

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
&
UNIVERSITE HAUTE-BRETAGNE - RENNES 2
UFR SCIENCES HUMAINES
CRPCC – EA 1285

FRÄULEIN VIDIGAL DE PAULA

Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita

Connaissances morphologiques implicites et explicites dans le portugais écrit

São Paulo
2007

FRÄULEIN VIDIGAL DE PAULA

Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita

Connaissances morphologiques implicites et explicites dans le portugais écrit

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo e à Université Haute-
Bretagne Rennes 2 para obtenção do título de
Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientadores Professores. Doutores:

Maria Isabel da Silva Leme (Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo) &
Jean-Emile Gombert (CRPCC - Université Haute
Bretagne Rennes 2 – França)

São Paulo
2007

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
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Paula, Fräulein Vidigal de.

Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita. / Fräulein Vidigal de Paula; orientadores Maria Isabel da Silva Leme e Jean-Emile Gombert. -- São Paulo, 2007.

200 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo / Université Haute-Bretagne Rennes 2.

1. Aquisição da linguagem 2. Metalingüística 3. Morfologia (lingüística) I. Título.

P118

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fräulein Vidigal de Paula

Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita

Connaissances morphologiques implicites et explicites dans le portugais écrit

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo e à Université
Haute-Bretagne Rennes 2, para obtenção do título
de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Aprovado em: 14 de maio de 2007.

Banca Examinadora

Profa Dra.: Cláudia Cardoso-Martins

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais Assinatura: _____

Prof. Dr.: Michel Deleau

Instituição: Université Rennes 2 Assinatura: _____

Profa. Dra.: Maria Regina Maluf

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura: _____

Profa. Dra.: Maria Isabel da Silva Leme (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura: _____

Prof. Dr.: Jean-Emile Gombert (Orientador)

Instituição: Université Rennes 2 Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao Leonardo, meu filho muito amado que chegou há pouco, dando novo sentido às nossas vidas e ao Fábio pelo amor e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram ou acompanharam a elaboração deste doutorado, especialmente:

À cara Professora Maria Isabel da Silva Leme, meus calorosos agradecimentos por me orientar e acompanhar desde o mestrado até o fim do doutorado e pela confiança depositada em meu trabalho.

Ao caro Professor Jean-Émile Gombert, pela direção deste trabalho de tese e pela abertura novos horizontes na pesquisa, pelo acolhimento e pela atenção integral nos momentos de orientação.

Aos professores Fernando César Capovilla e Cláudia Cardoso-Martins pelas sugestões e aprendizados proporcionados por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores Maria Regina Maluf e M. Michel Deleau, pelo apoio, suporte e incentivo por ocasião da participação no projeto CAPES/ COFECUB.

À CAPES pelo apoio financeiro por meio da bolsa de doutorado sanduíche e meu agradecimento especial a Jussara Prado por todo o suporte durante o período da bolsa.

À Diretora, Coordenadoras e professoras do Colégio Madre Cabrini por terem possibilitado e facilitado a coleta de dados para esta pesquisa, principalmente pela atenção, apoio, disponibilidade, paciência e importância atribuída ao trabalho realizado.

Agradecimento carinhoso e especial a todos os alunos que gentilmente participaram do trabalho. Sua boa vontade, seriedade na realização das tarefas propostas e curiosidade tornaram a realização do mesmo ainda mais gratificante.

Ao Fabio Eduardo Rosa Campolim minha gratidão por seu suporte em todos os sentidos, exercício de paciência, muito companheirismo e amor durante elaboração deste trabalho.

À minha mãe, Sônia Max, por todo apoio sempre e principalmente pelo suporte imprescindível nos momentos finais da redação.

Meu Super Obrigada a Nathalie Marec-Breton e Anne-Sophie Besse pela imensa amizade, por toda ajuda e colaboração em diferentes momentos desde 2003, por todo aprendizado e qualidades humanas que as tornam para mim muito mais do que parceiras de pesquisa.

À Sara Del Prette Panciera por compartilhar momentos tão fundamentais nesse percurso de formação durante o convívio antes e durante o estágio em Rennes.

Aos Colegas e Professores do CRPCC / *Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation* pela recepção, convivência acadêmica e ambiente caloroso, amizade, especialmente a Cyrille P., Zdenka G.-B., Emanuelle B., Stephane B., Cecile P.-C. e Asta.

Às bravas mulheres do “Brasil no Feminino”, por cumprirem seu papel enquanto associação, o que senti calorosamente pelo acolhimento recebido desde a chegada no frio inverno de 2003, mas também por todo samba, toda a gana e toda alegria. Agradeço especialmente aos

queridos Nanci e Daniel, Lenice e Cristhophe, Fátima e Roger e família pela amizade, teto, feijoterapia, natal em família que só me fazem ter mais saudades.

À Cristina Vilanueva, Maria Tereza, Sandra, Martina, Joseph, Heather, Sarina e Dominique que se tornaram verdadeiros amigos, agora à distância e espalhados pelo mundo, a partir da convivência nos corredores e cozinha da nossa moradia.

As minhas queridas amigas e colegas da UMESP, da PsicoFono e Agência Ambiental, principalmente à Marília, Tânia, Sônia, Mariantonia, Angélica e Hilda, Waverli, Meire e Denise, por todo incentivo e pela interlocução acadêmica, que têm conferido mais sentido ao trabalho com a docência e a pesquisa. A Profa Elaine Lima de Oliveira principalmente pelo apoio à licença do trabalho durante o período de estágio em Rennes.

Ao Professor Dirceu da Silva pela atenção e aconselhamento estatístico, também à Gabriela.

À Íris e Nathalia e suas amigas que gentilmente me auxiliaram respondendo aos instrumentos e fazendo comentários importantes para os ajustes finais dos mesmos para a coleta de dados.

A Fanny, minha irmãzinha, e a Angélica Lie, pela amizade e ajuda na transcrição dos protocolos de pesquisa. À Nair Soares, Mirna, Kelly Reis, Raquel Formigoni, Ellen, Cecília pelo auxílio na da coleta de dados.

A Lígia Furusawa, Walter Sano e Ingrid Bianchini pelo auxílio no julgamento dos neologismos das crianças e pelo apoio. A Lígia Furusawa e Christhianny Valente pela imensa amizade desde os tempos do mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	i
LISTA DE TABELAS	ii
RESUMO	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: PECULIARIDADES DO CÓDIGO	5
1.1 A dimensão morfológica da linguagem	5
1.2 Tipos de morfema	7
1.2.1 O morfema lexical	7
1.2.2 O morfema gramatical	8
1.3 Estrutura e formação morfológica das palavras no português, língua escrita	12
1.4 Interação entre a fonologia e a morfologia	16
1.5 Interação entre a ortografia e a morfologia	18
1.6 Interação entre a sintaxe e a morfologia flexional	20
1.7 Interação entre morfologia derivacional e conhecimento do vocabulário	20
1.8 Morfologia no Brasil: campo de estudos	22
CAPÍTULO 2 MORFOLOGIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA	24
2.1 Modelos de aprendizagem da língua escrita e a morfologia	24
2.1.1 Os modelos baseados em etapas de desenvolvimento	24
2.1.2 Os modelos conexionistas	28
2.1.3 Os modelos de leitura por analogia	29
2.1.4 Aprendizagem implícita e explícita: os primeiros estudos e características gerais	31
2.2 O modelo da aprendizagem implícita e explícita de Jean-Émile Gombert	34
CAPÍTULO 3 O CONHECIMENTO MORFOLÓGICO E SUA AQUISIÇÃO	41
3.1 Processamento morfológico no leitor proficiente e no iniciante	43
3.2 Conhecimento morfológico e aquisição da leitura e da escrita	45
CAPÍTULO 4 OBJETIVOS E DELINEAMENTO DA PESQUISA	49
4.1 Objetivos	49
4.2 Participantes	50
4.3 Descrição dos instrumentos de coleta de dados	50
4.3.1 Tarefas de Detecção de Intruso	52
4.3.1.1 Para avaliação do conhecimento implícito	53
4.3.1.1.1 Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)	53
4.3.1.1.2 Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)	54
4.3.1.1.3 Grafo-sintática Implícita (T3)	54
4.3.1.1.4 Fonológica Implícita (T14)	55
4.3.1.2 Para avaliação do conhecimento explícito	56
4.3.1.2.1 Grafo-morfológica Derivacional Explícita (T4)	56
4.3.1.2.2 Grafo-morfológica Flexional Explícita (T5)	57
4.3.1.2.3 Grafo-sintática Explícita (T6)	58
4.3.1.2.4 Fonológica Explícita (T15)	59
4.3.2 Tarefas de avaliação de conhecimento morfológico	59
4.3.2.1 Produção de Neologismo (T8)	59
4.3.2.2 Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11)	61
4.3.3 Tarefas de avaliação de desempenho em leitura e escrita	63

4.3.3.1 Tarefa de Escrita sob Ditado (T9)	63
4.3.3.2 Tarefa de Avaliação de Desempenho em Leitura de Palavras (T12)	64
4.3.3.3 Teste de Competência de Leitura de Sentenças (T7)	66
4.3.4 Teste de Vocabulário Receptivo (T10)	67
4.4 Procedimento de coleta de dados	68
CAPÍTULO 5 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO SOBRE MORFOLOGIA AO LONGO DA ESCOLARIZAÇÃO	70
5.1 Método	72
5.1.1 Participantes	72
5.1.2 Instrumentos	72
5.1.3 Procedimento de análise	72
5.2 Resultados e discussão	73
5.2.1 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento morfológico derivacional	73
5.2.1.1 Análise em função do tipo de afixo (prefixo e sufixo)	76
5.2.2 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento morfológico flexional	81
5.2.2.1 Análise em função do tipo de flexão (gênero e tempo verbal)	84
5.2.3 Análise do conhecimento morfológico implícito e explícito	88
5.2.4 Análise do desempenho na tarefa de Produção de Neologismo	91
5.2.4.1 Análise em função do tipo de afixo (prefixo e sufixo)	92
5.2.5 Análise do desempenho na tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida	94
5.2.5.1 Análise em função do tipo de afixo presente (prefixo e sufixo) e ausente (infixo) no português	95
CAPÍTULO 6 MORFOLOGIA E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS AQUISIÇÕES LINGÜÍSTICAS	98
6.1 Método	99
6.1.1 Participantes	99
6.1.2 Instrumentos	99
6.2 Resultados e discussão	100
6.2.1 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento fonológico	100
6.2.2 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento sintático	102
6.2.3 Análise de desempenho no teste de vocabulário receptivo	104
6.2.4 Síntese	105
6.2.4.1 Conhecimento fonológico	105
6.2.4.2 Conhecimento sintático	106
6.2.4.3 Nível de vocabulário	107
6.2.5 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e outras dimensões da linguagem	107
6.2.5.1 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e fonológico, implícito e explícito	109
6.2.5.2 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e sintático, implícito e explícito	110
6.2.5.3 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e vocabulário	111
CAPÍTULO 7 MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	112
7.1 Método	112
7.1.1 Participantes	112
7.1.2 Instrumentos	113
7.2 Resultados e discussão	113

7.2.1	Análise dos resultados na tarefa de Ditado (T9)	113
7.2.1.1	Para o agrupamento de palavras e pseudo-palavras	113
7.2.1.2	Para o agrupamento de frequências alta, baixa e pseudo-palavra	114
7.2.1.3	Para o agrupamento de regular, regra e irregular	116
7.2.1.4	Para o agrupamento 2 e 3 sílabas	117
7.2.2	Análise da tarefa de Leitura em Um Minuto (T12)	118
7.2.3	Análise do Teste de Competência de Leitura de Sentenças (T7)	119
7.2.4	Análise do desempenho em tarefas escrita, leitura e morfológicas	120
7.2.4.1	Análise em função do nível de escrita por meio de ditado	120
7.2.5	Análise das correlações entre conhecimento morfológico e leitura e escrita	122
7.2.5.1	Análise comparativa do desempenho nas tarefas de leitura e nas tarefas morfológicas	124
7.2.5.2	Análise comparativa do desempenho na tarefa de Ditado (T9) e nas tarefas morfológicas	125
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS		126
REFERÊNCIAS		133
ANEXOS		
Anexo 1 - Caracterização dos participantes		143
Anexo 2 - Protocolos de aplicação das tarefas		145
Provas de avaliação do conhecimento implícito		146
Tarefa 1 - Grafo-morfológica derivacional implícita		146
Tarefa 2 - Grafo-morfológica flexional implícita		151
Tarefa 3 - Grafo-sintática implícita		155
Tarefa 14 - Fonológica implícita		160
Provas de avaliação do conhecimento explícito		163
Tarefa 4 - Grafo-morfológica derivacional explícita		163
Tarefa 5 - Grafo-morfológica flexional explícita		168
Tarefa 6 - Grafo-sintática explícita		173
Tarefa 15 - Fonológica explícita		178
Provas de avaliação de conhecimento morfológico		181
Tarefa 8 - Prova de produção de Neologismo		181
Tarefa 11 - Extração de Regra em Língua Desconhecida		182
Provas de avaliação de desempenho em escrita de palavras		191
Tarefa 9 - Prova de Escrita sob Ditado		191
Provas de avaliação de desempenho em leitura		192
Tarefa 12 - Leitura em 1 minuto – LUM		192
Anexo 3 - Respostas da tarefa de Produção de Neologismo (T8)		193

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama de aprendizagem implícita e explícita da leitura (reproduzido de Gombert, 2003a; 2003c)	36
Figura 2: Diagrama do sistema inicial de processamento (reproduzido de Gombert, 2003a)	38
Figura 3: Diagrama da aprendizagem implícita da leitura (reproduzido de Gombert, 2003a)	38
Figura 4: Exemplo do formulário de aplicação da tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida	62
Figura 5: Porcentagem de acertos nas tarefas Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1) e Explícita (T4) em função da série	75
Figura 6: Porcentagem de acertos na subcategoria de prefixos das tarefas Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1) e Explícita (T4) em função da série	77
Figura 7: Porcentagem de acertos na subcategoria de sufixos das tarefas Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1) e Explícita (T4) em função da série	78
Figura 8: Porcentagem de acertos nas tarefas Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2) e Explícita (T5) em função da série	82
Figura 9: Porcentagem de acertos na subcategoria de flexão de gênero das tarefas Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2) e Explícita (T5) em função da série	85
Figura 10: Porcentagem de acertos na subcategoria de flexão temporal das tarefas Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2) e Explícita (T5) em função da série.	86
Figura 11: Porcentagem de acertos na tarefa de Produção de Neologismo (T8) em função da série	91
Figura 12: Porcentagem de acertos nos subcategorias de prefixo (T8 A) e sufixo (T8 B) da tarefa de Produção de Neologismo em função da série	92
Figura 13: Porcentagem de acertos na tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11) em função da série	95
Figura 14: Porcentagem de acertos nos subcategorias de prefixo (T11 A), sufixo (T11 B) e infixos (T11 C) da tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida em função da série	96
Figura 15: Porcentagem de acertos nas tarefas referentes a Conhecimento Fonológico (Implícito T14 e Explícito T15) em função da série	101
Figura 16: Porcentagem de acertos nas tarefas referentes a Conhecimento Sintático (Implícito T3 e Explícito T6) em função da série	103
Figura 17: Porcentagem de acertos na tarefa de Vocabulário (T10) em função da série	104
Figura 18: Desempenho na tarefa de Ditado por série (T9)	114
Figura 19: Desempenho na tarefa de Ditado em termos de palavra e pseudo-palavra (T9)	115
Figura 20: Desempenho na tarefa de Ditado em termos de regularidade (T9)	116
Figura 21: Desempenho na tarefa de Ditado em termos de comprimento da palavra (T9)	117
Figura 22: Desempenho na tarefa de Leitura em Um Minuto (T12)	119
Figura 23: Desempenho na tarefa de compreensão de sentença (T7) em função da série	120
Figura 24: Histograma das idades (em meses) dos participantes da pesquisa, agrupados por série	144

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Quadro síntese das tarefas	51
Tabela 2: Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)	53
Tabela 3: Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)	54
Tabela 4: Grafo-sintática Implícita (T3)	54
Tabela 5: Fonológica Implícita (T14)	55
Tabela 6: Grafo-morfológica derivacional Explícita (T4)	56
Tabela 7: Grafo-morfológica flexional Explícita (T5)	57
Tabela 8: Grafo-sintática Explícita (T6)	58
Tabela 9: Fonológica Explícita (T15)	59
Tabela 10: Lista de itens componentes da Tarefa de Produção de Neologismos	60
Tabela 11: Lista de itens psicolinguísticos componentes da Tarefa de Ditado (Baseada em Pinheiro, 1994 publicada em Capovilla & Capovilla, 2000, p. 242)	63
Tabela 12: Lista de itens psicolinguísticos componentes da Tarefa de Leitura em um minuto, adaptada para o Português	65
Tabela 13: Abreviaturas utilizadas na Tabela 12	66
Tabela 14: Lista de itens componentes do teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCLS 1.1), classificados por nível crescente de dificuldade (Capovilla & Raphael, 2004b)	66
Tabela 15: Lista de itens componentes do teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCLS 1.1), classificados por nível crescente de dificuldade (Capovilla & Raphael, 2004)	68
Tabela 16: Número de alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas Grafo-morfológica Derivacional (Implícita T1 e Explícita T4), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem)	73
Tabela 17: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias de prefixo (A) e sufixo (B) das tarefas Grafo-morfológica Derivacional (Implícita T1 e Explícita T4)	76
Tabela 18: Número alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas Grafo-morfológica Flexional (Implícita T2 e Explícita T5), e o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem)	81
Tabela 19: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias de flexão de gênero (A) e flexão temporal (B) nas tarefas Grafo-morfológica Flexional (Implícita T2 e Explícita T5)	84
Tabela 20: Número alunos que efetivamente realizou a tarefa de Produção de Neologismo (T8), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem)	91
Tabela 21: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias prefixo (T8 A) e sufixo (T8 B), da tarefa de Produção de Neologismo	92
Tabela 22: Número de alunos que efetivamente realizou a tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).	94
Tabela 23: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias prefixo (T11 A), sufixo (T11 B) e infixos (T11 C) da tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida	95
Tabela 24: Número alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas referentes a Conhecimento Fonológico (Implícita T14 e Explícita T15), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem)	100

Tabela 25: Número de alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas referentes a Conhecimento Sintático (Implícita T3 e Explícita T6), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem)	102
Tabela 26: Número alunos que efetivamente realizou a tarefa de Vocabulário (T10), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem)	104
Tabela 27: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical)	107
Tabela 28: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical) na 1ª série	108
Tabela 29: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical) na 3ª série	108
Tabela 30: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical) na 5ª série	109
Tabela 31: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical) na 7ª série	109
Tabela 32: Número de participantes efetivos e desempenho na T9	113
Tabela 33: Número de participantes efetivos e desempenho na T9, agrupamento alta / baixa / pseudo-palavra	114
Tabela 34: Número de participantes efetivos e desempenho na T9, agrupamento regular, regra e irregular	116
Tabela 35: Número de participantes efetivos e desempenho na T9, agrupamento 2 sílabas e 3 sílabas	117
Tabela 36: Número de participantes efetivos e desempenho na T12	118
Tabela 37 – Número de participantes efetivos e desempenho na T7	118
Tabela 37: Número de participantes efetivos e desempenho na T7	119
Tabela 38: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (todas as séries)	122
Tabela 39: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (1ª série)	122
Tabela 40: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (3ª série)	123
Tabela 41: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (5ª série)	123
Tabela 42: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (7ª série)	124
Tabela 43 : Total de participantes na pesquisa	143
Tabela 44: Caracterização das idades dos participantes da pesquisa	143
Tabela 45: Número de participantes que efetivamente realizou cada uma das tarefas	144
Tabela 46: Neologismos considerados válidos dentre as respostas produzidas pelos participantes na tarefa T8	193
Tabela 47: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 1 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	193
Tabela 48: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 2 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	194
Tabela 49: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 3 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	194
Tabela 50: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 4 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	194
Tabela 51: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 5 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	195

Tabela 52: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 6 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	195
Tabela 53: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 7 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	195
Tabela 54: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 8 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	196
Tabela 55: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 9 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	196
Tabela 56: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 10 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	196
Tabela 57: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 11 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	197
Tabela 58: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 12 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	197
Tabela 59: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 13 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	197
Tabela 60: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 14 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	198
Tabela 61: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 15 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	198
Tabela 62: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 16 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	198
Tabela 63: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 17 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	199
Tabela 64: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 18 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	199
Tabela 65: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 19 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	199
Tabela 66: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 20 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta	200

RESUMO

PAULA, F. V. de **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. 2007. 200f. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo & Université Rennes 2 Haute Bretagne – França, 2007.

Esta tese foi orientada por três grupos de objetivos: (1) investigar o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica, derivacional e flexional, no português do Brasil, de estudantes do ensino fundamental e identificar em que momento da escolarização fica mais evidente a utilização de um ou de outro nível deste conhecimento; (2) identificar relações entre morfologia e outras dimensões da linguagem (fonológica, lexical e sintática), além de como essas relações são caracterizadas nos primeiros anos escolares, 1ª e 3ª séries, e durante os anos escolares mais avançados, 5ª e 7ª série e (3) investigar o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica no português do Brasil em suas relações com a aquisição da leitura (decodificação e compreensão) e da escrita (ortografia). Participaram 260 alunos, sendo 132 meninos e 128 meninas, da 1ª série (22), 3ª série (28), 5ª série (107) e da 7ª série (103), de um Colégio privado, na cidade de São Paulo, Brasil. Para contemplar os objetivos propostos, foram utilizadas 14 tarefas na coleta de dados, para avaliar: conhecimento implícito e explícito sobre morfologia derivacional, morfologia flexional, fonologia e sintaxe; conhecimento morfológico derivacional na extração de regra de formação de palavras e de produção de neologismo; desempenho em escrita de palavras sob ditado; desempenho em leitura de palavras (decodificação) e de sentença (compreensão); além de vocabulário. Em termos de resultados, observou-se que as crianças de 1ª série possuem conhecimento implícito, ou sensibilidade para a morfologia derivacional, mais especificamente para o conhecimento de sufixos. Nas demais séries observou-se conhecimento explícito mais elevado que no implícito, principalmente com relação a prefixo. Desde a 1ª série também se evidenciou conhecimento sobre o uso de prefixos e sufixos para a formação de palavras inventadas. Para os dois grupos de objetivo seguintes as correlações significativas esperadas entre o conhecimento morfológico e outras dimensões linguísticas - fonológica, sintática e lexical - se apresentam desde a 3ª série. A partir desta série também verificamos um número crescente de correlações entre conhecimento morfológico e desempenho em leitura e em escrita. Concluindo, avançamos um pouco sobre a caracterização do conhecimento morfológico, implícito e explícito, principalmente derivacional, dos aprendizes língua escrita, lançando novas questões a serem investigadas em estudos futuros.

RÉSUMÉ

PAULA, F. V. de **Connaissances morphologiques implicites et explicites dans le portugais écrit**. 2007. 200f. Thèse (Doctorat) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo & Université Rennes 2 Haute Bretagne – França, 2007.

Cette thèse a été orientée par trois groupes d'objectifs: (1) examiner les connaissances implicites et explicites sur la dimension morphologique, dérivationnelle et flexionnelle, dans le portugais du Brésil, d'étudiants de l'enseignement fondamental et identifier dans quel moment de la scolarisation est plus évidente l'utilisation de l'un ou de l'autre niveau de ces connaissances; (2) identifier des relations entre la morphologie et d'autres dimensions du langage (phonologique, lexicale et syntactique), outre la caractérisation de ces relations dans les premières années scolaires, 1^{ère} et 3^{ème} séries, et pendant les années scolaires plus avancées, la 5^{ème} et la 7^{ème} séries, et, (3) examiner les connaissances implicites et explicites sur la dimension morphologique du portugais du Brésil et ses relations avec l'acquisition de la lecture (décodification et compréhension) et de l'écriture (orthographe). Ont participé 260 élèves, dont 132 garçons et 128 filles, de la 1^{ère} série (22), 3^{ème} série (28), de la 5^{ème} série (107) et de la 7^{ème} série (103), d'une école privée de São Paulo, Brésil. Pour aboutir aux objectifs proposés, ont été utilisées 14 tâches dans le recueil des données, pour évaluer: connaissances implicites et explicites sur la morphologie dérivationnelle, la morphologie flexionnelle et la syntaxe; connaissances morphologiques dérivationnelles dans l'obtention de la règle de composition des mots et de production de néologismes; performance dans l'écriture des mots dictés; performance dans la lecture de mots (décodification) et de phrases (compréhension), outre le vocabulaire. En termes de résultats, nous avons observé que les enfants de la 1^{ère} série possèdent des connaissances implicites, ou de la sensibilité pour la morphologie dérivationnelle, plus spécifiquement pour la connaissance des suffixes. Dans les autres séries, nous avons observé des connaissances explicites plus élevées que les implicites, notamment par rapport aux préfixes. Depuis la 1^{ère} série les connaissances sur l'utilisation de préfixes et de suffixes pour la formation de mots inventés a été évidente. Pour les deux groupes d'objectifs suivants les corrélations significatives attendues entre les connaissances morphologiques et d'autres dimensions linguistiques – phonologique, syntactique et lexicale – sont présentes depuis la 3^{ème} série. À partir de cette série nous avons vérifié un nombre croissant de corrélations entre les connaissances morphologiques et performance en lecture et en écriture. Pour conclure, nous avons avancé sur la caractérisation des connaissances morphologiques, implicites et explicites, surtout dérivationnelles, des apprentis de la langue écrite, en proposant de nouvelles questions à examiner dans des études futures sur le rôle de ses connaissances par rapport à des apprentissages dans la langue portugaise.

ABSTRACT

PAULA, F. V. de, **Implicit and explicit written Portuguese morphological knowledge.** 2007. 200p. Thesis (PHD) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo & Université Rennes 2 Haute Bretagne – França, 2007.

The research aimed to attain 3 major goals: (1) to investigate Elementary School students' implicit and explicit knowledge about morphological, derivational and flexional dimensions of Portuguese spoken in Brazil, and also, to identify when, at the schooling process, is more evident the use of each of these levels; 2) to identify relationships between morphology and other dimensions of language (phonological, lexical and syntactic) and also, how these relationships are expressed at different school levels, namely first, third, fifth and seventh grades; 3) to investigate how implicit and explicit knowledge about Portuguese morphological dimension relate to literacy acquisition (decoding and understanding) and writing (orthography). Participants were 260 students, being 132 boys and 128 girls, who were enrolled at first (22), third (28), fifth (107) and seventh (103) grades of a private school at São Paulo, Brazil. Data were collected through 14 tasks that evaluated implicit and explicit knowledge about derivational and flexional morphology, morphological derivational knowledge employed to extract word composition rule, neologism production, writing performance of dictated words, reading performance (decoding) and sentences (understanding) as well as vocabulary. Results showed that first grade students have implicit knowledge, or in other words, are sensitive to derivational morphology, more specifically to suffix, that was not verified among more advanced grades students who displayed more explicit knowledge than implicit. It has also been noticed that since 1st grade, knowledge about the use of prefixes and suffixes is employed in the composition of fictitious words. For the two following group of objectives, the expected significant correlations between morphological knowledge and other linguistic dimensions - phonological, syntactical and lexical - are observed since 3rd grade. From this grade on we also verified a growing number of correlations between morphological knowledge and the performance of both reading and writing. In conclusion, we consider that some advances were made into the understanding of the role of implicit and explicit derivational morphological knowledge, and some open questions remain to be answered by future research.

INTRODUÇÃO

Uma evidência constatada pelo relatório final do Grupo de Trabalho sobre Alfabetização (Brasil, 2003; Capovilla, 2005)¹, composto por especialistas representando o Brasil, França, Inglaterra e Estados Unidos, é que a alfabetização é um tema vital na atualidade para todos os países do mundo. Que, além disto, nos últimos trinta anos consolidou-se uma área de produção de conhecimentos científicos bastante ampla, a respeito de como as crianças aprendem a ler e a escrever. Esses conhecimentos têm influenciado a reelaboração de políticas de alfabetização em vários níveis da organização do ensino, em vários países.

Conforme o trabalho de Soares (1991), a constituição desse campo de estudos no país teria como principais motivações: a identificação de grandes problemas relacionados ao sistema de alfabetização e a grande incidência de fracasso escolar; além de estudos multidisciplinares sobre a aquisição da leitura e escrita no âmbito da Psicologia Genética e das Ciências da Linguagem.

No mesmo relatório (Brasil, 2003), um aspecto que chamou atenção foi o da constatação de que o diagnóstico precoce e o atendimento a estudantes com dificuldades tem sido uma estratégia privilegiada em países em que o desempenho médio da população no uso da linguagem escrita tem sido razoavelmente satisfatório. Outra diretriz compartilhada pelas políticas educacionais desses países é o uso sistemático do método fônico.

Essas diretrizes apóiam-se sobre os resultados de estudos em diferentes idiomas que têm destacado a importância do desenvolvimento da habilidade para reconhecer e manipular conscientemente as relações entre os sons da fala (fonemas) e suas representações gráficas, as letras (grafemas) para a aprendizagem da leitura e da escrita (Cardoso-Martins, 1995). No Brasil, estudos sobre esse tema têm evidenciado que, por um lado, as crianças de origem socioeconômica menos favorecida dispõem de uma experiência escolar menos propícia ao desenvolvimento da consciência fonológica (Cardoso-Martins & Soares, 1989), e que por outro lado, o treino dessa habilidade beneficia principalmente as crianças dessa condição menos favorecida (Capovilla & Capovilla, 2000a). O desenvolvimento desse conhecimento resulta na compreensão do princípio alfabético, essencial para aprendizagem da leitura e da escrita no português, como em outras línguas alfabéticas.

¹ Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Cesar Capovilla, Jean-Émile Gombert, João Batista Araújo de Oliveira, José Carlos Junca de Moraes, Marilyn Jeager Adams e Roger Beard.

Os estudos citados no parágrafo anterior estão de acordo com um aspecto evidenciado nesse relatório de que a solução para os problemas da aprendizagem da leitura e da escrita, em pessoas das diferentes faixas etárias, depende de uma mudança profunda e estrutural quanto a aspectos sócio-econômicos relacionados à distribuição mais igualitária da renda e do acesso à educação formal de qualidade para todos. Mas que, iniciativas no âmbito da produção de conhecimento acadêmico e a consideração deste em programas de aperfeiçoamento do ensino podem contribuir para que algumas mudanças positivas sejam alcançadas no caminho do atendimento e solução desses problemas.

No âmbito dos estudos psicolinguísticos, uma evidência corroborada por pesquisas realizadas em diferentes países, que possuem uma língua escrita alfabética como o português, é a de que a aquisição do conhecimento a respeito da consciência fonológica e das relações grafema-fonema é de fundamental importância no início do processo de alfabetização, como condição para o desenvolvimento da linguagem escrita. Porém, até o momento, não podemos afirmar com a mesma segurança qual é o papel do conhecimento morfológico para aquisição inicial do português língua escrita e sua influência sobre o desempenho ao longo da escolarização.

Como veremos no capítulo 1, este conhecimento tem um papel não negligenciável na estruturação da linguagem de um modo geral, ao participar da articulação do seu significado e, de modo particular na estruturação do português, língua escrita. Não podemos ignorar que nosso interesse principal nesse estudo recai sobre o conhecimento a respeito da morfologia derivacional, de estudantes em diferentes fases de escolarização. Motivo pelo qual damos mais de destaque a este aspecto da morfologia do português.

Por meio da análise mórfica, podemos encontrar nas palavras um tipo de morfema, que, é chamado de derivacional, por permitir a formação de novas palavras, com novos sentidos na língua e a mudança de classe de uma palavra, de um adjetivo para um substantivo ou verbo, por exemplo. Veremos que, no português, podem ser classificados principalmente como sufixos ou prefixos, quanto à posição na palavra. A morfologia derivacional trata da variedade, das especificidades e regras que definem a existência deste tipo de morfema na língua.

Sabemos que toda língua é composta por três elementos básicos essenciais: um conjunto de sinais (na linguagem oral, os fonemas), um conjunto de unidades de significado (morfemas, palavras) e como terceiro elemento, um conjunto de regras (gramática) que determina as condições para que esses dois primeiros elementos sejam combinados na produção e reconhecimento de palavras, frases, sentenças, em qualquer língua. Na fala, os

morfemas são as unidades mínimas de significado que são representadas por um conjunto de sons (fonemas) para representar coisas, estados etc.

No que diz respeito às escritas alfabéticas, como o português, em que a ortografia não é uma transcrição literal da fala (Morais, 1998, 1999), a expressão ortográfica consiste em um código gráfico para representar significado (as relações grafomorfológicas) e não apenas um código gráfico para transcrição da fala (as relações grafofonológicas) (Gombert, 2003c; Marec-Breton & Gombert, 2004; Rocher, 2005; Rosa, 2005).

Como veremos no capítulo 2, boa parte dos modelos que representam a aquisição da língua escrita, principalmente da leitura, considera que o conhecimento morfológico somente é constituído e passa a influenciar o desempenho no exercício da leitura e da escrita em momentos mais avançados dos processos de aquisição da mesma. No entanto, como examinaremos principalmente a partir do capítulo 3, estudos recentes em línguas alfabéticas, como o inglês e o francês, têm comprovado a existência da influência desta dimensão do conhecimento lingüístico nos estágios iniciais de aquisição da escrita.

De um ponto de vista mais amplo, podemos considerar que a linguagem escrita é um produto cultural, de elaboração recente na história da humanidade. Ao contrário da linguagem oral, sua aquisição exige do aprendiz uma tarefa lingüística formal e reflexão para que possa compreender e manipular intencionalmente os elementos da língua.

