morfológica Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2):311-318. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000200017>
- MOTA, M.; LISBOA, R.; DIAS, J.; GONTIJO, R.; PAIVA, N.; MAN-SUR-LISBOA, S.; SILVA, D.; SANTOS, A. 2009. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22(2):223-229. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000200008>
- NEVES, S.; CRUZ, O. 1992. Análise descritiva da aquisição de alguns aspetos linguísticos em crianças de idade pré-escolar. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, 5(1):121-138.
- NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. 1997. Morphological Spelling Strategies: Development Stages and Processes. *Development Psychology*, 33(4):637-649. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.637>
- PIRES, M.F. 2010. *O impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento de escrita: um estudo de intervenção*. Lisboa, Portugal. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, 104 p.
- REBELO, J. 1993. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto, Edições Asa, 320 p.
- RIBEIRO, M. 2005. "Ler bem para melhor aprender": Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Braga, Portugal. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, 231 p.
- ROMEIRA, L.; MARTINS, M.A. 2010. *Leitura Oral de Palavras nos dois primeiros anos de escolaridade*. In: Seminário Internacional 'Contributos da Psicologia em Contextos Educativos', I, Braga, 2010. *Actas...* p. 1429-1441. Disponível em: http://uipe.de.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/romeira_l_alves_martins_m_2010_leitura_oral_de_palavras.pdf. Acesso em: 04/05/2015.
- ROSA, J. 2003. *Morphological awareness and the spelling development*. Oxford, England. Doutoramento em Psicologia. Oxford Brookes University, 367 p.
- SEIXAS, C.; ROSA, J. 2010. O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de cinco anos: estudo de intervenção. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, X(1):153-183.
- SEYMOUR, P.; MACGREGOR, J. 1984. Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1(1):43-82. <http://dx.doi.org/10.1080/02643298408252016>

- SIMÕES, E.; MARTINS, M.A. 2011. Avaliação da leitura oral de palavras: análise da tipologia de erros de leitura em crianças de 1.º e 2.º anos de escolaridade. In: XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, XI, 2011. *Actas...* A Coruña, 2011, p. 3467-3478. Disponível em: http://uipede.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/simoes_e_alves_martins_m_2011_avaliacao_da_leitura_oral_de_palavras.pdf. Acesso em: 04/05/2015.
- SIM-SIM, I. 1998. *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta, 364 p.
- SNOWLING, M. 2000. *Dyslexia*. Oxford, Blackwell Publishing, 276 p.
- SUCENA, A.; CASTRO, S.L. 2009. *Aprender a ler e avaliar a leitura - O TIL: teste de idade de leitura*. Coimbra, Almeida, 116 p.
- VERHOEVEN, L.; PERFETTI, C. 2003. Introduction to this special issue: the role of morphology in learning to read. *Scientific Studies of Reading*, 7(3):209-217. http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_1
- VIANA, F.L.; TEIXEIRA, M. 2002. *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto, Edições ASA, 144 p.

Submetido: 23/11/2015

Aceito: 02/03/2016

Anexo 1. Prova de Consciência Morfológica.

Annex 1. Morphological Awareness Test.

1. Tarefa de Associação Morfossemântica

“Vou dizer-te duas palavras e tens que dizer se são ou não da mesma família”.

- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| 1. Cantar e Cantor? | 6. Fogo e Fogueira? |
| 2. Fio e Filmar? | 7. Coragem e Estalagem? |
| 3. Massa e Massagem? | 8. Calor e Calar? |
| 4. Marcar e Remarcar? | 9. Contento e Descontento? |
| 5. Alheira e Joelheira? | 10. Banho e Banheira? |

2. Tarefa de Decisão Morfossemântica

“Vou dizer uma palavra e depois vou dar-te duas opções para escolheres qual pertence à mesma família”.

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Gela – congela ou conversa? | 6. Sol – sola ou solar? |
| 2. Cansar – descanso ou desmaio? | 7. Cabelo – cabeludo ou cavalgar? |
| 3. Mar – marinheiro ou martelo? | 8. Terra – terreno ou terrina? |
| 4. Garrafa – engarrafar ou engasgar? | 9. Orelha – abelhudo ou orelhudo? |
| 5. Pinheiro – pinhal ou espinha? | 10. Boca – desbocado ou rebocado? |

3. Tarefa de Interpretação de Pseudopalavras

“Vou dizer uma frase com uma palavra esquisita. Se esta palavra existisse, o que queria dizer? O que significava?”

1. O meu tio é **galinhador**. (pessoa que cuida de galinhas);
2. O Rui é uma pessoa **desfeliz** (pessoa infeliz ou triste);
3. Ontem fui à **massaria/maçaria**. (loja ou restaurante de massas/maçãs);
4. Arruma essa **brinquedagem** do teu quarto. (vários brinquedos);
5. A Susana é muito **compradeira**. (pessoa que adora fazer compras);
6. O senhor Tomás é **insaudável**. (pessoa que não é saudável);
7. Devia haver menos **vaidozismo** no país. (vaidade);
8. O João é **antitrabalhador**. (pessoa que não gosta ou quer trabalhar ou que é contra o trabalho ou os trabalhadores);
9. Vou **religar** a televisão. (voltar a ligar ou ligar mais que uma vez).
10. A Sofia foi à **iogurtaria**. (loja ou fábrica de iogurtes).

4. Tarefa de Analogia de Palavras

“Vou dizer uma palavra e depois vou transformá-la noutra palavra relacionada com ela. A seguir digo uma palavra nova e tu tens que transformá-la também”.

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Carta-carteiro; jardim-? | 6. Visível-invisível; correto-? |
| 2. Formiga-formigueiro; galinha-? | 7. Goma-engoma; gole-? |
| 3. Pensar-repensar; cortar-? | 8. Claro-clareza; belo-? |
| 4. Dançar-dança; trabalhar-? | 9. Salsa-salsada; marmelo-? |
| 5. Folha-folhagem; selva-? | 10. Ler-leitor; escrever-? |

5. Tarefa de Família de Palavras

“Vou dizer-te uma palavra simples e tu deves encontrar palavras da mesma família, ou seja, palavras que tenham um bocadinho da palavra inicial e com significado diferente” (solicitar à criança duas palavras por item).

- | | |
|------------|-----------|
| 1. Pintar; | 4. Pão; |
| 2. Casa; | 5. Chuva; |
| 3. Papel; | |

6. Tarefa de Produção de Neologismos

“Tenta inventar palavras novas/ inventadas da mesma família das que te vou dizer?”

1. Beber – como podemos chamar quando se bebe outra vez? (rebeber);
2. Sofá – como podemos chamar ao local que vende ou fabrica sofás? (sofaria);
3. Chorar - como podemos chamar quando se para /deixa de chorar? (deschorar);
4. Piscina - como podemos chamar à pessoa que trabalha numa piscina? (piscineiro/ piscinador);
5. Relógio - como podemos chamar a um relógio muito grande? (relojão);
6. Pantufa - como podemos chamar ao local que fabrica ou vende pantufas? (pantufaria);
7. Cereja - como podemos chamar quando temos um sumo de cereja? (cerejada);
8. Almofada - como podemos chamar à pessoa que faz almofadas? (almofador/ almofadeiro);
9. Terminar - como podemos chamar quando se termina outra vez? (reterminar);
10. Fruta - como podemos chamar aquele que apanha fruta/ vende fruta ou trabalha com fruta? (frutador).