UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

JÚLIA MARIA MIGOT

Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação
Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental

São Paulo
2013

JÚLIA MARIA MIGOT

Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação
Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Psicologia da Universidade
de São Paulo pelo Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Psicologia

Área de Concentração: Aprendizagem e
Desenvolvimento

Orientadora: Profa. Dra. Fraulein Vidigal
de Paula

(VERSÃO CORRIGIDA)

São Paulo
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE
CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Migot, Júlia Maria.

Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na
educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental / Júlia Maria
Migot; orientadora Fraulein Vidigal de Paula. -- São Paulo, 2013.

148 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade
de São Paulo.

1. Morfologia (Linguística) 2. Metalinguística 3. Vocabulário
4. Aquisição da linguagem I. Título.

BF455

Folha de Aprovação

Nome: Júlia Maria Migot

Título: Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTO

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que de alguma maneira estiveram presentes durante meu caminho no mestrado, em especial:

À Fraulein Vidigal de Paula, pela maneira afetuosa, mas sempre rigorosa com que me orientou durante toda a trajetória do mestrado, pelos ensinamentos, pela escuta, pelo cuidado e paciência em meu caminho de aprendizado e amadurecimento,

À Professora Dra. Sylvia Barrera e ao Professor Dr. Fernando César Capovilla, pelos apontamentos e sugestões por ocasião do exame de qualificação,

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, pelo auxílio concedido por meio da bolsa CAPES emergencial no começo do mestrado,

À FAPESP pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de mestrado,

À diretora e à coordenadora da Escola Estadual de Ensino Fundamental, à diretora e ao coordenador da Escola Municipal de Educação Infantil, onde a pesquisa foi conduzida, pela acolhida e receptividade com que nos receberam,

Às professoras pela disponibilidade e conhecimentos partilhados, e aos alunos, os quais me receberam carinhosamente nas escolas, e dividiram comigo seus saberes e histórias,

À Fraulein e Fábio pela ajuda imprescindível na análise estatística dos dados,

À Ticiane Chiarastelli Salomão e Plínio Oshiro, pela ajuda na coleta de dados; à Dra. Lígia Furusawa pelo auxílio na análise da tarefa de definição de palavras afixadas,

Aos meus companheiros de mestrado, especialmente: Lívia Maria, com quem desde os tempos da faculdade dividi ideias, alegrias e angústias (e dividimos um mini lar em São Paulo!!); Christina D'albertas, Ana Albuquerque e Renan Sargiani, pelas conversas e pelo incentivo constante; e André Luiz, pelo exemplo de simplicidade,

Aos grandes mestres professores e professoras, cujas palavras de sabedoria levo sempre comigo, em especial: Camila Alves Fior, Giseli Siqueira, Roberta Ecilde, Sibélius Cefas, Ellika Trindade, Tatiana Benevides, Flávio Nery,

Às minhas amigas e aos meus amigos, com quem posso contar nas tristezas e nas alegrias; preciosos e amados eles sabem quem são! Ao meu querido Marx, pelo amor e paciência.

À minha família. Em especial meus pais Angela e Antônio - meus maiores exemplos - Luisinho e Mazinha - meus irmãos amados. A minha família-postiça em São Paulo Angi, Mauro, Lucas e César. À vó Inez que acompanha meus passos escolares desde meus 5 anos. Madrinha Nenê, Tia Ré, Tio Joaquim, vô Ernesto, Rodrigo e Gustavo (e famílias) obrigada pelas orações e torcida!

Obrigada a Deus, pelas possibilidades!

DEDICATÓRIA

À Tia Néi, Vó Antônia e Vô Luiz.

RESUMO

Migot, J. M. (2013). *Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nos últimos anos, os conhecimentos sobre a dimensão morfológica da língua começaram a ser investigados a partir da Psicologia Cognitiva a respeito de seu papel na aprendizagem da língua escrita como elemento importante na estruturação de significados das palavras. Esta dimensão enfoca os morfemas, as menores unidades de sentido da língua e as regras para a formação das palavras. Alguns estudos no Brasil confirmam que desde cedo a criança em processo de alfabetização possui algum conhecimento morfológico implícito, antes mesmo de tomar consciência de sua existência e que este contribui, de modo independente da consciência fonológica, para leitura e escrita. O objetivo desse estudo foi verificar as habilidades morfológicas no uso da linguagem oral em crianças da Educação Infantil (Infantil II) e do Ensino Fundamental (1º ano e 2º ano) e sua relação com vocabulário expressivo. Duas hipóteses orientam este estudo. A primeira diz respeito à existência de habilidades morfológicas implícitas anteriores ao processo de alfabetização, considerando os conhecimentos implícitos como as regularidades percebidas na língua oral, que antecedem o aprendizado explícito, elaborado e refletido destes mesmos conhecimentos. Outra hipótese se apoia no fato de que o aumento do vocabulário está relacionado diretamente com o aumento dessas habilidades e vice-versa. Realizamos um estudo de caráter transversal, com 24 alunos de Infantil II, 19 alunos do 1º ano e 21 alunos do 2º ano escolar de uma Escola Municipal de Educação Infantil e de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. A coleta de dados envolveu a aplicação do teste de vocabulário expressivo (ABFW Parte B – Vocabulário) por meio do qual se avaliou tanto as palavras conhecidas, quanto as estratégias de substituição lexical; a Tarefa de Produção de Neologismo, com o propósito de avaliar a produção de palavras novas a partir de uma definição, sendo esperado o uso de estratégias de prefixação e sufixação e da Tarefa de Definição, com o propósito de avaliar a definição de palavras complexas (prefixadas e sufixadas), bem como o uso de estratégias de definição, conforme o grau de aproximação dos significados dicionarizados. Os

resultados foram analisados em termos do efeito de série/idade sobre as variáveis avaliadas, referentes a vocabulário e morfologia, bem como as correlações entre as mesmas, em função do ano escolar. Encontramos como principais resultados evidências da ampliação de conhecimento morfológico em todos os anos escolares investigados, assim como o aumento do vocabulário expressivo. Nas tarefas de definição de palavras afixadas e de produção de neologismo os participantes se saíram melhor na manipulação dos itens que envolviam sufixo. Observamos que os conhecimentos de morfologia derivacional e de vocabulário estão significativa e positivamente correlacionados. Avançamos no estudo de como estas variáveis estão relacionadas de modo cada vez mais forte, conforme a ampliação da experiência escolar e de como a criança utiliza de modo produtivo seus conhecimentos linguísticos.

Palavras-chave: morfologia (linguística); metalinguística; vocabulário; aquisição da linguagem.

ABSTRACT

Migot, J. M. (2013). *Morphological and vocabulary knowledge and skills in kindergarten and in first years of elementary school*. Master's dissertation, Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo.

In the last few years, knowledge about the morphological dimension of language began to be investigated by Cognitive Psychology concerning its role in the learning of written language as an important element in the structuration of word meanings. This dimension focuses on the morphemes, the smallest units of meaning in language and, on the rules for the formation of words. Some studies in Brazil have confirmed that the child in early literacy process has some implicit morphological knowledge, even before becoming aware of its existence and it contributes, independently of phonological awareness, to reading and writing. The aim of this study was to assess morphological abilities in oral language in children from Kindergarten (Infantil II) and Elementary school (1st year and 2nd year), its relation with expressive vocabulary. Two assumptions underpin this study. The first concerns the existence of implicit morphological skills prior to the literacy process, considering the implicit knowledge as perceived regularities in oral language, which predispose the explicit learning of linguistic knowledge. Another hypothesis is based on the fact that the increase of the vocabulary is directly related to the increase in such abilities and vice versa. We carried out a crosscutting study, with 24 students from Infantil II, 19 students in the 1st year and 21 students of 2nd year school of public schools in the city of São Paulo. Data collection involved the application of expressive Vocabulary test (ABFW Part B - Vocabulary) by which we evaluate both the words known as the lexical substitution strategies; Neologism Production Task for the purpose of evaluating the production of new words, being expected to use of prefixing and suffixing's strategies, and a Word Definition Task with the purpose of evaluating the definition of complex words (prefixed and suffixed), as well as the use of strategies definition according to the degree of approximation of meanings. The results were analyzed in terms of the effect of grade / age on the variables, referring to vocabulary and morphology, as well as the correlations between them, depending on the school year. The main results found give evidence of expansion of morphological knowledge in all school years studied, as well as increasing the expressive vocabulary. In the Word

Definition Task and in the Neologism Production Task, participants fared better in handling items involving suffix. We observed that the knowledge of derivational morphology and vocabulary are significantly and positively correlated. We advanced in the study of how these variables are related in an increasingly stronger as the expansion of the school experience and how the children use their language skills in a productive way.

Keywords: Morphology (Linguistics), metalinguistics, vocabulary, language acquisition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Scatterplot da porcentagem da pontuação total em DVU, por idade em meses dos participantes	78
Figura 2: Boxplot indicando a porcentagem de pontuação total em DVU, por ano escolar.	80
Figura 3: Scatterplot da porcentagem da pontuação total em ND, por idade em meses dos participantes.	81
Figura 4: Boxplot indicando a porcentagem de pontuação total em ND, por ano escolar.	82
Figura 5: Scatterplot da porcentagem da pontuação total em PS, por idade em meses dos participantes.	83
Figura 6: Boxplot indicando a porcentagem de pontuação total em PS, por ano escolar.	84
Figura 7: Boxplot indicando a porcentagem de pontuação total (pelo critério Nota), por ano escolar.	87
Figura 8: Boxplot indicando a porcentagem do total de respostas com valor 2 pontos obtidas pelos participantes, por ano escolar.	89
Figura 9: Boxplot indicando a porcentagem do total de respostas com valor 1 ponto obtidas pelos participantes, por ano escolar.	91
Figura 10: Boxplot indicando a porcentagem do total de respostas com valor 0 pontos obtidas pelos participantes, por ano escolar.	93
Figura 11: Gráfico da distribuição de ocorrência dos Processos de Substituição mais utilizados, por ano escolar.	94
Figura 12: Gráfico da porcentagem da pontuação total na tarefa de Definição, por idade em meses dos participantes.	96
Figura 13: Boxplot indicando a porcentagem de pontuação total na tarefa de Definição, por ano escolar.	98
Figura 14: Boxplot indicando a porcentagem de respostas com valor 2 pontos, por ano escolar.	101
Figura 15: Boxplot indicando a porcentagem total de respostas com valor 1 ponto, por ano escolar.	102

Figura 16: Boxplot indicando a porcentagem total de respostas com valor 0 ponto, por ano escolar.	104
Figura 17: Boxplot indicando a porcentagem total de acertos nos itens prefixados, por ano escolar.	107
Figura 18: Boxplot indicando a porcentagem total de acertos nos itens sufixados, por ano escolar.	109
Figura 19: Scatterplot Gráfico da porcentagem da pontuação na tarefa de Neologismo, por idade em meses dos participantes.	111
Figura 20: Boxplot indicando a porcentagem de pontuação total na tarefa de Neologismo, por ano escolar.	112
Figura 21: Boxplot indicando a porcentagem de respostas com valor 2 pontos na tarefa de Neologismo, por ano escolar.	115
Figura 22: Boxplot indicando a porcentagem de respostas com valor 1 ponto na tarefa de Neologismo	117
Figura 23: Boxplot indicando a porcentagem de respostas com valor 0 ponto na tarefa de Neologismo, por ano escolar.	119
Figura 24: Boxplot indicando a porcentagem de acertos em itens prefixados no teste de Neologismo, por ano escolar	121
Figura 25: Boxplot indicando a porcentagem de acertos nos itens sufixados da tarefa de Neologismo, por ano escolar	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Idades dos participantes em meses distribuídas por intervalos, de acordo com o ano escolar e a respectiva quantidade de alunos	64
Tabela 2: Características dos instrumentos de coleta de dados	65
Tabela 3: Relação entre as categorias do ABFW Parte B: Vocabulário, para avaliação das respostas e o critério Nota	67
Tabela 4: Exemplos de itens da Tarefa Produção de Neologismo (Paula, 2007)	70
Tabela 5: Caracterização da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, considerados neste estudo	74
Tabela 6: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrências de DVU, ND e PS.	77
Tabela 7: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total em DVU no teste de Vocabulário	79
Tabela 8: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total em DVU no teste de vocabulário	79
Tabela 9: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total em ND no teste de Vocabulário	81
Tabela 10: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total em ND no teste de Vocabulário	81
Tabela 11: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total em PS no teste de Vocabulário	83
Tabela 12: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total em PS no teste de Vocabulário	84
Tabela 13: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrências de respostas com valor 2 pontos, 1 ponto e 0 ponto no teste de vocabulário ABFW	85
Tabela 14: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem em Nota total no teste de Vocabulário	86
Tabela 15: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem em Nota total no teste de Vocabulário	86
Tabela 16: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 2 pontos no teste de Vocabulário	88
Tabela 17: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 2	88

pontos no teste de Vocabulário

Tabela 18: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 1 ponto no teste de Vocabulário	90
Tabela 19: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 1 ponto no teste de Vocabulário	90
Tabela 20: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 0 pontos no teste de Vocabulário	92
Tabela 21: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 0 pontos no teste de Vocabulário	92
Tabela 22: Estatísticas descritivas para a porcentagem de pontuação total na tarefa de Definição	96
Tabela 23: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem da pontuação total no teste de Definição de palavras afixadas	97
Tabela 24: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem da pontuação total no teste de Definição de palavras afixadas	97
Tabela 25: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrência de respostas com valor 2 pontos, 1 ponto e 0 ponto na tarefa de Definição	99
Tabela 26: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 2 pontos no teste de Definição de palavras afixadas	100
Tabela 27: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 2 pontos no teste de Definição de palavras afixadas	100
Tabela 28: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 1 ponto no teste de Definição de palavras afixadas	101
Tabela 29: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 1 ponto no teste de Definição de palavras afixadas	102
Tabela 30: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 0 pontos no teste de Definição de palavras afixadas	103
Tabela 31: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 0 pontos no teste de Definição de palavras afixadas	104
Tabela 32: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de respostas corretas em itens prefixados e sufixados na tarefa de Definição.	105
Tabela 33: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de Definição de palavras afixadas	106
Tabela 34: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de Definição de palavras afixadas	106

Tabela 35: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de Definição de palavras afixadas	107
Tabela 36: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de Definição de palavras afixadas	108
Tabela 37: Estatísticas descritivas para a porcentagem de pontuação total na tarefa de Produção de Neologismo	110
Tabela 38: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem da pontuação total na tarefa de produção de Neologismo	111
Tabela 39: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem da pontuação total na tarefa de produção de Neologismo	111
Tabela 40: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrência de respostas com valor 2 pontos, 1 ponto e 0 ponto na tarefa de produção de Neologismo	113
Tabela 41: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 2 pontos no teste de produção de Neologismo	114
Tabela 42: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 2 pontos no teste de produção de Neologismo	114
Tabela 43: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 1 ponto no teste de produção de Neologismo	115
Tabela 44: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 1 ponto no teste de produção de Neologismo	116
Tabela 45: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 0 pontos no teste de produção de Neologismo	117
Tabela 46: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 0 pontos no teste de produção de Neologismo	118
Tabela 47: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de respostas corretas em itens prefixados e sufixados na tarefa de produção de Neologismo	119
Tabela 48: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de produção de Neologismo	120
Tabela 49: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de produção de Neologismo	120
Tabela 50: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de produção de Neologismo	122
Tabela 51: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de produção de Neologismo	122

Tabela 52: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo	124
Tabela 53: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo no Infantil II	125
Tabela 54: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo no 1º ano	125
Tabela 55: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo no 2º ano	125
Tabela 56: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo por ano escolar	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA PARA O ENTENDIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	20
1.1 Linguagem oral	20
1.2 Linguagem escrita	24
1.3 Modelos de processamento da escrita	26
1.4 Modelos de desenvolvimento da escrita	28
1.5 Desenvolvimento Lexical: vocabulário	32
CAPÍTULO 2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS	34
2.1 Consciência Fonológica	35
2.2 Consciência Morfológica	37
2.3 Consciência Sintática	37
2.4 Consciência Metatextual	39
CAPÍTULO 3 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	40
3.1 A morfologia do português	40
3.2 Estudos sobre a consciência morfológica	43
3.3 Interações entre conhecimento morfológico e vocabulário	55
CAPÍTULO 4 OBJETIVOS E DELINEAMENTO DA PESQUISA	63
4.1 Objetivos	63
4.2 Hipóteses Principais	63
4.3 Método	63
4.3.1 Participantes	63
4.3.2 Instrumentos de coleta de dados	65
4.3.2.1 Teste de Linguagem infantil – ABFW – Parte B: Vocabulário	65
4.3.2.2 Tarefa de Produção de Neologismo	70
4.3.2.3 Tarefa de Definição de Palavras	71
4.3.3 Procedimento de coleta de dados	73
4.3.4 Procedimento de análise de dados	74

CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
5.1 Análise de desempenho em vocabulário expressivo	76
5.1.1 Resultados a partir das classificações DVU, ND e PS.	77
5.1.2 Resultados a partir do critério Nota	85
5.2 Análise de desempenho na definição de palavras afixadas	95
5.2.1 Resultados a partir das distribuições por valores obtidos	99
5.2.2 Resultados a partir do tipo de afixo	105
5.3 Análise do desempenho na produção de neologismo	109
5.3.1 Grupos de respostas com valores: 2, 1 e 0 pontos	113
5.3.2 Grupos de respostas para itens prefixados e sufixados	119
5.4 Análise das correlações	124
5.5 Discussão	127
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
ANEXO	145

INTRODUÇÃO

Dados recentes sobre o atual cenário da Educação no Brasil, de acordo com a UNESCO (2008), apontam que o país alcançou nos últimos 20 anos, significativos progressos que permitiram praticamente atingir a universalização do ensino fundamental obrigatório, com taxa de 94,4% de alunos na faixa etária adequada, matriculados neste nível de ensino, no ano de 2008. No entanto, mesmo com a quase universalização do Ensino Fundamental obrigatório, boa parte de crianças matriculadas neste período chegam até mesmo ao 5º ano sem saber ler e escrever (Justino, 2010). De posse dessas informações, e de acordo com as palavras de Maluf (2003), é inadmissível que aceitemos passivamente a exclusão do acesso à linguagem escrita de indivíduos e grupos inseridos em uma sociedade letrada. Nesse sentido, é necessário buscar conhecimentos acerca da linguagem escrita e seu processo de aquisição que possam melhor embasar o avanço das práticas educativas no campo do ensino e aprendizagem da escrita e da leitura.

Segundo Patto (1999), esse quadro, entendido como fracasso escolar, reside em uma complexa estrutura que envolve as concepções advindas dos preconceitos e práticas das instituições escolares e que se incorporaram ao processo de escolarização dos alunos. Isto é, há a suposição de que os alunos mais pobres não possuem habilidades e conseqüentemente não irão aprender. Essa concepção direciona as práticas em educação e autoriza o não investimento em educação de qualidade para essa população, o que contribui para o insucesso no processo de aquisição da linguagem escrita. Justino (2010) concorda com essa visão ao dizer que esses problemas não acontecem por acaso em nosso país, eles são reflexos de uma política educacional que teoricamente apresenta propostas democráticas, mas que na prática tende a reforçar e a reproduzir as desigualdades do que, de fato, empenhar-se na transformação social. Como consequência direta da manutenção desigual da educação, as dificuldades escolares apresentadas por uma parte significativa dos alunos permanecem.

Uma maneira de contribuir para reverter este quadro é a produção de conhecimento a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, os processos que caracterizam essa aquisição, seus componentes e a investigação das habilidades necessárias para o seu desenvolvimento. Além disto, a produção de evidência científica tem importância

significativa já que pode pautar a concepção de métodos educacionais e também a criação de políticas públicas em Educação.

A principal motivação deste estudo foi ampliar o conhecimento que se tem acerca das habilidades metalinguísticas requeridas no processo de aquisição da linguagem oral e seus possíveis desdobramentos futuros para a escrita, nos primeiros anos da escolarização. Além disso, o estudo procurou investigar o desenvolvimento lexical, isto é, do vocabulário, que aliado a essas habilidades torna-se elemento importante no processo da aprendizagem da leitura e escrita. Para este estudo, enfocamos principalmente a habilidade metalinguística morfológica, que diz respeito ao conhecimento e manipulação das menores partes de significados das palavras. A partir da produção teórica e dos achados científicos, fruto de estudos internacionais e nacionais, o papel da habilidade morfológica tem sido verificado tanto na instalação de conhecimentos sobre a ortografia, conquista decorrente do processo de alfabetização, quanto na ampliação de vocabulário e de conhecimentos linguísticos nos primeiros anos deste processo.

Neste estudo, tratamos do conhecimento morfológico na linguagem oral, no começo da escolarização. Em razão da pouca evidência de estudos sobre essa temática em crianças nos primeiros anos de escolarização, nos guiamos pelo questionamento se já nesse período a habilidade morfológica na linguagem oral teria relação e importância nos processos de desenvolvimento do vocabulário e se seria possível pensarmos sobre sua influência futura em leitura e escrita.

Para tanto, o referencial foi organizado da seguinte maneira. Apresentamos um breve panorama sobre a linguagem oral e a maneira pela qual os estudos investigam seu desenvolvimento, levando em consideração os aspectos biológicos bem como sua interação com o meio social e cultural em que esse processo se instala. Em seguida, falamos sobre a linguagem escrita e o seu caráter convencional, que admite através de símbolos a representação dos sons de uma língua e que carregam os significados das palavras. A oralidade tem influência extremamente significativa nesse processo, pois nos permite captar certas regularidades da fala que nos auxiliarão na compreensão de relações na linguagem escrita. Aspectos fundamentais sobre o desenvolvimento lexical também são abordados nesta mesma seção.

Posteriormente, apresentamos as contribuições dos estudos em habilidades metalinguísticas, pontuando que o processo de aprendizagem da linguagem escrita exige

uma atenção deliberada do aprendiz, o qual deve estar atento à relação simbólica entre som-letra-significado. As habilidades metalinguísticas têm fundamental importância no processo de alfabetização já que proporcionam a construção do conhecimento pelo aprendiz através do controle consciente de sua atividade linguística. Durante esse processo é essencial o direcionamento da atenção aos aspectos linguísticos das palavras, como as correspondências sons-letras, as menores partes que as compõem, seu uso em determinados contextos, a formação de frases, etc.

Apresentamos brevemente algumas habilidades metalinguísticas pesquisadas atualmente em relação ao seu desenvolvimento e contribuições para a aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura e escrita. A consciência fonológica é uma das mais estudadas, e tem considerável relevância no descobrimento do modo como as letras se relacionam com os sons da língua. Além disso, apresentamos brevemente a consciência sintática, consciência morfológica e consciência metatextual.

Aprofundamos nosso estudo particularmente no que diz respeito à consciência morfológica. Apresentamos um panorama sobre a morfologia no português, sua classificação e os processos de formação de novas palavras, por derivação sufixal e prefixal. Sem a pretensão de nos enveredarmos pelas trilhas da Linguística, apresentamos logo em seguida o estudo da consciência morfológica na área da psicologia. Através de estudos em outras línguas e no português, podemos observar o avanço da pesquisa em habilidades metamorfológicas, suas contribuições para o entendimento da linguagem e para a aprendizagem da leitura e escrita e também de sua relação com o desenvolvimento do vocabulário.

Posteriormente, apresentamos os objetivos de nosso estudo e as hipóteses que orientaram seu delineamento. Em seguida, descrevemos nossa amostra, os procedimentos de coleta de dados e detalhamos os instrumentos utilizados para a coleta. Logo após apresentarmos a análise dos resultados, levantamos a discussão em diálogo com o referencial teórico. Finalmente, abordamos suas implicações para a teoria e prática relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita no período de escolarização estudado e também considerações importantes para a continuação da pesquisa nesse campo de estudo.

CAPÍTULO 1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA PARA O ENTENDIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

1.1 Linguagem Oral

A linguagem pode ser entendida como o uso de um meio organizado de combinação de palavras para fins de comunicação, que nos possibilita trocar informações, examinar com atenção ideias, situações e processos. Muitas vezes, lançamos mão de recursos não-verbais para expressão comunicativa de nossas ideias ou emoções, por exemplo, a partir de expressões faciais, gestos e postura corporal. Entretanto, a linguagem permite que a comunicação se estenda àqueles com quem nos relacionamos em um dado contexto social e cultural, possibilitando a troca de ideias e conceitos concretos ou abstratos, sentimentos e sensações de maneira verbalizada, escrita ou através da língua de sinais (Sternberg, 2000).

Isto é possível porque pela linguagem compartilhamos referências simbólicas arbitrárias, que apresentam uma determinada estrutura regular, caracterizada pela sua multiplicidade e produtividade. Por exemplo, e de acordo com Sternberg (2000), a partir de certos padrões de sons e de letras produzimos palavras com significados compartilhados. Logo, a partir de determinados padrões de palavras formamos frases, discursos e elocuições permeadas de sentidos e significados. Em razão do aspecto produtivo da língua, a linguagem pode sofrer modificações, variações que poderão ou não ser incorporadas ao campo de referências de um grupo. A linguagem possui dois aspectos importantes, sua compreensão receptiva e sua produção expressiva. O primeiro refere-se à decodificação do *input* da linguagem, por exemplo, quando lemos ou escutamos; e o segundo aspecto refere-se à produção do *output* da linguagem, isto é, a codificação de nossos pensamentos em uma forma expressiva, quando falamos, sinalizamos ou escrevemos.

Adiciona-se a isso, a contribuição de Pessoa & Seidl-de-Moura (2010), as quais afirmam que a linguagem humana é simbólica, gramaticalmente complexa e possui um rico vocabulário, características que difere os humanos das outras espécies. Além disso, referenciando-se nas palavras de Vygotsky (1984) a linguagem é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo humano, é instrumento que torna possível a

comunicação entre as pessoas e tem papel fundamental na organização do pensamento. A partir de uma abordagem interacionista, atribui-se ao meio sociocultural, portanto, um fator de grande importância para a evolução da capacidade linguística da criança. Isto em virtude do engajamento necessário na aprendizagem de uma linguagem convencional, partilhada em um meio cultural específico.

É indispensável mencionar a importância dos estudos de Chomsky e de Skinner nas discussões no campo da aquisição da linguagem, mesmo que não tenhamos a pretensão de aprofundar nossas considerações nos estudos e nas críticas posteriores às obras destes autores. O linguista Chomsky (para maiores detalhes de seus estudos ver Chomsky, 1977; Chomsky, 1975) baseou suas considerações no inatismo, e afirmava que a criança chegava ao mundo com capacidades, sobretudo as verbais, já programadas. Com a emergência das ideias de Chomsky, considerou-se a existência de estruturas inatas e específicas para a linguagem. A aquisição da linguagem oral ocorreria devido aos “universais linguísticos inatos” relacionados à emergência de estruturas pré-formadas e anteriormente programadas que seriam disparadas pelo contato com o *input* linguístico da comunidade falante. A existência de características estruturais da linguagem humana seria dependente das propriedades do cérebro, ou seja, aprender a falar seria um fenômeno predominantemente biológico. Por sua vez, Skinner (para maior detalhamento de sua obra ver Skinner, 1982; Skinner, 2003) utiliza de todo o histórico de reforço experimentado pela criança e a situação em que o comportamento acontece para explicar a aquisição da linguagem. Diante de certo estímulo, a criança emite certa resposta, que será ou não reforçada pelo ambiente (Parot, 1978).

Consideramos que o desenvolvimento da linguagem oral tem sua origem em processos biológicos ativados pela interação da criança com o mundo falado. Segundo Pessôa e Moura (2008), o estudo do desenvolvimento específico da linguagem oral primeiramente se concentrava na perspectiva *inside the head*, na qual a principal preocupação era o que se passava na cabeça da criança. A partir dessa abordagem, as questões relacionadas à importância da interação infantil com a comunidade falante se expandiram. Estudos foram feitos para investigação das relações entre a fala do adulto e os gestos infantis, a pronúncia e os olhares relacionados à esta fala pela criança, e uma série de outros estudos. Atualmente, a interação entre os aspectos biológicos e culturais é amplamente admitida em teorias sobre aquisição de linguagem.

Flavell, Miller e Miller (1993), concordam com essas afirmações. Para os autores, os bebês parecem estar preparados biologicamente para responder ao discurso humano, haja vista alguns estudos que mostram a capacidade deles de perceber sons e gestos, uma categoria inata fundamental para aprendizagem da linguagem. Além disso, fatores de maturação biológica possibilitariam a construção da habilidade de produção de sons.

A partir dessa mesma perspectiva, Souza (2010) discute alguns estudos clássicos sobre a percepção da fala em bebês e suas contribuições para a compreensão desse processo de desenvolvimento. De maneira geral, são estudos que analisam a capacidade dos bebês para discriminar sons diferentes da fala humana, para direcionar sua atenção para fonemas (menores unidades de sons na fala) diferentes de sua língua materna e para segmentação da fala. Este último ponto é bastante desafiador, aponta a autora, já que ao contrário da linguagem escrita que possui pistas visuais de segmentação de palavras, a linguagem oral exige a atenção à aspectos rítmicos da fala.