Neste sentido, além das habilidades lingüísticas que podem ser adquiridas no simples contato com a cultura, Gombert (1990, 2003a, 2003b) distingue dois níveis do desenvolvimento da capacidade para controlar os próprios tratamentos lingüísticos, sendo eles: (1) o do controle implícito (epilingüístico), em que se é sensível a regularidades características da língua, sem necessidade de reflexão consciente sobre esse e (2) o do controle explícito (metalingüístico), em que se adquire consciência do uso de controle sobre a manipulação da língua, nível de controle este indispensável para que certos aspectos da escrita sejam conhecidos.

Inicialmente, a aquisição desses conhecimentos e habilidades aconteceria de modo implícito, a partir do contato que a criança tem com a linguagem escrita dentro e fora da escola e da generalização de conhecimentos obtidos a respeito da linguagem oral. É um conhecimento que a criança adquire e utiliza, de modo ainda intuitivo, sem reconhecer conscientemente sua existência ou origem. Porém, em função das condições fornecidas pelo ensino formal da língua na escola, a explicitação do conhecimento é favorecida, de modo que o aprendiz torna-se mais consciente da existência desse conhecimento, podendo refiná-lo e utilizá-lo para decodificar, compreender ou produzir a linguagem escrita. Estas aprendizagens

explícitas tendem também a fortalecer e enriquecer os conhecimentos num plano implícito (Gombert, 2003b).

Além disto, parte do interesse e conhecimento recente sobre o papel da morfologia para a aprendizagem inicial da língua escrita deve-se à existência de modelos que levam em conta a presença de outras dimensões da linguagem na fundação do sistema que permite o desenvolvimento e utilização da escrita, como também veremos no capítulo 2.

Por último, a elaboração de instrumentos mais adequados para a avaliação do conhecimento morfológico tem permitido pôr em evidência sua presença de modo mais preciso e precoce do que se acreditava há pouco tempo, como veremos no capítulo 3. No entanto, as novidades em termos de conhecimentos sobre a aprendizagem da morfologia, principalmente a derivacional, e seu papel no desenvolvimento da língua escrita, decorrentes de avanços teóricos e metodológicos recentes, se deram para outros idiomas, mas não igualmente para o português, língua escrita.

Por estas razões, nos empenhamos na realização deste trabalho que tem o propósito de contribuir um pouco para o esclarecimento sobre a existência do conhecimento morfológico, principalmente derivacional, em diferentes momentos da escolarização, seja pelo acesso implícito, seja pelo acesso explícito, além de suas relações com outras dimensões da linguagem. E por último, trazer esclarecimentos a respeito de como este se relaciona com o desempenho em tarefas de leitura, do ponto de vista da decodificação e da compreensão, bem como da escrita do ponto de vista ortográfico, em momentos iniciais e mais avançados do ensino formal dessas habilidades.

Neste sentido, nos capítulos 4, 5, 6 e 7 trataremos de apresentar os estudos que compõem este trabalho, ao examinar objetivos específicos, segundo os propósitos apresentados no parágrafo anterior. Algumas hipóteses teóricas orientaram o delineamento destes, as quais são apresentadas e seguidas da descrição dos estudos realizados, dos resultados encontrados e da discussão dos mesmos.

Por último, encerramos este trabalho apresentando algumas considerações finais em termos de implicações dos resultados encontrados de um modo geral para a pesquisa, teorização além das práticas de aprendizagem e de ensino do português, língua escrita.

CAPÍTULO 1 MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: PECULIARIDADES DO CÓDIGO

Como este é um estudo sobre aquisição de conhecimento morfológico do português, neste capítulo, trataremos brevemente a respeito do que consiste a dimensão morfológica da linguagem, seguida de uma breve caracterização dos tipos de morfema, da estrutura e dos processos de formação morfológica das palavras no português.

Dado os objetivos deste trabalho, nos limitaremos à descrição dos processos de produção que caracterizam o português do Brasil, língua escrita, sem nos remetermos à comparação destes processos utilizados no português falado que, conforme Basílio (1999), não sofre as mesmas restrições de produção da escrita. Nos atemos também a uma caracterização da morfologia do português no momento atual, sem referirmos à sua constituição e modificações ao longo do tempo.

Na seqüência, abordamos algumas interações entre a dimensão morfológica e a fonologia, a ortografia, a sintaxe e o léxico, no intuito de evidenciar um pouco da complexidade da escrita do português e dos desafios que essa apresenta para o leitor-escritor aprendiz. Por último, descrevemos brevemente o desenvolvimento da área de estudos sobre morfologia no âmbito da lingüística no Brasil.

Nos capítulos seguintes, trataremos também do desenvolvimento da área de estudos sobre morfologia e a aquisição da língua escrita, no âmbito da psicologia cognitiva no Brasil e em outros países.

1.1 A dimensão morfológica da linguagem

Um dos princípios da lingüística, na abordagem funcionalista de André Martinet, citado por Kehdi (2002), consiste na distinção de dois planos de articulação da linguagem, sendo que: um primeiro plano, refere-se às unidades que portam o significado de um enunciado, no qual se situam os morfemas e a palavra.

Um segundo plano, refere-se às unidades mínimas de uma língua, que não possuem significado em si, mas que servem de suporte para a construção dos morfemas, palavras e sentenças. Podem ser sinais sonoros, gestuais, figurativos. Na fala, que é a realização de uma língua pelos falantes, dispomos de um conjunto limitado de unidades sonoras, os fonemas, os quais podemos utilizar isoladamente ou combinados para constituir morfemas e compor o significado de palavras, frases, para representar coisas, estados e situações (Silva & Koch, 2005; Kehdi, 2002).

Além disso, é importante considerar a interação desses dois planos de articulação da linguagem, o modo como eles se manifestam e interagem na constituição de uma língua, para uma melhor compreensão de como estes serão aprendidos pelos que utilizam esta língua, seja na sua versão falada ou escrita.

Dessa forma, uma palavra falada qualquer pode ser segmentada em suas unidades sonoras menores como as sílabas, os fonemas, ou letras no caso da escrita, mas a palavra também pode ser segmentada conforme os elementos que se unem para compor seu significado, no caso os morfemas.

O morfema é a menor parte de uma língua que possui um sentido (Câmara Jr, 1988). Dito de outro modo, trata-se da unidade mínima de significado de uma palavra². Esta última pode ser constituída de um ou mais morfemas como, por exemplo, em *flor* ou em *florzinhas*, sendo esta última composta de três morfemas *flor-*, *-zinha* e *-s*, para representar a idéia de várias flores pequenas. Desse ponto de vista, as palavras podem ser simples, quando formadas por apenas um morfema, ou complexas, quando compostas de dois ou mais morfemas.

Do ponto de vista morfológico, Câmara Jr. (1988) refere-se a três critérios para distinguir, de um modo geral, as unidades formais, os morfemas, no português. Os dois primeiros foram estabelecidos por Leonard Bloomfield (Bloomfield, 1933 apud Câmara Jr., 1988), segundo o qual as unidades formais da língua são de duas espécies: uma delas, as “formas livres, quando constituem uma seqüência que pode funcionar isoladamente com comunicação suficiente” (p. 69) como *flor*, no exemplo acima. Outra, as “formas presas, que só funcionam ligadas a outras” (p. 69) como o *-zinha* ou o *-s*. E além dessas duas espécies de unidade formal, ou morfema, Câmara Jr. (1988) acrescenta uma terceira espécie, à qual chama de forma dependente: que são “as partículas proclíticas e enclíticas em português (ex.: *a* em *a lei*)” (p.70). São os artigos, preposições, pronomes átomos, entre outros, que funcionam junto das formas livres.

Conforme Sandmann (1992), para estudo destes aspectos, a morfologia é uma subárea da lingüística que se ocupa do primeiro plano de articulação da linguagem, no caso, o que se refere à composição do significado da palavra, os tipos de morfemas, os tipos de estrutura e formação de palavras do ponto de vista morfológico. A esse respeito, a análise mórfica consiste na descrição da estrutura da palavra, do ponto de vista das suas unidades

² Para conhecimento mais aprofundado sobre o conceito de palavra e suas relações com o morfema no português, vale a pena consultar Câmara Jr (1988), Rocha, (1998), Basílio (1980), Carone (2002), Kehdi (2002) e Rosa (2005).

mínimas portadoras de sentido, os morfemas, conforme a significação e função elementar destes, no contexto geral da mesma.

Uma vez considerado o conceito de morfema e de sua importância para que as línguas possam transmitir significados, por meio da composição morfológica das palavras, abordaremos tipos de morfema que podemos encontrar no português.

1.2 Tipos de morfema

Os morfemas podem assumir papéis diferentes no interior de uma palavra e serem classificados em função deste aspecto. Também podem ser classificados em função da posição que ocupam na mesma.

Vejamos, inicialmente, como estes podem ser classificados em virtude de seu papel na estrutura da palavra. Com relação a este aspecto, encontramos, num plano mais abrangente, duas grandes categorias de morfemas: *os lexicais*, que são a raiz da palavra, aos quais podem se ligar outros morfemas, e *os gramaticais*, sendo que alguns podem se agregar aos primeiros para criar novas palavras ou adequá-las a um contexto sintático, ou ainda permanecerem isolados assumindo um papel no contexto da frase (Silva & Koch, 2005). Nesse sentido, os morfemas derivacionais e flexionais são classificados como gramaticais.

Esta classificação em morfemas lexicais e gramaticais nos faz levar em conta o sentido de léxico e de gramática. De um modo bem simplificado, considera-se léxico, tudo aquilo que se refere ao sentido, os significados que podem ser representados numa língua, incluindo todos os morfemas, todas as palavras, as existentes e as potenciais. Gramática, diz respeito a tudo aquilo que se refere ao “modo como os elementos lingüísticos se organizam para formar uma construção” (Rosa, 2005, p.23), ou seja, constituem as regras que delimitam as possibilidades e limites de composição dos elementos numa determinada língua.

1.2.1 O morfema lexical

O morfema lexical constitui o elemento central de significado da palavra, ao qual podem ser agregados outros morfemas, para qualificar o conceito que este representa. Seu inventário é mais amplo e aberto, em termos da admissão de novas possibilidades e criações, do que o morfema de tipo gramatical, cujo inventário é mais estável e fechado no interior de uma língua. O morfema lexical pode existir isoladamente, constituindo uma palavra com autonomia de sentido, como forma livre - *flor, mel, mar, mês, anel* - ou como forma presa, necessitando de uma vogal temática ou de um morfema gramatical para constituir uma palavra com sentido - *entr-a-r, re-flet-or* (Carone, 2002).

A ele podem se agregar alguns subtipos de morfema gramatical, para qualificar uma idéia, ou alterar seu sentido para constituir uma nova palavra com uma idéia original, ou flexioná-la mudando seu estatuto em termos de gênero, número, pessoa, modo, tempo, conforme o contexto sintático e a categoria gramatical da palavra.

1.2.2 O morfema gramatical

O morfema gramatical, em português, serve para qualificar um morfema lexical em termos de sentido ou de seu contexto sintático, ou qualificar o tipo de relação existente entre outros termos de uma frase. Conforme estas funções, subdivide-se em quatro: classificatórios, relacionais, flexionais, e derivacionais.

Como neste trabalho focalizamos o conhecimento implícito e explícito, de aprendizes do português escrito, sobre morfologia flexional e, principalmente, derivacional, nos estenderemos mais na descrição dos morfemas gramaticais classificados como derivacionais e flexionais.

1- Classificatórios: constituídos pelas vogais temáticas que classificam as palavras em (1) nominais /-a, -e, -o/, substantivos ou adjetivos, e (2) verbais /-a, -e, -i/. Elas formam a base para que os morfemas flexionais possam ser anexados aos morfemas lexicais. Conforme Silva & Koch (2005) ilustram, a vogal temática é evidenciada quando confrontamos verbos de conjugações diferentes, tal como em: *pass-a-ríamos*, *beb-e-ríamos*, *part-i-ríamos*.

2- Relacionais: conforme Silva & Koch (2005) pertencem à sintaxe, uma vez que servem para ordenar os elementos da frase, sendo eles as preposições, conjunções e pronomes relativos.

3- Flexionais: alteram os morfemas lexicais para que estes se adaptem ao contexto sintático, conforme sua classificação nominal ou verbal. Desse modo, agregado a substantivos ou adjetivos, podem designar gênero (masculino e feminino, como em *menin-o* e *menin-a*) e número (singular e plural, como em *flor* e *flor-es*).

Agregados aos verbos, podem designar modo (a atitude do falante/escritor de certeza, incerteza, impossibilidade, solicitação etc) e tempo (em que ocorre a ação verbal) em relação ao conteúdo do enunciado, além de número (singular e plural) e pessoa (o sujeito do enunciado da ação verbal).

As marcas, ou morfemas flexionais, que expressam modo e tempo precedem as de número e pessoa na estrutura do verbo em português, como em outras línguas latinas.

Em português, os morfemas flexionais podem ser: (1) aditivos, quando acrescentam um ou mais fonemas ao morfema lexical, como em *livro* – *livros*, *cruz* - *cruzes*, sendo que em

português as marcas de gênero e número são dadas principalmente por este tipo de morfema flexional; (2) subtrativos, quando resultam da supressão de um segmento fônico do morfema lexical, como em *órfão* – *órfã*, *irmão* - *irmã*, *anão* - *anã*, sendo que a omissão do *o* final caracteriza o feminino destas palavras; (3) alternativos, quando resultam da troca de um fonema, como em *formoso* – *formosa*; (4) morfema-zero, quando o morfema lexical isolado já expressa uma certa categoria gramatical, contrapondo-se à presença do morfema flexional que expressa o sentido contrário, como em *professora* – *professor* e, por último, (5) latente ou alomorfe Ø, quando não apresenta morfema gramatical próprio para indicar qualquer categoria, ou seja, não representa uma variação gramatical como no morfema-zero, como é o caso de *lápiz*, independente do singular ou do plural, ou *artista* independente do gênero.

4- Derivacionais: assim denominados quando acrescentados a um morfema lexical qualificando e alterando seu sentido inicial permitindo, desse modo, a geração ou formação de uma nova palavra na língua. Para vislumbrar a riqueza que os morfemas derivacionais acrescentam em termos lexicais ao português, vale a pena consultar os cinco volumes do dicionário de morfologia do português de Heckler, Back, e Massing (1984). Nesta língua, eles são majoritariamente originários do grego e do latim (Cunha & Cintra, 1985).

Para evidenciar melhor o que caracteriza a morfologia derivacional no português e delinear um quadro comparativo entre morfemas flexionais e derivacionais, identificamos algumas semelhanças entre eles, porém predominam as diferenças, que não devem ser ignoradas (Carone, 2002; Silva & Koch, 2005). No que diz respeito à semelhança, ambos têm sua existência na palavra, ligados a um morfema lexical. Ambos existem em uma quantidade finita na língua, bem mais restrita do que a dos morfemas lexicais. Porém, as semelhanças entre eles terminam aqui.

O inventário de morfemas derivacionais é muito mais vasto do que o de flexionais. Além disto, os derivacionais podem assumir extensões de sentido de tipos variados em que, ao lado de regularidades na sua aplicação aos morfemas lexicais da língua, convivem muitas idiosincrasias, pois, por exemplo, não se ligam de modo homogêneo a todos os radicais de uma certa categoria gramatical. Diferentemente, os flexionais são muito mais regulares e previsíveis, quanto à sua aplicação nas palavras, em contextos sintáticos. Assim suas extensões ocorrem em termos globais, para todos os itens de uma determinada categoria gramatical, com poucas exceções.

O resultado da derivação é uma nova palavra, estando ligada ao domínio lexical e com a extensão do vocabulário de uma língua, enquanto o resultado da flexão é a adequação da palavra ao contexto sintático. Desse modo, o morfema flexional relaciona-se

exclusivamente com o domínio da sintaxe, uma vez que é determinado pelo contexto em que a palavra se encontra, não ampliando o rol de significados nomeados pela língua. Além disto, jamais muda a classe gramatical de uma palavra, o que é possível para o morfema derivacional. Apenas este serve como base para derivações posteriores.

Outro aspecto importante é que os morfemas flexionais são mutuamente excludentes, ou seja, não podem coexistir numa palavra, como por exemplo, se uma forma verbal está na 2ª pessoa do singular, ela não pode estar flexionada ao mesmo tempo para representar a 3ª pessoa do plural. Em contrapartida, vários morfemas derivacionais podem se apresentar ao mesmo tempo junto a um radical se necessário para representar uma idéia, como é o caso de *superdesmobilização*, ou em palavras em que encontramos morfemas derivacionais com idéias opostas, que não excluem a possibilidade da palavra como em *cartãozinho*, em que estão concomitante presentes um morfema aumentativo e um diminutivo.

Os flexionais aparecem sempre pospostos ao morfema lexical coincidindo sempre com a posição dos sufixos na palavra. São classificados por alguns autores em termos de desinências nominais e verbais (Carone, 2002; Kehdi, 2002), às vezes, englobando também a vogal temática (Carone, 2002). Os derivacionais no português podem aparecer antepostos ou pospostos ao morfema lexical, razão pela qual são classificados em termos de afixos: prefixos e sufixos (Carone, 2002; Kehdi, 2002).

Como vimos, dentre os morfemas gramaticais, alguns deles têm como funções principais, atuar no nível sintático da língua, como é o caso dos morfemas flexionais, bem como os morfemas classificatórios e os relacionais. Estes três, por suas funções relacionadas à dimensão sintática da língua podem ser chamados genericamente de morfossintáticos. Pela razão de trabalhamos neste estudo especificamente os morfemas flexionais, evitaremos o termo morfossintática, uma vez que este nos remete a uma quantidade e qualidade de morfemas mais extensa do que apenas os flexionais.

Acabamos por nos referir a outra forma de classificar os morfemas lexicais e os gramaticais, do tipo flexional e do tipo derivacional, em termos da posição que estes ocupam na palavra, tal como descrito por Kehdi (2002). Nesta classificação as categorias são o radical e os afixos, sendo que estes últimos se subdividem no português em prefixos e sufixos. Outro tipo de afixo que não existe em português, mas em outras línguas como as semíticas, são os infixos, os quais aparecem na tarefa 'Extração de Regra em Línguas Desconhecidas', utilizada em nossa coleta de dados. Sua presença no árabe, por exemplo, ocorre do seguinte modo: o radical no árabe é composto de grupos de consoantes, quase sempre três, sendo que padrões

de seqüências de vogais são colocadas entre eles para dar a informação gramatical, seja ela derivacional ou flexional. Como exemplo, temos a formação de palavras a partir da transcrição ocidental alfabética do radical *KTb*, que diz respeito à escrita, e algumas palavras derivadas deste radical: *KaTaBa*, que significa ‘ele escreveu’; *MaKTuB*, que significa ‘está escrito’, *MaKTaBA*, que significa biblioteca; *KaTiB*, que significa ‘escritor’ (Besse, Demont & Gombert, 2007).

O radical coincide sempre com o que é chamado morfema lexical, nesta classificação, pois é o elemento de base da palavra que não pode ser dividido ou retirado para que esta não perca sua identidade. O radical representa o elemento comum a todas as palavras de uma mesma família como, por exemplo, o radical *ferr-* em *ferro*, *ferreiro*, *ferragem*, *ferrugem* etc.

Os afixos só podem existir afixados a outro morfema, no caso, um radical. São anexados a este para alterar seu sentido como, por exemplo, *fazer* / *desfazer*, ou mudar-lhe a classe gramatical, tal como em *leal*, adjetivo, que com o acréscimo do afixo *-dade*, transforma-se em substantivo, *lealdade*.

Os prefixos são os afixos antepostos ao radical, como *des-* em *desleal*, *in-* em *infeliz*, enquanto que os morfemas fixados após o radical recebem o nome de sufixos, como *crudeldade*, *firmemente*.

Além da posição assumida pelo afixo, outros critérios e restrições são também essenciais para distinguir prefixos de sufixos. Neste sentido, consideremos que os sufixos podem alterar ou não, além do sentido, a classe gramatical da palavra, como visto em exemplos acima. Isto não acontece com o acréscimo de um prefixo, que apenas pode alterar o sentido e jamais a classe do radical a que se liga.

Os prefixos agregam-se normalmente a verbos, como em *refazer*, *desfazer* e a adjetivos *inquieto*, *involuntário*. Conforme Kehdi (2002), são menos frequentes os exemplos de prefixo preso a substantivo.

Os sufixos podem ser nominais, quando contribuem para a formação de substantivos e adjetivos, respectivamente, como nos exemplo, *-mento* e *-al* em *armamento* e *mortal*. Os sufixos podem ser verbais, sendo em número abundante em português como, por exemplo: *-ejar*, *-ear*, *-izar*, *-e(s)cer*, *-itar*, formando *cacarejar*, *galantear*, *civilizar*, *florescer*, *saltitar*. Dispomos de um só sufixo adverbial *-mente*, que se prende à forma feminina de adjetivos: *lindamente*, *francamente*, *felizmente*.

Ao consultar Cunha e Cintra (1985), identificamos um rol de morfemas derivacionais pertencentes à língua portuguesa e o modo como eles se distribuem em função

de sua posição na palavra e por classe gramatical, mediante os processos de derivação ou de composição. Sobre prefixo e sufixo, iniciam por destacar que os primeiros são mais independentes do que os últimos. Argumentam que os prefixos já tiveram, provavelmente, independência na língua como morfemas livres. Outro fator que poderíamos acrescentar é que os prefixos costumam ter sua integridade também mantida como unidade silábica, o que não acontece com a mesma frequência para os sufixos no português.

Ressaltam que, os prefixos poderiam ser classificados entre aqueles que são formas presas, sem existência independente – como *des-* e *re-* - daqueles que são encontrados também como formas independentes, tais como *contra-* em *contradizer* ou *entre* em *entreatbrir*. Apresentam a polêmica, também destacada por Silva e Koch (2005) quanto a tratar as últimas como palavras formadas por composição e não por derivação.

Outras classificações dos morfemas podem ser encontradas na literatura sobre morfologia, do ponto de vista lingüístico, como a apresentada por Carone (2002)³ ou outra apresentada por Rosa (2005), bastante esclarecedora que, no entanto, nos abstermos de apresentar aqui, pela necessidade que esta nos requereria de incluir termos de uma nomenclatura que não adotaremos neste trabalho.

1.3 Estrutura e formação morfológica das palavras no português, língua escrita

Uma vez considerados os tipos de morfemas que podemos encontrar no português, passamos a tratar do modo como estes podem ser combinados no português, o que constitui um número limitado de tipos de estrutura de palavras que podemos encontrar na língua, do ponto de vista da construção morfológica. Conforme apresentada por Silva & Koch (2005), são elas:

1. Palavras contendo apenas um morfema lexical, por exemplo, as palavras *mel*, *mar*, *azul*, *sol*, *feliz*, *flor*.

2. Palavras contendo um morfema lexical incluindo, ou não, uma vogal temática, mais morfemas flexionais, como em: *alun-a-s*; *menin-o-s*; *part-í-sse-mos*; *not-a-ra-m*.

3. Palavras contendo um morfema lexical mais morfemas derivacionais, incluindo ou não, morfemas flexionais, sendo que, neste tipo de configuração, os sufixos têm a função

³ Carone (2002) utiliza os termos *lexema* para referir-se aos morfemas lexicais e *gramemas* para referir-se aos gramaticais. Sendo que os últimos se dividem em: palavras gramaticais, o que coincide com os chamados morfemas relacionais descritos por Silva & Koch (2005) e formas presas. As formas presas subdividem-se em derivativas (prefixos e sufixos) e flexionais (vogais temáticas e desinências nominais e verbais). Khedi (2002) utiliza terminologia semelhante.

de marcar a classe gramatical da palavra e as flexões da palavra, como em *menin-inha*. Nesta modalidade estrutural, as configurações possíveis se subdividem em:

3.1. Palavras contendo prefixo(s) mais morfema lexical, incluindo, ou não, uma vogal temática e morfema flexional, tal como em: *in-feliz*; *des-em-palh-a-r*; *in-apt-o-s*;

3.2. Palavras contendo morfema lexical mais sufixo(s), incluindo, ou não, uma vogal temática e morfemas flexionais como, por exemplo: *mur-alh-a*; *cant-eir-o-s*; *habitu-al*; *levanta-ment-o*; *arre-pendi-ment-o*; *menina-zinh-a-s*.

3.3. Palavras contendo prefixo(s) mais morfema lexical, estando ou não presente um elemento de ligação, mais sufixo(s), incluindo, ou não, uma vogal temática, além de morfemas flexionais, tal como em: *in-feliz-men-te*; *re-prova-ção*; *des-contenta-ment-o-s*.

4. Palavras contendo morfema lexical incluindo, ou não, uma vogal temática, incluindo, ou não, morfemas flexionais, mais morfema lexical, estando presente mais uma vogal temática e morfemas flexionais, como no caso de: *couv-e—flor*; *guard-a—chuv-a-s*; *pé—de—molequ-e*; *segund-a-s—feir-a-s*.

Vimos os tipos de estrutura que podemos encontrar em palavras do português. Estes podem ser formados por processos diferentes, tal como descrito por Silva & Koch (2005) ao estabelecerem uma relação clara entre os tipos de estrutura de palavras e os processos de formação das mesmas. De um modo geral, elas podem ser *primitivas*, quando não se formam de nenhuma outra e a partir das quais se formam as derivadas; ou *derivadas*, que se formam de outras palavras existentes na língua, pelo acréscimo de prefixo(s) e/ou sufixo(s); podem ser simples, quando possuem apenas um morfema lexical, também chamado de raiz ou radical; ou, por fim, compostas, quando possuem mais de um radical.

Portanto, são chamadas de palavras simples e primitivas aquelas indicadas nos itens 1 e 2. Os contidos no item 3 (com as respectivas subdivisões), são palavras simples, mas derivadas. As palavras incluídas no item 4, as quais contêm mais de um morfema lexical, são chamadas de compostas.

Quanto à formação de novas palavras na língua, estas são produzidas, principalmente, pelos chamados processos de derivação e de composição. No entanto, existem outros processos de formação menos comuns em português, que são: a abreviação, a reduplicação ou a onomatopéia e as siglas.

Dada a sua importância e recorrência veremos primeiro as possibilidades de formação de palavra por derivação e por composição.

As palavras são formadas por derivação quando afixos são agregados a um morfema lexical, podendo ser de quatro tipos: (1) prefixal: definida pelo acréscimo de prefixo ao

morfema lexical: *rever*, *desleal*, *subtenente*, *compor*; (2) sufixal: definida pelo acréscimo de sufixos ao morfema lexical: *saboroso*, *canteiro*, *medalhão*, *barcaça*, *gatinha*, *discagem*; (3) prefixal e sufixal: definida pelo acréscimo tanto de prefixos como de sufixos ao morfema lexical: *deslealdade*, *infelizmente* e, por último, (4) parassintética: definida pelo acréscimo simultâneo de um prefixo e um sufixo ao morfema lexical, sendo constituído de palavras que não existem na língua com apenas o prefixo ou o sufixo, como é possível no tipo de derivação prefixal e sufixal. São exemplos de derivação parassintética: *entardecer*, *esfarelar*, *desalmado*.

Resta falar ainda sobre dois tipos de derivação que não ocorrem pelo acréscimo de afixos aos morfemas lexicais, ao contrário, pela subtração de morfemas, ou mudança de classe da palavra: na (5) derivação regressiva: ocorre quando a desinência verbal do infinitivo e a vogal temática do verbo são substituídas pelas vogais temáticas nominais *-a*, *-e*, ou *-o*, formando, por esse processo, nomes abstratos de ação, denominados ‘deverbais’, por exemplo, em: *caça* (de *caçar*), *corte* (de *cortar*), *descanso* (de *descansar*) e na (6) derivação imprópria, que ocorre pela mudança da classe de palavras, sem qualquer modificação na sua forma. É exemplo deste tipo de derivação, a transformação de substantivos em adjetivos: *manga—rosa*, *colégio—modelo*; de adjetivos em advérbios: *ler alto*, *falar baixo* etc.

Silva e Koch (2005) fazem uma ressalva de que este último caracteriza mais um processo sintático-semântico do que morfológico, considerado impróprio incluí-lo entre os tipos de formação de palavra por derivação. Cunha e Cintra (1985) também fazem esta ressalva quanto à derivação imprópria, que deve ser considerada como fenômeno semântico e não morfológico.

Tratemos agora dos processos de formação de palavras por composição. É o processo de criação de novas palavras pela combinação de outras já existentes. Neste caso, o resultado da junção é mais do que a soma das palavras, pois origina um novo significado. Este consiste em combinar dois morfemas lexicais, provocando uma fusão semântica entre eles. Esta pode ser mais ou menos absoluta, respectivamente, como no caso de *porta-jóia*, em que o significado de cada elemento persiste com certa nitidez; diferente de *pé-de-moleque*, em que o significado de cada componente cede a outro completamente diferente, sem referência explícita às palavras de origem.

A composição pode ocorrer por justaposição ou por aglutinação. Na justaposição, as palavras originais permanecem uma ao lado da outra, separadas ou não, por hífen, mantendo a sua autonomia fonética. Por exemplo, *passatempo*, *girassol*, *beija-flor*, *amor-perfeito*. Já na aglutinação, as palavras perdem sua autonomia fonética, podendo ocorrer perda ou alteração

de algum de seus elementos fonéticos, tais como acento tônico, vogais ou consoantes, em virtude da amplitude da fusão entre elas, tal como em: *planalto*, *pontiagudo*, *aguardente*.

Conforme Cunha e Cintra (1985), uma palavra formada por composição possui, quanto ao sentido, o que chamam de elemento determinado, que detém a idéia geral, e o determinante, que encerra a noção particular. Assim, em *escola-modelo*, o termo *escola* é o determinado, e *modelo* o determinante.

Além da derivação e da composição, existem outros recursos em português para ampliar o número de palavras na língua. São eles: a abreviação, a reduplicação, a onomatopéia, as siglas e o hibridismo.

A abreviação ocorre quando uma parte da palavra é usada pelo todo, respeitando um limite que não comprometa a compreensão de seu significado, como ocorre em: *auto*, de *automóvel*; *foto*, de *fotografia*; *moto*, de *motocicleta*; *pneu*, de *pneumático*. A reduplicação resulta da repetição de uma sílaba, para formar uma nova, por exemplo, para *Zezé*, *Juju*. De modo semelhante, são formadas as onomatopéias que consistem em uma reprodução aproximada de certos sons ou ruídos, como: *tique-taque*, *zum-zum*. As siglas consistem na manutenção das letras iniciais das palavras que as compõem: *PT* (Partido dos Trabalhadores), *PMDB* (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Uma vez criada, a sigla pode ser considerada como se fosse uma palavra primitiva, o que dá margem para a formação de palavras novas, como no caso das siglas citadas: *petista*, *peemedebista*. Por último, o hibridismo, resulta da combinação de elementos de línguas diversas como: *deletar*, *goleiro*, *futebolista* (inglês + português), *sociologia* (latim + grego), *televisão* (grego + português) e *bicampeão* (latim + português).

Sobre a produtividade da língua em termos de processos de criação de novas palavras, Basílio (1999) ressalta que “embora alguns processos lexicais sejam proscritos na escrita formal, o reverso não é verdadeiro no caso da língua falada culta, em que virtualmente qualquer regra de formação de palavras pode operar” (p. 4).

No entanto, a velocidade e plasticidade da língua falada afetam ao longo do tempo a extensão vocabular pertinente à versão escrita da língua, como em um dos exemplos citados para ilustrar o hibridismo, o verbo *deletar*, um neologismo incorporado ao dicionário da língua portuguesa, Michaelis (1998). Isto tem ocorrido, por exemplo, em virtude da incorporação de morfemas lexicais de outros idiomas em função de novos fenômenos sociais e tecnológicos, que têm modificado a vida contemporânea, criando necessidades com relação à formação de novos conceitos, novas palavras (Carvalho, 1984). Estes fenômenos afetam o pensamento, a cultura e, conseqüentemente, a língua, que é uma de suas expressões.

Dada a necessidade humana de categorizar, ordenar, dar nome às percepções do mundo, novas palavras também surgem, produzidas por meio de diferentes estratégias de formação de palavras, as quais encontramos recorrentemente na literatura.

Dada a complexidade de formação das palavras da língua, em virtude dos fatores lingüísticos e extralingüísticos que podem afetá-la, trataremos a seguir de interações que podem ocorrer entre a dimensão morfológica e outras dimensões da linguagem na formação das palavras, privilegiando a ilustração de algumas dessas interações que se realizam na língua portuguesa.

É importante considerar a interação entre esta e outras dimensões da linguagem, uma vez que, ao longo da aprendizagem da escrita, o aprendiz deve incorporar o conhecimento sobre estes diferentes planos e suas interações, para tornar-se um leitor e escritor hábil. Portanto, os itens a seguir se justificam pelo nosso esforço de compreender, em parte, o modo como o leitor–escritor aprendiz do português codifica, armazena e recupera esses conhecimentos, disponíveis no contexto da educação formal, ou em outras situações do seu cotidiano.

1.4 Interação entre a fonologia e a morfologia

Para apenas ilustrar os entrelaçamentos que podem ocorrer na língua portuguesa, entre os planos fonológico e morfológico, na determinação das palavras, consideremos os conceitos de morfe e morfema, abordados por Rosa (2005). Morfe, segundo a autora, refere-se a um segmento fônico ao qual se possa atribuir um sentido, enquanto que o morfema representa uma abstração em relação ao morfe. Os morfemas são então expressos na língua falada por meio de morfes.