Tal conquista prelinguística de comunicação ainda incluiria a habilidade de direcionar e “ler” a atenção de outras pessoas, de produzir, ao longo do tempo, formas pré-verbais de discurso como pedidos, afirmações e o revezamento da fala em conversas não-verbais, assim como a percepção de algumas regularidades da linguagem oral. O desenvolvimento posterior a essa conquista seria marcado já pela produção de palavras (Flavell, Miller & Miller, 1993).

Estudos sobre aquisição de vocabulário no português brasileiro, indicam que as emissões das primeiras palavras ocorrem entre 9 e 12 meses de idade. Dos 18 aos 24 meses a criança deverá vivenciar uma fase em que aprende novas palavras com rapidez e facilidade. O aumento significativo do vocabulário implica na ampliação do conhecimento de substantivos e verbos, que são influenciados pela frequência no estímulo, do *input*, e pela interação com o meio linguístico (Tonietto, Siqueira & Parente, 2010; Araújo, Befi-Lopes & Cáceres, 2007).

No decorrer do tempo, a fluência e a compreensão da criança crescem. Com o aumento do desenvolvimento conceitual a criança pode cometer erros de super-regularização, os quais podem informar como a criança infere suas próprias regras sobre as estruturas linguísticas, por exemplo, “eu fazi”, quando aplica a mesma regra do verbo “comer”, do qual já possui o conhecimento de sua conjugação “eu comi” (Tonietto, Siqueira & Parente, 2010).

De acordo com Hage & Pereira (2006) outros desvios semânticos podem ocorrer no processo de aquisição lexical inicial. Por exemplo, o erro de subextensão, quando se utiliza uma palavra para a representação de somente um subconjunto de significados que a palavra possui. Há a diminuição do seu campo semântico quando, por exemplo, a criança utiliza “cortar” somente para cortar utilizando faca. Já erros de superextensão acontecem quando há a utilização de uma palavra do mesmo campo semântico de outra. Nesse caso, ocorre o aumento do campo semântico da palavra quando, por exemplo, a criança emprega “fechar” para a ação de apagar a luz ou “desenhar” para a ação de escrever uma palavra.

Esses erros aparecem na fala das crianças e podem se relacionar à aplicação de seu ainda limitado vocabulário a várias situações. Esse mecanismo leva também à construção de expressões linguísticas do tipo metafóricas. Por exemplo, quando a criança transfere um atributo conceitual da palavra “morreu”, utilizado em situações que envolvem seres vivos, para objetos e brinquedos. No caso, “o carrinho *morreu*” indicando que o brinquedo parou de funcionar. A partir de analogias, as crianças fazem aproximações de conceitos de categorias ou domínios semânticos diferentes com base no seu significado. Quando utiliza para a ação de partir o pão a expressão “*quebrou o pão*”, em que utiliza claramente uma aproximação entre os conceitos “partir” e “quebrar” que partilham de um mesmo significado. Para Tonietto, Siqueira & Parente (2010) essas habilidades de encontrar conceitos semelhantes na expressão de fatos e ideias, ainda com um vocabulário relativamente restrito, indicam flexibilidades linguística e cognitiva importantes na fase inicial de aquisição lexical.

Por outro lado, as autoras apontam para outro fator de particular interesse nessa fase inicial de aquisição do léxico. Mesmo que a criança deixe de utilizar a aproximação semântica entre conceitos e lance mão de um recurso pautado por uma linguagem convencional, esta é uma habilidade relevante. Dizer “quebrou o balão” ao invés de “estourou o balão” demonstra uma habilidade plausível, uma vez que possibilita expressar uma ideia que subjaz à ação de estourar. O posterior aprendizado do termo dicionarizado acarretará na adaptação do termo ao contexto adequado, característica da pragmática, que diz respeito à habilidade funcional e intencional da linguagem para comunicação e socialização, essencial para o uso e inserção cultural de seu vocabulário (Tonietto, Siqueira & Parente, 2010).

O gradativo reconhecimento e utilização de elementos sintáticos e morfológicos

contribuem para expansão do vocabulário e, conseqüentemente, para um maior ajuste ao contexto gramatical (Sternberg, 2000; Flavell, Miller & Miller, 1993).

Diante do exposto, é possível afirmar que há um componente inato, ou ainda espontâneo, que contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, entretanto, os estudos relacionados demonstram a importância da interação para sua efetiva aquisição. A aquisição da linguagem oral reside no fato de que programações biológicas inatas são ativadas automaticamente quando a criança entra em contato com a linguagem do seu ambiente, e sua atenção e conhecimento a respeito deste objeto em particular, vão se ampliando e refinando, a partir das interações comunicativas com pessoas que participam de seu meio familiar e social. Sob esse ponto de vista, a criança começa a falar e a compreender a linguagem oral sem que haja necessariamente o conhecimento das estruturas formais e das regras aplicadas a essas estruturas. Tal aspecto ganhará especial atenção no processo de aprendizagem da linguagem escrita (Gombert, 2003). Mesmo não sendo foco direto desta pesquisa, é importante abordar as características que definem a linguagem escrita, bem como seu uso e aprendizagem, tendo em vista que esta se torna uma das metas principais da atividade escolar das crianças dos anos escolares aqui estudados, particularmente no 1º e 2º ano.

1.2 Linguagem Escrita

A escrita foi inventada há mais de 6 mil anos, quando combinava unidades de significação mas não sons da fala, e era utilizada na representação de números e facilitava a realização de contas. A escrita da linguagem oracional é ainda mais jovem, talvez tenha surgido há 3 mil, 4 mil anos (Moraes, 1996).

Através de evidências históricas pode-se averiguar que os povos pré-históricos faziam uso de figuras para transmissão de informações. A interpretação dessa representação pictográfica necessitava do conhecimento de algum membro dessa cultura, para que alguém pudesse decodificar e repassar com precisão a mensagem. De acordo com Ellis (1995), os primeiros sistemas genuínos de escrita baseavam-se no princípio de ‘uma palavra, um símbolo’. Essa escrita logográfica é utilizada até hoje no chinês moderno e no *kanji*, idioma utilizado no Japão.

Um importante passo para o desenvolvimento do alfabeto aconteceu quando as

logografias tornaram-se cada vez menos semelhantes a figuras e mais, passaram a representar também sons. Por volta de 1500 a.C., os fenícios, que falavam uma língua diferente dos egípcios, pegaram emprestados os símbolos dos hieróglifos destes para representarem as sílabas de sua língua. Neste ponto da história, ocorre a desconexão entre símbolos e seus significados de origem, o sistema de escrita passa a ser baseado nas sílabas e nos sons (Ellis, 1995).

Algumas centenas de anos mais tarde, os gregos antigos se apropriaram do sistema de escrita fenício, o qual passou por adaptações até chegar ao uso de um caractere individual para cada som de vogal e de consoante da língua grega (1000 a.C.). Da versão grega descendem todos os alfabetos modernos, a língua portuguesa, por exemplo, vem do grego, através do alfabeto romano (Ellis, 1995).

A escrita, portanto, difere da oralidade porque envolve em seu processamento mais uma modalidade sensorial, a visão, no tratamento da sua ortografia. Ainda que a criança tenha contato habitual com a escrita, isso não é suficiente para a instalação de todas as habilidades que ela necessita para a sua aprendizagem (Gombert, 2003). Parte deste aprendizado requer que a mesma focalize sua atenção consciente, elabore conhecimento de modo intencional, especialmente a respeito do que é convencional no sistema de escrita. Esta forma de abordar a linguagem escrita é desenvolvida a partir do ensino sistemático, sobretudo na escola. Ou seja, a tarefa de aprender a escrever não se restringe à instalação de habilidades específicas ao tratamento de percepções linguísticas visuais, mas compreende também a conquista de habilidades metalinguísticas, dentre as quais se destacam os conhecimentos sobre os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita (Maluf, Zanella & Pagnez, 2006).

Segundo Ellis (1995) era comum entre as décadas de 30 e 60 a afirmação de que as crianças precisavam atingir certo “estado de alerta para a leitura”, antes mesmo do início de sua aprendizagem, a qual ocorreria aproximadamente aos 6 anos e meio. Essa ideia foi posta a prova através de pesquisas e estudos que se seguiram e demonstraram falhas metodológicas. Esse “estado de alerta para a leitura”, no entanto, faz sentido e pode ser compreendido como vários processos e habilidades cognitivas, das quais muitas não diretamente ligadas à leitura, que são desenvolvidas em um período anterior a criança começar a ler.

A aprendizagem da escrita consiste na decomposição de palavras faladas em segmentos menores, como as sílabas e os fonemas, e na conversão desses segmentos da fala

em seus correspondentes na escrita, os grafemas (letras, sinais de pontuação etc.). Em línguas alfabéticas, é inegável a importância do desenvolvimento de habilidades metafonológicas, isto é, da tomada consciência dos sons da fala, da compreensão dos símbolos que representam sons iguais ou diferentes, já no início da aprendizagem da leitura, por sua influência na aprendizagem da leitura (Maluf, 2010).

1.3 Modelos de processamento da linguagem escrita

Ao considerarmos a escrita e a leitura sob o ponto de vista do Processamento de Informação, incluímos a análise de seus processos mais básicos (decodificação letra-som, armazenamento de palavras familiares, e também de morfemas), até os mais avançados (compreensão, interpretação, integração e reelaboração de esquemas de conhecimento). Isto porque o Processamento de Informação diz respeito às transformações de informações, desde um estado inicial que pode ser, por exemplo, um texto que passa por uma série de estágios – decodificação, reconhecimento visual – até chegar a seu estado final, a pronúncia na leitura em voz alta. A abordagem de processamento de informação ultrapassa a mera descrição e quantificação dos distúrbios e chega a uma interpretação dos processos e estruturas subjacentes (Capovilla & Capovilla, 2007). Segundo Marec-Breton & Gombert (2004), os modelos clássicos que descrevem os mecanismos de identificação de palavras escritas apoiam-se sobre a concepção de Coltheart¹, conhecida como “modelo de duas vias”. Parte-se do pressuposto da existência de um léxico interno, isto é, de um conjunto de palavras armazenadas em suas características ortográficas e fonológicas, as quais podem ser acessadas por dois tipos de procedimentos.

Um procedimento é direto, de endereçamento, no qual uma palavra, em função de suas características ortográficas, é associada diretamente à unidade lexical armazenada no léxico mental; aqui, o leitor já apresenta o conhecimento de palavras regulares ou familiares. O outro procedimento é indireto, chamado de montagem, o qual permite a identificação de palavras que não possuem representação ortográfica, ou seja, não há conhecimento prévio do leitor sobre elas. Este processo requer uma operação de montagem fonológica (não lexical). Assim, a forma ortográfica da palavra é decomposta em seus diferentes grafemas,

¹ Coltheart Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In Underwood, G. (Ed.), *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.

os quais são colocados em correspondência com os fonemas associados reconstituindo, pelo processo de decodificação, a pronúncia da palavra.

Uma alternativa ao modelo de “duas vias” são os modelos conexionistas, caracterizados pelo interesse nos mecanismos presentes no momento da identificação das palavras escritas. Os modelos conexionistas se baseiam na defesa de um mecanismo único que contempla a leitura em todos os seus aspectos. Por exemplo, Seidenberg & McClelland (1989)² citados por Marec-Breton & Gombert (2004), postulam que o conhecimento das relações ortográficas e fonológicas seja representado por um conjunto de associações entre elas, o que torna desnecessária a dissociação dos processos ortográficos e fonológicos. Esquemáticamente, no reconhecimento de palavras, as unidades ortográficas seriam ativadas assim que o leitor observasse uma palavra. Essas unidades ortográficas enviariam então, sinais ativadores às unidades fonológicas e semânticas, que provocariam a ativação de certas configurações fonológicas com certas significações. Por sua vez, essas configurações enviariam sinais ativadores para unidades ortográficas compatíveis.

Os conexionistas, ao contrário daqueles que postulam uma evolução na natureza dos processamentos efetuados na leitura, argumentam em favor de um tratamento único e indiferenciado das palavras. Importante destacar que, para o tipo de modelo conexionista, o funcionamento é interativo, isto é, os conhecimentos que o leitor possui sobre as palavras são utilizados todos pelo sistema de maneira automática (Marec-Breton & Gombert, 2004).

Segundo Paula (2007), os modelos conexionistas, diferentemente do modelo de “duas vias”, promovem a ênfase nos mecanismos implícitos de aquisição de conhecimentos. Isto quer dizer que, a partir da captação de regularidades da linguagem, sem o direcionamento da atenção consciente, a formação de relações entre os conhecimentos da língua vão se formando e se fortalecendo mediante a repetição dessas associações. A dimensão morfológica, que diz respeito à formação dos significados das palavras a partir de suas menores unidades de significação é captada, com base nesse modelo, por um mapeamento das relações entre as formas constituintes das palavras e suas correspondências de significados.

² Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.

1.4 Modelos de desenvolvimento da linguagem escrita

A pesquisadora Uta Frith (1985), em seus estudos sobre falhas na habilidade de leitura salvo aquelas decorrentes de problemas de ensino, a dislexia, traça um panorama do desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de alfabetização. Para a autora, processos cognitivos básicos são necessários para esse desenvolvimento e a aquisição dessas habilidades ocorre em etapas, em que uma nova etapa é identificada pela adoção de uma nova estratégia. Em seu estudo sobre a dislexia, para que pudesse implementar uma abordagem sobre o desenvolvimento da leitura, foi necessário encontrar uma teoria que pudesse prever a sequência de desafios e uso de estratégias e aprendizagens pelas quais o iniciante normalmente passa no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Frith (1985) baseou-se na teoria de quatro estágios de Marsh³: Adivinhação Linguística, Estratégia de aproximação visual, Decodificação sequencial e Decodificação hierárquica e a adaptou para a concepção de três fases identificadas com três estratégias. A primeira fase é chamada logográfica, em que há o reconhecimento visual instantâneo pela criança de palavras familiares as quais estão expostas regularmente, por exemplo, marcas de produtos usualmente encontradas, logotipos, e outros em que são consideradas as características gráficas, as cores, o formato, mas não a sequência correta das letras. Ou seja, o reconhecimento não se dá pelas partes constituintes da palavra, mas sim pelo todo.

A fase seguinte é chamada alfabética, que se caracteriza pelo conhecimento adquirido sobre o princípio alfabético, isto é sobre os sons da fala (fonemas) e suas correspondências em grafemas (letras). Nesta fase também ocorre o desenvolvimento e o uso de regras de correspondências, além da instrução explícita necessária, o que auxilia a criança a ler e a escrever palavras novas, fato que indica estar alfabetizada. Quando a criança passa a não usar mais exclusivamente a estratégia fonológica para o reconhecimento de palavras, há uma inovação do processo, que passa agora pela rota lexical, recém-formada, a qual abrange todo um “dicionário” armazenado pela criança, constituído por palavras, artigos, pequenas partes de significação de palavras (morfemas) e de regras de correspondências. Entra então na última fase: chamada ortográfica. Neste momento a

³ Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), Reading research: Advances in theory and practice. Vol. 3 (pp. 199–221). New York: Academic Press.

criança começa a analisar e reconhecer palavras em unidades ortográficas, isto é, em grupos de letras e morfemas, sem que para isso necessite recorrer à análise letra e som, respeitando a ordem das letras. O processamento de leitura, portanto, se dá em unidades maiores.

Apoiando-se em Frith, outra teoria foi proposta por Linnea Ehri (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008). A autora Ehri (2005) afirma que as crianças progridem nesse processo de desenvolvimento da escrita e leitura ao longo de quatro fases: pré-alfabética, semi-alfabética, alfabética completa e alfabética consolidada. As fases são rotuladas para reflexão do tipo de conhecimento alfabético que predomina nas ligações que se formam. Embora o modelo tenha sido desenvolvido a partir de estudos com crianças cuja língua materna é o inglês, o estudo citado pela autora, sugere que ele também se aplique a línguas alfabéticas mais transparentes, como o português, o que já foi demonstrado em estudos recentes (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008).

De acordo com Ehri (2005), na fase pré-alfabética a criança, que desconhece os nomes e os sons das letras, produz letras quase sempre arbitrárias, sem relação com os sons na pronúncia das palavras e sem qualquer relação com o princípio alfabético. Na fase semi-alfabética, a criança aprende os sons das letras do alfabeto, compreende que as letras representam sons na pronúncia das palavras e este fato começa a se apresentar em suas escritas que são inventadas. Inicialmente, a criança só é capaz de representar alguns sons, em geral no início ou no final da palavra pronunciada, já que são mais facilmente detectados. Há uma limitação quanto à produção de conexões uma vez que ainda existe uma falta de habilidade em segmentar a pronúncia de uma palavra em todos os seus fonemas.

Para a grande maioria das crianças, segundo Ehri (2005) a instrução explícita das correspondências entre sons e letras se faz necessária para o início da terceira fase, a alfabética completa. Nesta, a criança tem a capacidade de representar todos os sons pelas letras foneticamente apropriadas. Isto é possível pelo conhecimento da maioria das correspondências grafema-fonema. Na fase alfabética consolidada, a criança passa a ser capaz de operar com unidades compostas por duas ou mais letras, as quais correspondem a sílabas, rimas e morfemas nas palavras. O modelo de Linnea Ehri baseia-se na observação de que a criança em idade pré-escolar explora de maneira ativa o seu conhecimento do nome e dos sons das letras na tentativa de compreender a natureza da escrita (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008).

Em ambos os modelos vários autores observaram que a habilidade morfológica, isto,

é a capacidade de manipulação das menores unidades de significados de uma palavra, os morfemas, é considerada apenas nos estágios mais tardios (Marec-Breton & Gombert, 2004; Paula, 2007; Seixas, 2007).

Outro modelo sobre desenvolvimento da escrita que tem impactado a alfabetização no Brasil ampara-se no paradigma construtivista e tem como base o pressuposto de que o desenvolvimento da escrita é, em grande parte, determinado por mudanças na capacidade lógica da criança (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008). No Brasil ele foi amplamente divulgado principalmente pela tradução de trabalhos no idioma espanhol de Emília Ferreiro. Para maiores detalhes sobre os estudos desta autora, ver Ferreiro (1986).

O modelo de Ferreiro se apoia nas hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita ao longo dos anos de escolarização e, esse processo de construção conceitual pode ser descrito em três estágios: pré-silábico, silábico e alfabético. O estágio pré-silábico se caracteriza pelo fato da criança ainda não ter consciência que a escrita representa os sons da fala, embora já possa compreender sua natureza simbólica. Ferreiro & Teberosky (1986) propõem alguns critérios para que um texto possa permitir um ato de leitura, primeiro, a quantidade suficiente de caracteres identificados como letras, um número variável entre dois e quatro. No entanto, para que uma representação gráfica se qualifique como palavra, três letras parece não ser suficiente, entra então o valor de um segundo critério: das variações qualitativas, que diz que além de um número mínimo, as letras também devem ser diferentes. Isso promoveria a atenção da criança para a construção de critérios de diferenciação entre escritas diferentes e mais, a compreensão de que os sinais gráficos ou letras representam segmentos sonoros da fala.

A fase silábica tem seu início com as letras representando segmentos silábicos na pronúncia da palavra. Uma, e apenas uma sílaba para cada letra. Nesse momento, segundo Ferreiro (1987), as crianças devem resolver tanto os problemas de quantidade suficiente de letras como também suas correspondências qualitativas, isto é quais letras utilizar. Portanto, posteriormente, essa representação “uma letra uma sílaba” vai se desestabilizando pelo confronto com a escrita do meio ambiente, que vai ceder lugar à hipótese alfabética, em que as letras passam a ser concebidas como o que elas de fato são, símbolos visuais que representam fonemas (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008).

Cardoso-Martins & Batista (2005) propuseram uma revisão de um aspecto da teoria de Ferreiro, com a hipótese que a escrita silábica resultaria em grande parte, da tentativa da

criança de escrever as letras, cujo som ela seria capaz de detectar na pronúncia das palavras. Com frequência, no português, esses sons são correspondentes as vogais, as quais são captadas quando pronunciamos as palavras. Uma vez em que só existe uma vogal por sílaba, sem dúvida a escrita da criança pré-escolarizada que tem conhecimento dos nomes das letras será, por vezes, silábica. Para as autoras, portanto, ao invés de ponto de partida para a compreensão de que as letras representam valores sonoros relativamente estáveis, a escrita silábica seria um resultado dessa compreensão.

Em outro estudo, Cardoso-Martins & Corrêa (2008) avaliaram a hipótese de que o modelo de Ehri poderia fornecer uma análise adequada do desenvolvimento inicial da escrita em falantes do português. O desenvolvimento da escrita aconteceria em fases delimitadas, em grande parte, pela habilidade crescente da criança de representar sons na pronúncia da palavra por unidades ortográficas. Assim, ao contrário do que propõe Ferreiro sobre a universalidade do estágio silábico no desenvolvimento da escrita em pré-escolares, as autoras citadas sugerem que este desenvolvimento pode ser melhor descrito como uma crescente habilidade da criança em detectar os segmentos fonológicos no som das palavras e de fazer a conexão entre eles e os segmentos ortográficos próprios.

Os estudos de Ferreiro & Teberosky (1986) embasam grande parte de documentos oficiais do Brasil no que tange a política de alfabetização, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Em virtude disso, essa teoria é alvo de críticas que são fundamentadas principalmente pelo argumento de que existem estudos científicos recentes que proporcionam um melhor entendimento dos processos cognitivos da leitura e da escrita, como o Relatório do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Novos Caminhos, apresentado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (Brasil, 2007). Por outro lado, o conhecimento e divulgação de estudos, resultados e dados científicos têm contribuído para o início de mudanças em benefício da alfabetização no país (Seabra & Capovilla, 2010).

1.5 Desenvolvimento Lexical

Um elemento essencial que se faz presente no desenvolvimento da linguagem é a palavra. A consciência lexical se refere à habilidade de segmentação da linguagem oral em palavras, segundo Barrera (2003). O desenvolvimento lexical, isto é, a formação de um campo de palavras, começa a ser construído pela criança desde os momentos em que começa a segmentar a linguagem oral. Envolvendo desde as palavras com função semântica (substantivos, verbos, adjetivos) até as palavras com função sintática (conjunções, preposições, artigos), o desenvolvimento lexical é inicialmente implícito, ou seja, acontece de maneira não refletida e consciente, baseado em processos de extração de regularidades e relações entre emissões sonoras, motivações e seus contextos de ocorrência (Paula & Leme, 2010).

De acordo com Santos (2007), as crianças entre 6 e 9 meses de idade já começam a formar representações fonológicas e semânticas das palavras e, a partir dos 12 meses elas podem começar a emitir suas primeiras palavras. Souza (2007) afirma que inicialmente o vocabulário é caracterizado pelo predomínio de palavras concretas, as quais fazem parte do cotidiano infantil. Estudos sobre a aquisição da linguagem oral contribuem para o entendimento do que as crianças são capazes de fazer durante esse processo e também quais são os mecanismos de mudança que tornam as habilidades linguísticas cada vez mais sofisticadas e enfocam, particularmente, a contribuição dos pais ou do ambiente em geral.

Com o tempo e com o aumento do vocabulário, a quantidade de palavras que possuem similaridades acústicas também aumenta, e com isso os processos de representações fonológicas se tornam cada vez mais bem definidos. Em virtude da frequência de exposição a novos estímulos, ocorre progressivamente o refinamento do vocabulário, que gera o desenvolvimento de redes de relações entre palavras, através de categorizações semânticas (Tonietto, Siqueira & Parente, 2010). Neste sentido, num primeiro momento, a criança aprende um conceito básico, por exemplo, “cachorro”. Posteriormente, ela aprende um conceito superordenado, que é “animal”. Por último, ela aprende um conceito subordinado, que é “cachorro labrador”. Dessa maneira, o discurso e a formação de ideias e teorias pelas crianças acompanha esse desenvolvimento, ocorrendo gradativamente o predomínio de características mais elaboradas e articuladas (Santos, 2007; Souza & Eisenberg, 2010).

Para além do interesse fonológico e gramatical no estudo do desenvolvimento lexical, há o interesse em como as crianças definem as palavras e os seus significados. Segundo Souza & Eisenberg (2010), ao longo do desenvolvimento lexical, as crianças enriquecem seu repertório, o que ocasiona maior flexibilidade na escolha de para quais elementos elas direcionarão sua atenção.

O conhecimento e o aumento tanto quantitativo quanto qualitativo do vocabulário é um aspecto de grande importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ele contribui para o sucesso da leitura e da compreensão de palavras e tem implicações no processo de aprendizagens posteriores no decorrer do ensino escolar, por exemplo (Damazio, 2011, Capovilla, Capovilla & Soares, 2004). Este conhecimento abrange vários aspectos das palavras como, suas pronúncias, as definições de seus significados, regras sintáticas de seus usos e o modo como as palavras são escritas. Todos esses elementos estão conectados a uma rede de representações mentais, e a qualidade destas se relacionará com o bom uso do vocabulário (Kirby & Bowers, 2012).

Um importante componente do conhecimento lexical é a morfologia. Como mencionado anteriormente, a morfologia descreve como as palavras são compostas por unidades menores de significados. Para a aprendizagem da leitura e da escrita tem-se o delineamento de um esquema básico de relações entre conhecimentos da semântica, da ortografia e da fonologia (Marec-Breton & Gombert, 2004; Gombert, 2003). Comumente, a morfologia é relacionada à semântica, no entanto, ela também fornece importantes informações sobre como as palavras devem ser pronunciadas e escritas, de acordo com regras gramaticais e ortográficas. A seguir apresentaremos conceitos e estudos acerca da dimensão morfológica da linguagem.

CAPÍTULO 2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

A Psicologia Cognitiva tem contribuído para o entendimento das estratégias cognitivas implicadas no processo de entendimento da linguagem, e também da aquisição, organização e uso da linguagem escrita (Paula & Leme, 2003).

Para além da possibilidade da linguagem deve-se estar atento também à capacidade da criança de manipular intencionalmente a linguagem sob a forma de compreensão e produção, ou seja, a capacidade metalinguística (Gombert, 2003). Segundo o autor, são nomeadas como epilinguísticas as atividades que são adquiridas de maneira espontânea e implícita durante o desenvolvimento linguístico da criança e que não são conscientemente controladas. Por sua vez, as atividades metalinguísticas resultam de aprendizagem explícita e envolvem uma reflexão consciente, essas se referem aos conhecimentos fonológicos, como também aos conhecimentos morfológicos e sintáticos, dentre outros.

A partir do modelo de aprendizagem implícita e explícita proposto por Jean-Émile Gombert, os processos implícitos dizem respeito à evolução dos conhecimentos prévios, que estão sob a influência das regularidades percebidas no ambiente, ou seja, que se manifestam de maneira espontânea na linguagem. As aprendizagens implícitas evoluem em contato com a escrita, na medida em que a criança vai encontrando palavras estáveis, a julgar pelas suas frequências. A atenção que pode ser admitida como inicialmente ocasional torna-se sistemática e essas aprendizagens implícitas aumentam (Gombert, 2003).

Entretanto, essas aprendizagens implícitas precisam da complementação das aprendizagens explícitas para a efetiva aquisição de uma língua escrita. Os processos explícitos são efeitos principalmente do ensino formal e da instrução, tão necessários para a instalação do código grafonológico e da aprendizagem de regularidades e irregularidades, que vão possibilitar a leitura e também a aprendizagem explícita da morfologia escrita, a qual proporciona o posterior domínio da produção ortográfica. Este é um processo que continua ao longo de nossas aprendizagens explícitas e, que acarreta também no aperfeiçoamento de nossas aprendizagens implícitas, uma vez que continuamos permeados por situações em que a linguagem escrita está presente. Outra consequência dessas aprendizagens é o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, as quais estão presentes no tratamento linguístico em atividades de compreensão e produção.

De acordo com Guimarães & Paula (2010), nas últimas décadas multiplicaram-se as pesquisas que têm investigado o papel das habilidades metalinguísticas, sejam elas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, textuais, entre outras, na aquisição da linguagem escrita e como elas se relacionam e com que eficácia nesse processo. Baseando-se nas palavras de Paula (2007), é importante considerar a necessidade de identificar e compreender o papel das diversas dimensões da linguagem para a aquisição da escrita. A seguir destacaremos brevemente algumas das dimensões mais estudadas atualmente.

2.1 Consciência Fonológica

A consciência fonológica abrange a noção de consciência das unidades ou sequências de som constituintes de uma língua. Operacionalmente, é utilizada para se referir à habilidade da criança seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras, seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas. A consciência fonêmica faz parte da consciência fonológica e tem grande importância na aprendizagem da leitura em um sistema alfabético de escrita, já que os fonemas representam as menores unidades fonológicas da fala (p. ex., /R/ e /g/ são fonemas: cf “rato” e “gato”) (Morais, 2013).

Muitos estudos têm evidenciado a relação entre a aquisição da escrita e o conhecimento fonológico, e têm mostrado a importância das habilidades para reconhecer e manipular de maneira consciente as relações entre sons da fala e as letras no processo de alfabetização (Barrera & Maluf, 2003; Capovilla & Capovilla, 2000; Cardoso-Martins, 1995).

Em pesquisa feita por Cardoso-Martins & Soares ⁴(1989), citada por Paula (2007), foi investigado o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças das classes populares, comparando-o ao nível de desenvolvimento apresentado por crianças de classe média-alta, antes do início da alfabetização. Os resultados indicaram que crianças oriundas de uma realidade socioeconômica menos favorecida não possuíam uma experiência escolar propícia para o desenvolvimento da consciência fonológica, observou-se uma frequência

⁴ Cardoso-Martins, C. & Soares, M. B. (1989). A consciência fonológica de crianças de classes populares: O papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70, 86-97.

significativamente menor de atividades quando comparada com a experiência das outras crianças. No entanto, o treino destas favorece o processo de compreensão do princípio alfabético, por exemplo, essencial para a aprendizagem da leitura e escrita.

Capovilla & Capovilla (2000) propuseram um estudo de intervenção que contemplava o treino em consciência fonológica. Um treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas foi aplicado a crianças de duas classes da primeira série do ensino fundamental de uma escola pública, com média de idade de sete anos. Após a fase de avaliação de desempenho, os participantes foram divididos em três grupos: o grupo controle abaixo da média, o grupo experimental abaixo da média e o grupo controle acima da média. Para a intervenção, foram administrados treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas nos alunos dos grupos experimentais, enquanto as crianças dos grupos controle permaneciam em sala de aula, participando apenas das atividades escolares. A partir dos resultados observa-se, de fato, o desempenho dos alunos melhorar nesses domínios específicos. O procedimento foi eficaz em melhorar os desempenhos em tarefas de consciência fonológica, leitura, escrita e conhecimento de letras, confirmando a hipótese inicial de que o treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas poderia produzir ganhos nos desempenhos de crianças com nível socioeconômico baixo. De acordo com os autores, os benefícios produzidos pela intervenção estenderam-se às habilidades de leitura em voz alta e de escrita sob ditado.

Em outro estudo, Barrera & Placitelli (2008) mostraram o resultado de intervenções em consciência fonológica realizadas com crianças de 6 a 14 anos que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Enfatizando a importância da capacidade da criança na segmentação, reflexão e manipulação dos sons da linguagem oral, as autoras apresentam resultados que indicam melhora no desempenho dos alunos que passaram pelas intervenções. Embora as atividades não tenham sido suficientemente eficazes no que diz respeito às mudanças nas habilidades fonológicas e na escrita, resultados positivos foram obtidos. A tendência dos achados supõe que o trabalho desenvolvido é de grande influência na recuperação de crianças com dificuldades na alfabetização.

2.2 Consciência Morfológica

Mais adiante, exploraremos a consciência morfológica, por ora, cabe uma breve introdução desta que, dentre as habilidades metalinguísticas, segundo Carlisle (2003), refere-se à habilidade para refletir e manipular intencionalmente a estrutura morfológica da língua. Esta é uma habilidade empregada no uso explícito dos processos de formação, flexão e classificação de palavras em uma língua. Uma função importante da morfologia é que os morfemas servem como blocos de construção.

As partes das palavras (a raiz e os afixos) são utilizados e reutilizados em diferentes palavras; palavras longas podem ser analisadas em pequenas unidades (morfemas) que facilitam observar sua pronúncia, escrita e significado. Outro ponto benéfico da análise morfológica das palavras é que a familiaridade e redundância de certas unidades da palavra podem ajudar a memória e facilitar a aprendizagem da linguagem. Para que se possa então tirar vantagem desses benefícios, é necessário estar atento ao fato de que muitas palavras são feitas de pequenas unidades reconhecíveis, as quais, quando identificadas podem servir como pista para sua decodificação e entendimento de seu significado (Carlisle, 2003).

2.3 Consciência Sintática

A consciência sintática diz respeito à habilidade de refletir e manipular mentalmente, a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatorio da linguagem humana, isto é, constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, é necessária a existências de regras convencionais de combinação entre as palavras, que organizem a linguagem e modo a que se produzam enunciados que façam sentido (Barrera, 2008).

Segundo Correa (2009), o contexto sintático poderia ser utilizado como recurso facilitador para o reconhecimento de palavras no texto. No entanto, essa relação ainda necessita de esclarecimentos, uma vez que pode ser compreendida pelo papel da memória de trabalho e da consciência fonológica, muito mais do que pelo contexto sintático. Ainda

assim, há que se levar em consideração a dimensão sintática na sensibilidade do aprendiz para, por exemplo, o emprego correto e ordenado dos vocábulos nas frases, a concordância nominal e verbal na decisão do emprego ou ausência de determinados morfemas flexionais.

A mesma autora propõe a discussão da independência entre essas duas dimensões: morfológica e sintática. É interessante considerar que, no uso da língua, os usuários estabelecem relações, refletem e tomam decisões sobre a formação de enunciados orais ou escritos que envolvem ambos os aspectos, configurando o funcionamento morfossintático da mesma (Correa, 2009). Para os fins de estudos e pesquisas, a diferenciação das duas é conveniente quando há o direcionamento da atenção sobre os aspectos mórficos, como é o caso da presente pesquisa, ou para os aspectos da organização dos elementos gramaticais nas sentenças ou enunciados.

Guimarães (2002) apresenta um estudo em que investiga o papel das habilidades metalinguísticas e as dificuldades em leitura e escrita. Avaliou-se o desempenho de alunos divididos em grupos, dentre os quais um abarcava alunos que apresentavam dificuldades em leitura e escrita e os demais alunos que não apresentavam dificuldades, divididos em dois grupos, sendo um grupo controle de idade. Foram aplicadas tarefas: de leitura e escrita de palavras reais e inventadas; avaliação de consciência fonológica, as quais privilegiavam a segmentação de palavras em sílabas e fonemas, a categorização de segmentos fonológicos e a subtração de fonemas; avaliação de consciência sintática, que incluíam tarefas de complementação de palavras omitidas em um texto, tarefa de correção da ordenação dos componentes de uma série de frases e a tarefa de correção de violações gramaticais contidas em uma série de outras frases.

Ao analisar o desempenho dos participantes nas tarefas de consciência sintática, a autora pode observar que este se mostrou adequado ao nível de leitura e escrita dos participantes do primeiro e do segundo grupo, porém foi inferior ao terceiro grupo, pertencentes ao grupo controle por idade. Desta maneira, Guimarães (2002) observa que as habilidades sintáticas medidas nessas tarefas aperfeiçoam-se com as experiências em leitura e em escrita, e afirma que isto pode ser devido ao fato de que quando comparamos a linguagem oral com a linguagem escrita, esta torna possível uma maior de análise e reflexão a respeito das estruturas sintáticas.

2.4 Consciência Metatextual

Outra habilidade metalinguística foco de pesquisas recentes é a metatextual. A consciência metatextual tem como unidade de análise o próprio texto. Segundo Spinillo (2009), esta análise se direciona para a forma, a constituição linguística do texto, suas convenções linguísticas, seus marcadores de coesão e de pontuação, muito mais do que para seu conteúdo. A pesquisadora aponta que a maioria dos estudos que enfocam essa habilidade metalinguística ainda a considera como coadjuvante na investigação de outros aspectos da linguagem, como a metacompreensão textual, o monitoramento da escrita e a marcação pontual. Entretanto, pesquisas mais recente sobre a atividade metatextual têm focalizado ela própria como objeto de exame, tomando como unidade de análise a estrutura textual.

CAPÍTULO 3 CONHECIMENTO MORFOLÓGICO

3.1 A Morfologia do Português

A escrita representa sons e também significados de uma língua. Nesse sentido, a escrita existe pela combinação de dois princípios: o fonográfico e o semiográfico. O primeiro possibilita que as unidades gráficas, os grafemas, se relacionem com as unidades sonoras, os fonemas. O segundo princípio permite às unidades gráficas correspondências de significados. Aqui, destaca-se o morfema, que é a menor unidade de significação da língua, o qual pode constituir palavras inteiras ou parte de palavras, portadoras de significação (Marec-Breton & Gombert, 2004; Guimarães & Paula, 2010; Paula, Correa & Spinillo, 2012).

Seymour, Aro & Erskine (2003) estabeleceram uma classificação quanto ao grau de transparência das relações grafo-fonêmicas em diversos idiomas, isto é, quanto da maneira como pronunciamos um som em uma língua está relacionado com a maneira com que escrevemos esse som. O finlandês apresenta essa relação de modo mais previsível, portanto é considerado um idioma transparente, assim como o espanhol. O inglês é considerado opaco com uma relação menos previsível. O português e o francês são considerados idiomas translúcidos, já que apresentam regularidades e irregularidades.

Pode-se admitir, portanto, que uma dada sequência de sons possui um dado significado, e essa relação é existente e exclusiva para cada língua. Rosa (2005) propõe que ao deixarmos essa relação específica de lado, somos capazes de perceber e considerar a existência de princípios morfológicos no campo das palavras de uma língua. Através destes seria possível explicar, por exemplo, o modo como as crianças dominam cada vez mais palavras, principalmente nos primeiros anos de vida e de escolarização.

A expansão do vocabulário é uma tarefa de alta complexidade, haja vista que a criança deve compreender uma sequência sonora em meio a vários sons e destacar o seu significado. Posteriormente, deverá compreender os tipos de relação existente entre queijo e queijos, ou ainda queijo, requeijão, queijadinha, e entre outras palavras possíveis de serem formadas a partir de um vocábulo já conhecido. Além disso, a criança deverá perceber que uma dada palavra pode ser sujeito ou objeto de um verbo, assim como precisará atribuir a ela um gênero e lhe conferir número e grau. Ao longo desse processo de ampliação de seu

vocabulário há a descoberta das incompatibilidades semânticas e a percepção de que, por exemplo, queijo e laticínio são palavras relacionadas, mas o significado desta é mais abrangente que o daquela (Rosa, 2005).

O morfema é caracterizado como a menor unidade de significado de uma palavra. Os morfemas podem ser classificados em dois tipos, quando nos referimos à sua função: os morfemas lexicais, também chamados de raiz, são os elementos centrais de significado de uma palavra, por exemplo, *livr-*, *flor*; aos quais podem ser agregados outros morfemas, e os morfemas gramaticais, que servem para qualificar um morfema lexical em termos de sentido ou de seu contexto sintático, além de qualificar o tipo de relação existente entre outros termos de uma frase, por exemplo, *livraria*, *florescer* (Paula, Correa & Spinillo, 2012).

Os morfemas gramaticais apresentam ainda quatro subdivisões: classificatórios, relacionais, flexionais, derivacionais. Por motivos práticos abordaremos apenas os dois últimos, que são os mais mencionados nos estudos sobre consciência morfológica. Os morfemas flexionais permitem alterações nos morfemas lexicais, de acordo com sua classe gramatical, isto é, aos nomes permitem flexões de gênero e número, e aos verbos permitem flexões de modo, tempo, número e pessoa. Os morfemas derivacionais possibilitam a mudança de grau e da classe gramatical de palavras já existentes e o resultado são novos vocábulos (Silva & Koch, 2009).

O presente estudo focalizou os morfemas derivacionais. A derivação é um dos processos de formação de novas palavras que, segundo propõe Rocha (2003), pode apresentar os tipos: sufixal e prefixal, dentre vários outros. A derivação sufixal se caracteriza pela anexação de um sufixo à base. A rigor, segundo o autor, não podemos designar ao sufixo uma significação/função própria ou autônoma, independente. Isto porque o sufixo é uma forma presa, e sua significação/função só pode ser admitida se este estiver anexado a uma base, configurando ao produto desta derivação, no caso, significados.

Esse processo pode ocorrer com uma base livre, ou seja, aquela que se apresenta como uma palavra da língua. Por exemplo, *participante* em que há a base livre *participar* que é um verbo, há a anexação do sufixo *nte* cuja função/significação na palavra formada, um substantivo, é de agente. O processo derivacional também pode ocorrer com uma base presa, isto é, só funcionam quando ligadas a outras, já que não possuem significação independente. Por exemplo, em *livraria* há a base livre *livro* acrescentada pelo sufixo *-aria*, que confere à base significação de “estabelecimento comercial relacionado a X”, em que X se refere à palavra base. No caso de *carpintaria*, há a base presa *carpint-* que não possui uma significação independente. No entanto, podemos admitir que é possível ao sufixo *-aria*

conferir ao produto final desta derivação a significação de “lugar em que se exerce a atividade relacionada a Y”, admitindo ser Y um conjunto de traços semânticos bem definidos” (Rocha, 2003).

O processo de derivação prefixal se caracteriza pelo acréscimo de um prefixo a uma base. Assim como os sufixos, os prefixos também são formas presas, que se combinam com bases livres ou presas. Por exemplo, *reinaugurar*, em que há a base livre *inaugurar* e o prefixo *re-*, conferindo significado de repetição à palavra final. Em relação às bases presas, segundo Rocha (2003), ainda que não apresentem autonomia vocabular, é possível que as combinemos com mais de um prefixo, por exemplo, *agredir*, *progredir*, *regredir* e *transgredir*.

Podemos enriquecer de maneira significativa o léxico da língua mediante o auxílio de morfemas apropriados, desde que sejam respeitadas regras básicas. As crianças quando na fase de aquisição de linguagem produzem uma variedade grande de vocábulos não atualizados do léxico, mas potencialmente ajustáveis às regras de derivação. Para Monteiro (2002), o falante tem a capacidade de criar neologismos e o faz na medida em que se depara com necessidades comunicativas ou intuítos expressivos. No entanto, para o uso formal e normativo é necessário o conhecimento preciso de formação, para que não tenhamos o acúmulo de exceções, desvios e equívocos em nossa língua.

O linguista Viaro (2007) faz algumas pontuações acerca do estudo da Morfologia no momento atual. O autor disserta sobre a importância do estudo morfológico do ponto de vista diacrônico ao citar alguns pressupostos sobre os fenômenos de língua. Considera, assim, que estes fenômenos não são frutos do momento atual e nem acontecem ao mesmo tempo, configurando-se como consequência direta da tradição, influenciados pelos conceitos e visões culturais, passando ainda por transformações ou combinações de sons. A derivação pressupõe dois elementos: um antigo (chamado pelo autor de antecedente) e um recente (neologismo), e é inicialmente encarada como novidade, apresenta-se conscientemente ao falante em virtude de sua base, a qual permite associações com o antecedente. No entanto, é com o aumentar de sua frequência de uso que ele passará à fenômeno de língua, configurando dentre seu “inventário comum”.

Embora o estudo sobre a origem das palavras e suas derivações exija que se mergulhe profundamente na história e na gramaticalidade, o falante nativo leva em consideração principalmente a usualidade das palavras. Nesse sentido, a frequência de uso de palavras com derivação pouco clara se mantêm em virtude de sua dispersão em tipos de

discursos diversos, muitas vezes motivados por fatores extralinguísticos, como social e cultural. Ainda assim o elemento diacrônico tem suma importância na concepção de significados que fogem da segmentação pura e simples de morfemas. Palavras mudam de sentido e para a captação do que significa algum sufixo, deve-se olhar para o significado que o sufixo tinha quando do momento em que um antecedente serviu de base para a produção de um neologismo. Entrar neste campo não é objetivo deste estudo. Focalizaremos a estrutura morfológica da língua, para além das questões diacrônicas.

De acordo com Taft & Forster⁵ (1975, 1976) citados por Paula (2007), o conhecimento morfológico derivacional está também envolvido no processamento da leitura e da escrita das palavras pertencentes a uma língua. Nosso interesse se deposita nesta particularidade da morfologia. O presente trabalho será, portanto, focado na usualidade da palavra derivada. Não contemplaremos estudos profundos sobre a aceção dos significados diacrônicos contidos já que se trata de objeto de estudo da Linguística.

3.2 Estudos sobre a consciência morfológica

A aprendizagem da escrita consiste no estabelecimento de conexões particulares entre os conhecimentos do leitor/escritor aprendiz sobre unidades fonológicas, ortográficas e semânticas.

O destaque dado à consciência morfológica tem sido difundido em várias línguas, inicialmente com os trabalhos de Taft & Forster. Os estudos de Carlisle (2000, 2003), na língua inglesa, apresentam a consciência morfológica e sua importância na leitura e compreensão das palavras pelas crianças. A autora enfatiza em seu estudo o papel dos morfemas como unidades de significado e sua utilização como unidades também fonológicas, ortográficas e semânticas/sintáticas que facilita tanto a leitura das palavras, como seu entendimento isolado e compreensão de textos. Segundo a autora, durante os primeiros anos escolares a morfologia se caracteriza como um conhecimento implícito e também limitado, mas é importante reconhecer o prenúncio do que se consolidará como um processo de aquisição ao longo dos anos escolares.

⁵ Taft, M. & Forster, K.I. (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 638-647.

Taft, M. & Forster, K.I. (1976). Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words. *Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15(6), 607-620.

Em seu estudo Bryant, Nunes & Aidinis (1999), afirmam que no início do processo de uso da morfologia, as crianças tendem a adotar padrões de soletração e grafia para as palavras e ignoram as irregularidades da língua bem como o entendimento correto das bases morfológicas. Mais tarde, as crianças avançam nesse estágio e passam a adotar grafias e soletração apropriadas para as palavras. Neste estudo, os autores consideram que a aquisição de estratégias morfológicas não é alcançada em um único passo, na verdade ela se desenvolve a partir do momento em que a criança começa a aprender a ler e a escrever. No começo, os autores sugerem que as crianças podem não ter o total entendimento das funções morfológicas de cada morfema e unidades de grafia, mas com o tempo e instrução necessárias há o entendimento do uso do morfema como unidade de significado e grafia.

Carlisle (2007) afirma que os aspectos produtivos de formação de palavras possibilita às crianças a criação de novas palavras combinando morfemas inclusive para se referenciar a coisas, características ou ações para os quais elas ainda não saibam como nomear corretamente. Segundo a autora, existem já alguns modelos sobre o processamento morfológico, o que indica que a informação linguística disponível no nível do morfema e (sub-morfêmico) é usada para a identificação de palavras tanto no contexto oral quanto no escrito.

No momento em que encontramos uma palavra morfolologicamente complexa, a ativação de seus morfemas constituintes pode ou não ocorrer, o que vai depender primeiramente de onde e de que maneira as representações internas das palavras estão armazenadas na memória lexical do indivíduo. Ou seja, a qualidade do léxico armazenado com as informações ortográficas, fonológicas e semânticas afeta o modo com o qual a ortografia, a pronúncia e o significado serão recuperados da memória do indivíduo. Dessa maneira, a extensão da experiência do indivíduo com a linguagem oral, e posteriormente escrita, será central no desenvolvimento da qualidade lexical das palavras guardadas na memória. Quanto maior o léxico, mais provável será de um indivíduo usar de maneira efetiva e qualitativa seu conhecimento sobre as palavras para inferir significados de outras não familiares para ele (Carlisle, 2007).

Kemp (2006) apresenta investigações sobre a aquisição do sistema ortográfico inglês, o qual é um sistema basicamente alfabético, mas que exige das crianças uma aprendizagem além das correspondências letras-sons, incluindo o conhecimento morfológico. Segundo a autora, de acordo com muitos modelos de desenvolvimento da ortografia na língua inglesa, as crianças começam a escrever baseando-se na fonologia, e levam de um ano a mais antes de começarem a representar os padrões morfológicos. Elas se atentam para o papel da

fonologia na aprendizagem de palavras específicas durante a alfabetização, mas minimizam a importância de outros componentes importantes, como o morfológico. A representação ortográfica é adquirida através da consciência fonológica, mas é fortalecida pelas repetições encontradas da mesma. Portanto, a facilidade com que a criança escreve uma palavra teria mais dependência de fatores como frequência de exposição, natureza da tarefa e sucesso em sua identificação do que com fatores estratégicos de estágios em que a criança esteja operando. Entretanto, a autora cita evidências de que mesmo as crianças mais jovens, de cinco a oito anos, fazem algum uso da habilidade morfológica ao dizer algumas palavras. Dessa maneira, pode-se afirmar que existe o acesso à informação fonológica, mas também à morfológica, já que se detectaram mudanças na pronúncia entre palavras que utilizam um mesmo grafema em posições diferentes.

Kemp (2006) realizou dois estudos que investigaram o uso da grafia de palavras bases para a escrita de palavras derivadas e flexionadas. Este trabalho examinou como a habilidade da criança de representar tais aspectos morfológicos estaria relacionada com a consciência morfológica em tarefas orais e escritas. Os resultados mostram que as crianças possuem algum conhecimento sobre relações morfológicas, as quais fazem uso como auxílio à escrita, ainda que de maneira não consistente ou deliberada. Na medida em que a criança encontra mais palavras complexas do ponto de vista morfológico, mais ele (o conhecimento morfológico) se torna importante para a leitura e a escrita.

Os achados se adicionam ao pequeno, mas crescente corpo de evidências de que as crianças possuem no mínimo alguma representação morfológica para o aprendizado da escrita em anos iniciais. A consciência morfológica pode não somente aumentar com o avançar dos anos, como pode depender do desenvolvimento gradual de habilidades para a escrita, mas especialmente do entendimento de padrões morfológicos das palavras, o que leva mais tempo para ser aprendido (Kemp, 2006).

Para muitos estudiosos, o tratamento morfológico é considerado como algo que se desenvolve tardiamente, posterior ao conhecimento fonológico (Frith, 1985). Marec-Breton & Gombert (2004) vão de encontro a essa ideia e, apresentam resultados que sugerem ser a morfologia um aspecto considerado precocemente pelo aluno. Ao apontar a morfologia como elemento que interfere no reconhecimento das palavras desde o primeiro ano de aprendizagem da leitura, os autores consideram a sensibilidade a essa estrutura morfológica como facilitadora do processamento das palavras.

Outros estudos apontaram para essa mesma direção e sinalizam para a manifestação

de maneira implícita do conhecimento morfológico em crianças já no processo inicial de alfabetização, momento no qual as palavras são identificadas não apenas pelas relações de decodificação, mas também outros fatores como a análise dos componentes morfológicos da palavra (Guimarães & Paula, 2010; Marce-Breton, Gombert & Colé, 2005; Marec-Breton, 2003 ⁶citados por Paula, 2007).

Por exemplo, Marec-Breton & Gombert (2007) avaliaram 52 crianças de 1º e 2º ano, as quais foram separadas em dois grupos, de acordo com seus desempenhos em um teste de leitura de palavras isoladas, em voz alta. Foram aplicadas duas tarefas de consciência fonológica, uma de supressão do fonema inicial e outra de supressão do fonema final de palavras que eram apresentadas oralmente aos participantes. Também foram aplicadas duas tarefas de sensibilidade morfológica. A primeira incluía uma tarefa de construção de neologismos, em que o participante deveria aplicar uma regra de construção morfológica para criação de uma nova palavra possível, indicada por um contexto derivado de uma palavra dada. A outra tarefa consistia em segmentação morfêmica, que media a capacidade da criança de analisar uma palavra em seus componentes morfológicos, isto é, a criança deveria identificar em uma dada palavra se haveria alguma outra palavra dentro desta.

Os autores procuraram especificar a ligação entre consciência morfológica e a aprendizagem da leitura e também investigar o fato de que leitores iniciantes usam ativamente informações morfológicas carregadas nas palavras que eles leem. Os resultados deste estudo sugerem que desde o 1º ano escolar, as crianças possuem um conhecimento morfológico não-negligenciável. Eles são, de fato, capazes de produzir neologismos a partir de regras morfológicas (prefixação e sufixação), além de serem capazes de identificar unidades de significados escondidas em palavras que encontram pela primeira vez.

O estudo deixa claro que as crianças participantes foram capazes de manipular conscientemente certos aspectos morfológicos da linguagem oral. Outro achado do estudo revela que o desempenho em tarefas de conhecimento morfológico tem ligações com o nível de leitura. Os melhores leitores, alunos do 2º ano, obtiveram maior sucesso na tarefa de produção de neologismo do que os leitores mais jovens. Os resultados ligados à tarefa de leitura em voz alta mostram que a contribuição do conhecimento morfológico é mais importante para a leitura de itens afixados do que não-afixados. Assim, este conhecimento

⁶ Marec-Breton, N., Gombert, J-E. & Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, 105(1),9-45.
Marec-Breton, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Unpublished Doctorat de Psychologie, Université de Rennes 2, Rennes.

estaria fortemente envolvido no reconhecimento de palavras complexas. Além disso, os autores notaram que, durante a leitura, a estrutura morfológica é pouco ou não está envolvida no reconhecimento de palavras familiares, no entanto, está presente na leitura de itens não familiares (Marec-Breton & Gombert, 2007).

Duncan, Casalis & Colé (2009), em um estudo comparativo entre o inglês e o francês, referem-se à morfologia derivacional como um sistema linguístico de formação de novas palavras a partir de palavras existentes ou raízes de palavras. O principal mecanismo neste processo derivacional é a adição de um afixo a uma palavra existente, seja por prefixação ou sufixação, com o resultado de que a língua pode conter formas de palavras relacionadas que são derivadas a partir de uma mesma base (raiz). A formação de palavras pode também ser alcançada através do processo de composição por meio do qual dois ou mais lexemas são unidos, este processo, no entanto é mais típico em línguas germânicas do que em línguas românicas. Por exemplo, no francês, em que 80% das palavras são originadas do latim, palavras obtidas por derivação são mais numerosas do que por composição.

Os autores afirmam que o conhecimento morfológico se desenvolve em um longo de espaço de tempo, demonstrando um crescimento “marcado” entre a 5ª e a 6ª séries, mas continuando seu aprimoramento durante a adolescência e a idade adulta. Em geral, os trabalhos sobre desenvolvimento e aquisição de conhecimento morfológicos derivacional tem sido investigada através de estudos observacionais de uso precoce da linguagem e investigação empírica deste conhecimento em tarefas orais e escritas.

O estudo de Duncan, Casalis & Colé (2009) teve como principal objetivo relacionar dados no desenvolvimento da consciência morfológica em alunos provenientes da Escócia (Reino Unido) e da França e, ao fazê-lo, obter informações sobre os fatores linguísticos que impulsionam a aquisição do conhecimento morfológico derivacional no inglês e no francês. Um primeiro objetivo do estudo foi explorar a evidência de que a transição de conhecimentos sobre morfologia derivacional implícitos para explícitos ocorre no primeiro ano de escolarização. Alguns dados de estudos anteriores sugerem que as crianças francesas apresentam um avanço maior do que seus colegas ingleses no que diz respeito ao conhecimento sobre sufixos derivacionais, o que condiz com a grande produtividade de derivações na formação de palavras francesas.

Particularmente neste estudo, foi usado um número mais amplo de sufixos derivacionais e também foi explorado o efeito de tornar mais forte a demanda explícita da tarefa de produção através da inclusão de estímulos não lexicais. A expectativa era de que o

desenvolvimento derivacional explícito pudesse ser mais avançado para o sufixo altamente produtivo *-er* (inglês) e *-eur* (francês) do que para outros sufixos derivacionais para os quais o desenvolvimento metamorfológico pode se estender durante os anos escolares e pode ser, em parte, dependente da aquisição de leitura.

Um segundo objetivo do estudo foi dar início a uma investigação sobre diferenças entre duas diferentes línguas (inglês e francês) no conhecimento de crianças em idade escolar sobre morfologia derivacional, relacionando médias de desempenho, padrões de erros em tarefas de julgamento e produção, em ambas as línguas. A diferença entre o sistema educacional da França e do Reino Unido foi considerada. No período em que o estudo foi feito, na França as crianças entram na escola com 6 anos, já no Reino Unido, em especial na Escócia onde o estudo foi feito, com 5 anos. Por esta razão, os autores fizeram uma comparação de duas maneiras: investigaram o desenvolvimento metamorfológico em relação ao (a) nível educacional no Experimento 1, em que a diferença cronológica existe necessariamente entre os grupos; e (b) nível de maturação no Experimento 2, em que o ano de escolarização necessariamente se diferencia entre os grupos.

Ao acessar as crianças no 1º ano de escolarização era esperado obter informações sobre habilidade morfológicas que são desenvolvidas amplamente durante a aquisição da linguagem no período pré-escolar. Com os alunos do 3º ano o objetivo era investigar os efeitos do tempo a que foram expostos à linguagem escolar e instrução de leitura. Para isso, foram aplicados: um teste de vocabulário receptivo, para que se pudesse obter uma medida-base do conhecimento da criança sobre palavras sem adicionar uma dimensão extra de análise explícita verbal do significado da palavra (que está implicado num teste de vocabulário expressivo, por exemplo). Uma tarefa de julgamento lexical aplicada oralmente, para decisão se duas palavras semelhantes do ponto de vista fonológico pertenciam a mesma família morfológica. Uma tarefa de produção lexical aplicada oralmente, em que a criança produzia uma derivação próxima a raiz de uma palavra em uma sentença falada pelo experimentador. Ambas as raízes e derivações eram palavras reais e a relação entre raiz e derivação era sempre transparente. Uma tarefa de produção não-lexical, que objetivava acessar um nível mais explícito de conhecimento morfológico derivacional, em que era pedido que a criança derivasse novas formas de palavras, não existentes, mas possíveis.

Os resultados, no Experimento 1, indicam que a habilidade de realizar a tarefa de julgamento avança pelo começo da escolarização e mostra relação com o crescimento constante do nível escolar em cada uma das línguas. Os estudantes do 1º ano, ingleses, apresentaram menor desempenho nas habilidades de produção, exceto quando respondiam

ao estímulo utilizando o sufixo *-er* que, na língua inglesa é extremamente produtivo. A produção lexical teve uma melhora entre o 1º e 3º anos ingleses. As crianças francesas parecem começar a escolarização com uma capacidade para produção bem desenvolvida, o que pode ser observado. Progressos foram observados em cada condição entre o 1º ano e o 3º ano franceses.