Em algumas situações, um mesmo morfema pode se realizar, fonológica e ortograficamente, de modos diferentes o que é denominado pelos lingüistas de alomorfias, também chamado alternantes morfêmicos (Crystal, 2000). Por exemplo, o morfema que corresponde ao plural em português pode ser expresso pelos morfes /s/ /es/, ou ainda o morfema que representa um diminutivo, pode ser representado pelos morfes /inho(a)/, /zinho(a)/, /ico(a)/, etc. Estas variações podem acontecer, dentre outros fatores, condicionadas pelo contexto fonológico em que o morfema se encontra na palavra e, mesmo assim, manter constante sua integridade em termos de sentido. Trata-se das chamadas mudanças morfofonêmicas que, no português, podemos exemplificar pelas variações sofridas pelo morfema para a idéia de negação ou privação representado por /in/ - em *infeliz*, *insatisfeito* -

que pode também se realizar como /i/ apenas, como em *iletrado, irregular, ilegal, imutável*, ou ainda por /im/ em *impróprio, impossível* (Silva & Koch, 2005).

Para verificar vários outros exemplos, vale a pena conferir as tabelas de prefixos e sufixos, de origem grega e latina para o português, apresentadas nas gramáticas do português, tais como a de Cunha e Cintra (1985). Ou, para uma descrição mais pormenorizada deste fenômeno lingüístico, do ponto de vista fonológico, Kehdi (2002), apresenta um paralelo entre os alofones, fonemas que podem apresentar variações, destacando as variantes para o português do Brasil e os alomorfes. Também apresenta casos em que os alomorfes são determinados exclusivamente por condicionamentos morfológicos e não fonológicos.

Um fenômeno importante oposto à alomorfia é o da neutralização. Esta se apresenta quando não há oposição entre unidades significativas diferentes (Silva & Koch, 2005). A mesma pode ser verificada na apresentação idêntica, do ponto de vista fonológico e ortográfico, “entre a primeira e a terceira pessoas gramaticais em vários tempos verbais: [eu] cantava - [ele] cantava; [eu] cantaria - [ele] cantaria etc.” (p.29); ou “entre a segunda e a terceira conjugação em decorrência da perda de tonicidade da vogal temática, isto é, a oposição entre essas conjugações, caracterizada pelas vogais *-e* e *-i*, respectivamente, desaparece quando a vogal temática é átona final: *temes, teme, temem; partes, parte, partem*” (p.29).

Os fonemas de ligação pertencem ao domínio da fonologia, mas estão ligados à dimensão morfológica também. Estes podem ser vogais ou consoantes de ligação que aparecem no interior da palavra, mais freqüentemente entre o radical e o sufixo, ou mais raramente, entre dois radicais em alguns compostos. Sua presença na palavra não representa nenhuma função morfológica, porém, resolve problemas de eufonia, no caso da junção de alguns morfemas.

Outro aspecto a destacar sobre a representação fonológica e ortográfica dos morfemas é o acento como um diferenciador de palavras com significado ou classe morfológica diferente (como ‘cáqui’ – uma cor (adjetivo) – e ‘caqui’ – uma fruta (substantivo), ou ‘rótulo’ – um substantivo – e ‘rotulo’ – verbo rotular). Dessa maneira, uma criança que não domine tal conhecimento poderá conferir acento à sílaba errada, ao ler uma palavra no interior de uma frase, o que afetará a sua compreensão da sentença (Câmara Jr., 1988).

Segundo Silva e Koch (2005), levar em conta estes aspectos da análise mórfica, como as variações morfofonêmicas dentro da palavra e a neutralização, é muito importante, pois permite simplificar a descrição gramatical e suprimir falsas irregularidades da língua.

Nos auxilia também a observar que, do ponto de vista formal, ela não admite todas as possibilidades de combinações entre os morfemas para formar palavras, dentre outros fatores por restrições de cunho fonológico.

Do ponto de vista da aplicação destes conhecimentos que o usuário da língua pode fazer, considerar estes aspectos nos ajuda a compreender como este utiliza seu conhecimento lingüístico do português, quando, por exemplo, redige palavra pouco familiar, ou elabora um neologismo, ou ainda quando comete erros ortográficos que ocorrem pelo desconhecimento dos alomorfes que representam um mesmo morfema na língua.

1.5 Interação entre a ortografia e a morfologia

No item anterior, vimos um pouco sobre como a dimensão fonológica, embora distinta da morfológica, pode interagir com esta segunda, influenciando sua expressão e variações no âmbito da fala, mas também do registro escrito desta. Também examinamos situações que apontam a independência entre as mesmas na realização da palavra.

Para falar das relações entre morfologia e ortografia, lembremos que no português existem palavras homógrafas que se distinguem, em termos de sentido em virtude de sua realização fonética, ou seja, quando são pronunciadas de modo diferente. No entanto, possuímos também um certo número de palavras que são homófonas, ou seja, pronunciadas do mesmo modo, mas grafadas de um modo diferente. Este fato lingüístico pode ocorrer em virtude de arbitrariedades da língua para as quais não existe uma regra, mas também pode ocorrer por razões semânticas, ligadas a existência de seqüências de morfemas que diferem apenas na grafia, para representar sentidos diferentes. É o caso, por exemplo, dos sufixos *esa* e *eza*, cuja pronúncia é a mesma, mas que são ortografados com *s* ou *z* por razões de cunho morfológico-gramatical. O sufixo *esa* indica a idéia de lugar de origem, em adjetivos como – portuguesa, francesa. Escrevem-se com *eza* - os substantivos derivados de adjetivos que representam um estado – beleza, pobreza.

A esse respeito, em línguas escritas alfabéticas, como o português, em que a ortografia não corresponde mais a uma transcrição literal da fala (Morais, 1998, 1999), a expressão ortográfica consiste em um código gráfico para representar significados (as relações grafomorfológicas) e não apenas um código gráfico para transcrição da fala (as relações grafofonológicas) (Marec-Breton & Gombert, 2004; Rocher, 2005).

Morais (1998) refere-se à ortografia como todo conhecimento normativo padrão para a escrita do português relativo ao alfabeto, às relações entre o fonema e grafema, a acentuação e pontuação, abreviaturas, dígrafo, hífen, homófonos, homógrafos, letras, etc, além de

conhecimentos de morfologia e sintaxe. Dada a abrangência de conhecimentos ortográficos do português, podemos dizer que o aprendizado a seu respeito prolongar-se-á por toda a vida do leitor.

A investigação de tais aspectos torna-se especialmente importante se considerarmos que o português não permaneceu totalmente fiel ao seu princípio alfabético, porque a cada som não corresponde um único grafema e vice-versa, de modo que, para compreensão e uso adequado do mesmo, seu usuário precisa adquirir conhecimentos sobre aspectos que dizem respeito às regras ortográficas do português (Nunes, Bryant e Bidman, 1997; Rego e Buarque, 1997; Morais, 1998; Faraco, 2000). Para tornar mais clara esta questão Morais (1998) apresenta uma classificação para as convenções ortográficas de nosso idioma em duas grandes categorias: as convenções ortográficas irregulares, para as quais não há regras que ajudem a identificar a escrita correta, e as convenções ortográficas regulares.

Estas últimas são caracterizadas por um princípio gerativo que se aplica à maior parte das palavras e se dividem em três tipos: (1) diretas - não há outra letra competindo com elas, como as que incluem a grafia de *p, b, t, d, f* e *v*; (2) contextuais - em que a grafia que devemos memorizar varia em função do som da letra e de sua posição na palavra, como acontece ao *r*, por exemplo, em *rato* e em *prato*.

Por último, refere-se às convenções ortográficas regulares (3) morfológico-gramaticais – relacionadas a aspectos ligados à categoria gramatical da palavra e que estabelecem a regra com base na qual ela será escrita. Estas se dividem entre as regularidades presentes em substantivos e adjetivos, e nas presentes nas flexões verbais.

Como exemplo, seguem os casos de regularidade presentes em substantivos e adjetivos, na formação de palavras por derivação, sistematizados por Morais (1998):

•"português", "francês" e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;

•"milharal", "canavial", "cafezal" e outros coletivos semelhantes terminam com L;

•"famoso", "carinhoso", "gostoso" e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;

•"doidice", "chatices", "meninice" e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;

•substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, "ciência", "esperança" e "importância")." (p. 33)

E, abaixo, alguns casos de regularidade presentes nas flexões verbais:

• "cantou", "bebeu", "partiu" e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;

• "cantarão", "beberão", "partirão" e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, "cantam", "cantavam", "bebam", "beberam");

• "cantasse", "bebesse", "dormisse" e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;

• todos os infinitivos terminam com R ("cantar", "beber", "partir"), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país." (Morais, 1998, p. 34)

Faraco (2000) ilustra algumas outras regularidades ortográficas determinadas pelos usos dos sufixos: *-aça / -aço / -açã / -ecer / -iço / -anca / -uço* em: *barcaça, ricaço, armação, entardecer, caniço, criança, dentuço*.

Em outro momento examinaremos alguns estudos psicolinguísticos, que têm investigado as relações entre a morfologia lexical e a morfossintaxe e o aprendizado da ortografia no Brasil.

1.6 Interação entre a sintaxe e a morfologia flexional

A flexão das palavras contribui para garantir a compreensão do significado de um enunciado, ou seja, de uma extensão que extrapola a palavra em si. Entramos então no domínio da sintaxe. Rosa (2005) chama atenção para o fato de que a sintaxe forma constituintes, frases, mas não palavras, ou seja, a estrutura interna da palavra não pertence à sintaxe, mas à morfologia. Mas, uma vez distintos esses dois campos, podemos falar da interação entre eles.

Conforme a mesma autora, não interessa para a sintaxe o significado de *ler* ou *reler*. Entretanto, interessa que se trata de um verbo, pois essa informação é relevante para fenômenos como *concordância* e *regência* no interior da frase, permitindo a extração da relação entre seus elementos e a compreensão de seu sentido geral.

1.7 Interação entre morfologia derivacional e conhecimento do vocabulário

Para tratarmos das relações entre vocabulário e morfologia derivacional, começemos este item pela distinção entre os conceitos de léxico, gramática e de vocabulário. Rosa (2005) ressalta que o que efetivamente faz parte do léxico varia, mesmo no campo de uma teoria linguística. Apresenta a definição sustentada por Bloomfield (1933), de que se trata de uma

lista de morfemas e a contrasta com a sustentada por Anderson (1992) de que o léxico inclui todas as referências que caracterizam estes itens e o sistema de relacionamento entre esses. O léxico é apresentado, de um modo geral, como tudo aquilo que é arbitrário, irregular, imprevisível na língua e, gramática, como tudo o que não é arbitrário, que pode ser previsto por regras que organizam os elementos lingüísticos e que permitem a recepção ou produção dos mesmos numa língua (Rosa, 2005).

Por outro lado, o vocabulário, ou conjunto de vocábulos, compreende as palavras conhecidas. Crystal (2000) apresenta a distinção entre vocabulário ativo, que compreende as palavras que a pessoa conhece e utiliza, e passivo, formado pelas palavras que são conhecidas, mas não utilizadas. Num sentido mais extenso, o da língua, o vocabulário representa as palavras que existem de fato, são mapeadas e reconhecidas como pertencentes a uma língua. A partir dele pode depreender-se a parte previsível da língua, as regras gramaticais de composição morfológica, o significado ou de pronúncia das palavras, além do que é imprevisível, por exemplo, as palavras primitivas, formas livres, as presas e as dependentes.

Desse conjunto de conhecimentos compreendidos no vocabulário, uma pessoa tem, potencialmente, a possibilidade de prever a existência de palavras que pertencem ao vocabulário da língua e incorporá-las ao seu próprio. Permite também a extração de significado de uma palavra desconhecida, no interior da qual se encontram partes conhecidas, ou seja, morfemas de diferentes tipos que permitirão por inferência, por exemplo, a identificação da classe gramatical de uma palavra pelo morfema derivacional. Uma vez que se possa identificar, a partir de um vocabulário, os morfemas isolados e as regras pelas quais estes podem se combinar para formar palavras em contextos conceituais, sintáticos e pragmáticos diversos, novas palavras podem ser também inventadas. Isto se evidencia na língua por meio de outro fenômeno lingüístico, o neologismo “termo que significa nova palavra, composto híbrido do latim *neo* (novo) e do grego *logos* (palavra)” (Carvalho, 1984, p. 8). Este surge correntemente no âmbito da literatura escrita como, por exemplo, na obra de Guimarães Rosa (Martins, 2001), ou de um modo muito mais livre e dinâmico, no âmbito da fala (Basílio, 1999).

Consideramos que existe uma relação de reciprocidade entre o aumento do conhecimento sobre morfemas e a ampliação do vocabulário. Ou seja, por um lado, maior conhecimento sobre morfemas derivacionais poderá auxiliar o reconhecimento e a compreensão mais rápida de palavras novas, facilitando sua incorporação ao vocabulário. Por outro, a ampliação do vocabulário poderá auxiliar, dentre outros aspectos, a percepção das palavras em suas partes de significado. Isto ocorreria dada à redundância entre seqüências

ortográficas e fonológicas, contexto semântico e o significado associado a essas seqüências. Isto facilitaria a identificação de famílias de palavras, morfemas lexicais e afixos derivacionais. Clark (1993) considera que a ampliação do vocabulário auxilia o desenvolvimento do conhecimento morfológico na medida em que o aprendiz encontra várias palavras com o mesmo afixo, ou a mesma raiz. Outros fatores que poderiam influenciar a formação deste conhecimento seriam a transparência semântica (Nagy e Anderson, 1984), a frequência (Carlisle, 1988; Tyler & Nagy, 1989) e familiaridade das palavras, se simples ou compostas e assim por diante.

1.8 Morfologia no Brasil: campo de estudos

Morfologia pode ser entendida como a área de estudos que se ocupa da forma ou estrutura de significado das palavras e de como esta estrutura se relaciona com outros domínios, ou dimensões da linguagem, ou se expressam em uma determinada língua. Por excelência, o objeto de estudo da morfologia é o morfema, a unidade mínima de significado que podemos identificar em uma língua e de como esta dá sentido às palavras, estejam elas isoladas, ou no contexto lingüístico maior, como na frase, por exemplo. Para maiores detalhes sobre as implicações desta delimitação no campo da lingüística, em diferentes abordagens, ver Basílio (1999) e Rosa (2005).

No âmbito dos estudos lingüísticos, a morfologia tem despertado cada vez mais interesse como objeto de estudo e produção bibliográfica. Segundo Basílio (1999), o estudo sobre morfologia no Brasil tornou-se mais sistemático a partir da década de sessenta, em uma abordagem estruturalista, período no qual se destacam os trabalhos de Câmara Jr. (1988, 1971) a respeito da língua portuguesa e de línguas indígenas. Posteriormente, passam a predominar os estudos sobre a morfologia do português no Brasil, no âmbito da abordagem gerativa de Chomsky (1970). No final da década de noventa, passam a predominar os estudos sobre problemas de representação lexical, dentro de uma abordagem gerativa (Basílio, 1999). Neste panorama, têm predominado estudos e publicações sobre aspectos morfológicos mais ligados às suas funções semânticas e lexicais, ao lado de uma quantidade bem menor de estudos sobre a morfologia flexional, mais ligada às funções sintáticas dos morfemas. Nesta perspectiva enquadra-se um grupo de trabalho que participa de um grande projeto de mapeamento do português falado culto, conhecido como GT de Morfologia no Projeto Gramática do Português Falado – PGPF. Em publicação recente, Rosa (2005) segue esta tendência.

Em contrapartida, no âmbito dos estudos psicológicos em uma abordagem cognitiva no Brasil, têm predominado estudos sobre o desenvolvimento do conhecimento sobre morfologia flexional, principalmente na modalidade explícita (Correa, 2005; Meireles & Correa, 2005; 2006). Desconhecemos, até o momento, estudos que tratem do desenvolvimento do conhecimento implícito sobre morfologia flexional e, principalmente, sobre a morfologia derivacional, seja na modalidade implícita ou explícita.

CAPÍTULO 2 MORFOLOGIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

2.1 Modelos de aprendizagem da língua escrita e a morfologia

A seguir, apresentamos como alguns dos principais modelos teóricos de representação da aprendizagem da língua escrita tratam a questão do conhecimento implícito e explícito, além do lugar conferido à morfologia nos respectivos modelos. Privilegiamos alguns representantes dos modelos elaborados sob a perspectiva do desenvolvimento em etapas, do conexionista, a aprendizagem por analogias e o modelo que envolve mecanismos de aprendizagem implícita e explícita.

2.1.1 Os modelos baseados em etapas de desenvolvimento

Uma série de modelos sobre o desenvolvimento da leitura e escrita foram propostos e testados nas duas últimas décadas, como os de Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981), Frith (1985), além do mais conhecido e divulgado entre nós, proposto por Ferreiro e Teberosky (1985) ou Ferreiro (1995), dentre outros como os de Stuart e Coltheart (1988 apud Pinheiro, 1994), Seymour (1990, 1997, 1999), Seymour, Aro e Erskine (2003). Pinheiro (1994) faz referência a vários outros modelos baseados nessa perspectiva. Entre outros aspectos, estes têm em comum a análise da aquisição da leitura e escrita mediante a descrição de etapas de desenvolvimento, conforme a estratégia cognitiva predominantemente adotada em cada fase.

Por exemplo, no modelo clássico de Frith (1985), são descritos três estágios da aquisição da leitura: o *logográfico* (que se trata de um procedimento para reconhecimento de objeto); o *alfabético* (refere-se a compreensão e uso da correspondência entre grafema-fonema e da habilidade de decodificação) e o *ortográfico* (que refere-se a conquista do uso da via direta). A mesma autora identifica uma alternância na ordem de evolução da leitura e da escrita em cada etapa.

Este modelo de desenvolvimento da leitura é compatível com o modelo simbólico de reconhecimento de palavras escritas, conhecido como modelo de dupla via de acesso ao léxico, de Coltheart (1978), o qual descreve como este conhecimento pode ser acessado. Este é constituído de dois caminhos diferentes: o caminho indireto acontece com representação fonológica, por exigir decodificação, servindo para a leitura de palavras pelo leitor iniciante ou de palavras raras e que não memorizamos, ou pseudo-palavras, para as quais não temos uma representação formada; e o caminho direto, que é acionado sem mediação fonológica, para leitura de palavras frequentes ou familiares. A descrição das etapas de desenvolvimento

da língua escrita procura explicar como estas duas vias de acesso ao léxico são instaladas ao longo do processo de aprendizagem.

A *etapa logográfica* corresponderia à leitura na qual a estratégia privilegiada pela criança é a de identificação de algumas palavras, conforme sua inserção em dado contexto. Um exemplo típico do uso desta estratégia é a leitura que fazem de ‘Coca-cola’, desde que a palavra esteja inserida no contexto da logomarca (Morais, 1996). Se alterarmos a ordem ou trocarmos algumas letras ao longo da logomarca, ela ainda lerá ‘Coca-cola’ caso alguns atributos sejam mantidos, como as letras iniciais, mas se retirada deste contexto, a criança não seria capaz de lê-la. Esta poderia ser uma das palavras pertencentes ao vocabulário visual adquirido pela criança, para o qual a consciência fonológica seria irrelevante, uma vez que o reconhecimento da palavra é anterior a pronúncia da palavra.

Inversamente, a adoção e desenvolvimento da *estratégia alfabética* aconteceriam primeiro para a escrita e somente mais tarde para a leitura, a qual permaneceria orientada pelos aspectos visuais. Esta fase é caracterizada pela conquista da compreensão dos sons que compõem a fala e do entendimento de que a escrita constitui-se numa representação desses sons da fala, os quais o aprendiz da língua escrita poderá examinar e manipular. Desta maneira, o desenvolvimento da consciência fonológica é o grande marco desta etapa. Este aspecto do desenvolvimento da linguagem é algo um tanto complexo para a criança, uma vez que estudiosos têm demonstrado que além de envolver tarefas diferentes, ela é conquistada aos poucos, de unidades mais globais, como a rima e as sílabas, para os segmentos menores da fala, como os fonemas (Gough, Larson & Yopp, 1995).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a criança está funcionalmente alfabetizada quando atinge a proficiência fonética suficiente para ler e escrever palavras novas. Por exemplo, a criança alfabetizada no português do Brasil não encontraria dificuldades para ler palavras regulares diretas, assim chamadas por envolver consoantes que admitem apenas uma realização fonêmica na escrita do idioma, como o uso de *P, B, T, D, F* e *V*. Confusões na escrita ou pronúncia das mesmas costumam ser atribuídas à mobilização semelhante do aparelho fonador para a sua pronúncia ou à semelhança na grafia destas como acontece com o *b* e *d*, e *p* e *q* (Cagliari, 1989).

A etapa seguinte consistirá na compreensão de que a leitura e a escrita não são totalmente regidas pelo princípio alfabético de correspondência entre uma seqüência de letras e sons da fala. O princípio da *fase ortográfica* é caracterizado pela leitura de palavras em unidades ortográficas, como palavras ou morfemas, sem conversão fonológica, sendo

consolidada nesta fase a implementação da via direta de acesso ao léxico. A adoção dessa estratégia para a escrita ocorre mais tarde, em relação a seu uso para a leitura.

O desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão das relações entre grafemas e fonemas tornam-se essenciais desde o início do processo, dando oportunidade primeiramente à instalação da via de formação e acesso indireto ao léxico, por meio da decodificação e passagem para a etapa de desenvolvimento alfabética. Neste modelo somente em etapas avançadas do processo de alfabetização é que a dimensão morfológica seria contemplada e passaria a ser acionada no uso da língua escrita. Por outro lado, este modelo confere a devida importância à instrução formal no sentido de favorecer a explicitação e tomada de consciência sobre os conhecimentos lingüísticos necessários à aquisição da versão escrita de uma língua, principalmente no que diz respeito ao domínio fonológico ou grafo-fonológico.

Porém, este modelo esclarece pouco sobre evidências experimentais recentes acerca do uso de conhecimento morfológico por aprendizes que se encontram nas etapas iniciais do processo de alfabetização, como demonstrado em outros idiomas, como no inglês e no francês (Laxon, Rickard & Coltheart, 1992; Marec-Breton, 2003). Além disto, embora esclareçam sobre as aprendizagens explícitas, promovidas principalmente por esforços no âmbito da educação formal, não se referem às aprendizagens implícitas que podem ocorrer paralelamente às primeiras.

Uma das críticas ao modelo de Frith (1985) diz respeito à ordem seqüencial e à restrição da implementação de cada estratégia em uma fase específica, a qual deriva, principalmente, de estudos com crianças com problemas de aprendizagem (Marec-Breton, 2003). Em parte, esta crítica não se repete quanto ao modelo de desenvolvimento ortográfico de dupla fundação, de Seymour (1990, 1997, 1999), Seymour, Aro e Erskine (2003), no qual a estratégia logográfica e a alfabética estão ambas presentes na implementação das competências de leitura e escrita desde a primeira etapa de desenvolvimento. De um modo geral, no modelo de Seymour são previstas três etapas de implementação de um sistema, composto de cinco estruturas de processamento de informação que interagem entre si, o que permitirá a leitura e a ortografia proficientes. São elas: um processador logográfico, um processador alfabético, um processador da consciência lingüística, uma estrutura para processamento da ortografia e outra para a morfologia. Essas estruturas, ou módulos de processamento da informação lingüística deste sistema vão sendo implantadas paulatinamente.

Numa *primeira etapa* de desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre a formação concomitante da estratégia logográfica, não lingüística, que permite a identificação de palavras familiares, e a alfabética, que permite a decodificação sequencial de relações grafo-fonológicas no encontro com palavras novas. Outro componente fundamental desde a primeira etapa e sem o qual o desenvolvimento não pode ocorrer é a consciência lingüística, sendo que, juntos, estes três recursos oportunizam a implementação de competências mais avançadas, em fases posteriores, necessárias à leitura e a escrita ortográfica. Uma *segunda etapa*, consiste na implementação do módulo de processamento ortográfico, que decorre da anterior graças à formação de um léxico de palavras, a partir do qual a informação ortográfica poderá ser abstraída, tornando-se um referencial disponível no sistema. Somente numa *terceira e última etapa* é que se constitui um módulo responsável pelo processamento da estrutura morfológica das palavras, tais como a identificação de prefixos e sufixos e regras de formação grafo-morfológicas das palavras, tendo como base os conhecimentos elaborados na etapa anterior. Somente nestas duas últimas etapas se formam estruturas que não fazem parte da fundação e implementação inicial do sistema, no caso a de processamento ortográfico e morfológico. Entretanto, outros estudos demonstram a utilização que leitores aprendizes fazem de regularidades ortográficas, fonológicas e morfológicas, por meio da utilização de estratégias analógicas (Gombert, Bryant & Warrick, 1997; Goswami, Gombert & Fraca de Barrera, 1998).

Novamente, como no modelo de Frith (1985), assim como de Ferreiro e Teberosky (1985), no de Seymour (1990, 1997, 1999) a dimensão morfológica e a ortográfica só passam a existir e a influenciar tardiamente o exercício de leitura e de escrita. Além disto, o modelo de Seymour prevê a existência de um módulo de processamento da consciência lingüística, indispensável para a aprendizagem da leitura e escrita, porém, não concebe igualmente um processador que teria neste sistema o papel de efetuar aprendizagens implícitas.

A elaboração de modelos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita que enfatizam a importância do conhecimento sobre as relações grafema-fonema e a consciência fonológica nas etapas iniciais de sua aquisição é, em parte, um dos fatores que deram oportunidade para a formação de um corpo de conhecimentos que vem sendo constituído a respeito do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças brasileiras. Estes têm se dedicado, principalmente, ao estudo da consciência fonológica, a qual desencadeia a evolução da fase alfabética no processo de aquisição da leitura e escrita (Nunes, Buarque & Bryant 1992; Pinheiro, 1994, Cardoso-Martins, 1995; Kajihara, 1997; Barrera, 1995; Maluf & Barrera, 1997; Barrera, 2000; Capovilla & Capovilla, 2000a; Capovilla & Capovilla, 2000b;

Guimarães, 2003; Maluf, 2003; Sousa, 2005). Mas também, podemos identificar estudos particularmente voltados para o desenvolvimento da etapa ortográfica em crianças brasileiras, como é o recente trabalho de Morais (1998), entre outros (Carragher & Rego, 1981 e Nunes, Buarque & Bryant, 1992 apud Nunes, Bryant & Bindman, 1995). Outros trabalhos têm sido dedicados ao estudo sobre compreensão e conhecimento de crianças a respeito da estrutura de textos (Albuquerque e Spinillo, 1997; Brandão & Spinillo, 1998).

Tal opção é bastante compreensível se considerarmos que a alfabetização no seu sentido estrito ainda é o maior desafio dos educadores frente aos altos índices de analfabetismo no Brasil (Azevedo, 1995; La Taille, 1995; Brasil, 2003; Capovilla, 2005). Além disto, alguns autores como Gough, Larson e Yopp (1995) evidenciam que a aquisição da consciência fonológica pode ser considerada a variável mais relevante para a aquisição de habilidades posteriores na leitura.

Os modelos baseados em etapas também são importantes por terem sido os primeiros a tratar, de modo científico, os processos de aprendizagem da língua escrita, a partir da década de 80. Porém, as limitações desse tipo de modelo, como o de Frith (1985), fomentaram a criação de modelos teóricos da aprendizagem que tratam de aspectos complementares, não focalizados por esta perspectiva, uma vez que a leitura é uma atividade complexa que não pode ser explicada apenas por um tipo de operação cognitiva, no caso, a explícita (Demont & Gombert, 2004).

2.1.2 Os modelos conexionistas

A concepção conexionista de aprendizagem da leitura, desenvolvida e simulada em sistemas computacionais que aprendem, por Seidenberg e McClelland (1989) e atualizada (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996; Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993 apud Marec-Breton, 2003), enfatiza os mecanismos implícitos de aquisição de conhecimentos que se formam na medida em que se estabelecem e se fortalecem as associações entre unidades de conhecimento lingüístico, pela via da repetição dessas associações.

Este modelo compreende quatro tipos de processadores de informação, sendo eles: o ortográfico, o fonológico, o semântico e o contextual, que interagem entre si. Porém, apenas os dois primeiros foram simulados computacionalmente. Este modelo se sustenta por evidências extraídas de observações experimentais realizadas com leitores proficientes no inglês (Marec-Breton, 2003). Observa-se que o sistema pode, por exemplo, pronunciar as palavras que são encontradas pela primeira vez, incorrendo em erros semelhantes a aqueles

cometidos por leitores humanos. A pronúncia pode ainda ser aperfeiçoada à medida que aumenta a frequência de apresentação das mesmas palavras.

Brevemente, pode-se dizer que, neste modelo, a aprendizagem ocorre pela ativação simultânea de unidades de informação lingüísticas distintas relacionadas com o estímulo registrado em um dado momento. A força do padrão de ativação aumenta com a repetição do estímulo, aumentando o peso das conexões entre estas unidades de informação. Uma palavra, por exemplo, passa a existir no instante em que um circuito de conexões se forma, ativando unidades de informação fonológicas, ortográficas e semânticas relacionadas ao estímulo, enquanto outras unidades são inibidas.

Quanto mais vezes este circuito for ativado, maior será a eficácia e rapidez da ativação. Eis o que distingue a leitura de palavras familiares das palavras raras: a leitura das primeiras equivale a estes padrões de ativação, que representam sua pronúncia, grafia, significado, estarem reforçados.

Quanto às aprendizagens do sistema, as conexões entre as unidades ocorrem, inicialmente, de modo aleatório para, em seguida, contabilizarem a distância entre as respostas aos estímulos oferecidos com a resposta ideal. Em seguida, por aproximações sucessivas, um certo padrão de ativação vai de tornando mais forte e provável em função de sua proximidade com a resposta desejada.

Conforme Marec-Breton (2003) a dimensão morfológica é tratada neste modelo como extraída de um mapeamento das relações entre as formas e os correspondentes significados de uma palavra. É abordada em simulações realizadas, em grande parte, a partir do hebreu, que permitiram reconhecer que esta dimensão tem um papel fundamental na organização das representações e tratamentos lexicais. Este modelo não prevê, no entanto, a existência de aprendizagens por reestruturação ou reelaboração, que podem ocorrer como efeito da explicitação do conhecimento, tal como previsto em modelos do desenvolvimento em etapas e no modelo de aprendizagem por analogia que examinaremos na seqüência.

2.1.3 Os modelos de leitura por analogia

Um leitor iniciante realiza uma analogia quando lê uma palavra desconhecida utilizando, para isto, seu conhecimento sobre outras palavras, que são parcialmente semelhantes a esta nova, seja em termos ortográfico (Goswami, 1988) e ou sonoro (Goswami, 1986; Bryant & Goswami, 1986). Por exemplo, se ele já conhece a grafia e o som de ‘bola’ poderia utilizar este conhecimento como auxiliar para ler uma nova palavra que lhe é apresentada, como ‘cola’, ‘sola’ ou ‘mola’. O mesmo pode utilizar esta estratégia, mesmo sem

ter consciência de o estar fazendo. Podemos caracterizar este uso como parte das aprendizagens implícitas que extraí, em parte, de seu conhecimento sobre a língua oral e das palavras visualmente familiares, seja do ponto de vista pictórico ou ortográfico.

Bastien (1997 apud Rocher, 2005) refere-se à analogia como um processo geral de aquisição de conhecimento que se baseia na ativação de conhecimentos anteriores, com os quais podem-se estabelecer novas ligações funcionais.

Neste modelo de aprendizagem, cuja principal representante é Goswami (1986, 1988, 1991, 1999), considera-se que a dimensão ortográfica, assim como a fonológica, está precocemente presente desde a instalação do sistema que permitirá todas as aprendizagens e exercícios posteriores da leitura. Para Gombert, Bryant e Warrick, (1997) e Goswami, Gombert & Barrera (1998), as analogias ortográficas e as fonológicas, e a integração entre elas, são utilizadas pela cognição como um mecanismo ou estratégia de auto-aprendizagem ao permitir a leitura de novas palavras a partir da vizinhança ortográfica ou fonológica com palavras já conhecidas.

Segundo Gombert et al (1997), esta concepção da aprendizagem da leitura, levando em conta o uso de analogias pelo leitor iniciante, se daria da seguinte maneira: num primeiro momento, o leitor iniciante conheceria algumas palavras a partir de seus primeiros encontros e manipulação de itens escritos. Esta experiência lhe permitiria dispor ao mesmo tempo: de um “vocabulário visual” de palavras encontradas repetidas vezes e de uma base de conhecimento fonológico extraída da manipulação da linguagem oral que o tornam, neste primeiro momento principalmente sensível à rima, a aliteração e a estrutura silábica das palavras.

Sistematicamente, estas regularidades visuais ou ortográficas reconhecidas aparecem concomitantemente com a regularidade fonológica em termos da pronúncia das palavras que estas representam. Conseqüentemente, esta simultaneidade de regularidades grafo-fonológicas permitirá ao aprendiz inferir por analogia a leitura ou a escrita de palavras novas, utilizando como parâmetro o conhecimento extraído das palavras já conhecidas. Dada à sua recorrência, o aprendiz utilizaria de modo consciente esta estratégia analógica, em parte, graças à instrução formal que enfatiza a percepção consciente das regularidades pertinentes da língua em questão. Sua utilização afetaria inicialmente apenas a leitura e posteriormente também a escrita, dada a maior carga de exigência cognitiva requerida nesta última.

Desse modo, se inicialmente o uso desta estratégia não passaria de uma sensibilidade a similaridades fonológicas globais, como demonstrado no estudo de Cardoso-Martins (1996), ou ortográfica Goswami (1999), o refinamento destas analogias, indispensável para o aumento da precisão da leitura e escrita de novas palavras, se daria graças ao processo fundamental de

explicitação das mesmas. No entanto, antes desse refinamento, a estratégia analógica permitiria ao aprendiz conhecer aspectos da escrita, a respeito dos quais ele não é ainda capaz de compreender as razões, às vezes explicitadas pela sua professora.