Já no Experimento 2, que considerava o estágio maturacional cronológico das crianças, apenas pequenas diferenças linguísticas emergiram na tarefa de julgamento lexical já que o desempenho em ambos os grupos esteve acima do esperado. Isto contrasta com resultados de produção lexical em que uma clara vantagem das crianças francesas foi observado. Embora relações tenham-se delineado entre conhecimento derivacional e desenvolvimento de vocabulário em ambas as línguas, produções de derivações reais foram piores em inglês do que em francês, mesmo com equivalente habilidade em vocabulário receptivo para ambos os grupos e ainda com raízes e derivações dando o mesmo resultado em frequência entre as línguas.

A produção caiu em ambos os grupos na medida em que a tarefa se tornava não-lexical, o que sugere que a demanda para processamento morfológico se torna mais explícita. Um alto grau de semelhança ficou evidente entre as línguas na habilidade de julgamento sobre relações morfológicas (entre crianças de 8 anos). Entretanto, diferenças apareceram na habilidade de produção e embora tenham recebido um ano a menos de escolarização do que os alunos ingleses, as crianças francesas mostraram um conhecimento morfológico superior nesta tarefa e uma grande habilidade de generalizar esse conhecimento para novos contextos.

A hipótese de Carlisle (2003) sobre a transição para consciência morfológica explícita acontecer durante o 1º ano escolar, se confirma com os resultados dos alunos franceses. Tão cedo quanto no 1º ano, as crianças francesas mostram um bom conhecimento de derivações de palavras reais e são capazes de generalizar este conhecimento na produção de novas derivações a partir de raízes de palavras. Isto contrasta marcadamente com o desempenho dos falantes ingleses, cujo conhecimento de sufixos derivacionais foi pobre no 1º ano e a habilidade de generalizar novas derivações melhorou somente no decorrer dos primeiros três anos de escolarização. Os achados para o inglês, portanto, argumentam contra a proposta de que uma transição geral para o processamento da morfologia derivacional ocorre antes do final do 1º ano de escolarização. A razão para esta inconsistência com alguns achados preliminares para o inglês parece ser devida a uma ampla gama de sufixos derivacionais utilizados e também à intensificação de demandas explícitas para a tarefa de

produção. Ambas as manipulações parecem ter limitado o desempenho em habilidades explícitas dos falantes do inglês. Quando restringimos o foco para o sufixo *-er*, uma habilidade precoce de manipulação desse prefixo em particular fica evidente para os alunos do 1º ano. Portanto, não é que aos jovens falantes do inglês falte capacidade para manipulação explícita de sufixos derivacionais, mas sim que a habilidade deles em fazê-lo é mais restrita a uma gama de sufixos do que àquela relacionada a seus colegas franceses.

Em geral, a variação na sequência de aquisição entre as línguas estudadas, parece emanar do ambiente pré-escolar de desenvolvimento linguístico e/ou do sistema de educação formal adotado em cada país. Com base nos achados, a linguagem pré-escolar está implicada porque as habilidades morfológicas explícitas já se mostra divergente entre os grupos no 1º ano escolar, e a educação formal pode também estar envolvida em virtude do padrão de desenvolvimento entre o 1º e o 3º ano de escolarização que é diferente em cada país. Importante destacar que as informações sobre morfologia derivacional na França aparecem mais cedo e de maneira mais frequente. Recomendações do Ministério da Educação na França fazem menção expressa sobre a morfologia derivacional desde o 1º ano de escolarização em relação ao desenvolvimento do vocabulário oral e da construção do vocabulário visual.

No Reino Unido, informações sobre morfologia derivacional são introduzidas gradualmente, entretanto, os professores começam informalmente a destacar os sufixos mais frequentes, como o *-er*, desde o final do 1º ano. Curioso notar, no presente estudo é que as crianças do Reino Unido já possuíam uma habilidade de manipular este sufixo antes mesmo deste ponto. Um ensino mais intensivo sobre morfologia derivacional é introduzido mais tarde em um contexto de aprendizagem da escrita quando as crianças exploram como as palavras mudam com a adição de afixos. Um aspecto na exposição das crianças aos sufixos derivacionais no sistema educacional diz respeito à aquisição de leitura. Visualizar em material impresso as palavras complexas pode ajudar a consolidar o entendimento da relação entre significado e unidades morfêmicas dentro das palavras.

O estudo das habilidades morfológicas ainda envolve estudos em chinês, finlandês e grego (McBride-Chang et al, 2005; Bertram, Laine & Virkkala, 2000; Bryant, Nunes & Aidinis, 1999). Os estudos internacionais que focalizam as habilidades morfológicas dos alunos, em sua maior parte direcionam-se para atividades e tarefas que possibilitem a investigação do acesso dos alunos ao significado das menores partes de significado das palavras e a manipulação dessas unidades. Os resultados apontam para a necessidade de mais estudos que investiguem a relação dessa habilidade em diferentes línguas e promovam

maior compreensão desta para o processo de leitura e escrita.

Nos últimos anos no Brasil, os conhecimentos sobre a dimensão morfológica da língua começaram a ser investigados e considerados enquanto elementos importantes na estruturação de significados e na aprendizagem da língua escrita, embora não contem ainda com a mesma proporção dos estudos da dimensão fonológica (Barbosa de Moura & Paula, 2013; Hagen, Miranda & Mota, 2010).

Paula (2007) realizou um estudo sobre o conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita. Em razão da complexidade de seu delineamento, o estudo foi orientado por três conjuntos de objetivos. No primeiro conjunto a pesquisadora investigou o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica derivacional e flexional em estudantes do ensino fundamental e também, além disso, procurou identificar em que momento da escolarização o uso de um ou outro nível deste conhecimento fica mais evidente. A pesquisa englobou 260 alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries (atuais 2º, 4º, 6º e 8º anos) de uma escola particular da cidade de São Paulo.

Foram aplicadas Tarefas de Detecção de Intruso, que consistem na apresentação oral de uma primeira palavra e depois outras, dentre as quais o participante deve escolher aquela que tem menos a ver com a primeira. Para avaliação do conhecimento implícito, a instrução dada ao participante omite a regra com a qual ele deve basear sua escolha, o que estimula a associação livre e a sensibilidade para o aspecto mais saliente da tarefa. Na avaliação do conhecimento explícito, a regra para a escolha das respostas é explicada ao participante. Também foi utilizada a Tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida, cujo propósito é verificar o conhecimento sobre regras de formação morfológica derivacional de palavras e também a habilidade para a extração de sentido ou reconhecimento de uma palavra que possua certo significado. E, por último, foi aplicada a Tarefa de Produção de Neologismo, que verifica o modo como os conhecimentos sobre morfemas derivacionais são acionados, através da invenção de palavras possíveis, mas que não fazem parte do vocabulário da língua.

Interessante perceber ao longo dos resultados e discussão, que os achados de Paula (2007) apontam para o modo como os conhecimentos implícitos e explícitos se apresentam. Verificou-se, por exemplo, que antes mesmo de ter adquirido conhecimento explícito sobre morfologia, os alunos da 1ª série demonstraram sensibilidade para a existência dos sufixos. Tal resultado alimentou a hipótese de que o tratamento já implícito sobre este conhecimento

linguístico pode predispor mais facilmente a aprendizagem explícita dessa informação. Nas séries mais avançadas, observou-se melhor desempenho em prefixos do que sufixos, o que pode ser devido às experiências e instruções recebidas ao longo dos anos escolares, principalmente no que diz respeito ao tratamento de unidades silábicas.

No segundo conjunto de objetivos, Paula (2007), procurou identificar relações entre a morfologia e as dimensões linguísticas: fonológica, sintática, e lexical. Os desempenhos dos participantes de todas as séries foram mais altos nas tarefas fonológicas explícitas do que nas implícitas. Foi observado que a manipulação do conhecimento fonológico no final das palavras se mostra bem desenvolvido desde a 1ª série, o que se relaciona com o melhor desempenho apresentado nas tarefas de morfologia derivacional, especificamente as que envolviam sufixos. Nos anos mais avançados foram encontradas correlações fracas, e isso está relacionado provavelmente ao nível fácil da tarefa fonológica aplicada a todas as séries, o que nos indica efeito teto.

Em relação ao conhecimento sintático, notou-se um salto de desempenho a partir da 5ª série, informação que justifica a apresentação de melhor desempenho em morfologia derivacional a partir desta série, já que são conhecimentos que estão relacionados em termos linguísticos. Sobre o vocabulário, Paula (2007) encontrou uma evolução nesse conhecimento da 1ª até a 5ª série, com uma diferença importante no desempenho da 3ª série para a 5ª série que, inclusive, acompanha a ampliação do conhecimento morfológico derivacional.

Foi corroborada, portanto, a hipótese de relação entre o vocabulário e a morfologia, principalmente a derivacional, em especial na 3ª série e na 5ª série, que apresentaram fortes correlações entre esses aspectos. Já em relação à dimensão sintática, foram encontradas correlações fracas em relação às tarefas de conhecimento sintático implícito, ao contrário das explícitas.

No último conjunto de objetivos, Paula (2007) investigou o conhecimento implícito e explícito no que diz respeito à dimensão morfológica em suas relações com a aquisição de leitura e de escrita. Como resultados as tarefas morfológicas derivacionais explícitas apresentam relação tanto com o desempenho em escrita quanto em leitura. A leitura de palavras está relacionada com a morfologia a partir da 3ª série e a leitura de frases a partir da 7ª série. A força da correlação entre morfologia e escrita aumenta com a série. A autora aponta que a instrução escolar tem papel fundamental na apropriação dos conhecimentos linguísticos pelos alunos. Os resultados ampliam a caracterização da dimensão morfológica,

especificamente derivacional, apresentada pelos alunos e lançam novas possibilidades de investigação.

Seixas (2007) realizou um estudo de intervenção, no português europeu, cujo objetivo foi verificar se a consciência morfológica poderia ser estimulada através de intervenção específica em crianças de cinco anos, em um período anterior a alfabetização formal. Foram avaliados os efeitos do treino: na capacidade das crianças de compreensão do tipo de relação morfológica entre duas palavras e aplicação posterior, por analogia, a estímulos novos; na utilização de processos de flexão e derivação na formação de famílias de palavras e, na compreensão de acesso à estrutura morfológica das palavras-estímulo, ao reconhecer o seu significado e interpretar os morfemas, em pseudopalavras.

Para esse estudo, participaram 45 crianças advindas do jardim-de-infância, que corresponde ao terceiro e último ano da Educação Pré-Escolar de Portugal, com cinco anos de idade. Elas foram divididas em três grupos: grupo experimental, o qual teve acesso a materiais didáticos e que contaram com intervenção de atividades em consciência morfológica; grupo controle 1, o qual teve acesso aos mesmos materiais porém sem intervenções; e grupo controle 2, que não contou com o acesso aos materiais e não recebeu o programa de intervenção. O estudo teve como principal resultado o desempenho superior das crianças do grupo experimental. Essas crianças foram submetidas a um programa de intervenção que as proporcionaram um acesso maior ao nível de conhecimento morfológico implícito nas tarefas de linguagem falada. Este fator contribuiu também para que essas mesmas crianças obtivessem um bom desempenho nas tarefas de análise morfológica explícita (Seixas, 2007).

Barbosa (2013) propôs um estudo de intervenção na variante brasileira do português. A pesquisadora investigou o papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita. Neste estudo foram selecionados alunos do 4º ano escolar da rede pública de ensino do município de Curitiba (PR), com idade entre 9 e 10 anos. A intervenção foi baseada no ensino de explícito de regras morfológicas em três grupos experimentais, e para o grupo controle foram trabalhados conteúdos diferentes, em que se privilegiou a matemática. Os conteúdos foram trabalhados em cinco sessões da seguinte maneira: o primeiro grupo recebeu ensino explícito sobre as regras de morfologia derivacional em relação aos sufixos homófonos *-esa* e *-eza*, o segundo grupo recebeu ensino específico sobre as regras morfológicas derivacionais e flexionais nas palavras terminadas em *il* e *iu*, o

terceiro grupo recebeu ensino específico sobre os elementos mórficos nas palavras terminadas em *am* e *ão*, e o grupo controle recebeu conteúdos sobre representação fracionária.

O pré-teste averiguou o desempenho nas tarefas que envolviam as variáveis de controle nos quatro grupos. Após a intervenção, foram feitos dois pós-testes. O primeiro verificou o efeito imediato do programa de intervenção em relação ao desempenho ortográfico dos participantes. Além disso, foi possível identificar se houve diferença na contribuição de cada conteúdo específico entre os grupos para o aperfeiçoamento da escrita. Já no segundo pós-teste, feito um mês após a intervenção, foi possível verificar se o aprendizado ocorreu de fato e de maneira consolidada e não imediata (Barbosa, 2013).

Como principais achados, Barbosa (2013) demonstra que pode ser confirmado o efeito da intervenção específica. Houve um melhor desempenho na discriminação da escrita das palavras que apresentavam elementos mórficos homófonos nos grupos em que houve a intervenção explícita deste conhecimento, principalmente aqueles que trabalharam com os conteúdos *-esa* e *-eza*, e também *-am* e *-ão*. Estudos como esse, em que a intervenção privilegia o ensino explícito de regras morfológicas se mostram importantes para se pensar a inserção efetiva do ensino desses conteúdos em benefício da ortografia e também do entendimento da composição das palavras.

Em um artigo, Mota et al. (2011) mostraram que desde os primeiros anos de escolarização quando pistas semânticas são disponíveis, as crianças podem reconhecer a relação das palavras entre si. Mota et al. (2012) apresentam um estudo exploratório entre a consciência morfológica, o processamento cognitivo e a escrita. O estudo contou com a participação de 37 crianças matriculadas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro (RJ), provenientes do 1º ano e do 3º ano. Os autores propuseram a investigação da consciência morfológica através de uma tarefa específica de associação entre palavras, em que os participantes deveriam reconhecer se tal palavra dada seria da mesma família de uma palavra alvo. O objetivo desta tarefa foi observar se haveria um reconhecimento dos morfemas por parte dos participantes. Os resultados mostram um desempenho maior dos alunos do 3º ano (66% de acerto) do que os de 1º ano (53%). Segundo os autores, essa é uma tarefa que controla os efeitos de julgamentos feitos com base na estrutura fonológica, no entanto, na discussão os autores sugerem que o julgamento das crianças possa ter sido feito com base na semelhança fonológica das palavras e não apenas em sua morfologia. Estudos

como esse revelam que há uma considerável relação entre essas duas habilidades metalinguísticas.

Em outro estudo, Mota (2012) investigou a relação entre consciência morfológica e o desempenho da escrita por meio de correlações. A amostra contou com 52 crianças do 2º e 3º ano de uma escola pública federal de Juiz de Fora (MG). Foram aplicadas tarefas que envolviam o conhecimento morfológico, como, a tarefa de analogia gramatical e a tarefa de decisão morfológica para raiz. Além disso aplicou-se o teste de escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e os subtestes de vocabulário, compreensão e dígitos da Escala de inteligência Wechsler para crianças (WISC III).

Os resultados se dividiram na relação entre as tarefas de consciência morfológica e os escores no teste de escrita (TDE), e na especificidade dessa relação. Apenas a tarefa de analogia gramatical apresentou correlação moderada e positiva com o teste de escrita. Um dado importante é que foi verificado que a memória auditiva se correlacionou tanto com o teste de escrita quanto com a tarefa de analogia gramatical. Os resultados, portanto, sugerem que não é somente o processamento fonológico que tem grande influência na escrita, mas também se destaca o papel do processamento morfológico nessa aprendizagem.

3.3 Interações entre conhecimento morfológico e vocabulário

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolve também o desenvolvimento do vocabulário da língua, o qual representa as palavras que a criança conhece e que existem efetivamente na mesma, e divide-se em vocabulário expressivo que pode ser observado quando da produção da palavra pela criança em presença da figura, por exemplo; e vocabulário receptivo, que pode ser detectado a partir da recepção da fala ou sinal de um objeto, a criança aponta para o objeto correspondente ou figura referente, por exemplo. O vocabulário expressivo equivale à habilidade de produzir itens lexicais pelo sistema linguístico, seja pelo primário: palavras faladas ou pelo secundário: palavras escritas (Capovilla, Damazio & Negrão, 2011; Capovilla & Raphael, 2005).

Através de seu mapeamento e reconhecimento, podem-se depreender aspectos previsíveis da língua, regras gramaticais e morfológicas, os significados e pronúncias das palavras entre outras particularidades linguísticas (Paula, 2007). Dessa maneira, o sujeito

tem a possibilidade de prever a existência de palavras pertencentes ao vocabulário da língua e incorporá-las ao seu próprio. Estudos oriundos de vários países indicam a relação de ampliação do conhecimento morfológico e do vocabulário como relevante para o processo de desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita (McBridge-Chang et al, 2005; Lyytinen & Lyytinen, 2004).

Betram, Laine & Virkkala (2000) na língua finlandesa, investigaram o papel da morfologia derivacional na aquisição de vocabulário. Os autores propuseram uma tarefa de definição de palavras. Utilizaram palavras monomórficas e derivadas, controladas por fatores importantes como o tamanho da palavra, em termos de número de letras, frequência das palavras e, outras variáveis relevantes da língua que analisam o número de vezes que certas palavras aparecem com suas variantes da mesma raiz, e também uma particularidade específica do finlandês que é a harmonia vocálica.

O estudo em questão explora o conhecimento do vocabulário de alunos, matriculados no 3º ano e no 6º ano da Educação Fundamental da Finlândia. Os autores argumentam que uma maneira bem-sucedida das crianças compreenderem palavras de baixa frequência na língua, das quais não sabem o significado, seria fazer uma análise da estrutura morfológica da palavra. O argumento é embasado por pesquisas citadas pelos autores que constatarem que a morfologia desempenha um importante papel na aquisição de vocabulário.

De uma maneira geral, a língua finlandesa tem característica aglutinante, isto é, tem uma morfologia extremamente rica e os processos de derivação e composição são muito produtivos. Assim, a maior parte das palavras finlandesas escritas é polimórfica e de baixa frequência. Como principal consequência, os falantes do finlandês deverão frequentemente fazer um uso da análise morfológica. Através de uma tarefa de definição de palavras, as crianças de ambas as séries tiveram um desempenho melhor com as palavras derivadas polimórficas do que as palavras monomórficas. Entretanto, os resultados se diferenciam por fatores como frequência e produtividade. Mais impressionante, o desempenho em palavras monomórficas foi desproporcionalmente mais fraco do que em palavras derivadas que eram de baixa frequência. Em uma alta frequência, as palavras derivadas com sufixos menos produtivos alcançaram desempenho pobre. Em parte, é necessário ressaltar que as propriedades estatísticas do léxico finlandês para explicar a interação entre frequência e estrutura da palavra (o finlandês é uma língua aglutinante). De qualquer forma, os resultados sugerem que crianças finlandesas de ensino fundamental se beneficiam significativamente em utilizar a morfologia na determinação de significados das palavras.

Foram apontados nos estudos alguns resultados interessantes. Por exemplo, o

conhecimento relacional, isto é, a importância da raiz e dos afixos. O conhecimento da palavra é adquirido pela criança como a habilidade de reconhecer relações morfológicas entre palavras que compartilham de morfemas comuns, seja o morfema raiz ou morfemas derivacionais. Outro fator que influenciou o resultado foi a frequência de determinados morfemas e a sua interação com a estrutura morfológica. Em geral, o conhecimento de palavras monomórficas de baixa frequência é bastante pobre, enquanto que em palavras complexas as crianças podem recorrer aos constituintes morfológicos familiares. A falta de componentes destes não permite que as crianças façam o mesmo com as monomórficas.

Enfim, as crianças finlandesas são mais sensíveis à morfologia interna da estrutura de uma palavra do que crianças na mesma idade que falam línguas indo-europeias, por exemplo. Entretanto, as crianças se beneficiam muito de utilizar a morfologia na determinação dos significados das palavras. Isso pode ser particularmente útil enquanto eles estão empenhados em ouvir a fala ou na leitura de textos com palavras não frequentes utilizadas. Como mostrado neste estudo, é especialmente na faixa de baixa frequência que os alunos vão contar com uma pequena ajuda de seus “amigos” morfemas.

Ao utilizar a estratégia morfológica na análise de palavras desconhecidas e conquistar a possibilidade de ler e entender, confirma-se um de seus principais benefícios, o aumento do vocabulário. Deacon & Bryant (2005) em seu estudo sugerem, na mesma direção, que o acesso à estrutura morfológica das palavras e o conhecimento dos efeitos de sua estrutura na grafia poderiam auxiliar as crianças de maneira significativa durante o processo de aprendizagem da escrita.

O estudo de McBride-Chang (2005a), avaliou a consciência morfológica em associação com o vocabulário e o reconhecimento de palavras em inglês, coreano e chinês, e procurou investigar evidências de que esta habilidade está associada com o aumento do vocabulário. O estudo traz dados importantes que mostram que a consciência para acessar os morfemas reflete na habilidade de aplicar o conhecimento morfológico no reconhecimento e criação de novas palavras complexas. Além disso, os autores discutem a importância do conhecimento morfológico na transição do aprendizado da língua para as habilidades em leitura.

Em outro estudo McBride-Chang et al. (2005b) investigaram o papel da consciência morfológica na aquisição de vocabulário em inglês em crianças pré-escolares e de 2º ano. Os autores apresentam relações sobre o desenvolvimento do vocabulário nas crianças

influenciando na qualidade das habilidades de leitura. Segundo o estudo, a consciência morfológica abrange múltiplas dimensões, dentre os quais destacam dois constructos, originalmente desenvolvidos em língua chinesa. Há saber: identificação morfêmica e consciência da estrutura morfológica. O primeiro diz respeito à habilidade de distinguir diferentes significados de palavras homófonas. Esse aspecto pode auxiliar na identificação de significados de morfemas com o mesmo som, o que facilita a análise linguística e possibilita em aumento de vocabulário. O segundo aspecto refere-se à habilidade de criar novas palavras utilizando morfemas familiares aprendidos (morfologia derivacional e flexional). Os dois aspectos descritos seriam, potencialmente, característicos do desenvolvimento de vocabulário. Embora tenham sido desenvolvidos em chinês, talvez sejam aspectos que possam ser também alvo de pesquisas no português brasileiro.

Por exemplo, na pesquisa de Paula (2007), levantou-se a hipótese de que a interação entre o conhecimento morfológico derivacional e o vocabulário contribuiria para a ampliação do léxico e teria um efeito positivo sobre a escrita das palavras e da leitura de palavras complexas irregulares e de baixa frequência no português. Como resultado, observou-se que as crianças de 1ª série já possuem conhecimento implícito para a morfologia, especificamente a derivacional, antes mesmo do ensino explícito deste conteúdo. Desde a 1ª série se constatou o conhecimento sobre o uso de prefixos e sufixos para a formação de palavras inventadas.

Houve a identificação da correlação entre conhecimento morfológico e desempenho na leitura e na escrita já entre os alunos da 3ª série. Isto implica em afirmar que desde que a criança demonstra ter adquirido conhecimento explícito sobre morfologia derivacional, esse conhecimento parece ser correlacionado a outros aspectos do desenvolvimento metalinguístico e ao processo de aquisição de leitura, auxiliando o reconhecimento e compreensão de palavras novas e facilitando sua incorporação ao vocabulário, ao mesmo tempo em que amplia a percepção destas mesmas palavras em suas partes de significado. Além disso, através da análise dos dados que considerou a relação entre os desempenhos em tarefas de morfologia e vocabulário e corroborou sua existência, o estudo aponta para a necessidade de pesquisas que possam verificar como um conhecimento influencia o outro (Paula, 2007).

No mesmo sentido, Correa (2009) afirma que a relação entre o desenvolvimento das habilidades morfológicas da língua e o vocabulário é relevante já que, o desenvolvimento

dessas habilidades permite a expansão do vocabulário da criança, o que também se relaciona com a apropriação da escrita.

Sparks & Deacon (2013) investigaram através de um estudo longitudinal a relação entre consciência morfológica e aquisição de vocabulário em crianças falantes do inglês. Participaram 100 crianças de uma escola pública do Canadá, que foram acompanhadas ao longo da transição do 2º para o 3º ano escolar. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram uma tarefa para medir vocabulário receptivo; uma tarefa de consciência morfológica, especificamente de analogia de palavras; uma tarefa de consciência fonológica; uma tarefa que incluía a leitura de palavras reais e de pseudopalavras e uma tarefa controle de inteligência não-verbal. Os achados indicam que a consciência morfológica e o vocabulário estão associados em um mesmo ponto. As autoras submeteram esses dados a uma análise longitudinal de regressão e confirmaram que existe uma associação longitudinal entre essas duas variáveis.

Para além desses resultados, as autoras discutem as limitações do estudo, e sugerem estudos que possam investigar o vocabulário expressivo em vez de receptivo. O vocabulário receptivo certamente requer conhecimento sobre o significado de palavras e isso é importante para a escolha de uma resposta entre os distratores, no entanto, o vocabulário expressivo parece requerer um conhecimento mais elaborado dos significados das palavras, seria uma medida mais sensível do conhecimento de vocabulário e atuaria como um facilitador do aumento da consciência morfológica. Outra sugestão é que se combine a intervenção ao estudo longitudinal. Com isso seria possível levantar hipóteses de que a consciência morfológica prediz mudanças subsequentes no desenvolvimento do vocabulário, o que poderia sugerir que a instrução em consciência morfológica seria mais um benefício para a melhora do vocabulário em crianças. Sparks & Deacon (2013) concluem afirmando que os dois construtos contribuem reciprocamente para o desenvolvimento de um e do outro, e o fator de tempo tem sua contribuição relevante nesse processo, o que deve ser elemento de atenção para futuras pesquisas.

Marec-Breton & Gombert (2007), ao traçarem um breve histórico sobre a pesquisa da consciência morfológica, sinalizam para um desinteresse no estudo sobre este tema e sua influência para crianças em processo inicial de alfabetização. A hipótese de que a morfologia só teria seu lugar no processo no momento em que as crianças controlam o código

alfabético, ou ainda, segundo Burani, Marcolini & Stella (2002)⁷ citados por Marec-Breton & Gombert (2007), que as unidades morfológicas requerem da criança um conhecimento morfológico próprio são refutadas por pesquisas que apontam o começo da aprendizagem da leitura como um momento em que as crianças já possuem certa consciência da estrutura morfológica das palavras e são capazes de lidar com isso.

E mais, antes mesmo da criança se tornar um leitor proficiente, os estudos citados, indicam também uma ligação da análise morfológica e sua influência para a aprendizagem da leitura.

No Brasil ainda são poucos os estudos em pré-escolares que abordam a questão da consciência morfológica e aspectos ligados ao processo de alfabetização. Por exemplo, podemos citar o estudo de Araújo, Befi-Lopes & Cáceres (2007), em que as autoras procuraram analisar a relação de usos de substantivos e verbos em pré-escolares. O estudo aponta, entre outros, que a descoberta entre morfologia e os conceitos de tempo verbal permite que a criança construa representações relacionadas à estrutura das frases. Dessa maneira, quando a criança pensa sobre ações e eventos num determinando espaço e tempo, pode-se dizer que ela possui uma base conceitual que gera elementos para a construção de um sistema linguístico, o que a autoriza a falar sobre essas relações temporais.

Befi-Lopes & Cáceres (2009), em sua pesquisa sobre a verificação da morfologia verbal em pré-escolares, demonstram que há um aprimoramento no emprego da morfologia verbal em pré-escolares brasileiros. O estudo revela a emergência desses conhecimentos antes mesmo do processo de alfabetização e ressaltam importantes aspectos do desenvolvimento da linguagem no que se refere à utilização e apreensão dos verbos (e aumento do vocabulário).

Hagen, Miranda & Mota (2010) através de uma revisão da publicação de artigos científicos nacionais e internacionais acerca da relação entre consciência morfológica e alfabetização, apontam para uma necessidade de mais estudos e publicações sobre o tema, dada sua recém emergência e amplitude de questões a serem investigadas. Além disso, e conforme os dados apresentados, a produção desses trabalhos no Brasil ainda é pouca quando comparada com, por exemplo, países de língua inglesa, dos quais origina a principal argumentação para explicar a relação encontrada entre processamento morfológico e

⁷ Burani, C., Marcolini, S. & Stella, G. (2002). How early does morpho-lexical Reading develop in readers of a shallow orthography? *Brain and Language*, 81, 568-586.

alfabetização. Dos 76 artigos encontrados, 48 se caracterizam pela língua nativa ser o inglês, enquanto apenas oito, o português. Outro dado relevante do estudo se localiza na escassez de pesquisas com crianças pré-escolares, de até cinco anos, esses estudos somam dois do total, enquanto com crianças da segunda infância, de até 11 anos, somam 25 artigos.