À semelhança do modelo de Seymour (1990, 1997, 1999) e diferindo do de Frith (1985), este também pode ser caracterizado como um modelo integrativo, na medida em que considera a presença concomitante de dois processadores de informação, logo no princípio do processo de aprendizagem, sendo eles: o ortográfico e o fonológico. Além disto, segundo Goswami (1986, 1988, 1991, 1999), bem como Gombert, Bryant e Warrick (1997) o aprendiz já dispõe deste procedimento analógico e implícito ao ser iniciado no processo formal e explícito de ensino da língua escrita. Este conhecimento, inicialmente implícito, tende a ser progressivamente explicitado e enriquecido pelas atividades de instrução formal, que exigem tomada de consciência sobre as estruturas fonológicas e ortográficas características da língua. Como já destacado por Marec-Breton (2003), apesar destes avanços em relação a outros modelos, neste o processamento da informação morfológica não é mencionado. Porém, como uma estratégia cognitiva geral, muito provavelmente o aprendiz de uma língua escrita também a utilize para inferir significado de palavras novas a partir de regularidades ortográficas ou fonológicas que coincidam com morfemas já conhecidos.

2.1.4 Aprendizagem implícita e explícita: os primeiros estudos e características gerais

Reber (1967, apud Gombert, 1990) foi quem inaugurou os estudos sobre aprendizagens implícitas, a partir de seus estudos sobre aprendizagem de gramáticas artificiais. Nestes estudos iniciais, solicitava aos participantes que realizassem uma tarefa que consistia em memorizar seqüências de consoantes geradas a partir de uma gramática que determinava a ordem possível das letras. Num segundo momento, os participantes eram informados de que as seqüências estudadas eram normatizadas por uma gramática. Então, se oferecia a eles nova seqüência de letras e os mesmos deveriam julgar quais estavam corretas ou incorretas segundo tal gramática. Porém, não fornecia nenhuma instrução explícita sobre quais as regras presentes nesta gramática. O estudo encontrou um número de acertos dos participantes superior ao acaso, porém os mesmos não eram capazes de identificar quais eram as regras subjacentes que levaram em conta para efetuar tal julgamento. A esta forma de aprender, denominou aprendizagem implícita.

Reber (1993, p.5 apud Pozo, 2005, p. 26) define aprendizagem implícita como “aquisição de conhecimento que acontece independentemente das tentativas conscientes para

aprender e na ausência de conhecimento explícito sobre aquilo que se adquire”. Esta aquisição consiste basicamente na extração de regularidades, ou correlações redundantes presentes no ambiente. Dentre as vantagens deste tipo de aprendizagem, Pozo (2005) destaca sua eficácia para gerar representações estáveis, duradouras e generalizáveis, além de seu menor custo cognitivo, se comparada às aprendizagens explícitas, justificáveis pelo que a caracteriza enquanto tal, e pelo que a distingue das aprendizagens explícitas, as quais exigem o uso dos recursos limitados do tratamento consciente na produção de conhecimento.

Pozo (2005) considerou essa de um ponto de vista evolucionista como parte de um sistema filogeneticamente mais antigo, podendo ser caracterizado, em relação às aprendizagens explícitas, conforme os seguintes aspectos: ser mais antigo tanto na filogênese quanto na ontogênese do indivíduo, dado a sensibilidade, mesmo dos bebês, para extrair regularidades do ambiente, que passam a influenciar suas relações com o mesmo; ser independente da idade, do desenvolvimento cognitivo, da cultura e da instrução formal; mais duradoura em seus efeitos do que os provocados por aprendizagens explícitas e, por fim, mais econômico do ponto de vista cognitivo, uma vez que seu funcionamento é preservado mesmo em condições que afetariam as aprendizagens explícitas. Segundo Pozo (2005), esta caracterização é confirmada em estudos já realizados sobre aprendizagens implícitas em seus aspectos mais gerais, como em Buchner e Wippich, (1998); Dienes e Perner (1999); O'Brien-Malone e Maybery (1998 citados por Pozo, 2005). Além disto, algumas características são consensualmente atribuídas à aprendizagem implícita: considerada como não intencional; difícil de ser verbalizada e de ser trazida à consciência, ou seja, acontece à revelia do sujeito (Rocher, 2005). Deriva desta última caracterização uma das dificuldades em se tratar dos resultados da aprendizagem implícita, tal como abordaremos no próximo item.

As características gerais da aprendizagem implícita e das estruturas cerebrais que mobiliza são evidenciadas, por exemplo, em estudos sobre pacientes que sofreram lesões no cortex frontal, com danos para memórias explícitas e que conservaram resultados de aprendizagens implícitas; também por estudos que fazem uso de técnicas de neuroimagem, que dão suporte para a diferenciação dos dois sistemas de aprendizagem. Outros resultados, em estudos com bebês humanos e sobre cognição animal, confirmam a existência de aprendizagens implícitas na ausência da capacidade de verbalizá-las (Pozo, 2005).

Pozo (2005) destaca um interesse em ascensão pelo estudo das aprendizagens implícitas, evidenciado pelo crescente número de publicações que aparecem registradas no *PsycLIT* nos últimos anos, em diferentes domínios. Dienes & Perner (1999) destacam as

diferentes áreas de aplicação da perspectiva da aprendizagem implícita e explícita, tais como percepção visual, memória, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem de gramáticas artificiais e, é claro, não podemos deixar de acrescentar, da aprendizagem da língua escrita (Demont & Gombert, 2004; Gombert, 2003a).

Dentre as publicações que tratam da aprendizagem sobre o aporte implícito-explícito, Pozo (2005) afirma que a maior parte delas apresenta modelos que tratam bem apenas da aprendizagem implícita, sendo pouco específicos no tratamento da aprendizagem explícita e da relação entre estes dois níveis de aprendizagem. Mesmo assim, identifica duas tradições que abordam diferentemente a relação entre estes dois mecanismos de aprendizagem e o acesso aos seus resultados. Uma delas, derivada do que denominou de associacionismo cognitivo, que representa a perspectiva adotada por Reber (Reber & Lewis, 1977; Reber & Allen, 1978) a qual sustenta que as diferenças existentes entre o domínio implícito e explícito da aprendizagem são apenas de grau, não de qualidade. Neste caso, a aprendizagem consiste em identificar regularidades no ambiente. Desse modo, a aprendizagem explícita se diferencia da implícita pelos recursos atencionais mobilizados pela primeira, e que permitem maior precisão na identificação das regularidades, ou dos aspectos mais relevantes das covariações entre elementos presentes no ambiente. A aprendizagem explícita seria uma forma de aprendizagem implícita com consciência, sem diferenças em termos de processos de aquisição de conhecimento, os quais seriam igualmente associacionistas.

Outra é derivada do que denominou concepção construtivista de aprendizagem (ver: Pozo, 2002), a qual representa a perspectiva adotada por Karmiloff-Smith (1986), além de Dienes e Perner (1999). Nesta, afirma-se que há diferenças qualitativas entre aprendizagens realizadas no modo implícito e no explícito, quanto à natureza do processo, e estratégias utilizadas para aquisição de conhecimento. No modo implícito, as aprendizagens ocorrem por meio de estratégias associativas, e na segunda por aprendizagens que promovem reestruturações do conhecimento. Estas não seriam possíveis sem o processo de explicitação de aprendizagens iniciadas do modo implícito, sem uso da consciência. Um exemplo seriam alguns conhecimentos necessários para aquisição de uma língua escrita, que, dada a sua complexidade, só podem ser aprendidos e compreendidos por meio da explicitação, promovida em grande parte pela educação formal, como a ortografia de palavras irregulares.

Trabalhando sobre uma ou outra perspectiva, um assunto delicado quando se trata do estudo das aprendizagens do ponto de vista do implícito e explícito, diz respeito aos cuidados metodológicos e escolha das provas que permitam a mensuração, principalmente dos

processos de aquisição e acesso aos resultados de aprendizagens implícitas. Do ponto de vista metodológico, uma questão polêmica diz respeito à dificuldade de acesso ao conhecimento implícito. Em parte, esta se deve à falta de precisão dos limites que separam as estratégias de medida explícita e implícita (Dienes & Perner, 1999).

2.2 O modelo da aprendizagem implícita e explícita de Jean-Émile Gombert

Como pudemos constatar nos modelos teóricos sobre a aquisição da linguagem escrita, de um modo geral, tende-se a conceber o desenvolvimento da dimensão morfológica, apenas após longos esforços espaçados no tempo de contato com a língua escrita. Além disto, pudemos constatar que, embora existam evidências consistentes sobre a existência de dois planos de aprendizagem, implícito e explícito, boa parte dos modelos que tratam da aquisição da língua escrita tende a focalizar predominantemente um desses dois planos. Tal focalização é necessária, até certo ponto, na medida em que, como na metáfora utilizada por Pozo (1998), tateamos isoladamente partes de um enorme gigante até que possamos compartilhar nossos conhecimentos, hipotetizar e testar melhor sobre as relações entre essas partes no todo.

Quando falamos das iniciativas de conhecer como são adquiridas as competências em leitura ou em escrita de uma língua, também estamos nos dedicando a desvendar atividades complexas o suficiente para serem consideradas como ‘gigantes’. Passamos a conhecê-las cada vez melhor, graças aos esforços parciais e avanços compartilhados ao longo do tempo, os quais abrem caminhos para novas questões e novas teorias que trazem um pouco mais de luz para a compreensão dessas competências.

Eis o porquê devemos considerar que “a leitura é uma atividade complexa que não pode ser definida por um único tipo de operação cognitiva. Desse modo, ela implica na implementação coordenada de operações de diferentes naturezas, colocando em jogo habilidades gerais (tais como atenção, memorização, conhecimentos gerais) e habilidades específicas no tratamento da informação escrita” (Demont & Gombert, 2004, p. 246).

Gombert (2003a; 2003c) concebe um modelo de aquisição da língua escrita em que mecanismos de aprendizagem implícita e explícita contribuem de maneira diferente e necessariamente complementar para o desenvolvimento da mesma. Além disto, estes mecanismos são desencadeados por estratégias e condições diferentes de relação com o ambiente permeado pela escrita. A partir deste modelo é também possível conceber a contribuição de diferentes dimensões da linguagem - fonológica, morfológica, sintática, ortográfica - para a constituição do sistema de processamento da língua escrita.

Segundo o mesmo, as aprendizagens relacionadas à escrita se iniciam pela via implícita, dada a ‘herança’ de conhecimentos elaborados no plano da língua oral que são transferidos, posteriormente, de modo tácito, para o curso de aquisições relacionadas à escrita. Além disto, a criança inserida em um mundo permeado pela escrita, ao encontrar repetidas vezes com as mesmas palavras, extrai intuitivamente, ou seja, de modo sensível, não explicitamente intencional e num plano subconsciente, regularidades em termos de padrões sonoros, ortográficos, semânticos e pragmáticos, mobilizando seu potencial para aquisição de linguagem (Gombert, 2003c).

Porém, estas aprendizagens implícitas necessitam o complemento e atualização de aprendizagens explícitas para a aquisição de uma língua escrita, pois algumas regularidades e irregularidades não são aprendidas, a não ser pela via explícita de construção de conhecimento. A via de aprendizagens explícitas é acelerada pelos benefícios extraídos pelo aprendiz do ensino deliberado ou instrução formal, cuja principal função é chamar a atenção e tornar acessível à consciência a compreensão das especificidades, em termos de regularidades e irregularidades, de uma determinada língua, como do português por exemplo, tal como abordado no Capítulo 1.

Este processo de explicitação de certos aspectos formais de uma língua escrita e de conhecimentos implícitos, que passam a ser atualizados e aperfeiçoados por esta explicitação são então auxiliados pelas situações criadas pela cultura com esta finalidade. Estas situações são próprias do sistema de alfabetização formal. No entanto, nos contextos formais de aprendizagem da língua, a via de aquisição implícita da escrita carece de atenção se comparada à ênfase sobre os processos de aprendizagem e avaliação explícita do desempenho.

Por outro lado, cremos que uma atenção à dimensão implícita de aquisição e acesso ao conhecimento lingüístico vem ganhando mais importância, o que pode ser evidenciado pela preocupação com as práticas de letramento, que têm como finalidade enriquecer e diversificar a experiência do aprendiz com situações em que a escrita está presente (Soares, 2003). Uma consequência deste contato seria a ativação pelo aprendiz de seus mecanismos de aprendizagem implícita.

A interação entre esses dois mecanismos de aprendizagem, implícito e explícito, além das condições ambientais que os favorecem é representada por Gombert (2003a; 2003c) do seguinte modo:

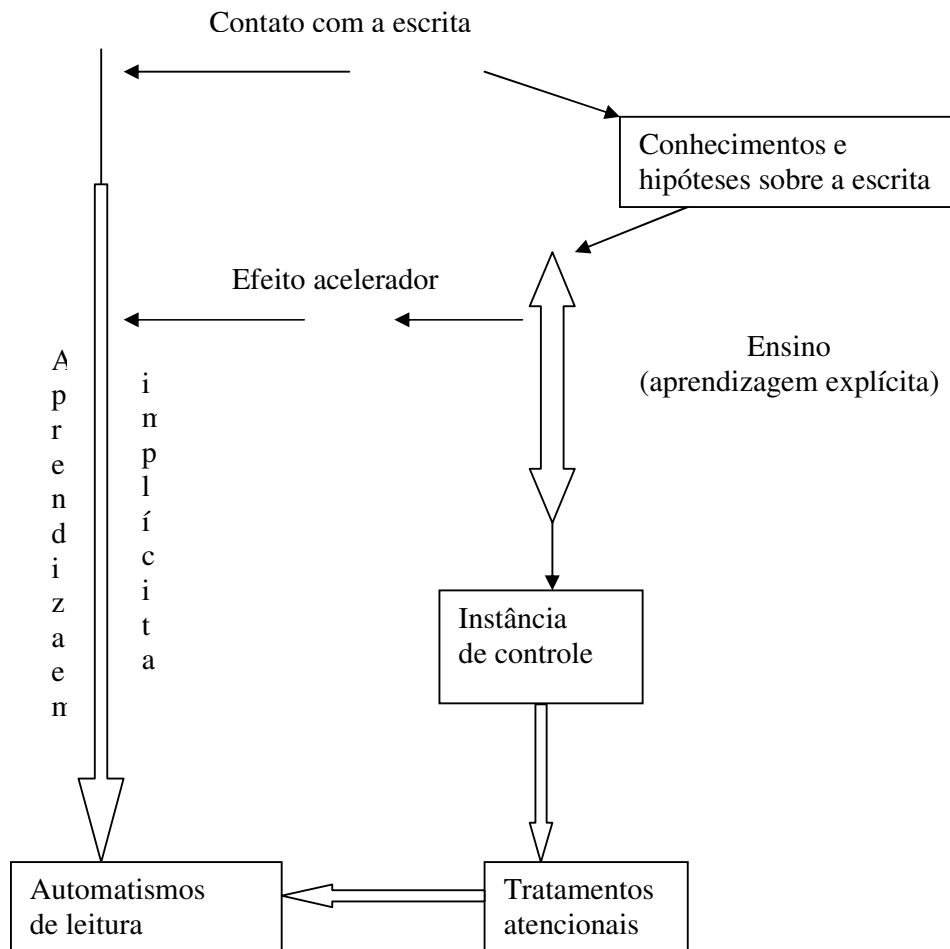


Figura 1: Diagrama de aprendizagem implícita e explícita da leitura (reproduzido de Gombert, 2003a; 2003c)

Uma vez instalados os dois mecanismos, estes permanecem como via de aprendizagem constantemente disponível. Ou seja, continuamos aprendendo explicitamente várias coisas a respeito de nossa língua, ao mesmo tempo em que continuamos a aprender e aperfeiçoar nosso conhecimento lingüístico, mais do que supomos, de modo implícito se continuamos imersos em práticas culturais em que a língua escrita está presente. Vez ou outra, podemos tomar consciência destas aprendizagens implícitas pelos flagrantes dados pela explicitação deste conhecimento adquirido em determinadas ocasiões.

Ao mesmo tempo em que estes dois mecanismos de aprendizagem vão se tornando disponíveis, nosso conhecimento lingüístico relativo à escrita também vai sendo constituído a partir do desenvolvimento e utilização de três grandes níveis de habilidades (Gombert, 1990; 2003c):

(1) **habilidades lingüísticas primárias**, como pré-programações da linguagem que se manifestam, por exemplo, no desenvolvimento inicial da linguagem oral;

(2) **habilidades epilingüísticas**, que decorrem normalmente da construção do conhecimento lingüístico, em ambiente onde a linguagem seja praticada e são manifestas quando produzimos ou reconhecemos a linguagem, podendo ser identificadas, por exemplo, quando o aprendiz apresenta reação a formulações incorretas em termos de gramaticalidade de uma frase, sem ter consciência do porquê;

(3) **habilidades metalingüísticas** sobre fonologia, morfologia, sintaxe etc. Estas envolvem reflexão sobre a linguagem e sua utilização, além de envolver a capacidade de controlar e planejar seus tratamentos lingüísticos em atividades de compreensão e produção. Desenvolvem-se como uma consequência das anteriores, somando-se a isto pressões ambientais que promovem a reflexão sobre a linguagem, ao exigir da criança um esforço atencional, ensejando a tomada de consciência. Na escolarização em geral e na manipulação da escrita, de modo específico (regras), e em certos tipos de práticas de leitura e de escrita proporcionadas pela cultura, aprendemos também a refletir sobre a língua.

Para compreender o desenvolvimento desses três níveis de habilidade, precisamos levar em conta a ação integrada de dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem explícita e a aprendizagem implícita. O motor do desenvolvimento dessas habilidades, segundo Karmiloff-Smith (1986), é dependente de aspectos inatos, enquanto para Gombert (1990), esse é dependente do contexto cultural.

O conhecimento lingüístico e as habilidades para sua manipulação se estruturam como sistema de tratamento ou processamento da linguagem escrita, o qual sofre aperfeiçoamentos ao longo das experiências que exigem sua utilização. Esta evolução do sistema de tratamento de uma língua latina como o francês, por exemplo, pode ser representado progressivamente da seguinte maneira (Demont & Gombert, 2004; Gombert, 2003a):

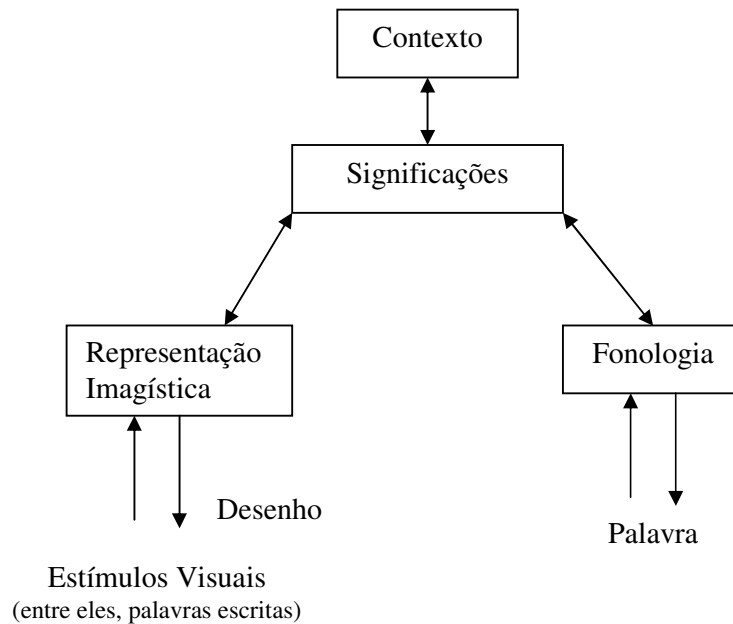


Figura 2: Diagrama do sistema inicial de processamento (Gombert, 2003a)

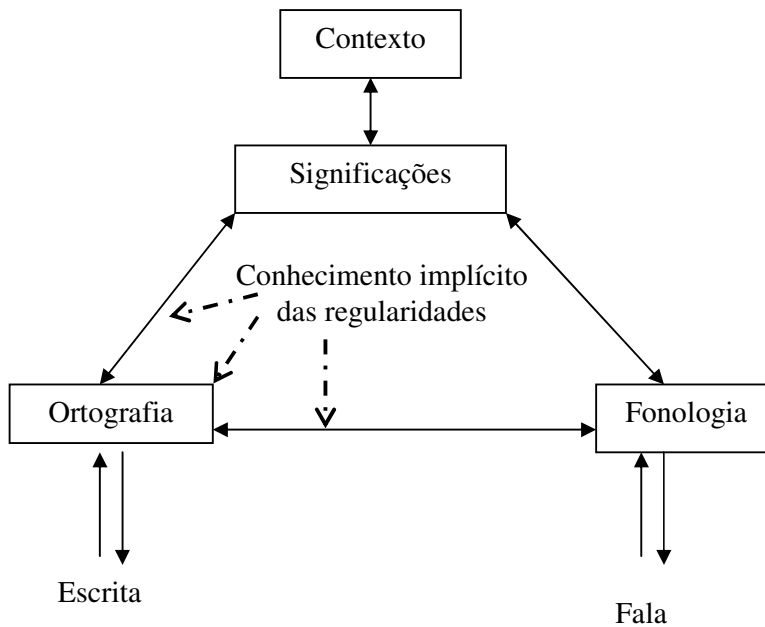


Figura 3: Diagrama da aprendizagem implícita da leitura (Gombert, 2003a)

As transformações que ocorrem na estrutura desse sistema podem ser compreendidas da seguinte forma: antes mesmo de iniciar a aprendizagem da leitura, a criança dispõe de um sistema capaz de processar a linguagem oral, o qual servirá de suporte inicial para a elaboração de um sistema para processar escrita. Este sistema (Figura 2) compreende quatro processadores: um pictográfico ou imagético, que trata a informação visual; um fonológico,

que trata a informação auditiva; um semântico, que trata da atribuição de sentido e um processador contextual, que levará em conta a informação externa à percepção visual e/ou palavra que está sendo processada. Dessa forma, um processador ortográfico, originado deste processador pictográfico, será gerado para tratar da informação escrita, tais como as letras (Figura 3).

Se a princípio, as palavras são tratadas de forma equivalente ao modo como são tratadas as figuras (de modo semelhante à hipótese logográfica), aos poucos irá desenvolver uma sensibilidade relativa às regularidades visuo-ortográficas (Pacton, Perruchet, Fayol & Cleeremans, 2001 apud Demont & Gombert, 2004); à representação fonológica das palavras associadas a estas configurações, relacionadas às significações associadas a essas configurações, correspondentes às dimensões lexicais e morfológicas (Marec-Breton, Gombert & Colé, 2005a; 2005b).

Ao contrário do que é observado em alguns outros modelos de representação da aprendizagem da escrita, considera-se que a criança pode utilizar bem cedo conhecimentos visuo-ortográficos e fonológicos, bem como morfológicos, adquiridos implicitamente por reconhecimento de palavras escritas, sendo capaz de fazer inferências analógicas, em termos de significado, pronúncia e ortografia, ao tratar palavras novas. Para, posteriormente tratar, não importa qual palavra, necessitará da implementação de aprendizagens explícitas que se formarão sobre esta base. É no confronto do sistema já elaborado com novas e diversificadas experiências com palavras escritas, desde os primeiros meses de alfabetização, que a sua evolução deve acontecer (Demont & Gombert, 2004).

Resumindo, a concepção deste modelo integrativo leva em conta a importância dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos de modo implícito pelo aprendiz, em um ambiente permeado pela linguagem oral e escrita. Igualmente considera que a instrução formal pode se apoiar sobre essas aprendizagens implícitas para favorecer a explicitação e o aperfeiçoamento deste conhecimento lingüístico. Este modelo permite melhor compreender alguns aspectos que podem ser determinantes de problemas de aprendizagem, especialmente aqueles relacionados com defasagens em termos de aprendizagens implícitas (Gombert, 2003a; Demont & Gombert, 2004).

No que diz respeito à ordem em que as diferentes dimensões da linguagem passam a constituir este sistema de processamento da escrita, consideremos a concepção integrativa apresentada por Gombert (2003a; 2003b). Ao considerar as características de sistemas de escrita alfabéticos ressalta que esses são constituídos por um código grafo-fonológico e por

código grafo-semântico, ao mesmo tempo, tal como pudemos constatar no Capítulo 1, no que se refere à caracterização da língua portuguesa. Evidências experimentais (Rocher, 2005) corroboram a perspectiva defendida por Gombert (2003b) de que o aprendiz da língua, mesmo que de modo implícito, torna-se sensível à existência desses dois códigos que compõem a língua, desde muito cedo. A mesma evidência é confirmada por estudos recentes a respeito da sensibilidade precoce à dimensão morfológica pelo leitor aprendiz (Marec-Breton, Gombert et Colé, 2005a; Marec-Breton, Gombert & Colé, 2005b; Marec-Breton, 2003), tal como abordamos no capítulo 3 a seguir.

CAPÍTULO 3 O CONHECIMENTO MORFOLÓGICO E SUA AQUISIÇÃO

Neste capítulo abordaremos estudos que caracterizam a manifestação de conhecimento morfológico derivacional e flexional em leitores proficientes e iniciantes. Como já vimos em parte no capítulo 2, o domínio da dimensão morfológica da linguagem está fortemente associado, em vários estudos, aos indicadores de proficiência em língua escrita, principalmente, nos momentos mais avançados do processo de aprendizagem da mesma, quando o aprendiz já teria automatizado o reconhecimento e uso das relações grafo-fonológicas, podendo se ocupar das dimensões responsáveis à composição de sentido da língua (Mann & Singson, 2003).

No entanto, alguns estudos recentes têm chamado a atenção para a manifestação implícita do conhecimento morfológico em crianças que estão no processo inicial de alfabetização. Esses destacam que, tal como defendido e demonstrado por Colé, Marec-Breton, Royer & Gombert (2003) e Marec-Breton (2003), o reconhecimento de palavras, mesmo no início da alfabetização, não se restringe aos fatores relacionados à decodificação grafo-fonológica. Este é tributário da contribuição de múltiplos fatores, dentre eles a análise dos componentes morfológicos da palavra, afirmação compatível com os modelos integrativos de aprendizagem da língua escrita, tal como visto no capítulo 2.

Estes autores consideram que esta análise já auxiliaria o reconhecimento de palavras em francês, desde o correspondente à classe de alfabetização, ou seja, crianças em torno de 6 anos. Neste mesmo sentido, estudos sobre o papel da consciência morfológica na aquisição inicial do inglês também ressaltam a importância de se considerar o papel deste tipo de consciência nas situações instrucionais, para melhor compreendermos como a criança utiliza este conhecimento, principalmente, para ler palavras morfológicamente complexas como um todo, mas também, para o reconhecimento de morfemas lexicais e afixos (Carlisle, 2003; Carlisle & Fleming, 2003). O mesmo é referendado, por exemplo, para o italiano (Burani, Marcolini & Stella, 2002) e em estudos no francês (Marec-Breton; Gombert & Colé, 2005a; 2005b). Além disto, Carlisle & Fleming (2003) relatam que o conhecimento sobre aspectos semânticos e sintáticos dos morfemas auxilia o processamento de sentenças e a compreensão em leitura, nos anos mais avançados do ensino fundamental. Certos estudos evidenciam a importância da análise morfológica para a construção do significado de palavras derivadas, não familiares e morfológicamente complexas (Nagy & Anderson, 1984; Tyler & Nagy, 1989).

Se por um lado, encontramos uma quantidade crescente de estudos brasileiros sobre o papel da morfossintaxe (Correa, 2005; Meireles & Correa, 2005; 2006) - na qual está contida a morfologia flexional - na aprendizagem da língua escrita, não podemos dizer o mesmo quanto ao interesse pela morfologia derivacional. Como veremos, esta tem sido cada vez mais investigada nos últimos anos, por estudiosos em vários outros idiomas, como por exemplo, no francês, inglês, árabe, hebreu, italiano dentre outros, os quais já despertaram para estudá-la sobre diferentes aspectos.

Apesar das diferenças no papel que cada dimensão da linguagem representa para a aquisição da leitura e da escrita em diferentes línguas, conforme suas peculiaridades (Goswami, Gombert & Fraca de Barrera, 1998; Defior, Cary & Martos, 2002; Romdhane, Gombert & Belajouza, 2003; Fernandez, 2004; Besse, Demont & Gombert; 2007), cremos que a dimensão morfológica, sobretudo derivacional, também tem um papel importante na aquisição do português língua escrita, e merece como tal, ser investigada.

Tal expectativa se sustenta por resultados obtidos em outras línguas alfabéticas (Marec-Breton, 2003), bem como observado informalmente, antes deste estudo, na leitura de crianças de 2ª série, ao segmentar algumas palavras morfológicamente, em pausas mais ou menos hesitantes, enquanto liam um texto em voz alta (Paula, 2002), mas também em função da importância do domínio morfológico na constituição da língua portuguesa, como já considerado no capítulo 1.

Independentemente destas razões, não se pode ignorar, em termos de estudo, a necessidade de se identificar e compreender o papel de cada dimensão da linguagem para a aquisição da escrita, mesmo que seja para avaliar seu grau de importância, em relações a outras dimensões e em diferentes momentos do curso das aprendizagens.

Trataremos, por fim, das relações encontradas entre a manifestação da dimensão morfológica e outras dimensões da linguagem, tais como a fonologia, a sintaxe, a semântica e a ortografia em aprendizes da língua escrita. Por último, apresentamos algumas evidências em termos de resultados de estudos que têm apontado a importância do conhecimento morfológico para o desenvolvimento do léxico, da leitura e da escrita. Ressaltamos que a maior parte desses estudos explora a relação entre a consciência morfológica e outras dimensões da língua, ou com o aprendizado da leitura e da escrita, porém, um número bem menor trata também das relações entre o conhecimento morfológico implícito e esses outros fatores.

3.1 Processamento morfológico no leitor proficiente e no iniciante

O interesse pelo estudo da morfologia e suas relações com o reconhecimento de palavras, se iniciou nos anos setenta, a partir dos estudos de Taft & Foster (1975, 1976) (Taft 1979, 1981, 1984, 1985 apud Marec-Breton, 2003). Estes partiram do pressuposto de que a informação sobre a estrutura morfológica das palavras afixadas (por prefixo e/ou sufixo) é necessariamente considerada durante o processamento de palavras complexas formadas por derivação, o que ficou conhecido como a hipótese da decomposição morfológica. A estrutura da palavra é representada no léxico, porém, por razões de economia cognitiva, somente o morfema lexical, ou raiz, é armazenado e as palavras afixadas a partir deste são estocadas de modo relacionado a este. O resultado seria a retenção na memória de famílias de palavras, sendo que os afixos seriam inferidos por um processo indireto de reconhecimento que começa pela decomposição da palavra em seus morfemas constituintes.

Desse modo, uma palavra complexa é reconhecida e, posteriormente, pronunciada, a partir das seguintes etapas de reconhecimento visual (Taft & Foster, 1975): (1) o leitor realiza um procedimento de decomposição morfológica pré-lexical, que resulta no isolamento dos morfemas constituintes, antes de se completar o acesso ao léxico: a palavra *desatar*, por exemplo, seria decomposta em *des-* (prefixo) *atar* (raiz); (2) em seguida, a representação da raiz é localizada e, por último (3) é realizado um teste para verificar a legalidade da combinação entre o afixo e o morfema lexical.

Um impasse procedimental é desencadeado quando o leitor encontra uma palavra pseudo-afixada que tornará sua leitura mais lenta e sujeita a erros. Isto ocorrerá porque este procedimento de decomposição é relativamente automático e desencadeado para todas as palavras potencialmente complexas, ou seja, nas quais se identificam segmentos que lembram a estrutura de afixos como, por exemplo, *deserto*, em que o *des-* não é um prefixo (Taft & Foster, 1975). A aplicação automática desse procedimento levará à leitura mais eficiente da palavra *desatar*, que é de fato composta por prefixação, do que a palavra *deserto*, que é pseudo-afixada.

Tarefas bem diferentes foram elaboradas e utilizadas em vários estudos para testar estas hipóteses, tais como: de decisão léxica, amostragem a longo, curto e médio prazo, leitura com correção de faltas, sendo que em todos os estudos em que foram utilizadas a hipótese da decomposição morfológica foi corroborada (Marec-Breton et al, 2005b).

Posteriormente, foram propostos modelos alternativos, sendo estes mais flexíveis quanto à consideração de que a decomposição morfológica não seria o único procedimento ativado em todos os casos (Caramazza, Laudanna & Romani, 1988; Schreuder & Baayen,

1995). Estes passam a considerar que dois procedimentos distintos de acesso ao léxico são ativados em paralelo: (1) um deles leva em conta a forma global da palavra complexa, enquanto outro (2) lança mão da representação e discriminação dos morfemas, afixos e raiz. Porém, a via de acesso global seria mais eficaz para acesso de palavras familiares, enquanto que as raras, ou encontradas pela primeira vez, seriam lidas pela via da decomposição morfológica. A maior parte desses estudos focalizou o processamento de palavras complexas em leitores adultos e proficientes (Taft & Foster, 1975; Caramazza et al., 1988).

Segundo Marec-Breton (2003) os estudos realizados por Laxon, Rickard & Coltheart (1992), podem ser considerados como os primeiros investigar o processamento morfológico em atividades de leitura por jovens leitores ingleses, com idade entre 7 e 9 anos. Este estudo já foi reproduzido, com variações, em outros idiomas como o francês (Marec-Breton 2003; Marec-Breton et al., 2005b) com leitores iniciantes, com idade entre 6 e 8 anos e o italiano (Burani, Marcolini & Stella, 2002), com idade entre 8 e 10 anos. Em todos foram encontrados resultados semelhantes quanto à utilização da segmentação morfológica como critério que permite a leitura de palavras, de modo mais rápido e com menos erro. Adaptamos e realizamos estudo semelhante também no português do Brasil, porém, este é um estudo em separado, cuja análise encontra-se em andamento.