Através dos estudos ao longo do presente textos, observa-se a utilização de tarefas para o conhecimento da consciência morfológica em pré-escolares. Carlisle (2003) cita a tarefa de Anglin, que se baseia na ideia da criança explicar o significado de uma palavra e sua posterior utilização em uma frase, por exemplo. Outras tarefas citadas pela autora estadunidense incluem tarefas de completar sentenças adicionando sufixos às palavras para formação de novas outras palavras, tarefas de identificação de unidades mínimas de significado extraídas de uma palavra raiz, entre outras tarefas desenvolvidas oralmente e também incluindo a escrita.

Tarefas em geral que envolvem o julgamento da raiz de palavras sufixadas e prefixadas, apresentação dos significados de prefixos e afixos, julgamento sobre a relação morfológica entre dois pares de palavras e tarefas de analogia gramatical. Mota et al (2011) cita outras tarefas também utilizadas quais sejam: Tarefas de Decisão Morfológica, Tarefa de Analogia Gramatical que envolve o julgamento da raiz de palavras sufixadas e prefixadas, apresentação dos significados de prefixos e afixos, julgamento sobre a relação morfológica entre dois pares de palavras e tarefas de construção de uma palavra complexa a partir de outra palavra alvo.

Além disso, outras tarefas também foram desenvolvidas, como por exemplo: Tarefa de Detecção de Intruso, em que o participante mediante apresentação de três palavras deve escolher aquela que menos tem a ver com a primeira palavra enunciada, Tarefa de Produção de Neologismo, em que são utilizadas palavras que existem e a formação de verbos por prefixação e palavras por sufixação (Paula, 2007).

As tarefas utilizadas conseguiram avaliar diferentes aspectos da competência morfológica, o que contribui com o estudo e maior compreensão nesse campo de pesquisa.

Em síntese, como vimos, há pesquisas no Português Brasileiro sobre o desenvolvimento metalinguístico, também a respeito da relação entre consciência morfológica, leitura e escrita, além de vocabulário e leitura e escrita (Paula, 2007; Correa, 2009; Befi-Lopes & Cárceres, 2007, 2009; Mota, 2009; Guimarães & Paula, 2010). No

entanto, observamos poucos estudos que investigam a relação entre morfologia e vocabulário, hipótese já presente em Correa (2009) e Paula (2007). Neste sentido, pretendemos investigar essa possível relação entre o conhecimento morfológico, ampliação do vocabulário em um contexto de aquisição inicial da linguagem escrita no contexto escolar.

CAPÍTULO 4 OBJETIVOS E DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 Objetivos

Verificar as habilidades morfológicas e de vocabulário expressivo no uso da linguagem oral, além da correlação entre estas variáveis em participantes provenientes de três anos escolares, no início do Ensino Fundamental.

4.2 Hipóteses Principais

1. As crianças possuem habilidades morfológicas implícitas na Educação Infantil, expressas no uso da linguagem oral.
2. O aumento do vocabulário está relacionado diretamente com o aumento da habilidade morfológica, e vice-versa.
3. Ambos os aspectos se correlacionam positivamente e de maneira cada vez mais forte quanto mais avançados os anos escolares.

4.3 Método

4.3.1 Participantes

As escolas foram visitadas e os objetivos dos estudos foram apresentados. Mediante compromisso com coordenação, direção e professoras a proposta do estudo e o termo de compromisso foram apresentados aos pais dos alunos. Foram convidadas 70 crianças, após a autorização assinada pelos pais e a consulta informal dirigida aos próprios alunos, obtivemos a seguinte caracterização da amostra, por série, sexo e idade.

A amostra total é composta por 64 crianças, as quais estavam matriculadas no Infantil II de uma Escola Municipal de Educação Infantil (24 crianças), 1º ano (19 crianças) e 2º ano (21 crianças) de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, da Zona Oeste da

cidade de São Paulo. Desse total, 31 participantes são do sexo feminino (12 alunas do Infantil II, 7 alunas do 1º ano, 12 alunas do 2º ano) e 33 participantes do sexo masculino (12 alunos do Infantil II, 12 alunos do 1º ano, 9 alunos do 2º ano).

As idades dos participantes variam da seguinte maneira: no Infantil II, de 63 a 76 meses (de 5 a 6 anos) no 1º ano, de 72 a 88 meses, meses (de 6 a 7 anos), no 2º ano, de 86 a 100 meses (de 7 a 8 anos), à exceção de uma participante com 121 meses de idade que frequenta a turma do 1º ano. Segundo a escola, essa situação acontece em virtude do desempenho e rendimento da aluna estar mais próximo ao dos alunos deste ano escolar. Referendando esta percepção da direção da escola, seus resultados se mantêm na mesma média dos alunos do 1º ano. Calculamos a idade base na data de referência 10/05/2012, data intermediária entre o início e final da aplicação das tarefas aplicadas em todos os anos escolares. A seguir a tabela com a frequência de idades, em meses, da amostra:

Tabela 1. Idades dos participantes em meses distribuídas por intervalos, de acordo com o ano escolar e a respectiva quantidade de alunos

Idade em Meses	Infantil II	1ºano	2ºano	Total
63-68	6	0	0	6
69-74	15	1	0	16
75-80	3	8	0	11
81-86	0	6	0	6
87-93	0	3	8	11
94-99	0	0	12	12
100-105	0	0	1	1
106-111	0	0	0	0
112-117	0	0	0	0
118-123	0	1	0	1
Total de Alunos	24	19	21	64

4.3.2 Descrição dos instrumentos de coleta de dados

A coleta dos dados da presente pesquisa foi feita através dos seguintes instrumentos:

Tabela 2: Características dos instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Nº de itens*	Objetivo	Subcategorias
1. Teste de Vocabulário Expressivo ABFW	118	Vocabulário	Processos de Substituições
2. Tarefa de Neologismo	20	Conhecimento morfológico	Prefixo, Sufixo
3. Tarefa de Definição de Palavras	20	Vocabulário	Derivações por prefixação/sufixação

*Sem contar os itens de treino

A seguir, detalhamos os instrumentos utilizados na coleta de dados.

4.3.2.1 Teste de Linguagem infantil – ABFW – Parte B: Vocabulário

O teste ABFW parte B - Vocabulário tem como objetivo verificar a competência lexical da criança, por meio de seu vocabulário expressivo (Befi-Lopes, 2004). Este corresponde ao léxico emitido pela criança, o qual pode ser avaliado pelo número de palavras possíveis de serem pronunciadas (Ferracini et al, 2006).

Este é padronizado para crianças de 2 a 6 anos, no entanto, a literatura nos mostra que sua utilização para crianças mais velhas é possível a título de verificar a evolução lexical com o aumento da idade (Santos, 2007).

Santos (2007) realizou um estudo sobre vocabulário e consciência fonológica em que aplicou o referido teste para verificação de vocabulário e de processos de substituição. Embora a prova de vocabulário tenha sido padronizada para crianças de 2 a 6 anos, as características dos processos de substituição em seu estudo pode ser, de acordo com a autora, indicativo de um maior domínio lexical apresentado pelos participantes. Uma vez em que as crianças avaliadas apresentaram processos de categorizações por superordenação ou subordinação, há o reflexo de uma análise lexical que envolve uma maior ou menor especificidade. Pelas características das palavras escolhidas inferiu-se que as crianças apresentavam um desenvolvimento lexical adequado, assim como o uso de recursos

linguísticos para nomeação de figuras mediante o não reconhecimento imediato do nome da figura. Os processos de substituição, foram, de modo geral, plausíveis e, quase não houve produção de Não Designações.

Em nosso trabalho julgamos pertinente o uso deste teste, porque assim como Santos (2007), ainda que a faixa etária de nosso estudo extrapole a contemplada na padronização do teste, este nos fornece importantes informações sobre o desenvolvimento lexical dos participantes, e nos permite analisar qualitativamente seus processos linguísticos.

O teste contém 118 figuras para a prova de vocabulário, sendo dividida em campos conceituais: 10 figuras de vestuário, 15 de animais, 15 de alimentos, 11 de transportes, 24 de móveis e utensílios, 10 de profissões, 12 de locais, 10 de formas e cores, 11 de brinquedos e instrumentos musicais. Para cada figura apresentada, era feita uma das perguntas: “O que é isso?” (para vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios e para brinquedos e instrumentos musicais); “Quem é ele/ela?” (para as profissões); “Que lugar é este?” (para os locais); “Que forma é esta?” (para as formas); “Que cor é esta?” (para as cores).

A padronização e normatização do teste determinam quais são as palavras esperadas, isto é, as Designações por Vocábulo Usual (DVU). A criança pode não nomear a figura, o que é chamado de Não-Designação (ND). Os erros cometidos são avaliados de maneira qualitativa, pelo que as autoras chamam de Processos de Substituição (PS), e o item deve ser analisado por sua Tipologia (tipo de processo utilizado).

Os processos de substituição são descritos no manual. Quanto mais próximo da designação por vocábulo usual estiver a forma utilizada pela criança, melhor é considerado seu desempenho.

A fim de que pudéssemos obter um parâmetro de comparação entre as pontuações obtidas entre este teste e as demais tarefas, adotamos o critério “Nota” para avaliação das respostas de maneira padronizada, caracterizando-as com valor de 2 pontos, 1 ponto ou 0 ponto. Obviamente para cada tarefa foram utilizadas estratégias de adequação das respostas obtidas para o uso correto da pontuação.

A relação entre as categorias do teste para avaliação das respostas das crianças (Befi-Lopes, 2004, p. 36) e o critério Nota (0, 1 e 2) desenvolvido para este teste é apresentada na

tabela a seguir.

Tabela 3: Relação entre as categorias do ABFW Parte B: Vocabulário, para avaliação das respostas e o critério Nota.

	Distribuição das Respostas (Manual)	Tipo	Nota
1	Designação por vocábulo usual (DVU)	DVU	2
3.7	Substituição por parassinônimo ou equivalente	PS	2
3.1	Modificação(ões) de categoria(s) gramatical(ais)	PS	1
3.2.1	Substituição por hiperônimo Não-imediato	PS	1
3.2.2	Substituição por hiperônimo Imediato	PS	1
3.4	Substituição por hipônimo	PS	1
3.5	Criação de neologismo por analogia morfo-semântico-sintática	PS	1
3.11	Substituição por paráfrases culturais	PS	1
3.3.1	Substituição por co-hipônimo Próximo	PS	1
3.3.2	Substituição por co-hipônimo Distante	PS	0
3.6	Criação de vocábulo foneticamente expressivo	PS	0
3.8	Substituição por vocábulos que designam seus atributos semânticos	PS	
3.8.1	Pertinente	PS	0
3.8.2	Não-pertinente	PS	0
3.9	Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por não-verbal	PS	
3.9.1	Correta	PS	0
3.9.2	Incorreta	PS	0
3.10	Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por gesto indicativo	PS	0
3.12	Substituição por designação de funções	PS	0
3.13	Substituição por atributo de co-hipônimo	PS	0
3.14	Substituição por paráfrases afetivas	PS	0
3.15	Valorização do estímulo visual	PS	0
3.16	Utilização de onomatopeia	PS	
3.16.1	Correta	PS	0
3.16.2	Incorreta	PS	0
3.17	Segmento ininteligível	PS	0
2	Não designação (ND)	ND	0

Alguns desses Processos de Substituição são de ordenação lexical e indicam que existem mais palavras para designar as figuras apresentadas de acordo com diferenças e semelhanças das unidades lexicais (Santos & Befi-Lopes, 2012; Befi-Lopes, Gândara & Felisbino, 2006, Mota, Kaminski, Nepomuceno & Athayde, 2009). Para sua compreensão é necessário que retomemos o significado de algumas de suas denominações.

Os parassinônimos são as palavras empregadas na substituição de outra que não alteram seu significado. O processo que envolve este termo é o 3.7, substituição por parassinônimo ou equivalente, por exemplo, *viatura* por *carro de polícia*.

Os hiperônimos são termos relacionados aos processos de superordenação, isto é, referem-se à substituição de uma palavra por outra semanticamente mais abrangente. Os processos de substituição que envolvem os hiperônimos são: 3.2.1 substituição por hiperônimo não-imediato, por exemplo, *salada* por *legumes*; 3.2.2 substituição por hiperônimo imediato, por exemplo, *pijama* por *roupas*.

Os hipônimos são termos relacionados aos processos de subordinação, ou seja, referem-se à substituição de uma palavra por outra mais específica. O processo de substituição que envolve hipônimo é o 3.4, substituição por hipônimo, por exemplo, *verdura* por *alface*.

Os co-hipônimos são termos que se caracterizaram por serem semanticamente próximos e os processos de substituição que os envolvem são: 3.3.1 Substituição por co-hipônimo próximo, por exemplo, *casaco* por *paletó*; 3.3.2 Substituição por co-hipônimo distante, por exemplo, *cômoda* por *estante*. 3.13 Substituição por atributo de co-hipônimo, por exemplo, *panela* por *é para fritar ovo*.

Os processos de substituição que envolvem paráfrases estão relacionados à utilização de palavras que podem representar a palavra alvo. No caso do processo 3.11 Substituição por paráfrases culturais, por exemplo, *canoa* por *barco de índio*; já no caso do processo 3.14 substituição por paráfrases afetivas, temos, por exemplo, a substituição de *enfermeira* por *mamãe*.

Os processos de substituição por designação por atributo semântico utilizam a designação da palavra alvo e podem ser: 3.8.1 substituição por vocábulos que designam seus atributos semânticos pertinente, por exemplo, *patins* por *sapato com rodinhas*; 3.8.2 substituição por vocábulos que designam seus atributos semânticos não pertinente, por exemplo, *bisão* por *cachorro com máscara*.

Quanto ao processo 3.5 de substituição por criação de neologismo por analogia

morfo-semântico-sintática, há a formação de uma palavra possível que designa semanticamente a palavra alvo, por exemplo, *bombeiro* por *fogueiro*.

O processo 3.6 diz respeito à substituição por criação de vocábulo foneticamente expressivo, por exemplo, *tábua* por *tauba*.

Os processos de substituição com complementação verbal utilizam uma palavra e o gesto da designação semântica da palavra alvo. 3.9.1 Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por não-verbal correta, por exemplo, violão/aquele que toca assim (gesto imitando o movimento) e 3.9.2 Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por não-verbal incorreta, por exemplo, piano/aquele que toca assim (gesto imitando outro instrumento). Já no processo 3.10 Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por gesto indicativo, há o uso do gesto para designação semântica da palavra alvo, por exemplo, blusa/indica a própria.

O processo 3.12 de substituição por designação de funções utiliza uma palavra que representa a função da palavra alvo, por exemplo, *tábua de passar roupa* por *coisa de passar*.

No processo 3.15 valorização do estímulo visual, ocorre a designação de um dos elementos que compõem a figura, por exemplo, *sanduíche*/nomeação de um dos componentes em destaque.

A utilização de onomatopeias é considerada processo de substituição, e ocorre quando há a emissão de sons que designam a palavra alvo, são possíveis os seguintes processos, 3.16.1 utilização de onomatopeia correta, por exemplo, *corococó* para galo e 3.16.2 utilização de onomatopeia incorreta, por exemplo, *cocó* para pato.

Por fim, pode ocorrer o processo 3.17 segmento ininteligível e quando acontece, há a emissão de uma palavra que não pode ser compreendida.

Podemos considerar então que este teste de vocabulário expressivo nos permite extrair e analisar duas medidas: uma de conhecimento, em termos da porcentagem de acerto da nomeação usual das figuras, e outra de conhecimento, referente à avaliação das estratégias de substituição, baseadas no conhecimento de mundo e linguístico da criança.

4.3.2.2 Tarefa de Produção de Neologismo

Esta é uma tarefa amplamente utilizada em estudos em vários idiomas, com adaptações e modificações de acordo com suas particularidades linguísticas e com o propósito da pesquisa (Marec-Breton, 2003; Paula, 2007). No estudo de Paula (2007) a tarefa foi aplicada em alunos com idades que variou entre 6 e 15 anos de idade.

Na tarefa as crianças são convidadas a criar novas palavras a partir de palavras de frequência alta ou média na língua, já existentes. Espera-se que essas “palavras base” sejam modificadas por derivação, resultando em 20 itens afixados, dos quais 10 são verbos formados por prefixação e 10 são nomes formados por sufixação.

A tarefa (modificação de Paula, 2007), na presente pesquisa, foi modificada quanto ao formato de apresentação. Nesta versão utilizamos, como recurso de apresentação, cartões de 28 cm com as palavras escritas, todas em letra maiúscula número 72 Arial, de 2 centímetros cada letra, como estímulo visual para os alunos do 1º e do 2º anos. Já para os alunos do Infantil II, os cartões tornaram-se distrativos. As crianças ficaram sob o controle das letras que conheciam e não se atentavam para o objetivo da tarefa, nesta série, portanto, foi descartado o uso dos cartões.

Dois exemplos foram dados: *“Vamos jogar um jogo! Você vai inventar novas palavras da mesma família da palavra que eu vou te dar. Por exemplo, eu te digo: cadeira e você deve dizer como é que nós podemos chamar uma pessoa que faz cadeiras: (cadeireiro). E agora a palavra é piquenique, como nós podemos chamar a ação de fazer piquenique? (piquenicar). Você compreendeu bem o que é para ser feito? Sim? Vamos começar!”*. Mediante a dúvida e incerteza do aluno, o item era repetido e o aluno era incentivado a tentar. Cabe observar que, para ministrar a tarefa aos alunos do Infantil II, optamos pela realização da tarefa em duplas, o que possibilitou maior interação e participação na tarefa, enfatizando que cada um deveria oferecer a sua própria resposta.

Tabela 4: Exemplos de itens da Tarefa Produção de Neologismo (Paula, 2007)

Palavra	Definição	Exemplos/Neologismo possível
RASGAR	Rasgar mais uma vez é	Rerrasgar
CENOURA	Comida feira de cenoura é	Cenourada
PISCINA	Aquele que trabalha na piscina é um	Piscineiro
ESQUENTAR	Deixar de esquentar é	Desesquentar

Quanto à avaliação dos resultados, o critério “nota” foi utilizando para atribuição da pontuação foram: 2 pontos para a elaboração de apenas uma palavra nova (neologismo) com a utilização de morfemas presentes no português que contivessem o significado próximo ao requerido afixado à “palavra base” e, quando da utilização de outro afixo, será considerado 1 ponto se houver a presença da “palavra base” na criação do neologismo, ainda que não corresponda ao significado desejado.

4.3.2.3 Tarefa de Definição de Palavras

Inicialmente nosso propósito era utilizar uma tarefa de definição de palavras que pudesse verificar a competência lexical no trato de palavras morfologicamente complexas (afixadas) na linguagem oral. Devido à escassez de tarefas em português que contemplassem esse propósito, elaboramos uma tarefa de definição de palavras, com o objetivo de avaliar o vocabulário expressivo para palavras derivadas, adaptada de Betram, Laine & Virkkala (2000) e do subteste de vocabulário do WISC-III Figueiredo (2002).

A tarefa original de Betram, Laine & Virkkala (2000) foi desenvolvida no idioma finlandês, o qual é extremamente transparente e aglutinante, o que implica na utilização do conhecimento de variados morfemas para captação de significados de palavras complexas. O estudo em questão explora o conhecimento do vocabulário de alunos, matriculados no 3º ano e no 6º ano da Educação Fundamental da Finlândia, o que equivale, em média, à crianças com idade entre 9 e 12 anos. Esta tarefa foi utilizada com o objetivo de investigar como o conhecimento morfológico do falante contribuiu para seu entendimento das palavras, parte importante de seu conhecimento lexical.

Este achado nos provocou à proposição de uma tarefa similar no português, para avaliação de vocabulário para palavras derivadas. Recuperamos através de uma busca na lista de palavras feita por Pinheiro (1994), as mais frequentes entre os alunos do Pré, e as de frequência média entre os alunos do 2º ano. Dessas palavras selecionamos 10 de cada grupo, que contivessem 4, 5 ou 6 letras, totalizando 20 palavras. Adicionamos afixos a elas, o que nos forneceu 10 palavras derivadas por prefixação e 10 palavras por sufixação. Utilizamos alguns dos prefixos mais produtivos da língua portuguesa, segundo Monteiro (2002), e sufixos produtivos, segundo Said Ali (2001). A tarefa foi aplicada mediante a seguinte instrução: *“Eu vou apresentar algumas palavras para você e você deverá me dizer qual é a definição, o que a palavra significa. Tudo bem? Por exemplo: O que é ratoeira? (Esperar a*

criança desenvolver, caso tenha dificuldade, auxiliar). Agora o que é reusar? (Esperar novamente, mediante a dificuldade, auxiliar com exemplo). Você entendeu bem? Vamos começar?”.

O sistema para correção empregado na tarefa original foi baseado no significado e na formação da palavra como um todo. Para quase todas as derivações, o significado era determinado em função de sua raiz. Na prática, isso significa que, de acordo com os autores, foi dado um ponto toda vez que a criança indicava ter no mínimo conhecimento dessa raiz. Por outro lado, nenhum ponto foi dado quando a criança indicava o conhecimento somente do sufixo empregado, embora tenha ocorrido o tratamento posterior desse dado para acessar esse tipo de conhecimento com mais detalhes.

Para o português do Brasil, julgamos necessária uma correção diferente. Haja vista a existência do sub-teste de vocabulário contido no teste WISC-III, que tem o objetivo próximo ao nosso de detectar conhecimento de vocabulário expressivo através da definição de palavras, adaptamos e expandimos os critérios de sua correção para efetuarmos nossa análise. A correção é feita, portanto, atendendo ao critério “nota”, em que atribuímos às respostas o valores de 2 pontos, 1 ponto ou 0 ponto.

Dessa maneira, as respostas que receberam 2 pontos foram aquelas em que a resposta da criança:

- expressa uma boa definição, classificada de acordo com o descrito em 3 dicionários (Houaiss, 2009; Aurélio, 1998; Michaelis, 1999); (ex.: açúcarado é: que tem açúcar)
- expressa um bom sinônimo, ainda que um neologismo (ex.: sapateiro é: arrumeiro de sapato);
- expressa um uso importante (ex.: “dentista é: um médico que tira o dente”);
- expressa várias definições menos importantes corretas, mas características descritivas corretas que juntas configuram um entendimento da palavra (ex.: “desligar é: tirar da tomada, aí não funciona”);
- expressa um uso figurativo correto da palavra; (Ex.: “guerreiro é: uma pessoa forte e corajosa”)
- Para verbos, um exemplo definido da ação ou da relação causal; (Ex.: “enterrar é: por no caixão e colocar no fundo da terra”)

- Uma definição correta do ponto de vista da análise morfológica, ainda que não coincida com a definição dos dicionários consultados; (Ex.: “açucarado é: cheio de açúcar”)

As respostas avaliadas com 1 ponto não são de todo incorreta, mas mostram conteúdo vago que se expressa das seguintes formas:

- um sinônimo vago ou de pouca importância; (Ex.: “florido é: um lugar de flor”)
- um uso não muito comum ou pouco elaborado; (Ex.: “despedaçar é: cortar alguma coisa”)
- um atributo correto mas que não é decisivo para sua distinção; (Ex.: “embelezamento é: tem a ver com beleza”)
- um exemplo que incorpora a palavra mas não a elabora; (Ex.: “destrocar é: trocar uma roupa mas destroca depois”)
- uma interpretação concreta mas não elaborada da palavra; (Ex.: “guerreiro é: um homem que protege uma cidade”)
- uma definição correta do radical (morfema base ou lexical) ou de uma forma da palavra. (Ex.: “florido é: onde tem flor”)

As respostas com avaliação de 0 ponto estão incorretamente definidas:

- quando a definição da palavra remete-se ao significado de outra coisa; (Ex.: despedaçar: “*desperdiçar* o tempo”)
- uma expressão correta que contém a palavra alvo mas não mostra verdadeira compreensão de seu significado; (Ex.: “enterrar é: enterrar uma coisa”; “desligar é: quanto tá ligado e você desliga”)
- uma resposta vaga; (Ex.: “florido é: tem árvores”)
- definição relacionada à vizinhança fonológica com outra palavra conhecida. (Ex.: “inseto” para incerto, “desperdiçar” para despedaçar)

4.3.3 Procedimento de coleta de dados

O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE foram apresentados, avaliados e aprovados pela Diretoria Regional de Educação - Butantã,

Secretaria Municipal de Educação e pela direção das duas escolas (ANEXO). Obtivemos também a aprovação do projeto em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/CONEP da FMUSP - CAAE: 00878412.0.0000.0065) para a realização da coleta de dados. Somente participaram da coleta de dados as crianças cujo representante legal (pai, mãe ou responsável) assinou o TCLE. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental, o projeto foi apresentado em uma reunião de pais das turmas envolvidas no estudo.

A coleta de dados foi realizada em horário de aula, sendo na EMEI realizada em sala de aula quando esta estava disponível ou na sala de informática, quando não estava sendo utilizada. A aplicação dos instrumentos ocorreu sempre nos horários compreendidos entre 15:00 e 18:30 horas.

Na Escola Estadual ocorreu em vários espaços, ora em uma sala de aula disponível, na sala da coordenadora, na sua ausência, na biblioteca, sendo que a maior parte da coleta se realizou na sala de recursos para educação especial. A aplicação dos instrumentos ocorreu sempre nos horários compreendidos entre 7:00 e 11:30 horas da manhã.

A seguir, apresentamos sequência de aplicação dos instrumentos durante a coleta de dados realizada:

Tabela 5: Caracterização da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, considerados neste estudo.

Instrumento	Participantes	Forma de aplicação	Tempo aproximado aplicação
1. Teste de Vocabulário Expressivo ABFW	Infantil II, 1º ano e 2º ano	Individual	20 minutos
2. Tarefa de Neologismo	Infantil II	Duplas	7 minutos
3. Tarefa de Neologismo	1º ano e 2º ano	Individual	10 minutos
4. Tarefa de Definição de Palavras	Infantil II, 1º ano e 2º ano	Individual	10 minutos

4.3.4 Procedimento de análise de dados

Primeiramente realizamos a análise descritiva dos dados, contando com o *software* MATLAB R2012a. Apresentamos os desempenhos nas tarefas por idade, por meio da

representação em *scatter plots* e por ano escolar, representados em *box plots*. Para verificarmos se os desempenhos são diferentes e melhoram de acordo com o ano escolar, apresentamos as análises obtidas através dos testes ANOVA para amostras independentes e Kruskal-Wallis. A apresentação da estimação por um dos dois testes estatísticos dependeu do resultado do teste de normalidade Jarque-Bera para os anos escolares por tarefa.

Nos casos de ausências de alunos e para equalizar o tamanho das amostras, valores faltantes foram preenchidos com NaN (*not a number*) e todos os algoritmos usados para os cálculos proveem o devido tratamento para valores faltantes de acordo com a manual do MATLAB. Os intervalos de confiança utilizados são os definidos por padrão nas rotinas do MATLAB, significância (p) no nível de 5% e *outliers* acima de 2,7 sigma (cobertura de 99,3%). Além disso, submetemos a tarefa de definição, a tarefa de neologismo e o teste de vocabulário a um teste de consistência interna para os instrumentos (Alpha de Cronbach).

Para a análise de correlação entre as três tarefas, foi utilizado o teste de correlação entre amostras independentes de Pearson, através do *software* SPSS 20.0, que identifica *outliers* a partir de valores superiores a amplitude da escala de resposta dos itens.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão detalhados a seguir os resultados das análises descritivas e de correlação. Posteriormente, uma breve discussão destes resultados. Para avaliar a consistência interna dos três instrumentos foi feita análise do Alfa de Cronbach, o qual revelou boa consistência dos mesmos, sendo para o teste de vocabulário ABFW $\alpha=0,98$ (N= 108), para Definição $\alpha=0,85$ (N=20) e para Produção de Neologismo $\alpha=0,83$ (N=20).

Através do teste de normalidade Jarque-Bera foi possível aceitar ou rejeitar a hipótese de que distribuições eram normais. Para verificarmos as médias e estabelecermos comparações entre três amostras independentes, duas a duas, utilizamos o teste ANOVA, e também o teste de Kruskal-Wallis. Esses testes pretendem determinar se os resultados nas tarefas se distinguem significativamente entre os anos escolares. Apresentamos os valores estimados pelas ANOVAs para os casos em que a hipótese de normalidade não pode ser rejeitada e, os valores estimados pelo Kruskal-Wallis, nos casos em que a hipótese de normalidade foi refutada. No entanto, em boa parte das vezes, estes dois testes apresentaram valores muito similares.

5.1 Análise de desempenho em vocabulário expressivo

O teste de vocabulário expressivo ABFW contou com a participação de 63 alunos, com apenas um faltante do Infantil II. Foram encontrados 720 tipos de respostas, em todos os 118 itens do teste. Obtivemos, portanto, um total de 7434 respostas.

De acordo com o manual do teste, a correção se dá por meio de três tipos de classificações das respostas: DVU (Designação Verbal Usual), quando a resposta emitida pelo aluno está plenamente correta; ND (Não-Designação), quando não há a emissão de resposta alguma; e, PS (Processos de Substituição), quando há a emissão de uma resposta, que não a correta, a qual é classificada a partir da estratégia utilizada em sua apresentação, ao todo são 23 estratégias possíveis. A correção nos fornece a porcentagem de respostas em cada uma dessas classificações para cada categoria do teste. As categorias são 1- vestuário, 2- animais, 3- alimentos, 4- meios de transporte, 5- móveis e utensílios, 6- profissões, 7- locais, 8- formas e cores, 9- brinquedos e instrumentos musicais.