O estudo original de Laxon et al. (1992), assim como o de Marec-Breton (2003; Marec-Breton et al., 2005a, 2005b) foram norteados pelas seguintes hipóteses para testar o efeito da divisão morfológica na leitura de palavras:

1. As crianças são sensíveis à estrutura morfológica das palavras. Ou seja, a estrutura morfológica das palavras deve aparecer como unidade sonora na análise dos padrões de vocalização das crianças, durante a leitura de palavras.
2. O tempo de leitura de uma palavra composta deve ser menor do que de uma palavra não composta morfológicamente.
3. O tempo de leitura das pseudopalavras, de um modo geral, deve ser maior do que o das palavras afixadas e não afixadas.
4. Porém, nas pseudopalavras, além do padrão de leitura por sílabas, devem aparecer padrões correspondentes aos morfemas.

A diferença entre os dois estudos é de que no inglês trabalhou-se apenas com sufixos e no francês com sufixos e prefixos. Outra diferença no delineamento foi que, no estudo francês, foram adotadas como variáveis dependentes a exatidão na leitura e o tempo de leitura por palavra. No inglês controlou-se apenas a exatidão.

A tarefa consistiu em solicitar que as crianças lessem quatro grupos de itens lexicais, alternando a ordem de apresentação dos mesmos. Tratava-se de itens construídos morfológicamente (prefixo + base; base + sufixo), subdivididos em: palavras afixadas (palavras construídas pela associação de uma base e de um afixo disponível na língua avaliada) e pseudopalavras afixadas (construídas com um afixo e uma base disponível na língua avaliada, mas o resultado desta construção não é atestado - não existe). E também de itens não-construídos morfológicamente: palavras pseudo-afixadas (palavras que têm por inicial ou final um grupo de letras homófonas de um afixo, mas não sendo afixadas) e, por último, pseudopalavras não afixadas (construído pela combinação de um grupo de letras homófonas de um afixo em português à uma pseudo-base).

No estudo de Marec-Breton (2003), os itens foram pareados em termos de número de sílabas, número de letras, número de fonemas, frequência de bigramas e trigramas e categoria gramatical.

Outros estudos também investigaram o papel da morfologia na leitura no início da alfabetização, sob diferentes perspectivas e delineamentos experimentais: Carlisle (2000), Carlisle & Stone (2003) e Mann e Singson (2003), em inglês, Verhoeven, Schreuder & Baayen (2003 apud Marec-Breton, 2003) em holandês. Burani, Marcolini e Stella (2002), por exemplo, verificaram que tanto leitores do italiano, adultos e crianças, utilizam os processos de decomposição morfológica. Burani (2003 apud Marec-Breton, 2003) identificou, em estudo com crianças de 7 a 10 anos, que a constituição morfológica das palavras interfere tanto no reconhecimento quanto na compreensão das palavras lidas em voz alta.

Encontramos também estudos que focalizaram diferenças entre o tratamento de palavras flexionadas e de derivadas (Feldman, 1991). Outros investigaram as ligações entre a morfologia e outras dimensões da linguagem, como o de Nunes, Bryant e Olsson (2003), que exploraram suas relações com a fonologia. Diferentemente, no presente trabalho objetivamos verificar essas relações se dão em termos de conhecimentos tanto implícitos quanto explícitos.

3.2 Conhecimento morfológico e aquisição da leitura e da escrita

Consideramos, como outros estudiosos dos fatores que interferem no sucesso ou insucesso na aquisição da língua escrita, a importância de se avaliar competências lingüísticas em vários domínios da linguagem, incluindo o morfológico para identificar, compreender e auxiliar aprendizes iniciantes ou não, que possuam alguma dificuldade manifesta, ou dislexia (Gombert, 1992, 2003a; Morais, 1996; Marec-Breton, 2003).

Dentre as evidências que dão suporte a esta consideração, encontra-se o estudo de Elbro (1989) que identificou carência em termos de habilidades metamorfológicas em disléxicos, com idade lexical avaliada entre 13 e 17 anos, quando comparados a leitores normais e disléxicos. Bem-Dror, Bentin e Frost (1995), ao avaliar competências fonológicas, semânticas e morfológicas em crianças com e sem dificuldade em leitura, também encontraram, nas que possuem dificuldade, desempenho inferior nestes três domínios de competências lingüísticas. Além destes estudos, em vários outros (Adams, 1990; Gombert, 1990, 1992; Gombert & Cole, 2000; Leong, 1994; Perfetti, 1985; Paula, 2002, Gombert, 2003a) destaca-se a importância de se avaliar competências cognitivas e em diversos domínios lingüísticos além do fonológico, cuja defasagem pode resultar em dificuldades na leitura e na escrita.

Outras tantas pesquisas, citadas por Marec-Breton (2003) indicam que leitores fracos, disléxicos ou não, possuem capacidade de realizar análise morfológica oral deficitária, se comparados ao desempenho de leitores hábeis. Este descompasso em termos de competência no domínio morfológico, acompanhado de fraco desempenho em leitura é encontrado tanto entre leitores mais novos (Shankweiler et al, 1995; Lecocq et al., 1996), quanto adultos (Leong, 1999).

Marec-Breton (2003) identificou e categorizou estudos correlacionais, longitudinais e transversais sobre as relações entre competências morfológicas e aquisição da leitura, destacando as diferentes contribuições que estes trazem para a questão. Destaca também que algumas das tarefas utilizadas apresentam viés de confirmação da hipótese sustentada. Além disto, destaca que as tarefas utilizadas nestes estudos avaliam aspectos diferentes da competência morfológica e salienta a necessidade de precisar melhor em novos estudos o modo como estas se relacionam com outros domínios lingüísticos, na leitura e na escrita, em momentos diferentes de sua aquisição.

Estudos correlacionais têm permitido esclarecer a relação entre nível de desempenho em leitura e escrita e nível de competência em certos domínios da linguagem. Estes estudos permitem esclarecer quais são as relações pertinentes entre esses fatores. Porém, para conhecer as relações de causa e efeito, ou seja, em que medida certos conhecimento e habilidades, que compreendem a competência morfológica, são determinantes na aquisição da leitura e da escrita e em qual momento, torna-se necessária a realização de estudos com análises de regressão que permitam avaliar tal aspecto. Também se tornam relevantes estudos que permitam esclarecer que fatores são determinantes no desenvolvimento da competência morfológica.

Tornéus (1990 apud Marec-Breton, 2003), com intuito de identificar relações causais entre aquisição da leitura e habilidades metamorfológicas, realizou estudo longitudinal, entre os níveis de escolarização que correspondem do fim do maternal à 2ª série do ensino fundamental, sobre importância do conhecimento metamorfológico na implementação de procedimentos de reconhecimento de palavras, avaliando o valor preditivo destes conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura ao que corresponderia à 1ª e 2ª séries.

Outro estudo longitudinal foi realizado por Carlisle (1995) com o objetivo de identificar o valor preditivo da consciência fonológica e morfológica sobre o nível de leitura, em séries que correspondem às duas últimas da educação infantil sobre o nível de leitura na 1ª série. Para avaliação de conhecimento morfológico utilizou uma tarefa de produção e uma tarefa de compreensão, confirmando a existência de uma relação entre consciência morfológica e aprendizagem da leitura, ao constatar que o desempenho dos alunos inseridos no processo de alfabetização, principalmente na tarefa de compreensão contribui para o desempenho na tarefa de leitura no que corresponde à 1ª série.

Laxon, Rickard e Coltheart (1992) testaram e confirmaram hipóteses sobre a relação entre morfologia e fonologia no início da aprendizagem da leitura, ao verificar que leitores iniciantes fazem uso da estrutura morfológica para a leitura de palavras, mas que esta utilização é dependente da utilização de regras fonológicas. Lyster (2002), em estudo com crianças do maternal, com dois grupos de treino, um em consciência morfológica e outro em consciência fonológica, identificou que o treino em morfologia foi acompanhado, seis meses depois, de aperfeiçoamento na leitura. Nunes, Bryant e Olsson (2003), em estudo semelhante, mas com crianças de sete e oito anos, demonstraram benefício do treino em tarefas de morfologia sobre as capacidades de identificação de palavras.

Colé, Royer, Leuwers e Casalis (2004) realizaram um estudo longitudinal envolvendo alunos do correspondente à classe de alfabetização na França, até a segunda série, no qual demonstraram que o desempenho em leitura está relacionado ao desenvolvimento do conhecimento morfológico implícito desde a classe de alfabetização. Mas que, a partir do que corresponde à 1ª série, o desempenho em leitura passa ser influenciado também por conhecimentos morfológicos explícitos. Em virtude desses resultados, os autores defendem a integração da influência de conhecimentos tanto implícitos quanto explícitos sobre morfologia em modelos da aprendizagem da leitura, desde o início da alfabetização.

A análise de regressão em diversos estudos transversais confirma que, pelo menos a partir da 1ª série os conhecimentos morfológicos desempenham papel importante em tarefas

de leitura independente do nível de vocabulário (Mann & Singson, 2003) e do fonológico (Carlisle & Nomanbhoy, 1993; Fowler & Liberman, 1995).

Nos referimos até aqui principalmente a estudos que examinaram as relações entre competência morfológica e aquisição da leitura. Resta, como nos propusemos, abordar estudos que examinaram as relações entre competência morfológica e aquisição da ortografia. Dentre estudos que exploraram esta relação, destacamos os estudos de Pacton (2003), a respeito do inglês, Pacton, Fayol e Perruchet (2002) e Rocher (2005) para o francês. Para português do Brasil podemos citar estudos que têm explorado as relações entre a morfossintaxe e a ortografia (Meireles & Correa, 2005; Queiroga, Lins & Pereira, 2006).

Sintetizando, dispomos de várias razões de natureza teórica e para justificar a importância de se estudar as relações entre o desenvolvimento do conhecimento sobre morfologia e a aquisição da leitura e da escrita em português. Desse modo, poderemos compreender melhor como esta dimensão da linguagem contribui de modo específico para a aprendizagem do português, língua escrita, e em que medida existem relações que independem do idioma. Além disto, podemos obter um pouco mais de conhecimento sobre aspectos do processamento lingüístico se relacionam com a aquisição da língua escrita no curso da escolarização formal.

CAPÍTULO 4 OBJETIVOS E DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 Objetivos

De um modo geral, como examinamos nos capítulos anteriores, identificamos uma carência de estudos em português a respeito das relações entre conhecimento implícito e explícito, especialmente sobre a dimensão morfológica da língua, em aprendizes do português língua escrita. Esta constatação se deve em parte à predominância de estudos orientados teoricamente pelos modelos de desenvolvimento da linguagem escrita baseados em etapas, que tendem a enfatizar as aquisições explícitas, ou metalingüísticas no curso da escolarização. Além disto, estes tendem a considerar a morfologia como uma dimensão que é adquirida e que passa a influenciar o desempenho tardiamente, sendo uma consequência de outros conhecimentos e habilidades estruturadas mais cedo.

Uma vez que pouco tenha sido estudado sobre a aquisição desta dimensão da língua portuguesa, por consequência desconhecemos o modo como ela se relaciona com outras dimensões da linguagem, tais com fonológica, sintática, e outras, à medida que se desenvolve nos aprendizes da língua. Parte da relevância de se investigar o desenvolvimento desta dimensão da linguagem é possibilitar também o esclarecimento sobre seu lugar e papel no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por estas razões, realizamos esta pesquisa orientada por três grupos de objetivos, desencadeados por hipóteses teóricas a eles relacionadas. São eles:

1º grupo:

- Investigar o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica, derivacional e flexional, no português do Brasil, de estudantes do ensino fundamental (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries);

- Identificar em que momento da escolarização (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries) fica mais evidente a utilização de um ou de outro nível deste conhecimento.

2º grupo:

- Identificar relações entre morfologia e outras dimensões da linguagem (fonológica, lexical e sintática);

- Identificar como essas relações são caracterizadas nos primeiros anos escolares, 1ª e 3ª séries, e durante os anos escolares mais avançados, 5ª e 7ª série.

3º grupo:

- Investigar o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica no português do Brasil em suas relações com a aquisição da leitura (decodificação e compreensão) e da escrita (ortografia).

Estes grupos de objetivos deram origem a estudos que serão apresentados nos capítulos 5, 6 e 7. Em virtude da complexidade do delineamento deste trabalho, apresentamos neste momento alguns aspectos mais gerais do ponto de vista metodológico – como, participantes, instrumentos e procedimento de coleta - que orientaram sua realização, além de uma apresentação bem geral dos objetivos a partir dos quais foi realizado.

4.2 Participantes

O estudo foi realizado com 260 alunos, sendo 132 meninos e 128 meninas, da 1ª série (22), 3ª série (28), 5ª série (107) e da 7ª série (103), de um Colégio privado, na cidade de São Paulo, Brasil. Porém, o número total de participantes em cada um dos estudos difere ligeiramente, em função da presença do participante no dia de aplicação das tarefas. Constatamos que esta variação não afeta significativamente a análise estatística das tarefas.

No Anexo 1 apresentamos a caracterização dos participantes no total e por série, em termos de idade e sexo. No mesmo também é apresentado o número de sujeitos que efetivamente realizou cada uma das tarefas propostas.

4.3 Descrição dos Instrumentos de coleta de dados

Para contemplar os objetivos propostos, foram utilizadas 14 tarefas na coleta de dados, as quais foram agrupadas e analisadas de diferentes formas e em combinações diferenciadas, conforme sua finalidade, em termos dos objetivos a serem atingidos e das hipóteses a testar.

De um modo geral, estas tarefas foram utilizadas para avaliar: conhecimento implícito e explícito sobre morfologia derivacional e flexional, fonologia e sintaxe; conhecimento morfológico derivacional em termos de produção de palavras utilizando regras de composição, além de prefixos e sufixos característicos do português escrito, e identificação de regras de composição de palavras; desempenho em escrita de palavras; desempenho em leitura de palavras (decodificação), de sentença (compreensão) e, por último, vocabulário.

Parte das tarefas utilizadas neste trabalho foi adaptada do francês para o português, de um estudo realizado em colaboração com Anne-Sophie Besse em 2005, por ocasião de sua coleta de dados no Brasil. Este é parte de um estudo sobre processos cognitivos implicados na

aprendizagem da leitura em francês como segunda língua, na perspectiva do desenvolvimento e comparativa interlínguas materna, árabe e português (Besse, Gombert & Romdhane, 2006). São elas as tarefas de Detecção de Intruso, Extração de Regra em Língua Desconhecida e Leitura em Um Minuto.

No Anexo 2 estão reunidos os protocolos de aplicação, com exceção dos correspondentes à tarefa de Compreensão de Sentença (Capovilla & Raphael, 2004b) e de Vocabulário Receptivo (Capovilla & Raphael, 2004a), os quais estão disponíveis nas obras referidas.

Na Tabela 1 exibimos um quadro com uma síntese geral das tarefas utilizadas, com referência a seu código, objetivo principal, número de itens (sem incluir o número de itens treinos), as subcategorias que foram analisadas nos resultados e os capítulos referentes aos estudos em que elas são utilizadas.

Tabela 1: Quadro síntese das tarefas

Tarefa	código	objetivo foi avaliar	nº de itens*	subcategorias avaliadas	Estudo(s)
Grafo-morfológica Derivacional Implícita	(T1)	conhecimento implícito	12	A (prefixo) B (sufixo)	Capítulos 5 6 7
Grafo-morfológica Flexional Implícita	(T2)	conhecimento implícito	12	A (sufixo gênero) B (sufixo tempo)	Capítulos 5 6 7
Grafo-sintática Implícita	(T3)	conhecimento implícito	12	não analisadas	Capítulo 6
Fonológica Implícita	(T14)	conhecimento implícito	12	não analisadas	Capítulo 6
Grafo-morfológica Derivacional Explícita	(T4)	conhecimento explícito	12	A (prefixo) B (sufixo)	Capítulos 5 6 7
Grafo-morfológica Flexional Explícita	(T5)	conhecimento explícito	12	A (suf gen.) B (suf temp.)	Capítulos 5 6 7
Grafo-sintática Explícita	(T6)	conhecimento explícito	12	não analisadas	Capítulo 6
Fonológica Explícita	(T15)	conhecimento explícito	12	não analisadas	Capítulo 6
Produção de Neologismo	(T8)	conhecimento morfológico	20	A (prefixo) B (sufixo)	Capítulos 5 6 7
Extração de Regra em Língua Desconhecida	(T11)	conhecimento morfológico	24	A (prefixo) B (sufixo) C (infixo)	Capítulos 5 6 7
Tarefa de Escrita sob Ditado	(T9)	escrita de palavras	72	A (palavra alta frequência) B (palavra baixa frequência) C (pseudo-palavra) D (regular) E (regra) F (irregular) G (dissílaba) H (trissílaba)	Capítulo 7
Leitura em 1 minuto - LUM	(T12)	leitura (decodificação)	108	não analisadas	Capítulo 7

Teste de competência de Leitura de Sentenças (TCLS 1.1)	(T7)	leitura (compreensão)	40	não analisadas	Capítulo 7
Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.1)	(T10)	nível de vocabulário	139	não analisadas	Capítulo 6

* Sem contar os itens treino

4.3.1 Tarefas de Detecção de Intruso

As tarefas de detecção de intruso, elaboradas nas versões implícita e explícita, têm o propósito de avaliar estas duas formas de recuperação de conhecimento lingüístico referente à morfologia derivacional, morfologia flexional, fonologia e sintaxe. Elas correspondem ao total de oito tarefas, aplicadas coletivamente, com exceção das fonológicas, nas versões implícita e explícita que foram aplicadas individualmente para a 1ª série.

Elas se baseiam no paradigma do intruso, que consiste em apresentar oralmente uma primeira palavra e depois duas outras, entre as quais o participante deverá escolher a que tem menos haver com a primeira palavra. Este paradigma foi criado em Oxford, pela equipe de Peter Bryant no início dos anos 80.

Para evitar o efeito de um outro critério, que não o que se pretendeu avaliar, foram controlados vários aspectos: comprimento, número de sílabas e fonemas, estrutura silábica, frequência e composição semântica dos itens da tarefa. Para controlar o critério de escolha semântica foram tomados alguns cuidados, tais como escolher palavras que não tivessem ligação semântica evidente com a palavra de referência. Além disto, os conjuntos de três palavras foram pré-testados com uma turma de 2ª série de outro colégio. Os participantes deveriam marcar os itens que tivessem uma, entre duas palavras de escolha, mais próxima do significado da primeira do que outra, em cada conjunto de três palavras. Foram instruídos a escolher uma das duas palavras que quisesse dizer alguma coisa que os fizesse pensar mais na primeira palavra que ouviram. Os itens que apresentaram este desnível de aproximação semântica da palavra de referência foram eliminados.

A seleção das palavras, para a composição dos itens das tarefas implícitas e explícitas, foi feita a partir de duas bases de dados: ABD desenvolvida por Pinheiro (1987) e o PORLEX (Gomes & Castro, 2003), base de palavras do português de Portugal. No caso das tarefas para avaliar conhecimento morfológico derivacional, as palavras nas quais tivemos dúvidas para julgar sua composição morfológica, foi consultado o Dicionário Morfológico do Português do Brasil (Heckler, Back & Massing, 1984).

As notas por aluno foram calculadas pela somatória de respostas corretas no total da tarefa e nas subcategorias nas quais estão agrupados os itens em cada uma delas. Em seguida, esses valores foram transformados em porcentagens, para a realização das análises estatísticas.

4.3.1.1 Para avaliação do conhecimento implícito

Na versão implícita, a instrução é oferecida ao participante, sem que lhe seja dada a regra na qual deverá se basear para efetuar sua escolha, para evitar que sua atenção recaia explicitamente sobre o aspecto lingüístico que se pretende avaliar. Desse modo, a escolha deve acontecer por associação livre, de maneira que, à sua revelia, o aspecto mais saliente na elaboração da tarefa oriente sua resposta.







Lembrando, como apresentamos no capítulo 2, que o conhecimento implícito permite um tipo de controle lingüístico que envolve uma sensibilidade para algo de estranho, uma formulação que soa errada: na tarefa de detecção do intruso, temos três itens – que podem ser palavras ou frases - e o participante deverá encontrar aquela que não vai bem com as duas outras. Nenhuma outra pista ou instrução é dada que facilite a identificação consciente da regra. Rejeitar um item que “não vai bem com os outros” pode ser feita na base de um “sentimento” de diferença, que não exige identificar a causa da diferença (Gombert, 1990).

4.3.1.1.1 Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)

Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, seis formados por prefixos *des-* (três itens) e *re-* (três itens) e 6 formados por sufixos *-eiro* (três itens) e *-or* (três itens). Ex: Qual é a palavra que combina menos com: « reabrir», « regar» ou « reler».

Tabela 2: Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)

☼ cabeça	morango	risoto
⌘ bibelô	garganta	perfume
✋ descolorir	<u>deslizar</u>	destorcer
🗝 chaveiro	cinzeiro	<u>pandeiro</u>
🕸 reflorir	<u>recomendar</u>	reconhecer
🚲 sucessor	pintor	<u>doutor</u>
★ desanimar	<u>despedir</u>	desobedecer
🐔 galinheiro	formigueiro	<u>chiqueiro</u>

 passageiro	açougueiro	<u>escoteiro</u>
 reaparecer	<u>recuperar</u>	reproduzir
 desabafar	desatar	<u>destinar</u>
 instrutor	<u>major</u>	feitor
 amargor	<u>vigor</u>	temor
 revender	reformatar	<u>relatar</u>

4.3.1.1.2 Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)

Esta tarefa foi composta de 12 itens experimentais. Dentre estes, seis com *flexão de gênero* e seis com flexão verbal de *tempo* – três passado/futuro e três presente/passado. Ex: qual é a palavra que combina menos com « esposa », « carioca » ou « garota ».


Tabela 3: Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)

 diretora	garota	<u>poeta</u>
 fabriquei	<u>amarei</u>	esperei
 mineira	viúva	<u>atleta</u>
 festejam	respiram	<u>mandaram</u>
 latina	<u>astronauta</u>	operária
 trabalhei	encontrei	<u>andarei</u>
 bailarina	<u>carioca</u>	secretária
 vomitam	melhoram	<u>marcaram</u>
 cabrita	cantora	<u>corcunda</u>
 verifiquei	<u>espirrarei</u>	exagerei
 moderna	<u>egoísta</u>	nervosa
 adicionam	<u>provocaram</u>	consideram

4.3.1.1.3 Grafo-sintática Implícita (T3)

Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, oito itens com sentenças no *particípio* e quatro no *gerúndio*. Ex: qual é a frase que combina menos com « estou caindo », « estou vindo » ou « estou lindo ».

Tabela 4: Grafo-sintática Implícita (T3)

 O pato vai nadar	Minha jarra quebrou	Ganhei um presente
---	---------------------	--------------------

⌘ O gato dormiu no mato	A bala é de cereja.	A sandália é de mulher.
→ Talita tem saído.	<u>Joana tem marido.</u>	Carina tem mentido.
☺ O carro está passando.	O cão está correndo.	<u>O lago está fundo.</u>
✉ Aqui tem doído sem parar.	Aqui tem vendido bastante	<u>Aqui tem tecido bordado.</u>
🎸 O violão está tocando.	<u>O buraco está profundo.</u>	O caminhão está correndo.
🐔 A galinha tem bicado muito	O aluno tem escrito mau.	<u>O remédio tem efeito ruim.</u>
💧 Tenho corrido no pátio.	<u>Às vezes, tenho zumbido no ouvido.</u>	Às vezes, tenho perdido no jogo.
✍ Hoje, ele está dormindo.	Hoje, ele está hesitando.	<u>Hoje, ele está vagabundo.</u>
🚰 Tem entupido na pia.	<u>Tem ruído na garagem.</u>	Tem chovido na varanda.
★ Ele está sorrindo.	<u>Ele está estupendo.</u>	Ele está demorando.
📞 Ele tem andado.	Ele tem rido.	<u>Ele tem medo.</u>
🌀 Este está chegando.	<u>Este está horrendo.</u>	Este está cabendo.
🚲 Tem ventado neste verão.	Tem florido neste país.	<u>Tem bandido neste bairro.</u>

4.3.1.1.4 Fonológica Implícita (T14)

Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, três avaliando sensibilidade para *vogal final*, três avaliando *consoante final*, três avaliando *sílaba final*, e três avaliando *rima*. Ex: qual é a palavra que combina menos com « casal», « metal » ou « tambor».

Tabela 5: Fonológica Implícita (T14)

🌐 lugar	copo	boto
⌘ foto	dica	pele
💧 mente	clube	<u>disco</u>
🌀 lunar	<u>xadrez</u>	pastor
☺ fogão	mamão	<u>pincel</u>
🎸 corrida	enxada	<u>alface</u>
→ chave	<u>tubo</u>	monte

🕒 horror	bazar	<u>telex</u>
📖 viola	<u>semente</u>	panela
✂️ portão	<u>museu</u>	salão
👁️ feroz	<u>clamor</u>	cuscuz
🚲 casal	metal	<u>tambor</u>
👦 filhote	<u>resumo</u>	tapete
🏡 sítio	negro	<u>corda</u>

Como esta foi a última tarefa aplicada para avaliar conhecimento implícito, foi solicitado aos participantes que respondessem como fizeram para escolher a respostas. O propósito foi avaliar se a tarefa permaneceu implícita, ou se pelo menos ao final, pedindo que explicitassem o critério utilizado para efetuar as escolhas, os participantes identificavam a regra de construção da tarefa. Para os alunos de 3ª, 5ª e 7ª série foi solicitado que respondessem por escrito, no verso do protocolo desta tarefa. Para os alunos de 1ª série foi solicitado que respondessem oralmente ao final da aplicação, sendo a resposta audiogravada e transcrita posteriormente.

4.3.1.2 Para avaliação do conhecimento explícito










Na versão explícita, a regra para a escolha da resposta é oferecida e os itens de treinos permitem avaliar se o participante entendeu a mesma.

4.3.1.2.1 Grafo-morfológica derivacional Explícita (T4)

Esta tarefa foi composta de 14 itens, sendo dois treinos e 12 itens experimentais. Dentre estes, seis formados por *prefixos* des- (três itens) e re- (três itens) e 6 formados por *suffixos* –eiro (três itens) e –or (três itens). Ex: Qual é a palavra que não vem de uma outra palavra, como « reconstruir» , « rever» ou « remar»?

Tabela 6: Grafo-morfológica derivacional Explícita (T4)















🕸️ indireto	infeliz	<u>inteligente</u>
🔗 colagem	<u>vagem</u>	discagem
📧 jardineiro	<u>pioneiro</u>	guerreiro
🔫 desarmar	desconfiar	<u>despertar</u>
🧳 bagageiro	banheiro	<u>picadeiro</u>

 reabrir	reler	<u>regar</u>
 replantar	<u>reservar</u>	relembrar
 leiteiro	faqueiro	<u>cheiro</u>
 reescrever	<u>relacionar</u>	reflorestar
 protetor	<u>autor</u>	inventor
 desatar	descuidar	<u>desperdiçar</u>
 desconhecer	<u>despedaçar</u>	desrespeitar
 corredor	<u>equador</u>	regador
 fedor	Clamor	<u>licor</u>

4.3.1.2.2 Grafo-morfológica flexional Explícita (T5)

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

Tabela 7: Grafo-morfológica flexional Explícita (T5)

 gigante	docente	<u>mestre</u>
 corremos	<u>veremos</u>	queremos
 cigana	<u>guarda</u>	filha
 beliscam	seguram	<u>sonharam</u>
 noiva	autora	<u>artista</u>
 enfeitei	<u>testarei</u>	numerei
 louca	<u>pirata</u>	romana
 transpiram	devoram	<u>riscaram</u>
 delicada	confusa	<u>peralta</u>
 atravessei	<u>despertarei</u>	cooperei
 holandesa	coelha	<u>caipira</u>
 impressionam	<u>convidaram</u>	recuperam
 solteira	<u>camarada</u>	dançarina
 adorei	procurei	<u>pegarei</u>

4.3.1.2.3 Grafo-sintática Explícita (T6)

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

Tabela 8: Grafo-sintática Explícita (T6)

✿ ela tinha comido	ela tinha aprendido	<u>ela tinha apelido</u>
⌘ ele estava pulando	<u>ele estava horrendo</u>	ele estava jogando
✂ o paciente tem visto seu médico	tenho dito para parar	<u>tenho jeito para dançar</u>
📖 agora, você está caindo	agora, você está vendo	<u>agora, você está lindo</u>
🗨 tem ardido de verdade na garganta	<u>tem cozido de carne na geladeira</u>	tem nascido de tudo na floresta
📈 o balão está subindo	<u>o buraco está redondo</u>	o objeto está partindo
🌀 tenho relido para a peça	tenho resumido para a prova	<u>tenho comprimido para a gripe</u>
☒ o furo está crescendo	<u>o fogo está brando</u>	o frio está vindo
🔍 o cientista tem descoberto planetas	no interior tem feito frio	<u>no bolo tem confeito rosa</u>
➔ o músico tem composto sobre o carnaval	o grupo tem direito sobre o adversário	<u>o jornal tem descrito sobre o escândalo</u>
☺ o copo está quebrando	o jardim está florindo	<u>o nariz está redondo</u>
🚪 tenho aberto devagar esta porta	<u>tenho direito de dormir esta tarde</u>	tenho previsto de sair esta noite
👋 João está saindo	<u>João está imundo</u>	João está errando
🚲 ela tem sofrido de noite	ela tem saído de noite	<u>ela tem vestido de noite</u>

4.3.1.2.4 Fonológica Explícita (T15)

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

Tabela 9: Fonológica Explícita (T15)

boi	<u>Mão</u>	Pai
☞ frango	<u>Bala</u>	Jogo
✋ pavão	<u>Lençol</u>	Limão
🕒 redonda	Escada	<u>Estante</u>
👉 manga	<u>Lençol</u>	Pilha
🕒 solar	Tenor	<u>Pirex</u>
📅 ontem	<u>Galho</u>	Nuvem
★ baile	Poste	<u>Curso</u>
👉 coleira	<u>Serpente</u>	Ternura
✍ azar	Calor	<u>Nariz</u>
💧 margem	Jovem	<u>Vinho</u>
🚲 chicote	Parente	<u>Balanço</u>
📞 sagaz	<u>Pavor</u>	Capuz
🐅 tigre	Choque	<u>Chumbo</u>

4.3.2 Tarefas de avaliação de conhecimento morfológico

4.3.2.1 Produção de Neologismo (T8)

Esta tarefa foi elaborada com o intuito de verificar o modo como são acessados conhecimentos sobre morfemas derivacionais do português, por meio da invenção de palavras que são possíveis dentro do léxico, mas que não fazem parte do vocabulário da língua. O modelo desta tarefa foi originalmente desenvolvido por Marec-Breton (2003) para o francês. Nesta versão da tarefa de neologismo são utilizadas como base para a produção palavras que existem e são familiares para as crianças, o que facilita a atividade a ser feita por ela, permitindo a utilização de seu conhecimento morfológico para a realização da mesma. Ao contrário, outros autores já haviam utilizado tarefa semelhante, porém exigindo a criação de

palavras novas a partir de pseudo-palavras, o que requer maior esforço cognitivo. Em seu estudo, Marec-Breton (2003) obteve melhores resultados em termos do desempenho de aprendizes iniciantes do francês língua escrita, do que os descritos pela literatura a respeito da precocidade do conhecimento sobre morfologia.

Para seleção dos itens propostos na tarefa, foram consultados três dicionários da língua portuguesa, (Houaiss, 2001; Ferreira, 1999; Michaelis, 1998), para descartar a possibilidade de estar solicitando aos participantes a formação de palavras já existentes na língua. Composta por um total de 20 itens, a tarefa exige a formação de 10 verbos por prefixação, e 10 nomes formados por sufixação, a partir de palavras de frequência alta ou média na língua.

A seguinte instrução era fornecida aos participantes para a realização da mesma, incluindo exemplos para ensaio coletivo da tarefa: *“Vamos jogar um jogo: você vai inventar novas palavras da mesma família da 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). Como nós podemos chamar a ação de fazer piquenique? (piquenicar). Você compreendeu bem o que é pra ser feito! Vamos começar!”*

Tabela 10: Lista de itens componentes da Tarefa de Produção de Neologismos

	Definição	Exemplos de neologismo possível
Rasgar	Rasgar mais uma vez é	Rerrasgar
Cenoura	Comida feita de cenoura é uma	Cenourada
Piscina	Aquele que trabalha na piscina é um	Piscineiro
Esquentar	Deixar de esquentar é	Desesquentar
Substituir	Deixar de substituir é	dessubstituir
Morango	Suco feito de morango é uma	Morangada
Terminar	Terminar mais uma vez é	Reterminar
Piquenique	Aquele que faz piquenique é um	Piqueniqueiro
Jaboticaba	Doce feito de jaboticaba é	Jaboticabada
Chiclete	Aquele que fabrica chicletes é um	Chicleteiro
Entregar	Entregar mais uma vez é	Reentregar
Chorar	Deixar de chorar é	Deschorar
Almofada	Aquele que fabrica almofada é um	Almofadeiro
Envelhecer	Deixar de envelhecer é	Desenvelhecer
Dormir	Dormir mais uma vez é	Redormir
Cereja	Suco de cereja é uma	Cerejada
Parque	Aquele que trabalha no parque é um	Parqueiro

Telefonar	Telefonar mais uma vez é	Retelefonar
Aumentar	Deixar de aumentar é	Desaumentar
Abacaxi	Doce de abacaxi é uma	Abacaxada

A aplicação desta tarefa foi coletiva em sala da aula, para todas as séries, sendo distribuído o protocolo, lida a instrução, executados alguns exemplos para efeito de treino oral. Em seguida, foi respeitado o tempo de cada um para realização individual e em silêncio na sua carteira.

Quanto aos critérios para avaliação dos resultados, foi atribuído um ponto para cada neologismo elaborado com a utilização de morfemas presentes no português e que respeitasse as regras ortográficas da língua. A lista de todas as respostas que apareceram para cada item está no Anexo 3.

4.3.2.2 Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11)

A tarefa de extração de regra em língua desconhecida tem o propósito de verificar o conhecimento sobre regras de formação morfológica derivacional de palavras e da habilidade de utilização deste conhecimento para extrair o sentido, ou reconhecer uma palavra que represente um certo significado.

A tarefa foi aplicada coletivamente em sala de aula, sendo dada aos participantes a seguinte instrução:

“Agora, nós vamos jogar com línguas desconhecidas. Não é nenhuma língua que você já conheça. Você vai ter que descobrir como se escrevem certas coisas nessas línguas. Mas, para isto, se você ler com atenção como se escrevem certas coisas nesta língua, em seguida você vai conseguir descobrir como se escreve uma outra coisa na mesma língua.

Vamos ver, juntos, um exemplo: Em bogar: ‘.....’. Então, como se diz ‘...’ em Bogar? Você deve circular a resposta que está na linha de baixo. Entenderam? Os outros vocês vão fazer sozinhos, cada um o seu, em silêncio. Podem começar.”

Como exemplo de item da tarefa, temos:

1. Em Casuco

“peixe” se diz “XOD”	“oito peixes” se diz “XODIKE” “seis peixes” se diz “XODUKO”
“macaco” se diz “GOF”	“oito macacos” se diz “GOFIKE” “seis macacos” se diz “GOFUKO”
“cachorro” se diz “RUV”	?

Como se diz « oito cachorros » em casuco?

<u>RUVIKE</u>	RUFIKE	RUVUKO
---------------	--------	--------

Figura 4: Exemplo do formulário de aplicação da tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida.

Esta tarefa é composta de 26 itens, sendo 2 (dois) treinos e 24 itens experimentais. Os itens são apresentados em termos de construções derivacionais típicas do português formadas por prefixação, 9 (nove) itens, e por sufixação, 7 (sete) itens, além de uma construção derivacional por uso de infixos, 8 (oito) itens, um tipo de afixo que é posicionado no interior do radical ou morfema lexical da palavra, o qual não existe no português, tal como descrito no Capítulo 1.

Portanto, além de avaliar os aspectos descritos, esta tarefa também permite avaliar se os participantes são mais sensíveis às construções típicas do português, apresentando desempenho superior nestes itens cuja regra de formação é por prefixação ou sufixação, em relação aos derivados por infixos, aos quais não estão expostos no contato com a língua materna.

Teve-se o cuidado de selecionar palavras inventadas, tanto para o nome das línguas, quanto para as palavras de afixos utilizados na tarefa, que não correspondessem a palavras do português, para evitar o efeito da utilização de conhecimento semântico de palavras e morfemas conhecidos.

4.3.3 Tarefas de avaliação de desempenho em leitura e escrita

4.3.3.1 Tarefa de Escrita sob Ditado (T9)

Para avaliar escrita ortográfica foi utilizada esta tarefa de aplicação coletiva, em que os participantes são instruídos a escrever, sob ditado, uma lista de 72 palavras isoladas. Esta foi desenvolvida por Capovilla e Capovilla (2000b) utilizando itens psicolinguísticos extraídos da lista de Pinheiro (1994). Quanto à regularidade, temos 24 palavras regulares, 24 cuja ortografia é orientada por regra, e 24 irregulares, cuja grafia é arbitrária, sem ser orientada por uma regra grafo-fonológica. Quanto à frequência e lexicalidade, são 24 de alta frequência e 24 de baixa, além de 24 pseudopalavras. Quanto ao comprimento, são 36 bissílabos e 36 trissílabos.

Tabela 11: Lista de itens psicolinguísticos componentes da Tarefa de Ditado (Baseada em Pinheiro, 1994 publicada em Capovilla & Capovilla, 2000, p. 242)

	Regular		Regra		Irregular	
	2 sílabas	3 sílabas	2 sílabas	3 sílabas	2 sílabas	3 sílabas
Palavras alta freq.	duas café folhas chapéu	sílabas gostava palavra colegas	casa papel disse também	escreva galinha pássaro redação	feliz cedo texto muitas	amanhã criança dezena extenso
Palavras baixa freq.	marca seda mostra cabras	olhava chegada moeda chupeta	vejam inglês usam nenhum	empada receita marreca florido	boxe órgão ouça certas	gemido xerife tigela descida
Pseudo palavras	vesta dripas jile nosdra	olhata coeta calafra vopegas	inha pejam uram dampém	tavinha tarrega jássaco quiados	ezal leço juzes cerpas	eçute friença ciparro pescita

A avaliação foi realizada computando-se um erro para cada palavra cuja grafia apresentava pelo menos uma das violações ortográficas, tais como as descritas por Capovilla e Capovilla (2000b, p. 127-128):

“- Desrespeito às regras básicas de correspondência grafema-fonema, com a troca de grafemas (e.g, para / empada / escrever *espada*, para sílabas / escrever *sírabas*)”;

- Desrespeito às regras de posição (e.g., para /pássaro/ escrever pósoro, para /eçute/ escrever *esute*, para /empada/ escrever *enpada*);
- Desrespeito, no caso de palavras, à escrita correta determinada pela ortografia (e.g., para /extenso/ escrever *estenso*, para /tigela/ escrever *tijela*);
- Acréscimo de grafema (e.g., para /amanhã/ escrever *amanhõn*, para /galinha/ escrever *galinlha*);
- Omissão de grafema (e.g., para /duas/ escrever *dua*, para /dezena/ escrever *dzena*);
- Erro de acentuação tónica (i.e., troca de tonicidade de sílabas que objetivamente desrespeitava regras ortográficas ou de acentuação) ;

Nas pseudopalavras, diferentes escritas foram consideradas como acerto desde que a pronúncia resultante estivesse de acordo com a forma fonológica ditada pelo aplicador (e.g., para /ezal/ foram consideradas como acerto as escritas *ezal*, *esal*.”

Conforme o critério de avaliação adotado, a pontuação por participante pode variar entre zero e 72 pontos. Assim como observado por Capovilla & Capovilla (2000b), não ocorreu nenhum caso em que a palavra escrita pelo participante fosse totalmente diferente da palavra apresentada.

4.3.3.2 Tarefas de avaliação de desempenho em leitura de palavras (T12)

4.3.3.3 Teste de competência de Leitura de Sentenças (T7)

Para avaliação compreensão de sentença, pela extração de seu significado, foi utilizado o Teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCLS) (Capovilla & Raphael, 2004b). Ele é composto por sentenças acompanhadas cada uma por cinco figuras, sendo uma a correta e as demais distraidoras. Dentre as 46 sentenças que compõem o teste, seis são itens de treino, apenas para verificação de que os participantes compreenderam a instrução, e 40 itens experimentais. Apenas os itens experimentais foram analisados e agrupados em oito conjuntos de dificuldade crescente (1 a 8). A dificuldade varia em função da extensão, vocabulário e complexidade sintática.

Tabela 14: Lista de itens componentes do teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCLS 1.1), classificados por nível crescente de dificuldade (Capovilla & Raphael, 2004b)

Conjunto	Nº	Sentença
1	5	Todas essas são frutas, mas apenas uma é banana. Qual é ela?
	2	Todas essas pessoas trabalham no circo, mas apenas uma é palhaço de circo.
	38	Como não estudou, na hora de fazer a redação, morde o lápis e não consegue escrever nada.
	16	O namorado e a namorada gostam muito um do outro e por isso nunca brigam.
	19	Qual desses não está se sentindo muito bem porque está com muito calor?
2	4	Todos esses homens são trabalhadores, mas apenas um é sapateiro. Qual é?
	3	Todos esses são animais, mas apenas um é a baleia. Qual é?
	15	O menino havia se machucado e agora ele está chorando muito.
	13	O bebezinho está chupando chupeta e dormindo tranquilo em seu bercinho.
	1	De todos esses esportes, o que ele mais gosta é o futebol. Onde está ele?
	29	O menino não viu o carro e, quando este buzinou, ele levou um grande susto.
	7	Ela está usando água e sabão para lavar a roupa.
	30	A mamãe está ensinando seu patinho a nadar.
	31	Ele trabalha com areia. Enquanto o caminhão a descarrega, ele a leva no carrinho de mão.
	36	Enquanto o homem escreve no papel, a mulher e o juiz continuam sentados perto dele.

	35	A professora mostra a lousa para que o menino leia o que está escrito e copie no caderno.
	21	A criança está tomando vacina, mas é a vacina de gotinha e não a de injeção.
	8	Como não sabe dirigir, ele está pedindo carona.
3	6	Ele estava dirigindo o carro e acabou batendo.
	24	Carregando um saco nas costas, ele está saindo pela janela porque é um ladrão.
	18	O menino não estava se sentindo bem porque estava com muita dor de cabeça.
	23	Como ele jogou bola antes, agora o menino está no banheiro tomando banho de chuveiro.
	26	O menino está sentado comendo a papinha que a moça está servindo.
	33	João e Rita estavam namorando e, quando os viu, Maria não gostou nada e ficou brava.
	34	A mãe está lendo histórias para o seu filho e para a sua filha que estão sentados na sala.
	39	A moça está pintando um quadro e a sua irmã pequena está brincando com uma bola.
	20	Um palhaço faz bolinha de sabão, outro lê um livro, mas onde está o que cheira a flor?
	40	O macaco gosta muito de comer banana, mas o sapo prefere comer a mosca que voa.
	17	O homem distraído não percebeu o que estava fazendo e vai ter que limpar tudo depois.
4	37	Ele tinha quebrado as duas pernas no acidente, e o médico o ajuda a andar de novo.
	28	De manhã cedinho o despertador toca e acorda o homem que estava dormindo.
	27	O homem está dizendo que é verdade, mas a moça percebe que é mentira e não acredita.
	32	No esconde-esconde, o menino conta até dez na árvore e a menina se esconde atrás do muro.
5	25	Ontem o papai trabalhou até mais tarde e só saiu do emprego às nove horas da noite.
	9	Quando precisou do dinheiro, percebeu que não tinha porque havia perdido tudo.
6	22	A babá está levando o nenê no carrinho de bebê.
	14	Depois de nadar como um peixinho, agora a sereia está cantando como um passarinho.
	12	Depois de visitar a flor para fazer mel, agora a abelhinha está voando bem alto no céu.
7	10	Está acendendo a luz da casa para procurar a chave do carro.
8	11	O atleta está correndo por esporte e não porque esteja atrasado para o trabalho.

Este teste também permite aplicação coletiva, sendo que os participantes são instruídos a ler as sentenças escritas e escolher para cada uma delas uma, dentre cinco figuras, a que melhor representa o sentido da sentença lida, circulando a resposta correta. Uma vez que há apenas uma resposta correta por sentença, cada acerto recebe um ponto, sendo 40 a pontuação máxima da tarefa.

4.3.4 Teste de Vocabulário Receptivo (T10)

Como medida de avaliação de vocabulário, foi utilizado o Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.1) (Capovilla & Raphael, 2004a), o qual foi adaptado para a população surda a partir do Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVFusp). Embora o teste tenha sido elaborado para aplicação coletiva com a utilização da Libras, este permite também a avaliação da compreensão de palavras ouvidas do português, por participantes ouvintes.

Adotamos uma das três versões do teste, o TVRSL 1.1, que é composto por 139 itens experimentais, além de 5 itens de treino. A sinalização ou apresentação oral de cada um dos itens é acompanhada de quatro figuras, dentre as quais, uma corresponde melhor à palavra enunciada. Cabe ao participante escolher uma, entre as quatro figuras grafadas em seu caderno de resposta, que considerar a opção correta e marcá-la com lápis.

Tabela 15: Lista de itens componentes do Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.1) (Capovilla & Raphael, 2004a)

Ordem	Palavra	Ordem	Palavra	Ordem	Palavra	Ordem	Palavra
1	cobra	35	meia	69	único	103	fígado
2	coruja	36	cérebro	70	sapo	104	castelo
3	bebida	37	tronco	71	líquidificador	105	pimenta
4	barco	38	funil	72	trem	106	Europa
5	pé	39	parabenizar	73	sapato	107	sapateiro
6	vela	40	gotejar	74	cachoeira	108	distração
7	coração	41	mecânico	75	profundo	109	evitar
8	termômetro	42	venenoso	76	bosque	110	deserto
9	baleia	43	grupo	77	arquivar	111	alarme
10	batida	44	pavão	78	perfumado	112	pedaço
11	revólver	45	acrobata	79	morcego	113	corrente
12	quebrado	46	discutir	80	projeto	114	batedeira
13	descascar	47	médico	81	processo	115	espantado
14	baú	48	grampeador	82	caule	116	subornar
15	abajur	49	multa	83	dança	117	emergir
16	binóculo	50	ramalhete	84	felino	118	raposa
17	ambulância	51	inaugurar	85	sob	119	submergir
18	rasgar	52	cientista	86	comércio	120	procurar
19	medir	53	famoso	87	encanador	121	volúvel
20	cadeia	54	vencedor	88	bússola	122	batizar
21	canguru	55	dupla	89	assustado	123	desleixado
22	desenhista	56	guarda-chuva	90	pesado	124	apelido
23	violão	57	girafa	91	vidro	125	inocente
24	construção	58	ângulo	92	angústia	126	desprezar
25	vazio	59	trigêmeos	93	ensinar	127	eterno
26	pensar	60	igreja	94	ira	128	telescópio
27	duro	61	bicampeão	95	saudade	129	escorpião
28	barbeiro	62	adorar	96	lustrar	130	rico
29	rio	63	derramar	97	obrigar	131	alicate
30	dentista	64	abridor	98	arrogante	132	dicionário
31	despertar	65	aconselhar	99	sede	133	dialogar
32	pulmão	66	estetoscópio	100	sonhar	134	marinha
33	sofá	67	tartaruga	101	marceneiro	135	hipopótamo
34	iluminar	68	agricultura	102	comprar	136	hierarquia
						137	greve
						138	vertigem
						139	rinoceronte

Cada acerto recebe um ponto, sendo 139 a pontuação máxima no teste.

4.4 Procedimento de coleta de dados

Após obter autorização de participação dos pais dos alunos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram iniciadas as sessões de coleta de dados. Com cada uma das turmas de 3^a, 5^a e 7^a séries foram realizadas três sessões coletivas, em sala de aula, no horário de aula, de aproximadamente 40 minutos e uma sessão individual de aproximadamente 10 minutos com cada participante. Com a turma de 1^a série foram realizadas quatro sessões coletivas e duas individuais. A seqüência de aplicação das tarefas foi a mesma em todas as turmas, conforme abaixo:

1. Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)
2. Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)
3. Grafo-sintática Implícita (T3)
4. Tarefa de Escrita sob Ditado (T9)
5. Leitura em 1 minuto - LUM (T12)
6. Leitura em voz alta áudio-gravada (T13)
7. Fonológica Implícita (T14)
8. Fonológica Explícita (T15)
9. Produção de Neologismo (T8)
10. Grafo-morfológica derivacional Explícita (T4)
11. Grafo-morfológica flexional Explícita (T5)
12. Grafo-sintática Explícita (T6)
13. Teste de competência de Leitura de Sentenças (TCLS 1.1) (T7)
14. Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.1) (T10)
15. Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11)

CAPÍTULO 5 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO SOBRE MORFOLOGIA AO LONGO DA ESCOLARIZAÇÃO

Como abordamos em outros capítulos, dispomos atualmente de um corpo de conhecimentos sobre como se desenvolvem algumas dimensões da linguagem referentes à língua portuguesa, ao longo do processo de escolarização. Estes conhecimentos são baseados em resultados de pesquisas realizadas nos últimos anos, as quais vêm explorando principalmente o desenvolvimento metalingüístico, com destaque para estudos sobre consciência fonológica, sintática, morfossintática e textual.

Porém, não foram identificados estudos que tratassem do desenvolvimento da consciência morfológica derivacional. Quanto à morfologia flexional, há estudos sobre a mesma, incluídos entre aqueles relacionados à consciência morfossintática. Portanto, no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento lingüístico morfológico, principalmente relacionado à derivação, identificamos uma carência em termos de estudos que nos permitam conhecer sobre como este aspecto da linguagem se desenvolve entre estudantes brasileiros em processo de escolarização.

Além disto, mesmo os estudos que tratam do desenvolvimento do conhecimento morfossintático se referem à aquisição de conhecimento explícito, não explorando os que estão presentes de modo implícito.

Por estas razões realizamos, dentre os de estudos apresentados nesta tese, um primeiro cujo objetivo foi:

- investigar o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica, derivacional e flexional, no português do Brasil, de estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente da 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries;

- identificar em que momento da escolarização fica mais evidente a utilização de um ou de outro nível deste conhecimento.

Dada à carência de estudos sobre morfologia derivacional, exploramos mais extensamente este aspecto do conhecimento morfológico.

Conforme estudos já realizados sobre a aquisição de conhecimento morfológico em outras línguas, encontramos resultados controversos sobre em que momento este se constitui e passa a influenciar a aquisição da leitura, tal como visto no capítulo 3. Apenas retomando, de acordo com Gombert (1990; 2003b), existem dois planos de desenvolvimento da capacidade de controlar a utilização da linguagem: (1) um plano de controle implícito e (2) um plano de controle explícito desta utilização. Conseqüentemente, nós podemos identificar a

manifestação desses dois planos de controle sobre diferentes dimensões de uma língua, notadamente, sobre a dimensão morfológica.

Sustentamos a hipótese de que, assim como Marec-Breton (2003) pode afirmar com relação ao francês, muito cedo no processo de aquisição da escrita o aprendiz já é sensível à estrutura morfológica na leitura de palavras, e em momentos mais avançados da escolarização, este conhecimento se apresentaria de modo explícito. Essa explicitação poderia ser atribuída, principalmente, às atividades que exigem tomada de consciência sobre peculiaridades da língua escrita e que demandam este tipo de esforço cognitivo para serem adquiridas. Este tipo de atividade está presente no ensino formal da língua na escola. Essas aprendizagens explícitas tendem a reforçar e a enriquecer os conhecimentos construídos implicitamente.

Foi esperado então que esta sensibilidade à morfologia estaria presente no início do processo de aquisição da escrita, notadamente na 1ª e na 3ª série, manifestando-se pelo resultado mais elevado nas tarefas de avaliação de conhecimento implícito que nas tarefas de avaliação de conhecimento explícito. Ao mesmo tempo, esperamos resultados mais elevados no nível explícito que no implícito entre os estudantes de 5ª e de 7ª série, pois eles tiveram mais oportunidades de recuperar e reestruturar seus conhecimentos linguísticos de um modo explícito. Conseqüentemente, a expectativa foi de encontrar uma correlação positiva entre série / idade e conhecimento explícito.

Conforme o nível de complexidade e dificuldade imposto pela própria estrutura da língua a seu aprendiz, podemos supor que existem aspectos do conhecimento morfológico que são adquiridos antes que outros pelas crianças. As tarefas adotadas permitem verificar como esta ordem se apresenta para a flexão de gênero e tempo verbal.

Quanto à morfologia derivacional, estudos (Marec-Breton, 2005a, 2005b) têm demonstrado maior precocidade de manipulação de sufixo em relação ao prefixo pelos leitores iniciantes. Adotamos tarefas que nos permitem verificar se essa seqüência também ocorre na aquisição do conhecimento morfológico derivacional no português. Nos foi possível avaliar este aspecto em tarefas de recepção - tais como as de detecção de intruso implícita e explícita e Extração de Regra Língua desconhecida - e de produção, como na tarefa de produção de neologismo. Além disto, na tarefa Extração de Regra foi possível verificar se os participantes apresentam um desempenho melhor na realização dos itens que exigem a consideração de regras de formação de palavra por prefixação e sufixação que são construções que existem no português, do que nos itens cuja formação se dá pelo uso de infixos, o que não

é típico do português. Na tarefa de produção de neologismo também foi esperado melhor desempenho na formação de palavras por sufixação do que por prefixação.

5.1 Método

5.1.1 Participantes

O estudo foi realizado com 260 alunos, sendo 132 meninos e 128 meninas, da 1ª série (22), 3ª série (28), 5ª série (107) e da 7ª série (103), de um Colégio privado, na cidade de São Paulo, Brasil.

Em cada tarefa o número de alunos participantes pode variar ligeiramente em função da presença do aluno no dia da aplicação. Para este estudo, esta variação não é superior a 4,5% do total de alunos na série (vide Anexo 1).

5.1.2 Instrumentos

Neste estudo foram utilizadas sete tarefas para avaliação de conhecimento morfológico. Sendo elas as seguintes:

Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)

Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)

Grafo-morfológica Derivacional Explícita (T4)

Grafo-morfológica Flexional Explícita (T5)

Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11)

Produção de Neologismo (T8)

5.1.3 Procedimento de análise

Para comparar as amostras de desempenho de cada tarefa com o nível de acaso, quando aplicável, utilizou-se o teste *t* de *Student* de 1 amostra. Para as tarefas T1, T2, T4 e T5, cada questão tem 2 alternativas, de modo que a média de cada amostra foi comparada com o valor 1/2 (50%). Para a tarefa T11, cada questão possui 3 alternativas, de modo que cada amostra foi comparada com o valor 1/3 (33,33%). A tarefa T8 não possui alternativas fechadas, pois consiste em o aluno escrever explicitamente o neologismo que acha conveniente, de modo que não cabe a aplicação da comparação da média da amostra com o valor do nível de acaso.

Para estabelecer as comparações entre duas ou mais amostras, estudando tanto a evolução do desempenho nas séries, quanto as relações entre desempenhos de diferentes

tarefas, utilizou-se o teste de análise de variância univariada (ANOVA) para amostras independentes.

5.2 Resultados e discussão

5.2.1 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento morfológico derivacional

Apresentamos então os resultados referentes ao conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica, derivacional e flexional, no português do Brasil, de estudantes do Ensino Fundamental da 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries.

Todos os resultados são apresentados em termos de porcentagens de acertos sobre o total de questões na tarefa, ou sobre a subcategoria de questões, dentro de uma tarefa. Os resultados referentes às duas tarefas para avaliar conhecimento grafo-morfológico derivacional, implícito (T1) e explícito (T4) são apresentados e analisados em termos de: inicialmente, verificação em cada série de como o desempenho nas duas tarefas se diferencia da resposta ao acaso; em seguida é analisado como este conhecimento implícito e explícito evolui com a série. Uma vez que tenhamos examinado estes aspectos mais gerais, passamos a análise intra-tarefa, verificando como se apresenta o conhecimento sobre os tipos de morfema derivacionais dos participantes, nas diferentes séries.

A Tabela 16 exhibe os resultados das médias e dos desvios padrão dos desempenhos de cada série em ambas a tarefa implícita e a tarefa explícita, além de exibir também o número efetivo de participantes de cada série em cada tarefa. Estas análises levam em conta os alunos que efetivamente realizaram as tarefas aplicadas.

Tabela 16: Número de alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas Grafo-morfológica Derivacional (Implícita T1 e Explícita T4), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).

	Efetivos T1	Efetivos T4	Desempenho T1 (%)	Desempenho T4 (%)
1 ^a série	21	22	66,67 ($\sigma = 13,18$)	53,79 ($\sigma = 14,02$)
3 ^a série	28	28	49,40 ($\sigma = 12,41$)	59,23 ($\sigma = 17,02$)
5 ^a série	107	107	45,95 ($\sigma = 13,56$)	73,05 ($\sigma = 17,27$)
7 ^a série	102	103	46,57 ($\sigma = 12,86$)	79,77 ($\sigma = 17,05$)

Conforme a tabela acima, na T1, que avalia conhecimento implícito, se considerarmos o desvio padrão em relação à média de desempenho em cada série, verificamos que a variação de desempenho em cada série é semelhante nesta tarefa, ficando entre $\sigma = 12,41\%$, na 3ª e $\sigma = 13,56\%$ na 5ª série. Na T4, a variação de desempenho em relação à média no interior das séries é semelhante na 3ª, 5ª e 7ª série (respectivamente, $\sigma = 17,02$; $17,27$; $17,05$) sendo menor apenas na 1ª série ($\sigma = 14,02$).

Observando a média de desempenho, os participantes da 1ª e 3ª série apresentaram média de desempenho superior a 5ª e 7ª série na tarefa implícita, como destaque para a superioridade da média da 1ª série em relação às demais. Na T4, que avalia conhecimento explícito este resultado se inverte, a média de desempenho é superior nas séries mais avançadas, que nas séries iniciais.

Para verificar se estas diferenças, em termos de média e desvio padrão, são significativas, se estes resultados confirmam a hipótese de que as séries iniciais desempenhariam melhor a tarefa implícita e de que nas séries mais avançadas seria observado desempenho superior nas tarefas explícitas sobre conhecimento morfológico, apresentamos as análises a seguir baseadas nos resultados obtidos por meio dos testes *t* de *Student* e ANOVA.

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Para a tarefa implícita, o desempenho da 1ª série é significativamente superior ao nível de acaso 6/12, (dif=16,67, $t(20)=5,80$, $p=0,000$), a 3ª série não se distingue do nível de acaso (dif=-0,59, $t(27)=-0,25$, $p=0,802$), e a 5ª e a 7ª séries são ligeiramente inferiores ao nível de acaso (dif=-4,05, $t(106)=-3,09$, $p=0,003$ e dif=-3,43, $t(101)=-2,69$, $p=0,008$, respectivamente).

Para a tarefa explícita, apenas o desempenho da 1ª série não difere do nível do acaso 6/12 (dif=3,79, $t(21)=1,27$, $p=0,219$). Já os desempenhos das séries 3ª, 5ª e 7ª se distinguem significativamente do nível de acaso, sendo progressivamente superiores a este (dif=9,23, $t(27)=2,87$, $p=0,008$, dif=23,05, $t(106)=13,81$, $p=0,000$, dif=29,77, $t(102)=17,72$, $p=0,000$, respectivamente).

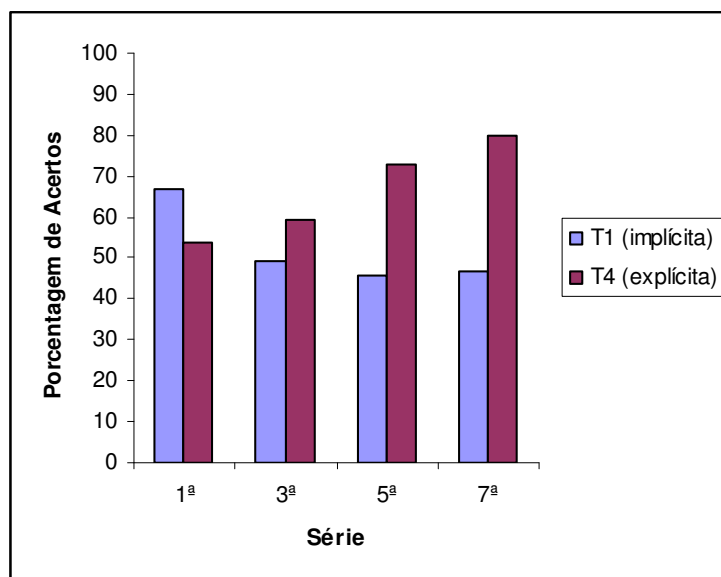
Evolução do desempenho por série

Figura 5: Porcentagem de acertos nas tarefas Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1) e Explícita (T4) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na T1 com o teste ANOVA indica que estas distribuições são de fato diferentes quando analisadas em conjunto ($F(3,254)=15,48$, $p=0,000$). Contudo, comparando apenas as séries 3ª, 5ª e 7ª notamos que não podemos rejeitar a hipótese de estas serem iguais ($F(2,234)=0,77$, $p=0,464$) e, como vimos acima, estas séries não se desviam fortemente do nível de acaso para a tarefa implícita. Já o desempenho da 1ª série se distingue fortemente das demais, 3ª, 5ª e 7ª ($F(1,47)=22,03$, $p=0,000$, $F(1,126)=41,33$, $p=0,000$, $F(1,121)=42,16$, $p=0,000$, respectivamente). Portanto, o desempenho nesta tarefa diferiu conforme a série, sendo maior na 1ª em relação a 3ª e depois se mantendo semelhante, no nível do acaso, da 3ª a 7ª.

Quanto à tarefa explícita T4, o desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª quando analisadas em conjunto é significativamente diferente ($F(3,256)=21,11$, $p=0,000$). Destas, apenas para a 1ª e a 3ª séries não podemos rejeitar a hipótese de que as amostras de desempenho sejam iguais ($F(1,48)=1,46$, $p=0,232$), pois apesar de o desempenho médio da 3ª série ser superior ao da 1ª série, também o é o seu desvio padrão (vide tabela 16). Já o desempenho da 5ª série é significativamente superior ao da 3ª ($F(1,133)=14,31$, $p=0,0002$) e o da 7ª, significativamente superior ao da 5ª ($F(1,208)=8,05$, $p=0,005$). Portanto, o desempenho nesta tarefa pariu do nível de acaso na 1ª série, aumentando progressivamente até a 7ª.

Por fim, comparando série a série a tarefa implícita com a explícita, o desempenho na tarefa explícita é superior ao desempenho na tarefa implícita, no caso das séries 3^a, 5^a e 7^a ($F(1,54)=6,09$, $p=0,017$, $F(1,212)=163,03$, $p=0$, $F(1,203)=247,3$, $p=0$, respectivamente), enquanto que a 1^a série desempenha significativamente melhor na tarefa implícita ($F(1,41)=9,61$, $p=0,003$).

5.2.1.1 Análise em função do tipo de afixo (prefixo e sufixo)

A Tabela 17 exhibe as médias e desvios padrão dos desempenhos das séries nos subcategorias de questões das tarefas derivacionais implícita (T1) e explícita (T4) referentes a prefixo e sufixo.

Tabela 17: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias de prefixo (A) e sufixo (B) das tarefas Grafo-morfológica Derivacional (Implícita T1 e Explícita T4).

	Desempenho T1 A - Prefixo (%)	Desempenho T1 B - Sufixo (%)	Desempenho T4 A - Prefixo (%)	Desempenho T4 B - Sufixo (%)
1 ^a série	53,96 ($\sigma = 23,51$)	79,36 ($\sigma = 14,82$)	45,45 ($\sigma = 20,69$)	62,12 ($\sigma = 17,95$)
3 ^a série	51,19 ($\sigma = 21,24$)	47,62 ($\sigma = 20,14$)	60,12 ($\sigma = 20,46$)	58,33 ($\sigma = 24,22$)
5 ^a série	53,27 ($\sigma = 20,66$)	38,63 ($\sigma = 20,81$)	77,73 ($\sigma = 22,42$)	68,38 ($\sigma = 19,68$)
7 ^a série	59,31 ($\sigma = 17,80$)	33,82 ($\sigma = 18,68$)	84,79 ($\sigma = 19,82$)	74,76 ($\sigma = 21,12$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Para a tarefa implícita, com relação aos prefixos (T1 A), apenas o desempenho da 7^a série se distingue do nível de acaso 3/6 ($\text{dif}=9,31$, $t(101)=5,29$, $p=0,000$), sendo superior a este, enquanto as outras séries 1^a, 3^a e 5^a não apresentam desvio significativo deste nível ($\text{dif}=3,97$, $t(20)=0,77$, $p=0,448$, $\text{dif}=1,19$, $t(27)=0,297$, $p=0,769$, $\text{dif}=3,27$, $t(106)=1,64$, $p=0,104$, respectivamente). Já com relação aos sufixos (T1 B), apenas a 1^a série apresenta desempenho superior ao do nível do acaso ($\text{dif}=29,36$, $t(20)=9,08$, $p=0,000$), sendo uma diferença bastante apreciável, enquanto que a 3^a série não apresenta desvio significativo deste nível ($\text{dif}=-2,38$, $t(27)=-0,63$, $p=0,537$), e as séries 5^a e 7^a apresentam desempenho inferior ao do nível do acaso ($\text{dif}=-11,37$, $t(106)=-5,65$, $p=0,000$, $\text{dif}=-16,18$, $t(101)=-8,74$, $p=0,000$, respectivamente).

Para a tarefa explícita, com relação aos prefixos (T4 A), apenas o desempenho da 1^a série não se distingue do nível de acaso 3/6 ($\text{dif}=-4,55$, $t(21)=-1,03$, $p=0,315$). A 3^a série

supera ligeiramente o nível de acaso (dif=10,12, $t(27)=2,62$, $p=0,014$), enquanto que as outras séries 5ª e 7ª, superam este nível de maneira mais expressiva (dif=27,73, $t(106)=12,79$, $p=0,000$, dif=34,79, $t(102)=17,82$, $p=0,000$, respectivamente). Já com relação aos sufixos (T4 B), a 1ª série apresenta desempenho ligeiramente superior ao do nível do acaso (dif=12,12, $t(21)=3,17$, $p=0,005$), a 3ª série não apresenta desvio significativo deste nível (dif=8,33, $t(27)=1,82$, $p=0,080$), e as séries 5ª e 7ª apresentam desempenho significativamente superior ao do nível do acaso (dif=18,38, $t(106)=9,66$, $p=0,000$, dif=24,76, $t(102)=11,90$, $p=0,000$, respectivamente).