A partir dos dados obtidos pelo próprio sistema de correção do teste, fizemos a somatória dos pontos de cada participante, seguindo o critério “Nota”, já apresentado no Capítulo 4, e calculamos a porcentagem das pontuações totais.

Para maior detalhamento dos dados, analisamos os resultados, de duas maneiras. Na primeira análise é feita a apresentação da porcentagem total dos escores, ou seja, da pontuação total obtida nos seguintes critérios: Nota total (somatória dos pontos a partir do critério “nota”), total de respostas DVU, total de respostas ND e total de respostas PS, por ano escolar. Na segunda análise é feita o detalhamento das subcategorias dos Processos de Substituição - PS.

5.1.1 Resultados a partir das classificações DVU, ND e PS.

Tabela 6: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrências de DVU, ND e PS.

<i>ANO ESCOLAR</i>		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Infantil II	ND	0	19	4,67	4,905
	PS	15	41	24,67	6,945
	DVU	48	84	70,71	10,610
1º ano	ND	0	8	1,83	2,256
	PS	12	36	20,67	7,129
	DVU	59	86	77,50	7,270
2º ano	ND	0	8	1,57	2,135
	PS	9	31	17,67	5,489
	DVU	61	91	80,76	6,848

No teste de vocabulário ABFW observamos o aumento do desempenho dos participantes de acordo com o ano escolar. Podemos observar que as médias das respostas do tipo DVU (Designação por Vocábulo Usual) foram de 70,71 no Infantil II (porcentagem mínima 48, máxima 84), apresentando desvio padrão de 10,61. No 1º ano a média é de 77,50 (porcentagem mínima 59, máxima 86), com desvio padrão de 7,27. No 2º ano a média é de 80,76 (porcentagem mínima 61, máxima 91) e o desvio padrão de 6,84.

A média em ND (Não-Designações) foi de 4,67 (porcentagem mínima 0, máxima 19) no Infantil II, e apresentou desvio padrão de 4,90. No 1º ano a média é de 1,83 (porcentagem mínima 0, máxima 8), e desvio padrão 2,25. A média em ND para o 2º ano é de 1,57 (porcentagem mínima 0, máxima 8), com desvio padrão de 2,13. Um desempenho que pode ser considerado baixo, portanto e que diminui com a escolarização.

Para os PS (Processos de Substituição) temos as seguintes médias: 24,67 para o Infantil II (porcentagem mínima 15, máxima 41), com desvio padrão de 6,94. Para o 1º ano a média é 20,67 (porcentagem mínima 12, máxima 36), com desvio padrão de 7,12. Já para o 2º ano a média é de 17,67 (porcentagem mínima 9, máxima 31), com desvio padrão de 5,48.

1) Resultados a partir da classificação DVU

A figura abaixo nos permite visualizar no gráfico a distribuição da amostra no que diz respeito à porcentagem da pontuação total em respostas classificadas como DVU. O teste traz o percentual de resposta esperado para 2, 3, 4 e 5 anos de idade (Befi-Lopes et al, 2011). Para 5 anos, ou 60 meses é esperada o percentual médio de 61% de acerto. Conforme *Scatterplot* abaixo, oito crianças com idade entre 60 e 90 meses de idade apresentaram pontuação entre 48% e 61% em DVU, portanto, abaixo do esperado, enquanto 12 crianças com idade entre 60 e 70 meses apresentaram desempenho acima do esperado, ou seja, entre 62% e 85 % de acerto em DVU.

Figura 1: *Scatterplot* da porcentagem da pontuação total em DVU, por idade em meses dos participantes

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 7: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição total em DVU no teste de Vocabulário

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.0907
1º ano	p=0.0616
2º ano	p=0.0341

O teste de normalidade indica que podemos rejeitar a hipótese de que a distribuição do 2º ano é normal ($p < 0,05$), e não podemos rejeitar a hipótese de que o Infantil II e o 1º ano tenham uma distribuição normal. Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para todas as situações que envolvem o 2º ano.

Tabela 8: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição total em DVU no teste de vocabulário

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0276	P=0,0248
1º ano x 2º ano	P=0,1621	P=0,1579
Infantil II x 2º ano	P=0,0001	P=0,0001

Podemos afirmar que, em relação a pontuação total de DVU no teste de vocabulário ABFW, o desempenho do Infantil II é significativamente menor do que o desempenho do 1º ano ($p = 0,0248$) pois $p < 0,05$; mas não podemos afirmar que as distribuições do 1º ano e 2º ano são diferentes ($p=0,1621$), já a distribuição do 2º ano é significativamente maior que o Infantil II ($p = 0,0001$).

Figura 2: *Boxplot* indicando a porcentagem de pontuação total em DVU, por ano escolar.

Na figura 2 podem-se visualizar as medianas para cada ano escolar para a pontuação total em DVU's. Observa-se um aumento nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares. No 1º ano aparece um *outlier*, o qual corresponde a um participante mais novo desta classe. Este é um dado importante já que nessa faixa etária alguns meses podem fazer muita diferença no desenvolvimento cognitivo e consequentemente interferir no desempenho nas tarefas propostas.

2) Resultados a partir da classificação ND.

A figura a seguir nos permite visualizar no gráfico a distribuição da amostra no que diz respeito à porcentagem da pontuação total obtida na classificação ND, ou seja, quando o participante não apresentou nenhuma resposta. Conforme as normas do teste (Befi-Lopes et al, 2011), é esperado 11% de respostas em ND para crianças de 5 anos, ou seja, 60 meses. Neste estudo apenas quatro crianças com idade entre 60 e 70 meses apresentaram ausência de nomeação (ND) acima de 11%. As demais desta faixa etária, bem como as demais, apresentaram porcentagem inferior a 11% de resposta.

Figura 3: *Scatterplot* da porcentagem da pontuação total em ND, por idade em meses dos participantes.

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 9: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição total em ND no teste de Vocabulário

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.0154
1º ano	p=0.0129
2º ano	p=0.0065

O teste de normalidade indica que podemos rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II, 1º ano e do 2º ano são normais ($p < 0,05$). Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para todas as situações.

Tabela 10: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição total em ND no teste de Vocabulário

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0313	P=0,0285
1º ano x 2º ano	P=0,6185	P=0,7119
Infantil II x 2º ano	P=0,0105	P=0,0105

Admitindo $p < 0,05$, e observando o gráfico 7, podemos afirmar que a distribuição do 1º ano é menor do que a do Infantil II ($p = 0,0313$). As distribuições do 1º e do 2º ano não se diferenciam de maneira significativa ($p = 0,6185$), mas a distribuição do 2º ano é significativamente menor que a do Infantil II ($p = 0,0105$).

Figura 4: *Boxplot* indicando a porcentagem de pontuação total em ND, por ano escolar.

Na figura 4 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de vocabulário. Perceber-se uma diminuição das medianas mais acentuadas entre o Infantil II para o 1º ano. Aparecem no gráfico três *outliers*, que apresentam em cada ano alunos com a porcentagem total de ND maior do que o restante do grupo.

3) Resultados a partir da classificação PS

A figura abaixo nos permite visualizar no gráfico a distribuição da amostra no que diz respeito à porcentagem da pontuação total obtida na classificação PS no teste de vocabulário, ou seja, a porcentagem de respostas emitidas pelos participantes que não eram ‘corretas’ mas que possuíam informações relevantes sobre o modo como a nomeação da

figura foi feita. Conforme normatização do teste (Befi-Lopes et al, 2011) é esperado que apenas 29% das respostas sejam de Processos de Substituição (PS). Neste estudo, apenas 11 crianças com idade entre 60 e 88 meses de idade apresentaram porcentagem de PS acima de 29%, diminuindo conforme mais avançada a idade da criança.

Figura 5: *Scatterplot* da porcentagem da pontuação total em PS, por idade em meses dos participantes.

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 11: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição total em PS no teste de Vocabulário

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.1261
1º ano	p=0.1060
2º ano	p=0.3511

O teste de normalidade nos permite rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II, 1º ano e do 2º ano são normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 12: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição total em PS no teste de Vocabulário

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0482	P=0,0753
1º ano x 2º ano	P=0,2472	P=0,1464
Infantil II x 2º ano	P=0,0001	P=0,0001

Admitindo $p < 0,05$, não podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 1º ano sejam diferentes ($p = 0,0753$). Em relação as distribuições do 1º ano e do 2º ano também não podemos afirmar que são diferentes ($p = 0,1464$). Por outro lado, em relação a distribuição do 2º ano podemos afirmar que é significativamente menor do que a do Infantil II ($p = 0,0001$).

Figura 6: *Boxplot* indicando a porcentagem de pontuação total em PS, por ano escolar.

Na figura 6 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a porcentagem total em PS. Perceber-se uma diminuição nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares.

Podemos afirmar que, com a escolarização, o vocabulário expressivo dos alunos aumenta, criando condições para a nomeação dicionarizada e a diminuição da necessidade de uso de estratégias de substituição dos vocábulos em um processo comunicativo.

Interessante também é a análise de quais desses processos, categorizados pelo teste ABFW, os participantes fazem uso com maior frequência de acordo com o ano escolar. Essa análise será apresentada posteriormente, no final da distribuição dos resultados deste teste.

5.1.2 Resultados a partir do critério Nota

Tabela 13: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrências de respostas com valor 2 pontos, 1 ponto e 0 ponto no teste de vocabulário ABFW

<i>ANO ESCOLAR</i>		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Infantil II	Valor 2 pontos	49	87	72,83	11,142
	Valor 1 ponto	7	22	13,75	3,791
	Valor 0 ponto	3	23	8,54	5,150
1º ano	Valor 2 pontos	62	89	80,39	7,326
	Valor 1 ponto	6	22	11,56	4,382
	Valor 0 ponto	2	19	6,33	4,102
2º ano	Valor 2 pontos	62	93	83,86	7,023
	Valor 1 ponto	4	20	9,71	3,783
	Valor 0 ponto	1	10	4,67	2,576

Observamos, a partir da tabela anterior, que em geral houve aumento das respostas com valor 2 pontos de acordo com os anos escolares. A média da porcentagem total no Infantil II é de 72,83 (porcentagem mínima 49, máxima 87), com desvio padrão de 11,14; no 1º ano a média é de 80,39 (porcentagem mínima 62, máxima 89), com desvio padrão de 7,32; e no 2º ano a média é de 83,86 (porcentagem mínima 62, máxima 93), com desvio padrão de 7,02.

. As respostas com valor 1 ponto tiveram as médias diminuídas, como pode ser observado. No Infantil II a média é de 13,75 (porcentagem mínima 7, máxima 22), com desvio padrão de 3,79; já no 1º ano a média é de 11,56 (porcentagem mínima 6, máxima 22), com desvio padrão de 4,38 e, no 2º ano a média é de 9,71 (porcentagem mínima 4, máxima 20), com desvio padrão de 3,78.

Como era esperado o número de respostas com valor 0 ponto também diminuiu e as médias das porcentagens totais foram: 8,54 no Infantil II (porcentagem mínima 3, máxima 23), com desvio padrão de 5,15; no 1º ano a média é de 6,33 (porcentagem mínima 2, máxima 19), com desvio padrão de 4,10; e no 2º ano a média é de 4,67 (porcentagem

mínima 1, máxima 10), com desvio padrão de 2,57.

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 14: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição em Nota total no teste de Vocabulário

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.0732
1º ano	p=0.0295
2º ano	p=0.0099

O teste de normalidade indica que podemos rejeitar a hipótese de que as distribuições do 1º ano e do 2º ano são normais ($p < 0,05$), e não podemos rejeitar a hipótese de que o Infantil II tenha uma distribuição normal. Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para todas as situações que envolvem o 1º ano e o 2º ano.

Tabela 15: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição em Nota total no teste de Vocabulário

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0318	p=0,0223
1º ano x 2º ano	p=0,1185	p=0,1715
2º ano x Infantil II	p=0,0004	p=0,0004

Podemos afirmar, finalmente que em relação à pontuação total no teste de vocabulário ABFW, o desempenho do Infantil II é significativamente menor do que o desempenho do 1º ano ($p=0,0223$), pois $p < 0,05$; mas não podemos afirmar que as distribuições do 1º ano e 2º ano são diferentes ($p=0.1185$), já a distribuição do 2º ano é significativamente maior que o Infantil II ($p=0,0004$).

Figura 7: *Boxplot* indicando a porcentagem de pontuação total (pelo critério Nota), por ano escolar.

Na figura 7 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de vocabulário. As porcentagens da pontuação total, segundo o critério Nota, são altas, o que nos indica um bom desenvolvimento lexical dos participantes, que tem um crescimento ao longo dos anos escolares. No 1º e no 2º ano aparece um *outlier* para cada ano, os quais correspondem a participantes mais novos que os colegas da mesma turma. Este é um dado importante já que nessa faixa etária alguns meses podem influenciar o desempenho cognitivo em tarefas que avaliem o conhecimento.

1) Pontuação total obtida pelo critério de 2 pontos

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 16: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição total de 2 pontos no teste de Vocabulário

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.1118
1º ano	p=0.0935
2º ano	p=0.0064

De acordo com o teste de normalidade podemos rejeitar a hipótese de que as distribuições do 2º ano são normais e não se podemos rejeitar a hipótese de que o Infantil II e 1º sejam distribuições normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para as situações envolvendo o 2º ano.

Tabela 17: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição total de 2 pontos no teste de Vocabulário

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0250	P=0,0168
1º ano x 2º ano	P=0,1043	P=0,1402
Infantil II x 2º ano	P=0,0001	P=0,0001

Admitindo $p < 0,05$, podemos afirmar que o Infantil II possui distribuição diferente do 1º ano ($p=0,0168$). Não podemos afirmar que as distribuições do 1º ano e 2º ano são diferentes ($p=0,1043$), mas podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 2º ano são significativamente diferentes ($p=0,0001$).

Figura 8: *Boxplot* indicando a porcentagem do total de respostas com valor 2 pontos obtidas pelos participantes, por ano escolar.

Na figura 8 podem-se visualizar as distribuições de cada ano escolar para a porcentagem total de respostas obtidas como valor de 2 pontos, segundo o critério “nota” no teste de vocabulário. Perceber-se um aumento nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares, o que nos indica uma boa apropriação do conhecimento lexical dos participantes, principalmente se levarmos em consideração que a somatória contou também com a resposta que utilizou a estratégia de uso de sinônimos para a nomeação. Ocorre um *outlier* para o segundo ano, com desempenho em respostas de 2 pontos inferior ao restante do grupo, e que se refere a uma criança com idade inferior à média apresentada pelos colegas de turma.

2) Pontuação total obtida pelo critério de 1 ponto

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 18: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição total de 1 ponto no teste de Vocabulário

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.5
1º ano	p=0.1060
2º ano	p=0.0720

De acordo com o teste de normalidade não podemos rejeitar a hipótese de as distribuições do Infantil II, 1º ano e 2º ano são normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 19: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição total de 1 ponto no teste de Vocabulário

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0733	P=0,0901
1º ano x 2º ano	P=0,1502	P=0,1673
Infantil II x 2º ano	P=0,0017	P=0,0001

Admitindo $p < 0,05$, podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e 1º ano não são diferentes ($p=0,0901$), assim como as distribuições entre 1º e 2º ano também são se diferem entre si ($p=1673$). No entanto, podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 2º ano são significativamente diferentes ($p=0,0001$).

Figura 9: *Boxplot* indicando a porcentagem do total de respostas com valor 1 ponto obtidas pelos participantes, por ano escolar.

Na figura 9 pode-se observar uma diminuição de acordo com o ano escolar da porcentagem total de respostas com valor 1 ponto. Este dado pode sugerir que no decorrer da escolarização o aumento do vocabulário aumenta e a criança amplia seu léxico, sendo capaz de nomear um número maior de objetos em seu cotidiano, logo, a diminuição da necessidade de uso de estratégias de compensação da ausência do conhecimento. Importante notar a presença de *outliers* no 1º ano e 2º ano, que se referem à alunos mais novos, nessa faixa etária alguns meses fazem muita diferença no desenvolvimento lexical.

3) Pontuação total obtida pelo critério de 0 pontos.

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 20: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição total de 0 pontos no teste de Vocabulário

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.0181
1º ano	p=0.0038
2º ano	p=0.1496

De acordo com o teste de normalidade, podemos rejeitar a hipótese de que o Infantil II e o 1º ano sejam distribuições normais. No entanto, não podemos rejeitar a hipótese de que o 2º ano seja distribuição normal. Adotamos, portanto, os resultados do teste de ANOVA para as situações envolvendo o 2º ano.

Tabela 21: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição total de 0 pontos no teste de Vocabulário

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,1316	P=0,1424
1º ano x 2º ano	P=0,1954	P=0,1315
Infantil II x 2º ano	P=0,0027	P=0,0032

Admitindo $p < 0,05$, podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 1º ano não são diferentes ($p=0,1316$). Também podemos afirmar que as distribuições do 1º ano e do 2º ano não são diferentes ($p=0,1315$). Podemos, por outro lado, afirmar que as distribuições do Infantil II e do 2º ano são significativamente diferentes ($p=0,032$).

Figura 10: *Boxplot* indicando a porcentagem do total de respostas com valor 0 pontos obtidas pelos participantes, por ano escolar.

A figura 10 mostra a baixa incidência de respostas com valor 0, e ainda sua diminuição ao longo dos anos escolares. Uma explicação para este resultado pode se depositar na ampliação do vocabulário pelos participantes, na diminuição de não-designações e também dos erros, inclusive nos processos de substituição. Os *outliers* se referem a alunos mais novos em relação à média do ano escolar a que pertencem.

A seguir apresentamos a figura do gráfico com a disposição dos P.S. mais utilizados pelos participantes, quais sejam: 3.2.1 substituição por hiperônimo não-imediato; 3.2.2 substituição por hiperônimo imediato; 3.3.1 substituição por co-hipônimo próximo; 3.3.2 substituição por co-hipônimo distante; 3.4 substituição por hipônimo; 3.7 substituição por parassinônimo ou equivalente; 3.12 substituição por designação de funções; 3.15 valorização do estímulo visual.

Figura 11: Gráfico da distribuição de ocorrência dos Processos de Substituição mais utilizados, por ano escolar.

Sendo assim, Detalharemos a seguir os processos de substituição mais utilizados pelos participantes, tendo em vista uma análise possível de evolução lexical. Apontamos também a avaliação desses processos de acordo com o critério Nota.

Os processos de substituição por parassinonímia, 3.7, demonstram maior domínio lexical, e são considerados estratégias de nomeação equivalentes. Por essa razão, no critério Nota este processo recebe o valor de 2 pontos. No gráfico podemos observar que há uma ocorrência semelhante no Infantil II e no 1º ano, e um aumento no 2º ano. De fato, devemos levar em consideração que algumas figuras são nomeadas cotidianamente com outras palavras além daquelas estipuladas pelo manual do teste, por exemplo, para *pasta de dente* encontramos *creme dental*, para *privada* encontramos *vaso sanitário*.

A figura acima nos mostra uma maior incidência do PS por co-hipônimo próximo, 3.3.1 nos três anos escolares. Este é um processo extremamente importante para o enriquecimento do vocabulário, bem como para a eficácia discursiva uma vez que conta com um denominador semântico comum mais amplo da palavra-alvo, como por exemplo, encontramos *campo de futebol* para *estádio*. No caso do PS 3.3.2 Substituição por Co-hipônimo distante, o gráfico nos mostra uma menor incidência, nesse processo há uma distância maior com a designação semântica da palavra alvo. Estes dois processos, pelo

critério Nota, recebem o valor de 1 ponto.

O PS 3.2.2 substituição por Hiperônimo imediato demonstra que há processos de categorização por superordenação, o que reflete uma análise lexical que envolve menos especificidades, e que tende a diminuir com o decorrer da escolarização. O processo por hiperônimo não-imediato, 3.2.1, aparece com índices bem menores. Ambos recebem o valor de 1 ponto, pelo critério Nota.

O PS 3.4 de substituição por hipônimo revela que os participantes utilizam processos de categorização por subordinação lexical, os quais incidem em uma maior especificação dos itens, no gráfico o desempenho tem valores aproximados entre os três anos escolares. Este processo também recebe o valor de 1 ponto, pelo critério Nota.

Observamos a diminuição do processo 3.15 de valorização do estímulo visual e do processo 3.12 substituição por designação de funções. Com o aumento do vocabulário, os participantes diminuem a substituição da designação de função da palavra alvo, optando por outro processo de aproximação semântica do vocábulo. Assim também ocorre quando há a diminuição da designação de elementos que se destaquem da figura, mas que não estão relacionados com o significado da palavra alvo, como por exemplo, a utilização de *fio* para a figura *ferro de passar roupa*. Estes dois processos recebem o valor de 0 ponto, pelo critério Nota.

5.2 Análise de desempenho na tarefa de definição de palavras afixadas

A tarefa de Definição contou com a participação de 64 alunos (número total de participantes). Este instrumento é composto por 20 itens (não incluindo os dois itens de treino), do qual foram contabilizadas 1.280 respostas, avaliadas segundo o critério de valores: 2, 1 ou 0 pontos, segundo os critérios apresentados no Capítulo 4.

Tabela 22: Estatísticas descritivas para a percentagem de pontuação total na tarefa de Definição

<i>Ano Escolar</i>		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Infantil II	Pontos totais	1	26	17,25	6,930
	% Pontos totais	3	65	43,21	17,136
1º ano	Pontos totais	10	35	22,26	6,531
	% Pontos totais	25	88	55,89	16,425
2º ano	Pontos totais	16	38	26,19	5,446
	% Pontos totais	40	95	65,71	13,646

Na tarefa de Definição podemos observar que as médias das percentagens da pontuação total aumentam de acordo com o avanço do ano escolar. Temos que a média da percentagem total é de 43,21 (percentagem mínima 3, máxima 65) no Infantil II com desvio padrão de 17,13; no 1º ano a média é de 55,89 (percentagem mínima 25, máxima 88), com desvio padrão de 16,42; e no 2º ano a média é de 65,71 (percentagem mínima 40, máxima 95), com desvio padrão de 13,64.

A figura a seguir nos permite visualizar no gráfico a distribuição da amostra no que diz respeito à percentagem da pontuação total obtida na tarefa de Definição, segundo o critério Nota, de acordo com a idade em meses dos participantes, sendo que a pontuação é crescente conforme mais avançada a idade, tal como já observado também no teste de vocabulário expressivo.

Figura 12: Gráfico da percentagem da pontuação total na tarefa de Definição, por idade em meses dos participantes.

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 23: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição da pontuação total no teste de Definição de palavras afixadas

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.0987
1º ano	p=0.5000
2º ano	p=0.5000

O teste de normalidade indica que não podemos rejeitar a hipótese de que o Infantil II 1º ano e o 2º sejam distribuições normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 24: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição da pontuação total no teste de Definição de palavras afixadas

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0826	P=0,0686
1º ano x 2º ano	P=0,1582	P=0,0662
Infantil II x 2º ano	P=0,0017	P=0,0001

Admitindo $p < 0,05$, podemos afirmar que em relação a pontuação total na tarefa de Definição, as distribuições do Infantil II e 1º ano não são diferentes ($p=0,0686$); assim como as distribuições do 1º ano e 2º ano também não se diferem ($p=0,0662$), já as distribuição do Infantil II e do 2º ano têm diferenças significativas ($p=0,0001$), tendo o segundo ano desempenhado melhor do que o Infantil dois em Definição.

Figura 13: *Boxplot* indicando a porcentagem de pontuação total na tarefa de Definição, por ano escolar.

Na figura 13 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de Definição. Percebe-se um aumento nas medianas, principalmente quando comparamos o Infantil II com o 1º ano, e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares.

Para maior detalhamento dos dados, analisamos a seguir os resultados da distribuição por valores obtidos na tarefa de Definição e, posteriormente, o resultado dos acertos de acordo com o tipo de afixo na palavra a ser definida.

5.2.1 Resultados a partir das distribuições por valores obtidos

Tabela 25: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrência de respostas com valor 2 pontos, 1 ponto e 0 ponto na tarefa de Definição

Ano Escolar		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Infantil II	Valor 2 pontos	0	45	26,67	14,039
	Valor 1 ponto	5	50	32,92	11,695
	Valor 0 ponto	15	95	40,42	21,715
1º ano	Valor 2 pontos	15	85	40,79	20,767
	Valor 1 ponto	5	60	29,74	15,677
	Valor 0 ponto	10	70	29,47	14,990
2º ano	Valor 2 pontos	20	90	52,86	18,410
	Valor 1 ponto	0	40	25,24	11,777
	Valor 0 ponto	0	40	21,90	10,059

Na tarefa de Definição podemos observar na tabela acima o aumento do desempenho dos participantes de acordo com o ano escolar nas respostas com valor 2 pontos. As médias das porcentagens totais estão descritas da seguinte maneira: 26,67 (porcentagem mínima 0, máxima 45), no Infantil II com desvio padrão de 14,03; no 1º ano a média é de 40,79 (porcentagem mínima 15, máxima 85) com desvio padrão de 20,76; e no 2º ano a média é de 52,86 (porcentagem mínima 20, máxima 90), com desvio padrão de 18,41.

Já o desempenho nas respostas com valor 1 ponto diminuiu lentamente de acordo com os anos escolares, o Infantil II apresenta média 32,92 (porcentagem mínima 5, máxima 50), com desvio padrão de 11,69; o 1º ano apresenta média 29,74 (porcentagem mínima 5, máxima 60), e desvio padrão de 15,67; e o 2º ano apresenta média de 25,24 (porcentagem mínima 0, máxima 40), com desvio padrão de 11,77.

O desempenho nas respostas com valor 0 ponto apresentou uma diminuição mais expressiva, o Infantil II apresenta média 40,42 (porcentagem mínima 15, máxima 85), com desvio padrão de 21,71; o 1º ano apresenta média de 29,47 (porcentagem mínima 10, máxima 70), com desvio padrão de 14,99 e o 2º ano apresenta média de 21,90 (porcentagem mínima 0, máxima 40), com desvio padrão de 10,05.

1) Pontuação total obtida em respostas com valor 2 pontos

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 26: Teste de Normalidade Jarque-Bera para distribuição total de 2 pontos no teste de Definição de palavras afixadas

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.2136
1º ano	p=0.2120
2º ano	p=0.5000

O teste de normalidade indica que não podemos rejeitar a hipótese de que a distribuição do Infantil II, 1º ano e do 2º ano sejam normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 27: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para distribuição total de 2 pontos no teste de Definição de palavras afixadas

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0552	P=0,0112
1º ano x 2º ano	P=0,0414	P=0,0588
Infantil II x 2º ano	P=0,0000	P=0,0001

Admitindo que $p < 0,05$, podemos afirmar que em relação a pontuação total respostas com valor 2 pontos, o desempenho do Infantil e do 1º ano são diferentes ($p=0,0112$). Não podemos afirmar, entretanto, que as distribuições do 1º ano e 2º ano sejam diferentes ($p=0,0588$), já a distribuição do 2º ano é significativamente diferente e superior do que o Infantil II ($p=0,0001$), conforme se observa no gráfico.

Figura 14: *Boxplot* indicando a porcentagem de respostas com valor 2 pontos, por ano escolar.

Na figura 14 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de Definição. Percebe-se um aumento nas medianas quando comparamos o Infantil II com o 2º ano. Podemos inferir que há, portanto, um aumento no repertório lexical dos alunos no decorrer dos anos escolares, com o avanço de respostas que efetivamente descreveram as palavras-alvos.

2) Pontuação total obtida em respostas com valor 1 ponto

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 28: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 1 ponto no teste de Definição de palavras afixadas

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.1934
1º ano	p=0.4675
2º ano	p=0.3779

O teste de normalidade indica que não podemos rejeitar a hipótese de que a distribuição do Infantil II, 1º ano e 2º ano sejam normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 29: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 1 ponto no teste de Definição de palavras afixadas

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,2898	P=0,4504
1º ano x 2º ano	P=0,4954	P=0,3084
Infantil II x 2º ano	P=0,0441	P=0,0340

Admitindo que $p < 0,05$, em relação a pontuação total respostas com valor 1 ponto, só podemos afirmar que são significamente diferentes as distribuições do Infantil II em relação ao 2º ano ($p = 0,0340$). O desempenho do Infantil e do 1º ano não são diferentes ($p = 0,4504$). Não podemos afirmar também que as distribuições do 1º ano e 2º ano sejam diferentes ($p = 0,3084$).

Figura 15: *Boxplot* indicando a porcentagem total de respostas com valor 1 ponto,

por ano escolar.

Na figura 15 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de Definição. Ocorre uma diminuição de respostas com valor 1 ponto, indicando a escolarização como fator importante no desenvolvimento lexical dos participantes. As respostas com valor 1 ponto são consideradas aquelas incompletas, mas que ainda assim carregam informação relevante na definição da palavra. Podem também ser interpretadas enquanto estratégias de aproximação lexical baseadas no conhecimento de mundo da criança e reveladoras de sua habilidade de utilizar potencialmente este conhecimento para se aproximar de uma definição mais acurada do mesmo. Ocorre um *outlier* que se refere a um aluno com idade mais baixa do que a média do Infantil II.