Evolução do desempenho por série

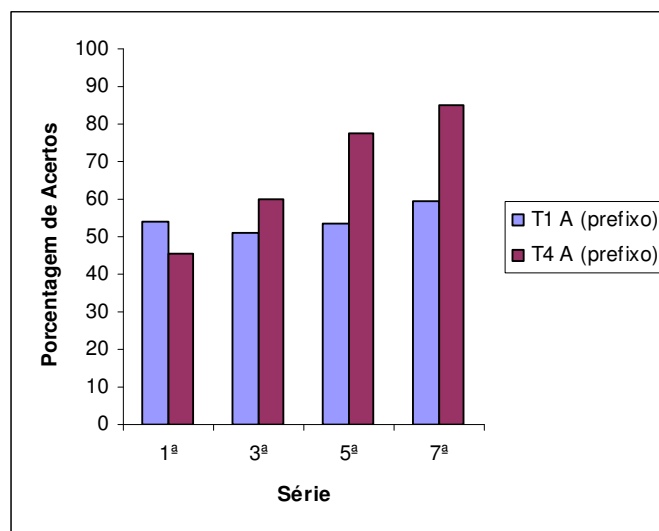


Figura 6: Porcentagem de acertos na subcategoria de prefixos das tarefas Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1) e Explícita (T4) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na subcategoria de prefixos (T1 A) com o teste ANOVA indica que não se pode descartar a hipótese nula, de que estas distribuições são de fato iguais, quando as analisamos em conjunto ($F(3,254)=2,18$, $p=0,091$). Portanto, não se observou evolução do desempenho com a série para esta subcategoria de questões.

Já na subcategoria de prefixos da tarefa explícita (T4 A), o teste mostra que podemos seguramente descartar a hipótese de que as séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª sejam iguais, quando analisadas em conjunto ($F(3,256)=26,93$, $p=0,000$). Comparando o desempenho da 1ª série com o da 3ª ($F(1,48)=6,27$, $p=0,015$), o da 3ª com o da 5ª ($F(1,133)=14,16$, $p=0,0003$), e o da 5ª com o da 7ª ($F(1,208)=5,83$, $p=0,017$), vemos que todas estas comparações indicam que as

amostras diferem entre si, e que cada série desempenha progressivamente melhor em relação à série anterior.

Comparando série a série as subcategorias de prefixos entre as tarefas implícita e explícita, temos que não se pode descartar a hipótese de que o desempenho da 1ª série seja igual na tarefa implícita e na explícita para a subcategoria de prefixos ($F(1,41)=1,59$, $p=0,214$), assim como acontece com o desempenho da 3ª série ($F(1,54)=2,57$, $p=0,115$). Já as séries 5ª e 7ª apresentam uma diferença significativa ($F(1,212)=68,83$, $p=0,000$, $F(1,203)=93,72$, $p=0$, respectivamente) de desempenho entre a tarefa implícita e explícita para a subcategoria de prefixos, ambas desempenhando melhor na tarefa explícita.

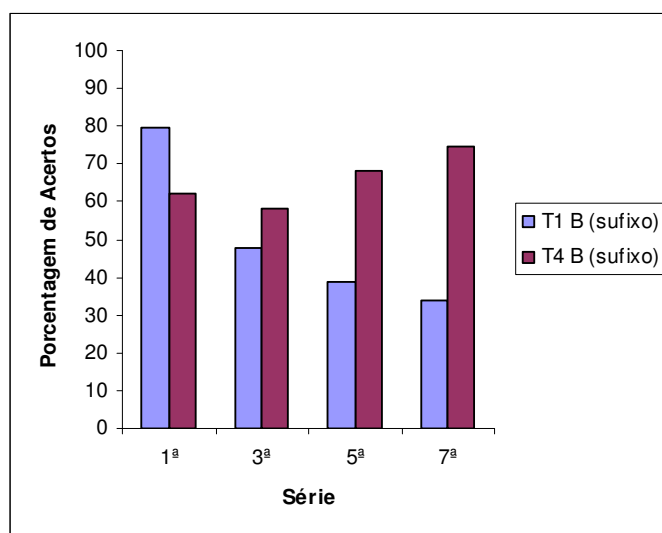


Figura 7: Porcentagem de acertos na subcategoria de sufixos das tarefas Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1) e Explícita (T4) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª, quando analisadas em conjunto, na subcategoria de sufixos indica que se pode descartar a hipótese de que são iguais em conjunto, tanto na tarefa implícita ($F(3,254)=33,34$, $p=0$), quanto para a tarefa explícita ($F(3,256)=5,99$, $p=0,0006$). Portanto, observou-se alguma evolução do desempenho com a escolarização nesta subcategoria de questões, como descrito a seguir.

Para a subcategoria de sufixos da tarefa implícita (T1 B), observamos uma diminuição do desempenho da 1ª série para a 3ª ($F(1,47)=37,04$, $p=0,000$), situando-se o desempenho nesta última sobre o nível de acaso, e depois decrescendo levemente da 3ª para a 5ª ($F(1,133)=4,2$, $p=0,042$), e então permanecendo estável da 5ª para a 7ª ($F(1,207)=3,08$, $p=0,081$) em um nível bastante inferior ao nível do acaso (por volta de 1/3 de acerto).

Já na subcategoria de sufixos da tarefa explícita (T4 B), o desempenho da 1ª série não difere significativamente do da 3ª série ($F(1,48)=0,38$, $p=0,543$), e estes estão muito próximos ao nível do acaso. Da 3ª série para a 5ª série, o teste mostra que o desempenho melhora ligeiramente ($F(1,133)=5,24$, $p=0,024$), da mesma maneira que melhora da 5ª para a 7ª ($F(1,208)=5,13$, $p=0,025$).

Agora, comparando série a série a subcategoria de sufixos entre as tarefas implícita e explícita, temos que a única série em que o desempenho na tarefa implícita é melhor que na explícita é a 1ª série ($F(1,41)=11,74$, $p=0,001$). Para a 3ª série, o desempenho é equivalente em ambas tarefas implícita e explícita ($F(1, 54)=3,24$, $p=0,077$), e para ambas a 5ª e a 7ª séries, o desempenho na tarefa explícita é muito melhor do que o desempenho na tarefa implícita ($F(1,212)=115,44$, $p=0$, $F(1,203)= 215,92$, $p=0$, respectivamente).

Comparando série a série o desempenho entre as subcategorias de prefixo e sufixo, percebemos que o comportamento é similar para as tarefas implícita e explícita: somente a 1ª série desempenha melhor nos sufixos que nos prefixos, tanto na tarefa implícita ($F(1,40)=17,53$, $p=0,0002$), quanto na explícita ($F(1,42)=8,14$, $p=0,007$). A 3ª série tem um desempenho comparável entre prefixo e sufixo, tanto na tarefa implícita ($F(1,54)=0,42$, $p=0,521$) quanto na explícita ($F(1,54)=0,09$, $p=0,767$), enquanto que ambas a 5ª e a 7ª desempenham melhor nos prefixos, na implícita ($F(1,212)=26,68$, $p=0,000$, $F(1,202)=99,55$, $p=0$, respectivamente) e na explícita ($F(1,212)=10,5$, $p=0,001$, $F(1,204)=12,36$, $p= 0,0005$, respectivamente).

Um fato notável nesta análise é que a 3ª série se mostra como um ponto de inversão do conhecimento grafo-morfológico derivacional tanto na dimensão implícito/explicito, quanto na dimensão prefixo/sufixo. Em todos os casos analisados acima, a 3ª série apresenta um desempenho muito similar nos agrupamentos de questões implícitas/explicitas e de prefixo/sufixo. De fato, utilizando o teste ANOVA para comparar as amostras da 3ª série: T1 subcategoria prefixo (A), T1 subcategoria sufixo (B), T4 subcategoria prefixo (A) e T4 subcategoria sufixo (B), notamos que não podemos rejeitar a hipótese de que estas distribuições sejam iguais ($F(3,108)=2,09$, $p=0,105$). Além disso, na maioria dos casos, o desempenho desta série fica muito próximo ao nível do acaso ($t(27)=0,30$, $p=0,769$, $t(27)=-0,63$, $p=0,537$, $t(27)=2,62$, $p=0,014$, $t(27)=1,82$, $p=0,080$). A partir desta série, invertem-se os desempenhos em ambas as dimensões explícito/implícito e prefixo/sufixo, os alunos passam a desempenhar melhor em tarefas explícitas e de prefixos.

Relembrando, um dos nossos objetivos ao investigar o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica, foi identificar em que momento da escolarização fica

mais evidente a utilização de um ou de outro nível deste conhecimento. Neste sentido, com relação à morfologia derivacional, identificamos um padrão de desempenho no tratamento dos itens relacionados a prefixo e sufixo em cada série. A esse respeito pudemos verificar que a 1ª série se sai melhor no tratamento dos sufixos do que nos prefixos, tanto na recuperação deste conhecimento na tarefa implícita, quanto na explícita. Já para a 3ª série, observamos que a média de desempenho fica próxima do nível de resposta ao acaso, tanto na tarefa implícita, quanto explícita, enquanto que a 5ª e 7ª séries se saem melhor com relação aos prefixos em ambas as tarefas, se comparadas às séries anteriores. Desse modo, a 3ª série parece representar um momento de transição entre um padrão e outro de domínio e utilização do conhecimento sobre morfologia derivacional.

Este resultado também nos remete ao modelo de Gombert (2003a) sobre como conhecimento implícito e explícito se apresentam e interagem ao longo da aquisição de uma língua escrita. Segundo este modelo, como vimos no capítulo 2, no início da alfabetização o aprendiz já dispõe de um conhecimento sensível sobre alguns aspectos da língua que serão enriquecidos e atualizados em função das aprendizagens explícitas proporcionadas pela instrução formal. O que verificamos é que antes mesmo de ter adquirido conhecimento explícito sobre os morfemas derivacionais, os alunos da 1ª série já desenvolveram uma sensibilidade para a existência dos sufixos, sendo capazes de tratar de modo implícito este conhecimento lingüístico, o que também o predisporia para aprender sobre morfologia mais facilmente de modo explícito.

Podemos nos perguntar, mas por que sufixos? Supomos que, como examinaremos melhor no capítulo 6, que a criança no início da alfabetização passa por uma série de experiências que chamam sua atenção para o final das palavras, e a tornam sensível, por exemplo, à rima antes mesmo de desenvolver a habilidade para detectar e tratar outras unidades sublexicais como o fonema ou a sílaba (Cardoso-Martins, 1996). Se por um lado alguns autores consideram que esta atenção ao conjunto de sons finais e ao conjunto de grafemas correspondentes, auxiliam a leitura por analogia de palavras que terminam como o mesmo som e grafia (Goswami, 1986), também podemos supor que isto facilitaria também o uso da habilidade de efetuar analogia em termos do significado que aprendeu implicitamente a relacionar a estes morfemas.

No entanto, nas séries posteriores, especificamente 5ª e 7ª séries, verificamos um melhor desempenho nos itens relacionados a prefixos e um desempenho inferior no tratamento de sufixos, principalmente na tarefa implícita. Podemos então supor que, do ponto de vista instrucional, nestas séries o aprendiz já passou por um montante de experiências que

exigiram sua atenção tanto para o início da palavra, quanto para outras unidades de correspondência grafema-fonema que permitem, por exemplo, o tratamento de unidades silábicas. Sabemos que o prefixo costuma coincidir com a sílaba em português, o que não ocorre com a mesma frequência para os sufixos. Isso auxiliaria o leitor que não é iniciante no reconhecimento de morfemas que coincidem com este nível de segmentação.

Por outro lado, provavelmente a atenção das crianças de 1ª ao sufixo possa ser atribuída a sua sensibilidade neste momento a outros aspectos lingüísticos que também caracterizam o final da palavra como discutiremos no capítulo 6. O mesmo se aplicaria ao desempenho superior com relação aos prefixos na 5ª e 7ª séries, quando além de um vocabulário mais extenso, dispõe de um acúmulo de experiências escolares que facilitaram sua tomada de consciência sobre aspectos que estão presentes no início da palavra. Parte da explicação talvez esteja relacionada com outras aquisições lingüísticas que o aprendiz realiza nestes diferentes momentos da escolarização. Estas relações serão melhor examinadas nos estudos apresentados nos capítulos 6 e 7.

5.2.2 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento morfológico flexional

Tabela 18: Número alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas Grafo-morfológica Flexional (Implícita T2 e Explícita T5), e o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).

	Efetivos T2	Efetivos T5	Desempenho T2 (%)	Desempenho T5 (%)
1ª série	21	22	54,36 ($\sigma = 13,34$)	53,03 ($\sigma = 9,81$)
3ª série	28	28	56,84 ($\sigma = 15,72$)	67,26 ($\sigma = 18,13$)
5ª série	107	107	58,49 ($\sigma = 13,73$)	68,15 ($\sigma = 21,98$)
7ª série	102	103	57,27 ($\sigma = 14,72$)	75,24 ($\sigma = 23,67$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Para a tarefa implícita T2, o desempenho da 1ª série não difere significativamente do nível de acaso 6/12, ($dif=4,36$, $t(20)=1,50$, $p=0,149$), para a 3ª série não podemos dizer com muita certeza se o desempenho desta se distingue deste nível ($dif=6,84$, $t(27)=2,30$, $p=0,029$), e a 5ª e a 7ª séries distinguem-se deste nível, mas com uma diferença relativamente pequena ($dif=8,49$, $t(106)=6,40$, $p=0,000$ e $dif=7,27$, $t(101)=4,99$, $p=0,000$, respectivamente).

Para a tarefa explícita T5, apenas o desempenho da 1ª série não difere do nível de acaso 6/12 ($dif=3,03$, $t(21)=1,45$, $p=0,162$). Já os desempenhos das séries 3ª, 5ª e 7ª se distinguem significativamente do nível de acaso, sendo progressivamente superiores a este ($dif=17,26$, $t(27)=5,04$, $p=0,000$, $dif=18,15$, $t(106)=8,54$, $p=0,000$, $dif=25,24$, $t(102)=10,82$, $p=0,000$, respectivamente). Para esta tarefa, a comparação com o nível do acaso é muito similar à comparação, descrita acima, com o nível de acaso para a tarefa grafo-morfológica Derivacional Explícita (T4).

Evolução do desempenho por série

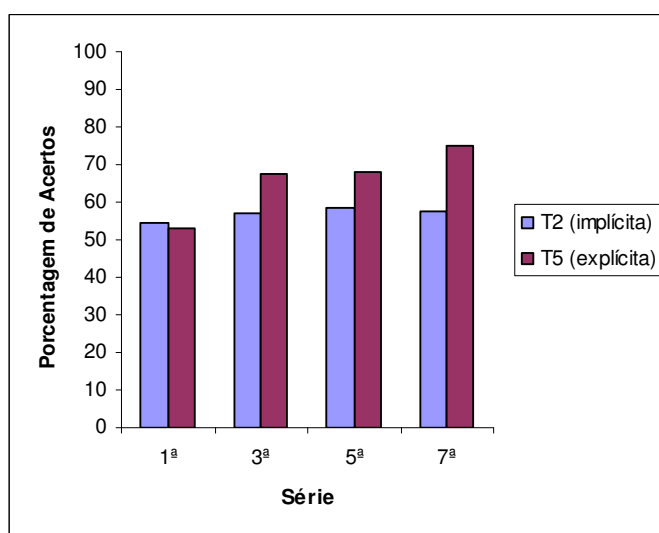


Figura 8: Porcentagem de acertos nas tarefas Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2) e Explícita (T5) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na tarefa T2 (flexional implícita) com o teste ANOVA mostra que não podemos descartar a hipótese de que estas distribuições são iguais quando analisadas em conjunto ($F(3,254)=0,53$, $p=0,660$). Portanto, não observamos uma evolução apreciável do desempenho na tarefa flexional implícita com a escolaridade. Além disso, como visto acima, a média destas amostras difere pouco do nível de acaso.

Já para a tarefa flexional explícita T5, a comparação do desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª em conjunto ($F(3,254)=0,53$, $p=0,660$) mostra que estas são distribuições claramente distintas. Olhando para a Figura 8, observamos que parece existir uma evolução do desempenho e que este seria progressivamente melhor com a série, partindo na 1ª série do nível do acaso. Contudo, comparando as amostras com o teste ANOVA, vemos que apenas a

1ª série se destaca das demais, e que a 3ª, a 5ª e 7ª possuem distribuições de desempenho as quais não podemos rejeitar com certeza a hipótese de que sejam iguais ($F(2,235)=3,12$, $p=0,046$).

Vale notar que, nesta comparação, assim como as médias de desempenho na tarefa flexional implícita (T5) são progressivamente maiores com a série (ver Tabela 18), também o é o desvio padrão destas amostras ($\sigma = 9,81, 18,13, 21,98$ e $23,67$ para as séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª, respectivamente). Isto significa que, embora observemos globalmente um aumento de desempenho das séries, observamos também, no interior da série, um aumento da diferença de desempenho entre os alunos com relação ao parâmetro avaliado. Assim, temos alguns alunos na 5ª e na 7ª com desempenho muito inferior ao desempenho dos alunos da 1ª e da 3ª séries.

Isso pode indicar que apenas parte dos alunos amplia seu conhecimento sobre morfologia flexional à medida que avançam na escolarização.

Neste sentido, um problema a ser investigado é qual o motivo de este desvio padrão ser tão extenso nas séries mais avançadas com relação ao conhecimento morfológico flexional. Poderíamos de antemão apresentar três hipóteses, a serem investigadas em estudos futuros. Uma delas seria que alguns aprendizes precisam de um tempo maior para adquirir esta ordem de conhecimento em função de outras aquisições lingüísticas e/ou cognitivas, que estão também em desenvolvimento. A outra seria de que existem fatores extra-escolares a influenciar a aprendizagem destes alunos. Outra ainda seria que os aprendizes possuem um estilo de aprendizagem que não é o privilegiado pelas atividades didáticas escolares no que concerne ao conhecimento morfológico flexional.

Comparando agora a tarefa implícita T2 com a tarefa explícita T5, série a série, temos que o desempenho da 1ª série é o mesmo em ambas as tarefas flexionais implícita e explícita ($F(1,41)=0,14$, $p= 0,709$) e, como vimos acima, os desempenhos desta série não se distinguem significativamente do nível do acaso. Para a 3ª série, vemos que o desempenho na tarefa explícita é ligeiramente superior ao da tarefa implícita ($F(1,54)=5,27$, $p=0,025$). Já as séries 5ª e 7ª desempenham bem melhor nas tarefas explícitas ($F(1,212)=14,85$, $p=0,0002$, $F(1,203)=42,51$, $p=0,000$, respectivamente).

5.2.2.1 Análise em função do tipo de flexão (gênero e tempo verbal)

Tabela 19: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias de flexão de gênero (A) e flexão temporal (B) nas tarefas Grafo-morfológica Flexional (Implícita T2 e Explícita T5).

	Desempenho T2 A - Gênero (%)	Desempenho T2 B - Tempo (%)	Desempenho T5 A - Gênero (%)	Desempenho T5 B - Tempo (%)
1ª série	53,97 ($\sigma = 18,18$)	54,76 ($\sigma = 17,59$)	54,54 ($\sigma = 18,67$)	51,51 ($\sigma = 10,17$)
3ª série	54,76 ($\sigma = 16,89$)	58,93 ($\sigma = 24,21$)	76,79 ($\sigma = 22,83$)	57,74 ($\sigma = 22,90$)
5ª série	52,34 ($\sigma = 20,15$)	64,64 ($\sigma = 20,69$)	69,63 ($\sigma = 26,38$)	66,67 ($\sigma = 26,00$)
7ª série	50,33 ($\sigma = 21,75$)	64,22 ($\sigma = 17,61$)	72,65 ($\sigma = 29,23$)	77,83 ($\sigma = 24,30$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Para a tarefa flexional implícita, subcategoria flexão de gênero (T2 A), nenhuma das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª tem desempenho significativamente diferente do nível de acaso 3/6 (dif=3,97, $t(20)=1,00$, $p=0,329$, dif=4,76, $t(27)=1,49$, $p=0,147$, dif=2,34, $t(106)=1,20$, $p=0,233$, dif=0,33, $t(101)=0,15$, $p=0,880$, respectivamente). Já para a subcategoria de flexão temporal (T2 B), apenas a 5ª e a 7ª séries apresentam desvio do nível do acaso (dif=14,64, $t(106)=7,32$, $p=0,000$, dif=14,22, $t(101)=8,15$, $p=0,000$, respectivamente), enquanto que a 1ª e a 3ª séries não diferem deste nível (dif=4,76, $t(20)=1,24$, $p=0,229$, dif=8,93, $t(27)=1,95$, $p=0,061$, respectivamente).

Quanto à tarefa flexional explícita, na subcategoria flexão de gênero (T5 A), apenas a 1ª série não se distingue do nível do acaso (dif=4,54, $t(21)=1,14$, $p=0,266$), enquanto que todas as outras 3ª, 5ª e 7ª se distinguem fortemente deste nível (dif=26,79, $t(27)=6,21$, $p=0,000$, dif=19,63, $t(106)=7,69$, $p=0,000$, dif=22,65, $t(102)=7,87$, $p=0,000$, respectivamente). Já para a subcategoria de flexão temporal (T5 B), apenas a 5ª e a 7ª séries apresentam desvio significativo do nível do acaso (dif=16,67, $t(106)=6,63$, $p=0,000$, dif=27,83, $t(102)=11,62$, $p=0,000$, respectivamente), enquanto que a 1ª e a 3ª séries não diferem deste nível (dif=1,51, $t(21)=0,699$, $p=0,492$, dif=7,74, $t(27)=1,79$, $p=0,085$, respectivamente). Portanto, o conhecimento sobre flexão de gênero ocorre mais cedo do que o conhecimento sobre flexão verbal (de tempo) o que está coerente com outros estudos sobre a ordem de aquisição do conhecimento sobre morfologia flexional (Totereau, Thevenin & Fayol, 1997).

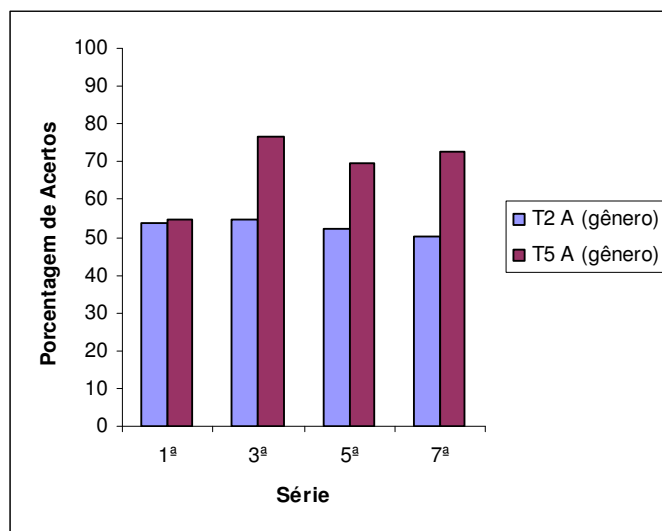
Evolução do desempenho por série

Figura 9: Porcentagem de acertos na subcategoria de flexão de gênero das tarefas Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2) e Explícita (T5) em função da série.

Comparando as amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na subcategoria de flexão de gênero da tarefa implícita T2 (A) com o teste ANOVA, percebemos que não é possível descartar a hipótese de que estas distribuições são iguais quando analisadas em conjunto ($F(3,254)=0,48$, $p=0,699$). Como no caso da análise da tarefa flexional implícita T2 como um todo, não observamos evolução apreciável do desempenho com a série. Do mesmo modo, a média destas amostras não difere significativamente do nível de acaso.

Já para as amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na subcategoria de flexão de gênero da tarefa explícita T5 (A), o teste mostra que as distribuições são diferentes quando analisadas em conjunto ($F(3,256)=3,4$, $p=0,018$). Mas, utilizando o teste para comparar o desempenho nas séries 3ª, 5ª e 7ª, percebemos que não podemos descartar a hipótese de que estas sejam iguais ($F(2,235)=0,86$, $p=0,426$), de modo que é o desempenho da 1ª série que difere do das demais. É importante notar que essa (a 1ª) é justamente a única série que tem o desempenho igual ao nível do acaso para essa subcategoria da tarefa (T5 A). As outras séries todas (3ª, 5ª e 7ª) atingem uma média de acertos que é superior a 2/3 da subcategoria de flexão de gênero (T5 A), mesmo cedo, a partir da 3ª série.

Comparando agora série a série, o desempenho na subcategoria de flexão de gênero entre a tarefas implícita (T2 A) e explícita (T5 A), vemos que a 1ª série é a única cujo desempenho na subcategoria da tarefa implícita não pode ser distinguido do desempenho na mesma subcategoria da tarefa explícita ($F(1,41)=0,01$, $p=0,919$), e estes desempenhos, mais

uma vez, se situam sobre o nível do acaso. Para as demais séries, 3^a, 5^a e 7^a, o desempenho é significativamente superior na subcategoria de flexão de gênero da tarefa explícita do que no mesma subcategoria da tarefa implícita ($F(1,54)=16,84$, $p=0,0001$, $F(1,212)=29,03$, $p=0,000$, $F(1,203)=38,44$, $p=0,000$ respectivamente).

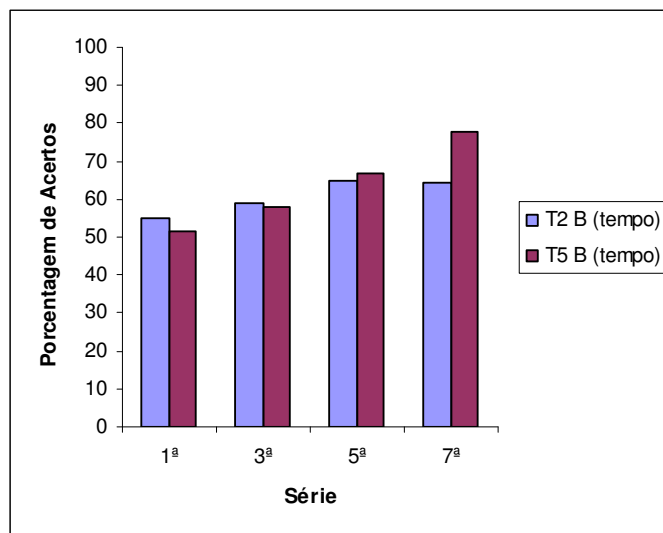


Figura 10: Porcentagem de acertos na subcategoria de flexão temporal das tarefas Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2) e Explícita (T5) em função da série.

Quanto às subcategorias de questões de flexão temporal, analisando o da tarefa implícita (T2 B), comparamos as séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a em conjunto, ao que o teste ANOVA indica que, mais uma vez, não podemos descartar a hipótese de que estas distribuições sejam iguais ($F(3,254)=2,0$, $p=0,115$), similarmente ao que observamos na comparação das mesmas séries para a subcategoria de flexão de gênero da tarefa implícita (T2 A), e também na análise da tarefa flexional implícita T2 como um todo. Ou seja, na tarefa T2, tanto quanto em suas subcategorias de flexão de gênero e de tempo, não observamos qualquer evolução apreciável do desempenho entre as séries.

Já na subcategoria de questões de flexão temporal da tarefa explícita (T5 B), a comparação entre séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a em conjunto mostra que estas são claramente diferentes entre si ($F(3,256)=10,87$, $p=0,000$). A Figura 10 e a Tabela 19 indicam haver uma progressão continuada de desempenho com a série, tornando então interessante testar comparações série a série. O desempenho da 1^a série não se distingue do da 3^a série ($F(1,48)=1,4$, $p=0,242$), assim como o da 3^a série não se distingue significativamente do da 5^a ($F(1,133)=2,74$, $p=0,100$). Contudo a 5^a desempenha significativamente melhor que a 1^a ($F(1,127)=7,21$,

$p=0,008$), e a 7ª série desempenha melhor que a 5ª ($F(1,208)=10,32$, $p=0,001$). Podemos assumir então uma melhora gradativa no desempenho na subcategoria de questões de flexão temporal da tarefa explícita (T5 B) em função da série, partindo do nível de acaso na 1ª série.

Comparando agora, série a série, a subcategoria de flexão temporal da tarefa implícita (T2 B) com o da tarefa explícita (T5 B), notamos que apenas na 7ª série é que o desempenho é significativamente melhor na tarefa explícita do que na implícita ($F(1,203)=21,07$, $p=0,000$). Para as outras séries (1ª, 3ª e 5ª), não podemos descartar a hipótese de que o desempenho na subcategoria de flexão temporal da tarefa explícita seja igual ao do mesmo subcategoria da tarefa implícita ($F(1,41)=0,56$, $p=0,460$, $F(1,54)=0,04$, $p=0,850$, $F(1,212)=0,4$, $p=0,529$, respectivamente). Como vimos anteriormente, nesta subcategoria de questões (flexão temporal), são apenas os desempenhos da 5ª e da 7ª os únicos que se distinguem claramente do nível de acaso, tanto na tarefa implícita quanto na explícita. E é somente na 7ª série que o desempenho fica melhor na tarefa explícita.

Comparamos série a série o desempenho nos subcategorias de flexão de gênero com o desempenho nos subcategorias de flexão temporal. Para a tarefa implícita, notamos uma diferença significativa apenas no desempenho da 5ª série ($F(1,212)=19,42$, $p=0,000$) e da 7ª série ($F(1,202)=25,12$, $p=0,000$), que desempenham ambas ligeiramente melhor na flexão de tempo (T2 B) do que na flexão de gênero (T2 A). Tanto no caso da 1ª série ($F(1,40)=0,02$, $p=0,886$), quanto da 3ª série ($F(1,54)=0,56$, $p=0,458$), não podemos descartar a hipótese de que os desempenhos sejam equivalentes na flexão de tempo (T2 B) e na flexão de gênero (T2 A) e, como vimos acima, todas estas distribuições (T2, subcategorias A e B para a 1ª e a 3ª séries) se situam muito próximas ao nível de acaso.

No caso da tarefa explícita, a comparação série a série do desempenho na subcategoria de flexão de gênero (T5 A) com o desempenho na subcategoria de flexão temporal (T5 B) mostra que não podemos descartar a hipótese de que os desempenhos sejam muito similares para todas as séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª ($F(1,42)=0,45$, $p=0,507$, $F(1,54)=9,71$, $p=0,003$, $F(1,212)=0,68$, $p=0,409$, $F(1,204)=1,91$, $p=0,168$, respectivamente). Este resultado está, muito provavelmente ligado ao fato de serem muito elevados os desvios padrão para as amostras de T5 A e T5 B, ao que o teste ANOVA indica serem as distribuições muito parecidas.

Neste contexto, mais uma vez notamos que o desvio padrão das amostras tem a tendência a crescer com a série para os grupos de amostras T2 A, T2 B, T5 A e T5 B, o que é particularmente visível nas tarefas explícitas. Este fato não se repete nas tarefas grafo-morfológicas derivacionais, em que o desvio padrão se mantém quase constante com a série.

Dito de outro modo, o que verificamos é que a variação de desempenho entre os alunos no interior da série aumenta com o tempo, ampliando a distância entre o mais e o menos hábil na utilização do conhecimento morfológico flexional. Por outro lado, temos uma variação que se mantém estável, independentemente da série.

Um dos aspectos interessantes desse resultado é que conhecimentos derivacionais e flexionais parecem se desenvolver de modo independente, muito provavelmente influenciados por fatores lingüísticos e extra-lingüísticos diferentes. A princípio podemos lembrar que tanto em estudos lingüísticos, quanto psicolingüístico, conhecimento flexional está associado à sintaxe e o derivacional ao léxico. Verificamos no capítulo à seguir como estes dois tipos de conhecimento são adquiridos de um ano escolar para outro e como o desempenho nessas tarefas se relaciona com o conhecimento implícito e explícito sobre morfologia.

Quanto ao resultado obtido pelos participantes na subcategoria de conhecimento flexional, corroboramos resultados de estudos que oferecem uma classificação por ordem de dificuldade dos itens que compõem o conhecimento flexional. Nestes, a flexão de gênero é adquirida mais cedo, tornando-se de mais fácil manipulação para os mais velhos, do que para o conhecimento sobre morfemas verbais.

5.2.3 Análise do conhecimento morfológico implícito e explícito

Comparando série a série as tarefas implícitas derivacional (T1) e flexional (T2), percebemos que apenas na 1ª série o desempenho é melhor na tarefa derivacional ($F(1,40)=9,04$, $p=0,004$). Na 3ª série não podemos afirmar que o desempenho nas 2 tarefas seja diferente ($F(1,54)=3,86$, $p=0,054$) e para as séries 5ª e 7ª, o desempenho é ligeiramente melhor na tarefa flexional ($F(1,212)=45,15$, $p=0,000$, $F(1,202)=30,56$, $p=0,000$, respectivamente). Isto se deve principalmente ao fato de que a 1ª série desempenha bem na subcategoria de sufixos da tarefa derivacional (T1 B), enquanto que a 5ª e a 7ª tem um desempenho inferior nesta mesma subcategoria. Além disso, a 5ª e a 7ª tem desempenho um pouco acima do nível do acaso na subcategoria de flexão temporal da tarefa flexional (T2 B).

Por outro lado, comparando série a série as tarefas explícitas derivacional (T1) e flexional (T2), percebemos que, de fato, o desempenho em todas as séries (1ª, 3ª, 5ª e 7ª) é muito semelhante ($F(1,42)=0,04$, $p=0,836$, $F(1,54)=2,92$, $p=0,093$, $F(1,212)=3,3$, $p=0,071$, $F(1,204)=2,48$, $p=0,116$, respectivamente). Isto indica que a evolução com a série do desempenho com a série nas tarefas explícitas derivacional e flexional é muito semelhante.