3) Pontuação total obtida pelo critério de 0 pontos

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 30: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 0 pontos no teste de Definição de palavras afixadas

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.0605
1º ano	p=0.0376
2º ano	p=0.5000

O teste de normalidade indica que não podemos rejeitar a hipótese de que a distribuição do Infantil II e do 2º ano são normais. Só podemos rejeitar a hipótese de que o 1º ano tenha uma distribuição normal. Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para todas as situações que envolvam o 1º ano.

Tabela 31: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 0 pontos no teste de Definição de palavras afixadas

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0836	P=0,0686
1º ano x 2º ano	P=0,1582	P=0,0662
Infantil II x 2º ano	P=0,0017	P=0,0001

Admitindo que $p < 0,05$, podemos afirmar que em relação a pontuação total respostas com valor 0 ponto, o desempenho do Infantil e do 1º ano não são diferentes ($p=0,0686$). Também afirmamos que as distribuições do 1º ano e 2º ano não são diferentes ($p=0,1582$). Já as distribuições do Infantil II e do 2º ano são significativamente diferentes ($p=0,0017$).

Figura 16: *Boxplot* indicando a porcentagem total de respostas com valor 0 ponto, por ano escolar.

Na figura 16 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação 0 pontos no teste de Definição. As respostas com valor 0 pontos diminuem com o avanço dos anos escolares, o que é inversamente proporcional à porcentagem de respostas

com valor 2 pontos. Podemos admitir, então, que há o aumento da habilidade de manipulação do vocabulário. Aparecem dois *outliers* que se referem a alunos com idade inferior à média de seus respectivos anos escolares.

5.2.2 Resultados a partir do tipo de afixo

Tabela 32: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de respostas corretas em itens prefixados e sufixados na tarefa de Definição.

Ano Escolar		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Infantil II	% itens prefixados	5	55	32,08	14,664
	% itens sufixados	0	85	54,17	22,826
1º ano	% itens prefixados	10	85	40,79	19,312
	% itens sufixados	40	100	70,53	17,070
2º ano	% itens prefixados	30	90	54,76	17,064
	% itens sufixados	50	100	76,19	13,314

Observamos, a partir da tabela, que as médias dos itens sufixados são superiores a dos itens prefixados e aumenta conforme o ano escolar. Para os itens prefixados obtivemos as seguintes médias, 32,08 (porcentagem mínima 5, máxima 55) para o Infantil II com desvio padrão de 14,66. Para o 1º ano média de 40,79 (porcentagem mínima 10, máxima 85), com desvio padrão de 19,31, e para o 2º ano média de 54,76 (porcentagem mínima 30, máxima 90), com desvio padrão de 17,06.

Já em relação aos itens sufixados o Infantil II obteve média de 54,17 (porcentagem mínima 0, máxima 85), com desvio padrão de 22,82 ; o 1º ano obteve média de 70,53 (porcentagem mínima 50, máxima 100), com desvio padrão de 17,07 e o 2º ano obteve média de 76,17 com desvio padrão de 13,31.

1) Grupo de respostas corretas para itens prefixados

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 33: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de Definição de palavras afixadas

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.1000
1º ano	p=0.5000
2º ano	p=0.1487

O teste de normalidade indica que não podemos rejeitar a hipótese de que a distribuição do Infantil II, 1º ano e 2º ano sejam normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 34: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de Definição de palavras afixadas

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,2089	P=0,1003
1º ano x 2º ano	P=0,2039	P=0,0200
Infantil II x 2º ano	P=0,0000	P=0,0000

Admitindo que $p < 0,05$, podemos afirmar que em relação a pontuação total de acertos nos itens prefixados, o desempenho do Infantil II e do 1º ano não são diferentes ($p=0,1003$). Podemos afirmar, entretanto, que as distribuições do 1º ano e 2º ano são diferentes ($p=0,0200$), e as distribuições do Infantil II e do 2º ano são significativamente diferentes ($p=0,0000$), mostrando-se melhor conforme mais avançado o ano escolar.

Figura 17: *Boxplot* indicando a porcentagem total de acertos nos itens prefixados, por ano escolar.

Na figura 17 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de Definição. Percebe-se um aumento nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares para os itens prefixados.

2) Grupo de respostas corretas para itens sufixados

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 35: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de Definição de palavras afixadas

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.1680
1º ano	p=0.5000
2º ano	p=0.5000

O teste de normalidade indica que não podemos rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II, 1º ano e 2º ano sejam normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 36: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de Definição de palavras afixadas

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,0281	P=0,0129
1º ano x 2º ano	P=0,2365	P=0,2468
Infantil II x 2º ano	P=0,0001	P=0,0001

Admitindo que $p < 0,05$, podemos afirmar que, em relação a pontuação total de acertos nos itens sufixados, as distribuições do Infantil e do 1º ano são diferentes ($p=0,0129$). Não podemos afirmar, entretanto, que as distribuições do 1º ano e 2º ano sejam diferentes ($p=0,2468$). Já as distribuições do Infantil II e do 2º ano são significativamente diferentes ($p = 0,0001$).

Figura 18: *Boxplot* indicando a porcentagem total de acertos nos itens sufixados, por ano escolar.

Na figura 18 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de Definição. Percebe-se um aumento nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares. Os itens sufixados apresentaram um desempenho superior do que os itens prefixados. Talvez isto ocorra em virtude da escolha das palavras que foram derivadas e também pela escolha dos prefixos empregados. Aparece um *outlier* que se refere a um aluno que tem idade menor do que a média para o Infantil II.

5.3 Análise do desempenho na Tarefa de produção de neologismo

O teste contou com a participação de 63 alunos, com apenas um faltante do 1º ano. A tarefa é composta por 20 itens, dos quais encontramos 1260 respostas, a partir do critério de pontuação para 2 pontos, 1 ponto e 0 ponto.

Tabela 37: Estatísticas descritivas para a porcentagem de pontuação total na tarefa de Produção de Neologismo

Ano Escolar		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Infantil II	Pontos totais	0	17	8,46	5,477
	% de pontos totais	,00	42,50	21,1458	13,69265
1º ano	Pontos totais	1	17	9,61	4,828
	% de pontos totais	2,50	42,50	24,0278	12,07023
2º ano	Pontos totais	0	24	12,67	6,429
	% de pontos totais	,00	60,00	31,6667	16,07275

Na tarefa de Neologismo podemos observar que as médias das porcentagens da pontuação total aumentam de acordo com o avanço dos anos escolares. Temos que a média da porcentagem total é de 21,14 no Infantil II (porcentagem mínima 0, máxima 42,50) com desvio padrão de 13,69. A média para o 1º ano é de 24,02 (porcentagem mínima 2,50, máxima 42,50) com desvio padrão de 12,07; e a média para o 2º ano é de 31,66 (porcentagem mínima 0, máxima 60), com desvio padrão de 16,07.

A figura a seguir nos permite visualizar no gráfico a distribuição da amostra no que diz respeito à porcentagem da pontuação total na tarefa de Neologismo, de acordo com a idade em meses dos participantes. Como para vocabulário expressivo e definição de palavras afixadas, também se observa que o desempenho em produção de neologismos é melhor conforme mais avança a idade em meses, porém observa-se que a inclinação desta ascendência é menor do que nas outras duas tarefas, o que pode indicar que esta tarefa permanece com um gradual maior de dificuldade do que as demais no intervalo de idade examinado nesta pesquisa.

Figura 19: *Scatterplot* Gráfico da porcentagem da pontuação na tarefa de Neologismo, por idade em meses dos participantes.

Para que pudéssemos analisar os resultados, as amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 38: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem da pontuação total na tarefa de produção de Neologismo

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.5000
1º ano	p=0.3741
2º ano	p=0.5000

O teste de normalidade indica que não podemos rejeitar a hipótese de que o Infantil II, 1º ano e 2º ano tenham uma distribuição normal. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 39: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem da pontuação total na tarefa de produção de Neologismo

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	P=0,4065	P=0,4717
1º ano x 2º ano	P=0,0903	P=0,1163
2º ano x Infantil II	P=0,0186	P=0,0242

Admitindo $p < 0,05$, não podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 1º ano são diferentes ($p = 0,4717$). Em relação as distribuições do 1º ano e do 2º ano também não podemos afirmar que são diferentes ($p = 0,1163$). Por outro lado, em relação a distribuição do 2º ano podemos afirmar que é significativamente maior do que a do Infantil II ($p = 0,0242$).

Figura 20: *Boxplot* indicando a porcentagem de pontuação total na tarefa de Neologismo, por ano escolar.

Na figura 20 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a porcentagem total na tarefa de Neologismo. Perceber-se um aumento nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares. Ocorrem 2 *outliers* para o 2º ano, de alunos que não pontuaram na tarefa.

5.3.1 Grupos de respostas com valores: 2, 1 e 0 pontos

Tabela 40: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de ocorrência de respostas com valor 2 pontos, 1 ponto e 0 ponto na tarefa de produção de Neologismo

Ano Escolar		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Infantil II	Valor 2 pontos	,00	30,00	14,1667	10,39091
	Valor 1 ponto	,00	35,00	13,9583	11,03149
	Valor 0 ponto	40,00	100,00	71,8750	18,10672
1º ano	Valor 2 pontos	,00	40,00	15,0000	11,24591
	Valor 1 ponto	,00	75,00	18,0556	22,88969
	Valor 0 ponto	25,00	95,00	66,9444	20,66105
2º ano	Valor 2 pontos	,00	40,00	22,8571	11,01946
	Valor 1 ponto	,00	50,00	17,6190	16,85371
	Valor 0 ponto	15,00	100,00	59,5238	23,17891

Na tarefa de Neologismo podemos observar na tabela acima o aumento do desempenho dos participantes de acordo com o ano escolar nas respostas com valor 2 pontos. As médias das porcentagens totais estão descritas da seguinte maneira: 14,16 no Infantil II (porcentagem mínima 0, máxima 30), com desvio padrão de 10,39. Para o 1º ano média de 15,00 (porcentagem mínima 0, máxima 40), com desvio padrão de 11,24. E para o 2º ano média de 22,85 (porcentagem mínima 0, máxima 40), com desvio padrão de 11,01.

O desempenho nas respostas com valor 1 ponto se caracteriza da seguinte maneira. Para o Infantil II temos a média de 13,95 (porcentagem mínima 0, máxima 35), com desvio padrão de 11,03. Há um aumento da média no 1º ano que obteve 18,05 (porcentagem mínima 0, máxima 75) com desvio padrão de 22,88. E temos uma leve diminuição da média no 2º ano que atinge 17,61 (porcentagem mínima 0, máxima 50) com desvio padrão de 16,85.

O desempenho nas respostas com valor 0 ponto apresentou diminuição em relação aos anos escolares. O Infantil II apresenta média 71,87 (porcentagem mínima 40, máxima 100), com desvio padrão de 18,01. O 1º ano apresenta média de 66,94 (porcentagem mínima 25, máxima 95) com desvio padrão de 20,66 e o 2º ano apresenta média de 59,52 (porcentagem mínima 15, máxima 100) com desvio padrão de 23,17.

1) Pontuação total obtida em respostas com valor 2 pontos

As amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 41: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 2 pontos no teste de produção de Neologismo

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.2316
1º ano	p=0.4485
2º ano	p=0.5000

O teste de normalidade não nos permite rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II, 1º ano e do 2º ano são normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 42: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 2 pontos no teste de produção de Neologismo

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,9385	P=0,8052
1º ano x 2º ano	P=0,0228	P=0,0342
Infantil II x 2º ano	P=0,0142	P=0,0094

Admitindo $p < 0,05$, não podemos afirmar que as distribuição do Infantil II e do 1º ano são diferentes ($p = 0,8052$). Em relação a distribuição do 1º ano podemos afirmar que é menor do que a distribuição do 2º ano ($p = 0,0094$). E, em relação a distribuição do 2º ano podemos afirmar que é significativamente maior do que a do Infantil II ($p = 0,0094$).

Figura 21: *Boxplot* indicando a porcentagem de respostas com valor 2 pontos na tarefa de Neologismo, por ano escolar.

Na figura 21 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para o total de respostas com valor 2 pontos, isto é, com acerto máximo na tarefa de Neologismo. Perceber-se um aumento significativo da mediana do Infantil II em relação ao 2º ano. Ocorreram 2 *outliers* para o 2º ano, de alunos que não pontuaram na tarefa.

2) Pontuação total obtida em respostas com valor 1 ponto

As amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 43: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 1 ponto no teste de produção de Neologismo

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.2991
1º ano	p=0.0062
2º ano	p=0.0933

O teste de normalidade não nos permite rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II e do 2º ano são normais. No entanto, podemos rejeitar a hipótese de que a distribuição do 1º ano é normal. Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para todas as situações que envolvem o 1º ano.

Tabela 44: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 1 ponto no teste de produção de Neologismo

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,8464	P=0,4469
1º ano x 2º ano	P=0,7114	P=0,9458
Infantil II x 2º ano	P=0,7203	P=0,3878

Admitindo $p < 0,05$, podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 1º ano não se diferem entre si ($p=0,8464$). Também em relação as distribuições do 1º ano e do 2º ano não podemos afirmar que são diferentes ($p=0,7114$). E também, não podemos afirmar que as distribuições do 2º ano e Infantil II são diferentes ($p=0,3878$). Ou seja, o uso da palavra base, ou morfema lexical em produções que não se constituíram em neologismo, foi uma estratégia que não distinguiu o desempenho entre os três anos escolares.

Figura 22: *Boxplot* indicando a porcentagem de respostas com valor 1 ponto na tarefa de Neologismo

Na figura 22 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de vocabulário. Percebe-se que as distribuições não se diferem entre si de modo significativo. Obtivemos dois *outliers* no 1º ano e três no 2º ano que se referem a aluno com uma avaliação de respostas com valor 1 ponto.

3) Pontuação total obtida em respostas com valor 0 pontos

Aqui estão incluídas as respostas consideradas erradas ou quando não houve nenhuma resposta dada pelo participante. As amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 45: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de 0 pontos no teste de produção de Neologismo

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.5000
1º ano	p=0.3323
2º ano	p=0.5000

O teste de normalidade não nos permite rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II, 1º ano e do 2º ano são normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de ANOVA para todas as situações.

Tabela 46: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de 0 pontos no teste de produção de Neologismo

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,5914	P=0,4159
1º ano x 2º ano	P=0,2645	P=0,3017
Infantil II x 2º ano	P=0,0504	P=0,0513

Admitindo $p < 0,05$, não podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 1º ano são diferentes ($p = 0,4159$). Em relação as distribuições do 1º ano e do 2º ano também não podemos afirmar que são diferentes ($p = 0,3017$). Mas podemos afirmar que as distribuições do 2º ano e do Infantil II são diferentes ($p = 0,0513$), portanto se observa que o há uma diminuição significativa de respostas erradas ou ausencia de respostas no 2º ano, se comparado ao Infantil II.

Figura 23: *Boxplot* indicando a porcentagem de respostas com valor 0 ponto na tarefa de Neologismo, por ano escolar.

Na figura 23 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de vocabulário. Perceber-se uma diminuição nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares.

5.3.2 Grupos de respostas para itens prefixados e sufixados

Tabela 47: Estatísticas descritivas para a porcentagem total de respostas corretas em itens prefixados e sufixados na tarefa de produção de Neologismo

Ano Escolar		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Infantil II	% itens prefixados	,00	25,00	5,4167	7,21060
	% itens sufixados	,00	80,00	36,8750	23,76573
1º ano	% itens prefixados	,00	30,00	6,9444	10,02040
	% itens sufixados	5,00	85,00	41,1111	21,04306
2º ano	% itens prefixados	,00	50,00	11,4286	15,09494
	% itens sufixados	,00	85,00	51,9048	21,93605

Observamos, a partir da tabela, que as médias dos itens sufixados na tarefa de produção de neologismo são superiores à dos itens prefixados e aumenta conforme o ano

escolar. Para os itens prefixados obtivemos as seguintes médias, 5,41 (porcentagem mínima 0, máxima 25) para o Infantil II, com desvio padrão de 7,21. Média de 6,94 (porcentagem mínima 0, máxima 30) para o 1º ano, com desvio padrão de 10,02 e média de 11,42 (porcentagem mínima 0, máxima 50) para o 2º ano com desvio padrão de 15,09.

Já em relação aos itens sufixados o Infantil II obteve média de 36,87 (porcentagem mínima 0, máxima 80), com desvio padrão de 23,76; o 1º ano obteve média de 41,11 (porcentagem mínima 0, máxima 85) com desvio padrão de 21,04, e o 2º ano obteve média de 51,90 com desvio padrão de 21,93.

1) Grupo de respostas classificadas pelos itens prefixados

As amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 48: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de produção de Neologismo

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.0047
1º ano	p=0.0189
2º ano	p=0.0363

O teste de normalidade nos permite rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II, 1º ano e do 2º ano são normais. Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para todas as situações.

Tabela 49: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens prefixados na tarefa de produção de Neologismo

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,9135	P=0,5684
1º ano x 2º ano	P=0,5480	P=0,2903
Infantil II x 2º ano	P=0,4399	P=0,0891

Admitindo $p < 0,05$, não podemos afirmar que as distribuição do Infantil II e do 1º ano são diferentes ($p=0,9135$). Em relação as distribuições do 1º ano e do 2º ano também não podemos afirmar que são diferentes ($p=0,5480$). E também não podemos afirmar que as

distribuições do Infantil II e do 2º ano são diferentes ($p = 0,4399$).

Figura 24: *Boxplot* indicando a porcentagem de acertos em itens prefixados no teste de Neologismo, por ano escolar.

Na figura 24 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total no teste de vocabulário. Podemos perceber que as medianas não se diferem de maneira significativa entre os anos escolares. Observamos dois *outliers* no 1º ano que se referem a alunos que obtiveram desempenho superior à média do grupo nos itens prefixados.

2) Grupo de respostas classificadas por itens sufixados

As amostras foram divididas por ano escolar e foram submetidas ao teste de normalidade de Jarque-Bera a um nível de significância de 5%. Os resultados estão a seguir:

Tabela 50: Teste de Normalidade Jarque-Bera para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de produção de Neologismo

Teste de Normalidade Jarque-Bera	
Infantil II	p=0.5000
1º ano	p=0.5000
2º ano	p=0.0457

O teste de normalidade não nos permite rejeitar a hipótese de que as distribuições do Infantil II e o 1º ano são normais. No entanto, podemos rejeitar a hipótese de que a distribuição do 2º ano é normal. Portanto, adotamos os resultados do teste de Kruskal-Wallis para todas as situações que envolvem o 2º ano.

Tabela 51: Teste de Kruskal-Wallis e ANOVA para porcentagem total de itens sufixados na tarefa de produção de Neologismo

	Kruskal-Wallis	ANOVA
Infantil II x 1º ano	p=0,5318	P=0,5520
1º ano x 2º ano	P=0,0526	P=0,1271
Infantil II x 2º ano	P=0,0266	P=0,0377

Admitindo $p < 0,05$, não podemos afirmar que as distribuições do Infantil II e do 1º ano são diferentes ($p=0,5318$). Em relação as distribuições do 1º ano e do 2º ano também não podemos afirmar que são diferentes ($p=0,0526$). Por outro lado, em relação a distribuição do 2º ano podemos afirmar que esta é significativamente maior do que a do Infantil II ($p=0,0266$).

Figura 25: *Boxplot* indicando a porcentagem de acertos nos itens sufixados da tarefa de Neologismo, por ano escolar

Na figura 25 podem-se visualizar os quartis e a mediana de cada ano escolar para a pontuação total na tarefa de Neologismo. Percebe-se um aumento nas medianas e na porcentagem da pontuação total obtida no decorrer dos anos escolares. Ocorre um *outlier* para o 1º ano que corresponde a um aluno que obteve um desempenho maior do que a média de sua classe para os itens sufixados, e ocorrem dois *outliers* para o 2º ano, de alunos que não pontuaram na tarefa.

O Infantil II apresentou dificuldades na realização desta tarefa, a habilidade morfológica só é acessada via instrução explícita e mesmo assim quando é feita anterior ao item de resposta. As crianças não parecem ter um conhecimento morfológico prévio. No 1º ano e no 2º ano alguns alunos apresentaram dificuldades no entendimento do que era pra ser feito. Alguns alunos, entretanto, conseguiram produzir neologismos a partir da apresentação (e muitas vezes repetição) dos itens de exemplo, em que fica evidente a composição morfológica das palavras utilizadas – poderia dizer que fica explícito, no entanto seria melhor dizer que fica “em algum grau de explicitação” uma vez em que eu não mostro, por exemplo, o significado do sufixo *-eiro* em *cadereiro*, no exemplo. Poucos alunos não conseguiram generalizar a ideia de formação de uma nova palavra, executando a tarefa

como se: 1. o objetivo fosse definir a palavra, 2. explicar literalmente a função da palavra, ou ainda 3. Generalizar algum sufixo para todas as palavras (exemplo, *-ão*).

5.4 Análise das correlações

Apresentaremos a seguir as correlações entre o teste de vocabulário ABFW, a tarefa de Definição e a tarefa de Neologismo. Podemos observar valores estatisticamente significativos, ao nível de significância de 0,01 (1%).

Tabela 52: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo

Teste de correlação de Pearson				
		Vocabulário	Definição	Neologismo
Vocabulário	Pearson Correlation	1	,736**	,428**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001
Definição	Pearson Correlation		1	,435**
	Sig. (2-tailed)			,000
Neologismo	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			
a um nível de significância de 0,01% (**) ou de 0,05%				

Observamos uma correlação alta entre o teste ABFW e a tarefa de Definição ($p=0,736$). Embora de maneira diferente, os dois instrumentos avaliam vocabulário expressivo, então era esperado que tivéssemos esse resultado. A correlação entre o teste de vocabulário e a tarefa de Neologismo se mostrou positiva moderada ($p=0,428$) e a correlação da tarefa de Definição e a tarefa de Neologismo também se mostrou positiva e moderada ($p=0,435$). Os resultados reforçam a relação entre vocabulário expressivo e consciência morfológica. A seguir apresentamos as correlações entre as tarefas dentre os anos escolares.

Tabela 53: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo no Infantil II

Teste de correlação de Pearson (<i>Infantil II</i>)				
		Vocabulário	Definição	Neologismo
Vocabulário	Pearson Correlation	1	,725**	,531**
	Sig. (2-tailed)		,000	,008
Definição	Pearson Correlation		1	,497*
	Sig. (2-tailed)			,013
Neologismo	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			

a um nível de significância de 0,01% () ou de 0,05%**

Tabela 54: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo no 1º ano

Teste de correlação de Pearson (1º ano)				
		Vocabulário	Definição	Neologismo
Vocabulário	Pearson Correlation	1	,463	,095
	Sig. (2-tailed)		,053	,717
Definição	Pearson Correlation		1	,079
	Sig. (2-tailed)			,757
Neologismo	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			

a um nível de significância de 0,01% () ou de 0,05%**

Tabela 55: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo no 2º ano

Teste de correlação de Pearson (2º ano)				
		Vocabulário	Definição	Neologismo
Vocabulário	Pearson Correlation	1	0,741**	0,231
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,314
Definição	Pearson Correlation		1	0,370
	Sig. (2-tailed)			0,098
Neologismo	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			

a um nível de significância de 0,01% () ou de 0,05%**

As correlações entre as tarefas em cada escolar se apresentam de maneira significativamente positivas. Podemos observar que, para o Infantil II a correlação entre o

teste de vocabulário e a tarefa de Definição é positiva e alta ($p=0,725$), a correlação entre o teste de vocabulário e a tarefa de Neologismo é moderada ($p=0,531$) e a correlação entre a tarefa de Definição e Neologismo também é moderada ($p=0,497$)).

Para o 1º ano a correlação entre o teste de vocabulário e a tarefa de Definição é moderada ($p=0,463$), já a correlação entre o teste de vocabulário e a tarefa de Neologismo é muito baixa ($p=0,095$), e a correlação entre a tarefa de Definição e Neologismo também muito baixa para o 1º ano ($p=0,079$).

Para o 2º ano as correlações se mostram da seguinte maneira: entre o teste de vocabulário e a tarefa de Definição a correlação é alta ($p=0,741$), já entre o teste de vocabulário e a tarefa de Neologismo é baixa ($p=0,231$) e, entre as tarefas de Definição e Neologismo a correlação é baixa ($p=0,370$).

Na tabela abaixo apresentamos os resultados do teste de correlação de Pearson para vocabulário (ABFW), definição de palavras afixadas e produção de neologismo, por ano escolar indica a existência de correlações fortes e positivas para todas as tarefas, a um nível de significância de 0,01% (**) ou de 0,05% (*).

Tabela 56: Correlações entre Vocabulário expressivo, Definição e Produção de Neologismo por ano escolar

Teste de correlação de Pearson				
	Vocabulário	Definição	Neologismo	Ano Escolar
Vocabulário	1	0,736**	0,428**	0,457**
	63	63	62	63
Definição		1	0,435**	0,517**
		64	63	64
Neologismo			1	0,303*
			63	63
Ano Escolar				1
				64
a um nível de significância de 0,01% (**) ou de 0,05%				

As correlações entre os resultados para vocabulário expressivo (ABFW), definição de palavras afixadas, produção de neologismos e os anos escolares se mostram positivas. A correlação da tarefa de vocabulário apresentou correlação moderada ($p=0,457$) em relação ao ano escolar. A tarefa de Definição de palavras afixadas apresenta correlação moderada ($p=0,517$) e a tarefa de produção de Neologismo apresenta correlação baixa ($p=0,303$), talvez por ter sido a mais difícil para todos os anos escolares avaliados. Uma hipótese a ser

verificada é de que se considerada a pontuação original da tarefa tenhamos uma representação melhor das diferenças de desempenho conforme a série, uma vez que a pontuação intermediária não diferenciou os participantes por série, o que pode não ter sido um bom critério de pontuação que precise ser revisto e refinado.

5.5 Discussão

Estudos sobre as habilidades metalinguísticas têm sido amplamente divulgados com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre a aquisição da linguagem oral e escrita. A consciência morfológica tem sido alvo de recentes pesquisas e sua importância no processo linguístico é investigada particularmente no que diz respeito à linguagem escrita. Em razão de ser um elemento fundamental no conhecimento dos significados das palavras, a morfologia é uma dimensão que está ligada ao aumento da habilidade e do conhecimento lexical e em nosso estudo privilegiamos o estudo dessa habilidade na linguagem oral.

Inicialmente, nosso primeiro objetivo para este estudo foi verificar as habilidades morfológicas e o desenvolvimento do vocabulário expressivo em alunos de três anos escolares diferentes, sendo eles do Infantil II de uma escola municipal de Educação Infantil e de 1º ano e 2º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental. Optamos pela investigação de vocabulário expressivo porque, segundo Sparks & Deacon (2013) embora o vocabulário receptivo exija conhecimentos sobre o significado de palavras, o expressivo parece requerer um conhecimento mais elaborado, se configurando, portanto como uma medida mais sensível do conhecimento. Através do teste de vocabulário e da tarefa de definição de palavras obtivemos evidências sobre o desenvolvimento do vocabulário expressivo, e através da tarefa de produção de neologismo, verificamos o conhecimento morfológico.

Podemos observar no teste de vocabulário ABFW, o avanço do desempenho dos participantes ao longo dos anos escolares. Este instrumento tem o objetivo principal de verificar a competência lexical através do léxico emitido pela criança mediante a nomeação de figuras representativas dos conceitos avaliados. Quanto maior o desempenho em Designação de Vocábulos Usual, maior é o desempenho no teste como um todo. Como pode ser observado nos resultados, o desempenho em DVU é amplamente maior do que em não-

designações e em processos de substituição. Esses dados nos permite afirmar que os participantes apresentaram um conhecimento lexical que aumenta conforme os anos escolares, e nossos resultados concordam com os de Paula (2007), que encontrou uma evolução no conhecimento de vocabulário, bem como sobre morfologia, no Ensino Fundamental. Porém, levantou-se a questão a respeito de como a ampliação do vocabulário se relaciona à ampliação do conhecimento morfológico.

Segundo Santos (2007) os processos de substituição utilizados pelos alunos funcionam como recursos linguísticos para nomeação das figuras as quais eles não recordam ou não sabem exatamente o nome. Em virtude dessa afirmação é possível considerarmos que os participantes de nosso estudo fazem uso dos processos de substituição, mais do que a ausência de designações, para palavras não conhecidas. A porcentagem de respostas consideradas como corretas (DVU) são superiores à porcentagem de processos de substituição e de não-designação, os quais diminuem de frequência com a escolarização e o enriquecimento do léxico.

Demos atenção aos processos de substituição, os quais indicam quais estratégias foram utilizadas pelos participantes para designação dos vocábulos entendidos como ‘erros’. A manipulação do conhecimento lexical fica evidente na escolha de vocábulos com características semânticas relacionadas à palavra alvo.

Em uma primeira aproximação na análise dos processos de substituição – PS usados pelas crianças, observamos que os mais usados nos três anos escolares foram o processo de substituição por co-hipônimo próximo (3.3.1), que consiste em uso de uma palavra de mesmo nível conceitual, como nomear alface ao invés de couve; seguido de substituição por hiperônimo imediato, (3.3.2), ou seja, na troca por um conceito supraordenado, como salada por alface, ou cachorro por animal e, em terceiro, por parassinônimo (3.7), que consiste no uso de sinônimos, como carro de polícia ao invés de viatura de polícia. Em geral destacamos o significativo desempenho no processo de substituição por co-hipônimos e hiperônimos o que nos mostra um importante elemento de enriquecimento do léxico (Santos, 2007).

Houve uma queda acentuada no uso de 3.3.1 e 3.3.2 do Infantil II para o 1º ano, sendo que o uso de sinônimo 3.7 foi igual nos dois primeiros anos analisados e aumentou no 2º ano. Foi observado um índice também decrescente de respostas envolvendo os processos de 3.15 valorização do estímulo visual e 3.12 de designação de funções para as palavras

alvo, dado que indica ampliação da capacidade de nomeação correta dos itens, ao longo do processo de escolarização.

Não foram observados os seguintes processos de substituição pelos participantes em nosso estudo: 3.9.2 Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por não-verbal incorreta; 3.10 Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por gesto indicativo; 3.11 Substituição por paráfrases culturais e 3.17 Segmento ininteligível. Observamos baixos índices nos demais processos e destacamos, dentre eles, o de substituição por criação de neologismo por analogia morfo-semântico-sintática, cujas poucas respostas mostravam a capacidade de recuperação da informação semântica através dessa estratégia, por exemplo, *bombeiro* por *fogueiro* e ainda, *parista* para *guarda de trânsito*.

Era esperado que o uso de processos de substituição diminuísse com o aumento da experiência escolar, pois estaria inversamente relacionado à ampliação do vocabulário propriamente dito, ou seja, com o uso de denominação de vocabulário usual (DVU) e seus sinônimos (3.7), o que pode ser referendado pelos resultados neste estudo. Esta tendência decrescente no uso dos processos de substituição, ou estratégias instrumentais na ausência do conhecimento da palavra esperada para seu referente é observada, do Infantil II para o 1º ano e deste para o 2º ano nas subcategorias de substituição por: hiperônimo não-imediato (3.2.1), hiperônimo imediato (3.2.2), que envolvem supraordenações conceituais (Befi-Lopes, Gândara & Felisbino, 2006, Souza & Eisenberg, 2010), por designação de função (3.12), com panela de fritar ovo, para frigideira e valorização do estímulo visual (3.15) como casas, para a figura de cidade. Uma queda maior já é observada do Infantil II para o 1º ano nas subcategorias hiperônimo não-imediato (3.2.1), hiperônimo imediato (3.2.2) e substituição por designação de função (3.1.2), ‘de fritar ovo’ para frigideira.

Alguns destes processos diminuíram do Infantil II para o 1º ano, mais foram frequentes no 2º ano, se comparado à série anterior, sendo eles: hiperônimo não-imediato (3.2.1), hiperônimo imediato (3.2.2) e substituição por hipônimo (3.4). Embora pouco usada, a substituição por hipônimo (3.4) foi um pouco mais frequente no 2º ano do que nas séries anteriores. Esta consiste na substituição de um conceito subordinado, que especifica o elemento de uma categoria conceitual, como alface, ao invés de verdura. Observamos que em alguns casos, a figura apresentada no teste sugeria o uso de hipônimo, como no caso da figura para verdura, que representa um pé de alface visto de cima, ou de co-hipônimo próximo, como no caso da figura para barbeiro, que houve mais referência à nomeação

cabeleireiro, em que um homem corta o cabelo de outro. No laboratório de Capovilla (Damázio, 2011), vários estudos recentes têm cuidado desta questão em termos do tratamento das figuras em termos de variação em graus de iconicidade, ou seja, de quanto ela é específica o bastante para facilitar a identificação de uma palavra alvo em especial, ao invés de dar margem a diferentes conceitos, supraordenado ou subordinado, por exemplo. A figura para professora suscitou várias denominações. Chama atenção para o fato, por exemplo, de que a figura feminina no desenho não nos parecer uma mulher adulta, podendo ser interpretada como uma aluna/menina ou jovem ao quadro.

Uma dificuldade que enfrentamos no processo de categorização das respostas das crianças foi nas situações em que uma resposta parecia poder receber mais de uma classificação, como por exemplo, ‘roupa-de-dormir’ para pijama, que poderia ser entendida como designação de função ou hiperônimo imediato, o que gerou amplos debates dentre orientanda e orientadora no processo de categorização.

Assim, os casos de cabelereiro para barbeiro, médica para enfermeira e carro de polícia para viatura, podem refletir mudanças culturais na organização do cotidiano das crianças, o que pode ter afetado a alta frequência do uso de substituições em relação à designação vocabular esperada. Desse modo, podemos afirmar que não só o aprendiz está em processo de mudança por fatores de desenvolvimento e de escolarização, mas também a cultura na qual está inserido e da qual faz parte, o que se reflete na expressão da língua (Paula, 2007).

No teste de Definição de Palavras Afixadas o objetivo era de avaliar o vocabulário expressivo mediante a apresentação de palavras derivadas. Também verificamos o aumento do desempenho dos participantes através dos anos escolares. O critério de avaliação foi baseado em Figueiredo (2002), do subteste de vocabulário do WISC-III.

Para a correção contamos com três juízes, uma vez em que, segundo Figueiredo et al (2010), o WISC-III se configura como um teste que conta para a maioria de seus itens com uma correção objetiva, no entanto no teste de Vocabulário os itens podem exigir julgamento subjetivo do examinador.

Os itens avaliados com o valor 2 pontos aumentam de acordo com o ano escolar, e os itens avaliados com 1 ponto e 0 ponto diminuem. Interessante notar que embora os itens prefixados e sufixados aumentem com o ano escolar, aqueles que apresentam sufixos são os

que têm o desempenho mais alto entre os participantes de todos os anos. Os sufixos utilizados, principalmente *-ista*, *-ção*, *-agem*, *-ado*, *oso* e *-mento*, são de alta frequência na língua portuguesa, segundo Monteiro (2002).

Constatamos durante a coleta de dados que a estratégia de mencionar o morfema principal da palavra alvo era utilizada quando o participante não desenvolvia a completa definição do termo. Para respostas desse tipo, avaliamos segundo o critério de 1 ponto, pois embora não ocorra a análise morfológica da palavra, há o reconhecimento ainda que implícito, do morfema base, que especifica o núcleo semântico da palavra. Quando consideramos, segundo Rosa (2005) a existência de princípios morfológicos no campo das palavras de uma língua conseguimos entender e explicar o modo como as crianças dominam cada vez mais palavras, principalmente nos primeiros anos de vida e de escolarização.

Nesta tarefa também encontramos nas respostas a estratégia de criação de neologismo, por exemplo, encontramos como definição para “sapateiro”: “*arrumeiro de sapato*”.

Um desdobramento desta pesquisa será a realização de uma análise mais qualitativa das subcategorias das repostas à prova de definição de palavras afixadas que receberam pontuação 1 (um) e 0 (zero).

Com a tarefa de produção de neologismo, verificamos o conhecimento morfológico dos participantes. Esta tarefa avalia o conhecimento implícito dos participantes, uma vez em que não direciona a atenção para o processo de formação do neologismo. Nem todas as crianças conseguiram destacar esse significado na criação dos neologismos, outras, porém, utilizaram outros afixos existentes que contemplavam o sentido esperado, por exemplo era esperado que a formação para “aquele que trabalha na piscina é um...” fosse “*piscineiro*”, e encontramos “*piscinista*”.

Esse fato é sustentado pelas palavras de Monteiro (2002), que apresenta a fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem como um momento em que as crianças são capazes de produzir novos vocábulos não atualizados do léxico, mas que são potencialmente ajustáveis às regras de derivação. A criança possui, portanto, a capacidade de criar novas palavras e o faz na medida em que se depara com necessidades comunicativas ou intuítos expressivos.

Há um aumento no desempenho total da produção de neologismos através dos anos escolares. Em relação ao critério nota, as respostas com valor 2 pontos aparecem com baixa frequência no Infantil II e no 1º ano e tem um aumento no 2º ano. Em relação às respostas com valor 1 ponto, há uma maior diferenciação gradativa ao longo dos anos. Já para as notas com valor 0 ponto, observa-se uma alta incidência que diminui com o avanço dos anos escolares. Supõe-se que o fator escolaridade afete essa configuração dos pontos.

Interessante notar que na coleta de dados foi observado que os alunos, diante da dúvida ou incerteza sobre a palavra a ser criada, generalizaram, muitas vezes, os itens de treino para suas produções. Assim, tivemos a oportunidade de, diante da proposta do neologismo para “rasgar de novo” obtermos palavra como “rasgadeiro”.

Podemos notar assim como em Paula (2007) um maior desempenho nos itens sufixados do que nos prefixados. A hipótese recorrente é que, no começo da escolarização os alunos estejam mais sensibilizados com a rima, o final das palavras. Talvez por isso tenhamos encontrado esse resultado tanto na tarefa de definição de palavras quanto na tarefa de produção de neologismo.

Nosso segundo objetivo foi verificar a existência e natureza da correlação desses dois aspectos com a aprendizagem da leitura e da escrita no início do Ensino Fundamental. Desse modo, ao analisarmos os dados e os submetemos à análise de correlação obtivemos que esses dois conhecimentos estão significativamente e positivamente correlacionados conforme se evidencia nos resultados deste estudo. Ambos os aspectos se correlacionam de maneira cada vez mais forte de acordo com o avanço dos anos escolares.

Assim, identificamos a importância do vocabulário para o desenvolvimento das habilidades morfológicas e vice-versa. O que pode ser evidenciado nos resultados obtidos nas tarefas que avaliam os dois aspectos.

CAPÍTULO 6- CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos objetivos para este estudo foram verificar conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário expressivo no uso da linguagem oral, e verificar a correlação entre estas variáveis em participantes provenientes de três anos escolares, no início do Ensino Fundamental. Estes objetivos foram guiados por três hipóteses principais.

A primeira hipótese é que as crianças possuem habilidades morfológicas, ainda que implícitas, desde a Educação Infantil, expressas no uso da linguagem oral. Assim, concordamos com Marec-Breton & Gombert (2004) que apresentaram estudo sobre a morfologia ser um aspecto já considerado precocemente pelo aluno. Em nosso estudo, os participantes estavam em um período escolar que antecedia o ensino da leitura e escrita ou estavam no começo dessa aprendizagem, portanto, podemos afirmar que este conhecimento já existe. De fato, podemos confirmar essa hipótese através dos resultados obtidos na tarefa de Neologismo.

As habilidades morfológicas puderam ser observadas pela manipulação de prefixos e sufixos que conferiam ao neologismo produzido o significado esperado. Nas tarefas de definição de palavras afixadas e de produção de neologismo os participantes se saíram melhor na manipulação dos itens que envolviam sufixo. Este fato já nos permite afirmar que os participantes possuem sensibilidade ao conhecimento morfológico. No estudo de Paula (2007) investigaram-se em outra análise os dados sobre a consciência fonológica, especificamente no que diz respeito à sensibilidade à rima. Esse fato explica, em parte, o melhor desempenho nos itens sufixados, em que se focaliza atenção ao final da palavra, assim como na rima.

A segunda hipótese que guiou nossos objetivos é que o aumento do vocabulário está relacionado diretamente com o aumento da habilidade morfológica, e vice-versa. Entendemos que quanto maior o desenvolvimento lexical do indivíduo será mais provável o uso deste conhecimento para compreensão e habilidade no uso das palavras. Por outro lado, a habilidade morfológica atuaria para o reconhecimento de palavras, promovendo o processamento das unidades morfológicas para a ampliação de vocabulário (Carlisle, 2007). Uma informação importante recaiu sobre o uso de estratégias de substituições lexicais utilizadas pelos participantes no vocabulário expressivo e das definições que são

aproximações ainda em processo de aperfeiçoamento. Este é um fator importante para o desenvolvimento do vocabulário e das habilidades metalinguísticas.

Compreendemos que a relação entre o desenvolvimento das habilidades morfológicas da língua e o vocabulário é relevante já que, o desenvolvimento dessas habilidades permite a expansão do vocabulário da criança (Sparks & Deacon, 2013; Correa, 2009, Paula, 2007).

A terceira hipótese é que ambos os aspectos se correlacionam positivamente e de maneira cada vez mais forte quanto mais avançados os anos escolares. De fato, ao analisarmos os dados e os subtermos à análise de correlação tivemos como resultado que esses dois conhecimentos estão significativamente e positivamente correlacionados conforme se evidencia nos resultados deste estudo.

Ao contrário da maioria das pesquisas em conhecimento morfológico, nosso estudo enfocou alunos de anos escolares iniciais, a partir da educação infantil. Dessa maneira, avançamos no estudo de como as variáveis, conhecimento morfológico e vocabulário, estão relacionadas de modo cada vez mais forte, conforme a ampliação da experiência escolar e de como a criança utiliza de modo produtivo seus conhecimentos linguísticos na linguagem oral.

Uma das características de nosso estudo é seu delineamento transversal. Este foi o princípio para que esta pesquisa possa prosseguir com a condução de estudo longitudinal, no qual será importante a investigação de como esses dois aspectos se relacionam com outras capacidades metalinguísticas através da Educação Infantil e anos mais avançados do Ensino Fundamental. Estudos de intervenção também seriam desejáveis, realizados em escolas da região de São Paulo, com a possibilidade de englobar vários anos escolares do Ensino Fundamental, para investigar de que maneira as habilidades morfológicas poderiam ser estimuladas e de que maneira isso afetaria a aprendizagem em leitura e escrita, bem como a ampliação lexical (Seixas, 2007; Barbosa, 2013; Kirby & Bowers, 2012).

Destacamos como outra possibilidade de ampliação do conhecimento do tema desta dissertação a inclusão das análises de raciocínio não verbal e de consciência fonológica, as quais contribuiriam para o melhor entendimento de como a habilidade morfológica se relaciona com esses aspectos, cuja importância tem sido tratada em inúmeros estudos (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Maluf, 2003; Capovilla & Capovilla, 2000).

O acompanhamento do desenvolvimento da leitura e escrita durante esse processo inicial de aprendizagem pode trazer novos conhecimentos sobre as habilidades morfológicas utilizadas também nesse momento. O estudo longitudinal também seria fundamental para a investigação de correlações entre a habilidade morfológica e o vocabulário.

Seria pertinente em estudos futuros, a análise detalhadas dos itens da tarefa de definição de palavras afixadas em benefício de seu aperfeiçoamento para que pudéssemos efetivamente avaliar a interação entre o conhecimento morfológico e o vocabulário em um mesmo instrumento, para aplicação oral ou escrita em anos mais avançados do Ensino Fundamental, utilizando subcategorias de afixos e também grau de transparência fonológica e conhecimento ortográfico.

Também seria pertinente submetermos a tarefa de produção de neologismos a partir dos mesmos critérios utilizados por Paula (2007) a fim de compararmos os escores dos alunos dos dois estudos, comparando os resultados em virtude da forma de aplicação, as quais foram diferentes em cada um deles.

Outro ponto importante para futuros estudos é pormenorizar a investigação do desempenho em sufixos e prefixos. Uma suposição é de que esse conhecimento esteja ligado à sensibilidade da rima, logo, estudos que identifiquem as habilidades fonológicas envolvidas no desenvolvimento linguístico são extremamente importantes, especialmente no início da alfabetização.

Os resultados de nosso estudo contribuem para o corpo da pesquisa em desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, principalmente no que se refere ao conhecimento morfológico e de vocabulário. A partir das evidências encontradas os próximos passos vão na direção de estudos que possam investigar na prática educacional os efeitos e benefícios do incentivo ao aprendizado desses conhecimentos.

REFERÊNCIAS⁸

- Araújo, K., Befi-Lopes, D. M. & Cáceres, A. M. (2007 out/dez). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *Revista CEFAC*, 9 (4), 444-452.
- Barbosa, V. R. (2013). *O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Barbosa de Moura, E.; Paula, F. V. de (2013). *A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita de 2005 a 2010*. Aprovado para publicação na Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia.
- Barrera, S. & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças de primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502.
- Barrera, S. D., Placiteli, D. A. (2008). Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In.: Maluf, M. R. & Guimarães, S. R. K. (orgs) *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita* (p.167-188). Curitiba (PR): Editora UFPR.
- Befi-Lopes et al (2011). *ABFW: teste de linguagem infantil e nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática* (obra completa). 2ª ed, revista, ampliada e atualizada. Carapicuíba: Pró-Fono.
- Befi-Lopes, D. M. Vocabulário (Parte B) (2000). In: Andrade, C. R. F.; Befi-Lopes, D. M.; Fernandes F. D. M.; Wertzner, H. F. *ABFW: teste de linguagem infantil e nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática* (p. 41-59). Carapicuíba: Pró-Fono.
- Befi-Lopes, D. M. & Cáceres, A. M. (2009). Verificação da morfologia verbal em pré-escolares falantes do Português Brasileiro. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14, 470-475.
- Befi-Lopes, D. M., Gândara, J. P. & Felisbino, F. S. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: desempenho de crianças com Alteração de Desenvolvimento de Linguagem. *Revista CEFAC*, 8, 2, 155-161.

⁸ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

Bertram, R., Laine, M. & Virkkala, M. M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 287-296.

Brasil (2007), *Relatório do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: novos caminhos*. Brasília, DF. Câmara dos Deputados.

Bryant, P., Nunes, T. & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Orgs.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2007). *Alfabetização método fônico*. 4.ed. São Paulo, Memnon.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia Reflexão Crítica*, 13(1), 07-24.

Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: Correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF* (São Paulo, SP), 9(1), 39-47.

Capovilla, F. C.; Negrão, V. B.; Damazio, M. (2011). *Teste de vocabulário auditivo e teste de vocabulário expressivo - TVAud e TVExp: validado e normatizado para o desenvolvimento e compreensão da fala dos 18 meses aos 6 anos de idade*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.

Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2004). *Enciclopédia de língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em libras*. São Paulo: CNPq: [fFund] Vitae: FAPESP: CAPES: Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. V.3.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. C. E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18(3), 330-336

Cardoso-Martins, C. & Correa, M. F. (2008 set). O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 24 (3), 279-286.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.

Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 373-404.

Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. In R. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. New York: Guilford Press, pp 78-103.

Chomsky, N. (1975). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa, Edições 70. Colecção signos.

Chomsky, N. (1977). *Linguagem e pensamento*. 4. ed. Petrópolis, Vozes.

Correa, J. (2009). Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: Mota, M. (org.) *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Damazio, M. *Testes de vocabulário receptivo e expressivo: Estudo de normatização e validação em crianças de 18 meses a 6 anos de idade* (2011). Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Deacon, S. H.; Byant, P. (2005). What young children do and do not know about the spelling of inflections and derivations. *Developmental Science*, 8 (6), 583-594.

Duncan, L., Casalis, S. & Colé, P. (2009) Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30, 405-440.

Ehri, L. C. (2005, September) Learning to read words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*. (167-188) Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Recuperado em 03 de setembro de 2012, de:
<http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens%20Readings/reading/Readings/Ehri%20Word%20Learning.pdf>.

Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia uma análise cognitiva* (D. Batista, trad.). 2. ed. Porto Alegre, Artes Médicas.

Ferracini, F. et al. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista psicopedagogia*, 23 (71), 124-133.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo, SP: Artes Médicas.

Figueiredo, V. L. M. (2002) WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças - adaptação brasileira da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Figueiredo, V. L. M. et al. (2010). Subtestes semelhanças, vocabulário e compreensão do WISC-III: pontuação objetiva ou subjetiva? *Psicol. Reflex. Crit.*, 23, 3, 449-455

Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. 3. ed. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum. Recuperado em 13 Julho de 2012, de:

http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf. Acessado em.

Gombert, J. E. (2003) Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 19-64.

Guimarães, S. R. K. (2002, Dezembro) Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), Recuperado em 02 de maio de 2013, de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000300003&lng=en&nrm=iso>.

Guimarães, S. R. K.; Paula, F. V. de. (2010). O papel da consciência morfosintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. *Educar em revista*, 38, 93-111.

Hage, S. R. de V., & Pereira, M. B. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8(4), 419-428. Recuperado em 07 de maio de 2013, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462006000400003&lng=en&tlng=pt.

Hagen, V., Miranda, L. C. & Mota, M. M. P. E. da. (2010) Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. *Psicologia: Teoria em Prática*, 12, (3), 135-148. Recuperado em 02 de junho de 2011, de: <<http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/ptp/article/viewFile/3189/2719>>.

Justino, M. I. S. V. (2010). *Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Kemp, N. (2006). Children's spelling of base, inflected, and derived words: Links with morphological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 737-765.

Kirby, J. R. & Bowers, P. N. (2012). Morphology works: Research into practice. What Works: Research into Practice. *Research Monograph 41*. Literacy and Numeracy Secretariat, Ontario. Recuperado em 15 de maio de 2013, de: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_Morphology.pdf

Lyytinen P.; Lyytinen H. (2004). Growth and predictive relations of vocabulary and inflectional morphology in children with and without familial risk for dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 25, 397-411.

Maluf, M. R., Zanella, M. S. & Molina Pagnez, K. S. M. (2006). Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 56(124), 67-92.

Maluf, M. R. (org.) (2003) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marec-Breton, N. & Gombert, J. E. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (Org.). *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 105-121). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marec-Breton, N. & Gombert, J. E. (2007) How Young children read complex word?. *Educação: Temas e Problemas. Évora*, 4 (2), 49-79.

McBride-Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., et al. (2005a). Changing models across cultures: Associations of phonological and morphological awareness to reading in Beijing, Hong Kong, Korea, and America. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 140–160.

McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W.-Y., & Shu, H. (2005b). The role of morphological awareness in children's English reading and vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 26, 415–435.

Monteiro, J. L. (2002). *Morfologia Portuguesa*. 4a. ed. Campinas: Pontes.

Morais, J. (2013). *Criar leitores – para professores e educadores*. Barueri: Manole.

Morais, J. (1996). *A arte de ler* (A. Lorecini, trad). São Paulo: Unesp.

Mota, M. M. P. E. (2012). Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. *Estudos em Psicologia, Campinas*, 29 (1), 89-94.

Mota, H. B, Kaminski, T. I., Nepomuceno, M. R. F., & Athayde, M. de L. (2009). Alterações no vocabulário expressivo de crianças com desvio fonológico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(1), 41-47.

Mota, M. M. P. E. et al. (2012) Desenvolvimento da morfologia derivacional nos primeiros anos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa, UFJF*, 6(01), 13-18, Janeiro-Junho.

Mota, M. M. P. E. et al. (2011). O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 24 (1), Recuperado em 12 de julho de 2011, de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100017&lng=en&nrm=iso.

Patto, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Paula, F. V., Correa, J. & Spinillo, A. G. (2012). O conhecimento metalinguístico de crianças: o papel das aprendizagens implícitas e explícitas. In.: Lima e Dias, M. A., Fukumitsu, K. O. & Melo, A. F. T. (Orgs.) *Temas contemporâneos em Psicologia do Desenvolvimento* (pp 161-196). São Paulo: Vetor.

Paula, F. V. (2007). *Conhecimentos morfológicos implícitos e explícitos na língua escrita*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Paula, F. V. & Leme, M. I. S. (2003). A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição de leitura. In.: Maluf, M. R. (org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp.91-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Parot, F. (1978). Algumas notas sobre as teorias da aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky, Skinner. *Análise Psicológica N.º1* – Outubro, 1978, 115-124.

Pessôa, L. F. & Seidl-de-Moura, M. L. (2010). Input e desenvolvimento da linguagem. In.: Eisenberg, Z. & Parente, M. A. M. P. (orgs.) *Psicologia da Linguagem – da construção da fala às primeiras narrativas* (pp. 35-56). São Paulo (SP): Vetor.

Pessôa, L. F. & Moura, M. L. (2008). Aquisição de linguagem e o papel do outro: a questão do input linguístico materno. In.: Maluf, M. R. & Guimarães, S. R. K. (orgs) *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita* (pp. 15-29). Curitiba (PR): Editora UFPR.

Pinheiro, A. M. V. (2008). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. 2 ed. Campinas: Livro Pleno.

Rocha, L. C. de A. (2003). *Estruturas morfológicas do português*. 2a reimpressão Belo Horizonte, Editora UFMG.

Rosa, M. C. (2005). *Introdução à morfologia*. São Paulo, Contexto.

Said Ali, M. (2001) *Gramática histórica da língua portuguesa*. Edição revisada por Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Melhoramentos/UNB.

Santos, M. T. M. dos, & Befi-Lopes, D. M. (2012). Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24(3), 269-275. Recuperado em 14 de maio de 2013, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912012000300013&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S2179-64912012000300013.

Santos, M. T. M. (2007). *Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Seabra, A. G. & Capovilla, F. C. (2010). *Alfabetização fônica: construindo competências de leitura e escrita* (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Seixas, M. C. P. (2007). *O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de 5 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve, Faro. Portugal.

Silva, M. C. P. S. & Koch, I. V. (2009). *Linguística aplicada ao Português: Morfologia*. 17ª ed. São Paulo, Cortez.

Skinner, B. F. (2003) *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov; R. Azzi, trads.). 11. ed. São Paulo, SP, Martins Fontes.

Skinner, B. F. (1982) *Sobre o behaviorismo* (M. P. Villalobos, trad). São Paulo, Cultrix.

Souza, D. de H. (2010). A percepção da fala. In.: Eisenberg, Z. & Parente, M. A. M. P. (orgs.) *Psicologia da Linguagem – da construção da fala às primeiras narrativas* (pp. 15-34). São Paulo (SP): Vetor.

Souza, D. de H. (2007). As crianças e o mundo das palavras: considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento lexical. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21 (2), 195-202.

Souza, D. de H. & Eisenberg, Z. (2010). Desenvolvimento lexical: aprendendo palavras abstratas. In.: Eisenberg, Z. & Parente, M. A. M. P. (orgs.) *Psicologia da Linguagem – da construção da fala às primeiras narrativas* (pp. 109-130). São Paulo (SP): Vetor.

Sparks, E., & Deacon, S.H. (2013). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 1-23.

Sternberg, R. J. (2000) *Psicologia cognitiva* (M. R. B. Osório, trad., B. V. Dorneles, consult., superv., rev.) Porto Alegre, Artmed.

Tonietto, L., Siqueira, M. & Parente, M. A. M. P. (2010). Da aquisição das primeiras palavras aos significados literal e metafórico. In.: Eisenberg, Z. & Parente, M. A. M. P. (orgs) *Psicologia da Linguagem – da construção da fala às primeiras narrativas* (pp.57-82). São Paulo (SP): Vetor.

Unesco (2008). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para todos no Brasil*. Recuperado em 22 de março de 2010, de: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education/education-for-all/>>

Viaro, M. E. (2007). Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos -eiro/-eira na língua portuguesa. In: Massini-Cagliari, G. et al (orgs). *Trilhas de Mattoso Câmara e outras trilhas: fonologia, morfologia, sintaxe* (pp. 45-84). São Paulo, Cultura Acadêmica, Série Trilhas linguísticas n. 12.

Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Conhecimento morfológico, vocabulário e apropriação da linguagem escrita no contexto escolar

Prezado(a) Senhor(a),

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará o “Conhecimento morfológico, vocabulário e apropriação da linguagem escrita no contexto escolar”. Seu objetivo é contribuir para aumentar nosso entendimento sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever e sobre como alguns fatores ligados ao seu desenvolvimento e a suas habilidades de uso da linguagem (fala) estão relacionados à promoção dessas aprendizagens.

A pesquisa será conduzida na escola, no horário de aula normal, por Júlia Maria Migot, estudante/pesquisadora, matriculada no curso de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, sob orientação da Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula. A participação da criança neste estudo consistirá em realizar algumas tarefas muito parecidas com aquelas que ela já realiza na escola. A participação é voluntária e sigilosa, pois seu filho(a) não será identificado(a) quando o material de suas tarefas for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. As informações coletadas nas atividades em que a criança participar serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e não terão implicações para sua vida escolar. Ou seja, não serão utilizadas para pontuar a criança em seu desempenho na escola. A escola e indiretamente a criança em questão poderão ser beneficiadas pelos resultados gerais da pesquisa: pelo conhecimento que poderemos elaborar, os quais poderão se reverter em melhor compreensão do processo educativo e seu aperfeiçoamento.

Seu(sua) filho(a) foi indicado para participar voluntariamente desta pesquisa porque está matriculado em uma turma de Infantil II do Ensino Infantil, 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. Você tem o direito de não autorizar a participação ou de retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Além disso, o participante tem direito à indenização por eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Agradeço sua colaboração.

Pesquisador (Responsável) Júlia Maria Migot
(e-mail juliamaria@usp.br)

DATA

Contatos: Profa. Fraulein (3091-4185 ramal 218)

Comitê de Ética em Pesquisas FMUSP – Coordenador Prof. Dr. Roger Chammas

Av. Dr. Arnaldo, 455 Cerqueira César – São Paulo-SP Fone/Fax: 55+11+3061-8004

Declaro que li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para retirar minha autorização para a participação no estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou de sofrer qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento livre e espontânea vontade para que
participe deste estudo.

Nome do participante (Letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

DATA