Parte dos nossos objetivos consistiu em identificar como se configura o conhecimento morfológico implícito obtido em diferentes momentos da escolarização. Uma vez obtidos resultados a respeito, nos empenhamos em compreender a configuração dos mesmos.

Comprendemos que os participantes da 1ª série apresentaram um desempenho superior no tratamento da morfologia derivacional, se comparado a seu desempenho em termos de conhecimento implícito sobre morfologia flexional, porque este último exigiria da criança levar em conta aspectos relacionados ao contexto supraléxico, ou seja, fora da palavra para utilizar e constituir este conhecimento. No entanto, de modo mais ou menos explícito, a atenção do aprendiz no início da alfabetização está voltada, principalmente, para a palavra e para unidades menores que a palavra, como a compreensão de seu significado e sua representação grafo-fonológica, o que exige do mesmo um enorme esforço cognitivo, em termos de atenção e memória. Os aprendizes mais experientes, no entanto, estariam em momentos mais avançados da escolarização ocupados em compreender as relações da palavra em um contexto maior, como o da frase ou do texto, uma vez que há uma tendência em se exigir do mesmo que, cada vez mais, manipule estas unidades de tratamento do conhecimento lingüístico, seja em tarefas de recepção, como a leitura de textos e livros, seja de produção, em atividades de redação ou elaboração de respostas abertas em tarefas de avaliação escolar.

Quanto aos resultados não distintos do nível do acaso nas tarefas implícitas para conhecimento flexional, com também nas implícitas e explícitas para conhecimento derivacional na 3ª série, compreendemos esses que se devam em parte ao fato de que esta série seja vivenciada como um momento de transição para os alunos em termos de compreensão e organização de seus conhecimentos sobre a língua. Dessa forma, se por um lado seu conhecimento sobre a língua começou a ser adquirido e recuperado de modo sensível ou implícito, a instrução formal e algumas situações sociais extra-escolares vão exigir cada vez mais que este aprendiz passe a elaborar e recuperar seu conhecimento sobre a língua escrita de modo explícito. Talvez a 3ª série represente, numa escola particular, um período crítico de transição em que um modo preferencial de relação com o conhecimento sobre morfologia passe a ser recuperado e reelaborado, dando lugar aos novos recursos e exigências instrucionais. Até que esta se consolide enquanto padrão preferencial de recuperação e elaboração do conhecimento morfológico, como apresentado nos resultados obtidos junto aos alunos de 5ª e 7ª série, provavelmente o aprendiz possa experimentar este tipo de situação em que seu conhecimento parece decrescer. Sugerimos que um estudo longitudinal seja realizado com a finalidade de acompanhar e investigar como este desenvolvimento ocorre ao longo do tempo.

Outra parte dos nossos objetivos consistiu em identificar se certos tipos de morfema derivacional e flexional se manifestavam mais precocemente do que outros ao longo da aprendizagem da escrita.

Constatamos a este respeito que o avanço do conhecimento da flexão de gênero evolui mais rapidamente do que o da flexão temporal (ambos evoluem com a série) na tarefa explícita. Na tarefa implícita, o conhecimento da flexão temporal evolui ligeiramente na 5ª e na 7ª, enquanto que não foi notada uma evolução do conhecimento da flexão de gênero. Provavelmente, a sensibilidade para o conhecimento da flexão de gênero ocorra antes da 1ª série, o que fica como uma questão a ser investigada, enquanto que a partir desta série o acesso já é feito preferencialmente a partir de mecanismos explícitos.

Quanto ao avanço mais rápido do conhecimento sobre a flexão de gênero, se comparada à flexão temporal, lembramos, como abordado no Capítulo 1, que a própria língua tem suas especificidades, ao ser composta de elementos e regras que variam quanto à complexidade, frequência e transparência que lhe são característicos. Isto pode significar para o aprendiz resultados a serem alcançados como maior ou menor esforço.

Neste sentido, como vimos no primeiro capítulo, a flexão de gênero pode ser dada por cinco tipos de sufixos, sendo marcada com frequência no português pela utilização do morfema flexional alternativo, que se dá pela troca de um fonema, como em *formoso* – *formosa*. Nas tarefas T2 e T5, respectivamente para avaliar conhecimento flexional implícito e explícito, foram utilizadas palavras cuja marca do gênero era dada pelo morfema flexional alternativo ou por outro tipo de morfema flexional, chamado latente ou alomorfe Ø, que não apresenta morfema gramatical próprio para indicar qualquer categoria, como é o caso de *artista* independente do gênero.

O gênero só tem dois valores variáveis, masculino ou feminino, o que não é o caso da articulação temporal que possui três valores variáveis, passado, presente e futuro, o que por si representa um nível de tratamento cognitivo maior para o usuário da língua. Supomos também que a articulação temporal é uma categoria de conhecimento que também exige da criança maior desenvolvimento e esforço cognitivo para ser utilizada do que a compreensão e uso da articulação de gênero.

A flexão de gênero pode ocorrer em palavras de três classes gramaticais, substantivos, adjetivos e advérbios, sendo que estas podem ser flexionadas em duas categorias simultâneas: *gênero* e *número*. Ao mesmo tempo, a flexão de tempo ocorre apenas em verbos, porém estes, ao serem conjugados, são simultaneamente flexionados em quatro categorias distintas: *modo* (a atitude do falante/escritor de certeza, incerteza, impossibilidade, solicitação etc) e *tempo*

(em que ocorre a ação verbal) em relação ao conteúdo do enunciado, além de *número* (singular e plural) e *pessoa* (o sujeito do enunciado da ação verbal). Lembramos que os morfemas flexionais, que expressam *modo* e *tempo* precedem os de número e pessoa na estrutura do verbo em português, como em outras línguas latinas. Portanto, ele exige maior capacidade de discriminação em termos de sondagem visual na leitura para ser identificado do que a flexão de gênero.

Dessa forma, levamos em conta algumas variáveis cognitivas e lingüísticas sobre as razões que podem ter contribuído para os resultados encontrados com relação aos tipos de sufixo, nas diferentes séries investigadas.

5.2.4 Análise do desempenho na tarefa de Produção de Neologismo

Tabela 20: Número alunos que efetivamente realizou a tarefa de Produção de Neologismo (T8), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).

	Efetivos T8	Desempenho T8 (%)
1 ^a série	21	11,43 ($\sigma = 11,31$)
3 ^a série	28	23,04 ($\sigma = 18,77$)
5 ^a série	107	43,69 ($\sigma = 22,49$)
7 ^a série	103	56,46 ($\sigma = 20,78$)

Evolução do desempenho por série

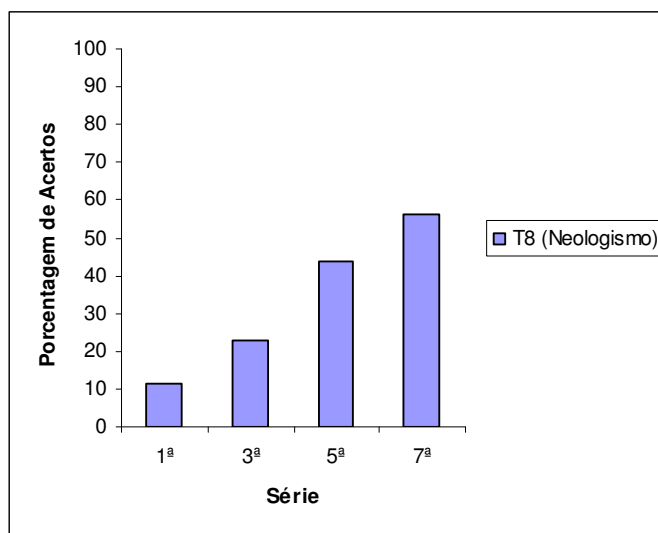


Figura 11: Porcentagem de acertos na tarefa de Produção de Neologismo (T8) em função da série.

Comparando as amostras de desempenho das séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a em conjunto, na tarefa de produção de neologismo com o teste ANOVA, é bastante claro que podemos rejeitar a hipótese de que as distribuições sejam iguais ($F(3,255)=38,88$, $p=0$). O gráfico da Figura 11 indica que as séries têm desempenho progressivamente melhor nesta tarefa, de modo que comparamos as amostras duas a duas: a 3^a série desempenha melhor que a 1^a série ($F(1,47)=6,29$, $p=0,016$), a 5^a desempenha melhor que a 3^a ($F(1,133)=19,95$, $p=0,000$), e a 7^a desempenha melhor que a 5^a série ($F(1,208)=18,06$, $p=0,000$). Portanto, constatamos que a evolução do desempenho na tarefa de neologismo é crescente com a série. Constatamos também que a diferença de desempenho é mais acentuada da 3^a para a 5^a série.

5.2.4.1 Análise em função do tipo de afixo (prefixo e sufixo)

Tabela 21: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias prefixo (T8 A) e sufixo (T8 B), da tarefa de Produção de Neologismo.

	Desempenho T8 A – Prefixo (%)	Desempenho T8 B - Sufixo (%)
1 ^a série	5,24 ($\sigma = 9,81$)	17,62 ($\sigma = 17,29$)
3 ^a série	18,93 ($\sigma = 22,00$)	27,14 ($\sigma = 21,92$)
5 ^a série	39,25 ($\sigma = 30,46$)	48,13 ($\sigma = 22,74$)
7 ^a série	55,15 ($\sigma = 27,47$)	57,77 ($\sigma = 22,92$)

Evolução do desempenho por série

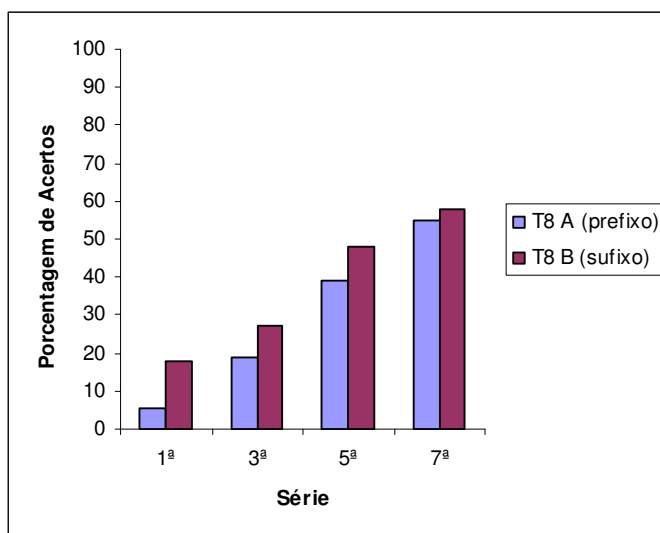


Figura 12: Porcentagem de acertos nos subcategorias de prefixo (T8 A) e sufixo (T8 B) da tarefa de Produção de Neologismo em função da série.

As mesmas considerações feitas na análise da tarefa T8 como um todo, se aplicam a suas subcategorias de prefixo e sufixo, ou seja, cada série é progressivamente superior em desempenho em relação à série anterior, como veremos a seguir.

Para a subcategoria de prefixos, a 3ª desempenha melhor que a 1ª ($F(1,47)=7,05$, $p=0,011$), a 5ª desempenha melhor que a 3ª ($F(1,133)=10,94$, $p=0,001$), e a 7ª desempenha melhor que a 5ª ($F(1,208)=15,73$, $p=0,0001$). Para a subcategoria de sufixos, não constatamos uma diferença significativa entre a 1ª e a 3ª séries ($F(1,47)=2,7$, $p=0,107$), contudo a 5ª série desempenha melhor que ambas a 1ª e a 3ª séries ($F(1,126)=33,86$, $p=0,000$, $F(1,133)=19,18$, $p=0,000$, respectivamente), e a 7ª desempenha melhor que a 5ª ($F(1,208)=9,35$, $p=0,002$).

Comparando as subcategorias de prefixo e sufixo série a série, notamos que o desempenho da 1ª série é significativamente menor na subcategoria de prefixo do que na subcategoria de sufixo ($F(1,40)=8,14$, $p=0,007$). Quanto ao desempenho das outras séries (3ª, 5ª e 7ª), ele é muito semelhante nos duas subcategorias ($F(1,54)=1,96$, $p=0,167$, $F(1,212)=5,84$, $p=0,016$, $F(1,204)=0,55$, $p=0,458$, respectivamente). A exceção seria a 5ª série que desempenha um pouco melhor no grupo de sufixos, mas, neste caso, as amostras têm desvios padrão muito diferentes (30,46 para a amostra de prefixo e 22,74 para a amostra de sufixo), o que pode ter prejudicado o desempenho do teste ANOVA.

Recapitulando os resultados referentes à produção de neologismo, vimos que de um modo geral, o desempenho evolui com a série e que este difere mais entre a 3ª e a 5ª série. O mesmo pode ser dito em relação ao desempenho nas subcategorias de prefixo e sufixo, ou seja, cada série é progressivamente superior em desempenho em relação à série anterior. Uma exceção ocorreu para a subcategoria de sufixos, na qual não constatamos uma diferença significativa entre a 1ª e a 3ª séries.

Ao comparar as subcategorias de prefixo e sufixo série a série, notamos que o desempenho da 1ª série é significativamente superior na subcategoria de sufixo, resultado coerente com o obtido nas tarefas T1 e T4, para avaliação de conhecimento morfológico implícito e explícito para esta série. Quanto ao desempenho das outras séries (3ª, 5ª e 7ª), ele é muito semelhante nas duas subcategorias.

Porém, se comparados aos resultados de Marec-Breton (2003) notamos que o desempenho das séries é inferior aos resultados franceses, em termos de porcentagem (ver tabela 19) nesta tarefa. Lembramos que a tarefa exigiu escrita dos itens e foi aplicada coletivamente, e que os critérios para avaliação das produções elaboradas pelos participantes foram: utilização de morfemas presentes no português, com respeito às regras ortográficas da língua, o que exclui a pontuação de produções que utilizaram corretamente o morfema, mas

caracterizando uma escrita alfabética da palavra. Algo que não podemos ignorar desta maneira, é a diversidade de produções apresentadas, independente da série, as quais estão reunidas no Anexo 3, incluindo produções consideradas válidas ou não. Compreendemos que uma vez dada liberdade ao aprendiz para expressar seu conhecimento lexical em atividades como esta, podemos verificar o quanto este é rico, se isolado de outros critérios de avaliação lingüística, como a ortografia.

Identificamos também o uso de prefixos que não estão presentes no português, mas em outros idiomas como o *no-*, prefixo que indica negação no espanhol, em *noenvelhecer* e o *stop-*, que indica cessar uma ação no inglês, em *stopvelhecer*. Este dado despertou nossa curiosidade para investigar o efeito da aprendizagem de outros idiomas na escola sobre a aprendizagem do português, língua materna.

5.2.5 Análise do desempenho na tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida

Tabela 22: Número de alunos que efetivamente realizou a tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).

	Efetivos T11	Desempenho T11 (%)
1ª série	22	44,32 ($\sigma = 16,79$)
3ª série	28	64,29 ($\sigma = 21,53$)
5ª série	105	70,87 ($\sigma = 22,87$)
7ª série	101	84,45 ($\sigma = 20,78$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Utilizando o teste t para comparar as amostras de desempenho na tarefa de extração de regra em língua desconhecida (T11) com o nível de acaso para esta tarefa 8/24 (33,33%), obtemos o resultado que todas as séries 1ª, 3ª, 5ª, e 7ª se distinguem significativamente do nível de acaso (dif=10,99, $t(21)=30,07$, $p=0,006$, dif=30,96, $t(27)=7,61$, $p=0,000$, dif=37,54, $t(104)=16,82$, $p=0,000$, dif=51,12, $t(100)=24,72$, $p=0,000$).

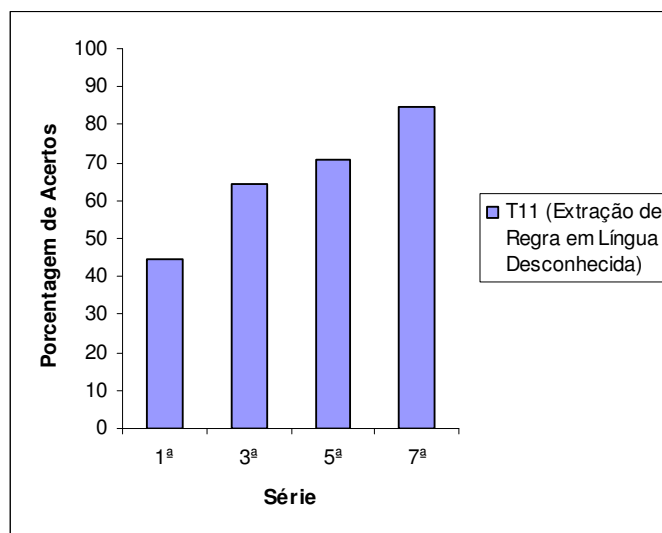
Evolução do desempenho por série

Figura 13: Porcentagem de acertos na tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na T11 com o teste ANOVA indica que estas distribuições são de fato diferentes quando analisadas em conjunto ($F(3,252)=24,56$, $p=0,000$). Analisando série a série, verificamos que a 3ª série desempenha melhor que a 1ª ($F(1,48)=12,79$, $p=0,0008$), e a 7ª desempenha melhor que a 5ª ($F(1,204)=19,83$, $p=0,000$), mas não podemos afirmar que exista diferença significativa entre a 3ª e a 5ª ($F(1,131)=1,88$, $p=0,173$). Portanto, podemos inferir que exista alguma evolução positiva do desempenho na T11 com a série, contudo não está claro como esta evolução se processa entre as séries 3ª e 5ª.

5.2.5.1 Análise em função do tipo de afixo presente (prefixo e sufixo) e ausente (infixo) no português

Tabela 23: Desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem) nos subcategorias prefixo (T11 A), sufixo (T11 B) e infixo (T11 C) da tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida.

	Desempenho T11 – A Prefixo (%)	Desempenho T11 – B Sufixo (%)	Desempenho T11 – C Infixo (%)
1ª série	44,95 ($\sigma = 21,54$)	49,35 ($\sigma = 20,55$)	39,21 ($\sigma = 21,23$)
3ª série	66,27 ($\sigma = 23,71$)	65,31 ($\sigma = 27,06$)	61,16 ($\sigma = 23,16$)
5ª série	74,92 ($\sigma = 23,57$)	71,02 ($\sigma = 26,32$)	66,19 ($\sigma = 26,45$)
7ª série	85,37 ($\sigma = 23,83$)	85,29 ($\sigma = 20,35$)	82,67 ($\sigma = 22,84$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Comparando as amostras de desempenho nos subcategorias prefixo (T11 A), sufixo (T11 B) e infixo (T11 C) da tarefa de extração de regra em língua desconhecida com o nível de acaso, obtemos os seguintes resultados para as séries 1^a, 3^a, 5^a, e 7^a, respectivamente:

1) *prefixos*: dif=11,62, $t(21)=2,53$, $p=0,019$, dif=32,94, $t(27)=7,35$, $p=0,000$, dif=41,59, $t(104)=18,08$, $p=0,000$, dif=52,04, $t(100)=21,95$, $p=0,000$;

2) *sufixos*: dif=16,02, $t(21)=3,66$, $p=0,001$, dif=31,98, $t(27)=6,25$, $p=0,000$, dif=37,69, $t(104)=14,68$, $p=0,000$, dif=51,96, $t(100)=25,66$, $p=0,000$;

3) *infixos*: dif=5,87, $t(21)=1,30$, $p=0,208$, dif=27,83, $t(27)=6,36$, $p=0,000$, dif=32,86, $t(104)=12,73$, $p=0,000$, dif=49,34, $t(100)=21,71$, $p=0,000$.

Portanto, apenas o desempenho da 1^a série na subcategoria dos infixos se situa sobre o nível de acaso. O desempenho da 1^a série no grupo dos prefixos se distingue do nível do acaso, mas a diferença de 11,62 entre o acaso e a média da distribuição é bem menor que o desvio padrão calculado para esta distribuição (ver Tabela 22). Deste modo, uma parcela significativa dos participantes desta série tem desempenho que se situa no nível do acaso ou abaixo dele.

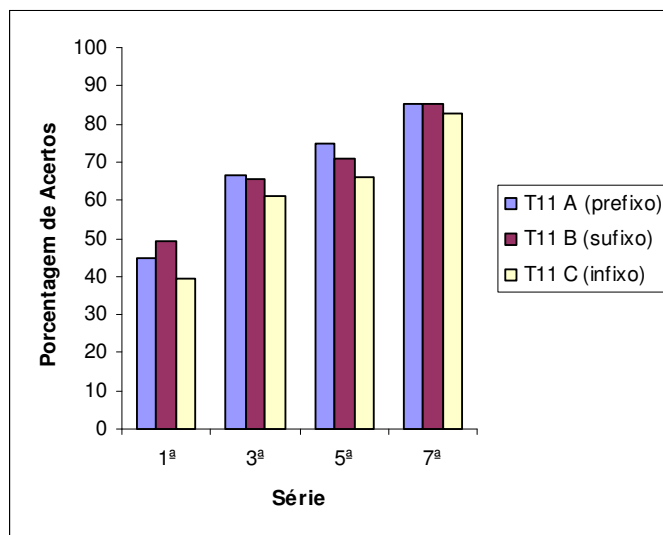
Evolução do desempenho por série

Figura 14: Porcentagem de acertos nos subcategorias de prefixo (T11 A), sufixo (T11 B) e infixo (T11 C) da tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida em função da série

A comparação das amostras de desempenho nos subcategorias prefixo (T11 A), sufixo (T11 B) e infixo (T11 C) da tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida nas séries

teve um resultado muito semelhante à comparação feita para a tarefa como um todo, descrita acima. Para as subcategorias prefixo, sufixo e infixo, verificamos que a 3ª série desempenha melhor que a 1ª ($F(1,48)=10,78$, $p=0,0019$, $F(1,48)=5,26$, $p=0,026$, $F(1,48)=11,9$, $p=0,001$, respectivamente), e a 7ª desempenha melhor que a 5ª ($F(1,204)=10,01$, $p=0,0018$, $F(1,204)=18,85$, $p=0,000$, $F(1,204)=22,83$, $p=0,000$, respectivamente), mas não podemos afirmar que exista diferença significativa entre a 3ª e a 5ª ($F(1,131)=2,97$, $p=0,087$, $F(1,131)=1,03$, $p=0,312$, $F(1,131)=0,84$, $p=0,361$, respectivamente). Deste modo, constatamos que a evolução do desempenho nas subcategorias com a série é muito similar a evolução do desempenho na tarefa como um todo.

Agora, a comparação série a série do desempenho nos subcategorias indica que não podemos descartar a hipótese de que cada série desempenha de maneira muito similar para as subcategorias prefixo, sufixo e infixo, conforme os resultados do teste ANOVA para a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª ($F(2,63)=1,28$, $p=0,286$, $F(2,81)=0,34$, $p=0,714$, $F(2,312)=3,09$, $p=0,045$, $F(2,300)=0,47$, $p=0,623$, respectivamente).

Era esperado que os participantes desempenhassem pior nos infixos, mas isso não foi observado. O desempenho nas questões de prefixo, sufixo e infixo é muito semelhante para cada série. Além disso, observou-se uma evolução muito semelhante nos três subcategorias. Por conseqüência, também é similar à evolução do desempenho na tarefa como um todo: a 1ª série desempenha ligeiramente acima do nível do acaso, a 3ª e a 5ª desempenham melhor que a 1ª, mas desempenham de maneira muito similar, e a 7ª desempenha significativamente melhor que as outras.

Uma vez que observamos diferença no desempenho entre as séries, 1ª / 3ª e 5ª / 7ª, nesta tarefa, mas não no tratamento de tipo de afixo intra-série, tal como esperado, supomos que os participantes não trataram os itens como material lingüístico, mas como um outro material não-verbal qualquer, mesmo porque foram informados que se tratavam de línguas que não eram conhecidas por eles, como o português ou o inglês. Neste sentido, a diferença de desempenho entre as referidas séries poderia ser explicada em termos de desenvolvimento da inteligência. Por esta razão, sugerimos que em estudos futuros esta hipótese seja testada, aplicando-se em conjunto com a tarefa de Extração de Regra em Língua Desconhecida, um teste de inteligência não-verbal.

CAPÍTULO 6 - MORFOLOGIA E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS AQUISIÇÕES LINGÜÍSTICAS

Nos modelos interativos de aquisição da língua escrita, tais como o de Gombert et al (1997) e Gombert & Demont (2004), há lugar para o desenvolvimento da dimensão morfológica desde o início da constituição do sistema de processamento da leitura, juntamente com a dimensão fonológica e ortográfica. Esse sistema de processamento se constitui à medida que esses conhecimentos se desenvolvem de modo interativo.

Não poderíamos ignorar, desta forma, o conhecimento de interações entre estas diferentes dimensões da língua, extraídas pelo aprendiz no contato com a mesma. Por exemplo, em se tratando das interações entre morfologia e fonologia, devemos lembrar que os morfemas são expressos na língua falada por meio de morfemas, que representam um significado abstrato correspondente ao morfema por meio de uma cadeia sonora determinada na língua. Outra evidência desta relação é apresentada por Fowler e Liberman (1995) ao constatarem que crianças entre sete e nove anos que apresentam dificuldades em tarefas fonológicas também apresentam dificuldades na identificação de relações morfológicas entre palavras.

Igualmente, devemos considerar que, uma vez que o conhecimento explícito se elabora a partir de conhecimentos implícitos (Gombert, 2003a; 2003c), essas relações devem ocorrer continuamente nos planos implícitos e explícitos de elaboração do conhecimento.

Neste sentido, o estudo apresentado aqui tem por objetivo identificar relações entre morfologia e outras dimensões da linguagem, no caso fonológica e sintática, além das relações com a dimensão lexical, representada pelo vocabulário. Objetivou-se igualmente identificar como essas relações são caracterizadas nos primeiros anos escolares, 1ª e 3ª séries, e durante os anos escolares mais avançados, 5ª e 7ª série. Pretendemos também verificar como estes conhecimentos se relacionam no plano implícito e no plano explícito de recuperação.

Apresentamos a hipótese de que o conhecimento implícito morfológico e fonológico, se manifestam mais cedo, ou seja, durante os primeiros anos escolares, 1ª e 3ª séries. Esperamos então que nestas séries iniciais a dimensão morfológica relaciona-se mais estreitamente à dimensão fonológica. Além do mais, está comprovado em estudos apresentados no capítulo 2, que a sensibilidade à rima, por exemplo, auxilia o aprendiz iniciante da língua escrita a prestar atenção nas seqüências de letras no final da palavra, facilitando a identificação de padrões ortográficos. Razão pela qual, esperamos encontrar uma relação entre o desempenho nas tarefas fonológicas e o desempenho no tratamento dos sufixos nas tarefas T1, T2 e T8, tal como apresentado no capítulo anterior.

Nos anos de escolarização mais avançados, o aprendiz já se conscientizou de que a escrita é também determinada por regras ou constâncias ortográficas, que nem sempre se reduzem à transcrição sonora da fala. Como apresentado no capítulo 1, existem regras ortográficas no português que não são determinadas pelo critério fonológico, podendo este ser também etimológico ou morfológico, por exemplo.

Investigamos também as relações entre domínio do vocabulário e conhecimento morfológico (Colé & Fayol, 2000), esperando que um nível de vocabulário mais ampliado se encontrasse mais ligado a um melhor conhecimento morfológico derivacional, sobretudo nos anos escolares mais avançados, 5ª e 7ª série. Compreendemos que, se por um lado, a extensão do vocabulário instrumentaliza o aprendiz para identificar regularidades morfológicas entre as palavras conhecidas. Por outro lado, a aquisição de conhecimento sobre morfemas, tipos e regras de formação de palavras por meio destes, deve provocar uma nova ampliação do vocabulário dos estudantes e de sua capacidade de pensar sobre palavras possíveis no léxico da língua. Eis o que lhe permite, por exemplo, extrapolar o vocabulário conhecido e explorar as possibilidades do léxico realizando sua capacidade para elaborar neologismos aceitáveis, conforme as características da língua.

De um modo geral, assim como se reconhece que a morfologia derivacional é mais ligada ao conhecimento lexical, a morfologia flexional deve estar mais ligada ao conhecimento sintático. Assim, foi esperado que nos anos escolares mais avançados, 5ª e 7ª série, a dimensão morfológica derivacional, mais do que a flexional, seria mais ligada à dimensão lexical, além de que a dimensão morfológica flexional, mais do que a derivacional, seria mais ligada à dimensão sintática.

6.1 Método

6.1.1 Participantes

O estudo foi realizado com 260 alunos, sendo 132 meninos e 128 meninas, da 1ª série (22), 3ª série (28), 5ª série (107) e da 7ª série (103), de um Colégio privado, na cidade de São Paulo, Brasil.

Em cada tarefa o número de alunos participantes pode variar ligeiramente em função da presença do aluno no dia da aplicação. Para este estudo, esta variação não é superior a 5,8% do total de alunos na série (vide Anexo 1).

6.1.2 Instrumentos

Foram utilizadas as oito tarefas elaboradas sob o paradigma do intruso, para:

Avaliação do conhecimento implícito

Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)

Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)

Grafo-sintática Implícita (T3)

Fonológica Implícita (T14)

Avaliação do conhecimento explícito

Grafo-morfológica Derivacional Explícita (T4)

Grafo-morfológica Flexional Explícita (T5)

Grafo-sintática Explícita (T6)

Fonológica Explícita (T15)

Além das tarefas para avaliação de conhecimento morfológico foram aplicadas: Produção de Neologismo (T8) e Extração de Regra em Língua Desconhecida e o Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.1) (T10).

6.2 Resultados e discussão

6.2.1 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento fonológico

Tabela 24: Número alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas referentes a Conhecimento Fonológico (Implícita T14 e Explícita T15), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).

	Efetivos T14	Efetivos T15	Desempenho T14 (%)	Desempenho T15 (%)
1ª série	21	21	62,30 ($\sigma = 15,05$)	80,56 ($\sigma = 16,74$)
3ª série	28	28	64,58 ($\sigma = 13,73$)	88,99 ($\sigma = 15,88$)
5ª série	106	106	57,94 ($\sigma = 15,49$)	89,31 ($\sigma = 16,17$)
7ª série	97	97	59,97 ($\sigma = 17,29$)	92,61 ($\sigma = 13,11$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Utilizando o teste *t* de *Student* para comparar as amostras de desempenho na tarefa Fonológica Implícita (T14) e na tarefa Fonológica Explícita (T15) com o nível de acaso para esta tarefa 6/12 (50%), constatamos que todas estas distribuições se afastam significativamente do nível de acaso para todas as séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª (respectivamente,

dif=12,30, $t(20)=3,63$, $p=0,002$, dif=14,58, $t(27)=5,62$, $p=0,000$, dif=7,94, $t(105)=5,28$, $p=0,000$, dif=9,97, $t(96)=5,68$, $p=0,000$, para a tarefa implícita e dif=30,56, $t(20)=8,37$, $p=0,000$, dif=38,99, $t(27)=12,99$, $p=0,000$, dif=39,31, $t(105)=25,02$, $p=0,000$, dif=42,61, $t(96)=32,00$, $p=0,000$, para a tarefa explícita).

Evolução do desempenho por série

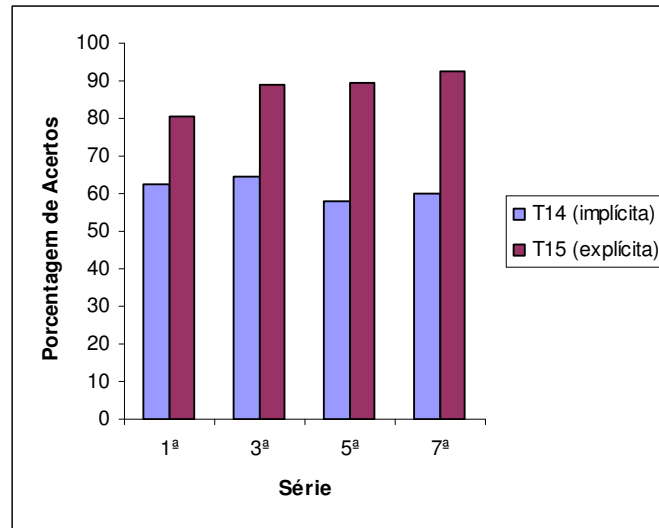


Figura 15: Porcentagem de acertos nas tarefas referentes a Conhecimento Fonológico (Implícito T14 e Explícito T15) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na tarefa referente a Conhecimento Fonológico Implícito (T14) com o teste ANOVA indica que não podemos rejeitar a hipótese de que estas distribuições sejam iguais quando analisadas em conjunto ($F(3,248)=1,48$, $p=0,221$). Portanto, devemos afirmar que não se observou qualquer evolução apreciável do desempenho nesta tarefa com a série.

Já no caso da tarefa referente a Conhecimento Fonológico Explícito (T15), o teste das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª analisadas em conjunto indica que estas distribuições são diferentes ($F(3,248)=3,82$, $p=0,0106$). Contudo, excluindo a 1ª série, e comparando apenas as séries 3ª, 5ª e 7ª em conjunto, vemos que não podemos rejeitar a hipótese de que estas são iguais ($F(2,228)=1,44$, $p=0,239$). É então a 1ª série que difere das demais, tendo desempenho ligeiramente inferior que a 3ª, a 5ª e a 7ª nesta tarefa explícita (por volta de 1,2 acertos a menos em média que as outras séries).

Cabe notar, em relação à tarefa referente a Conhecimento Fonológico Explícito (T15), que houve uma influência do efeito teto no desempenho dos participantes, ou seja, o nível de dificuldade foi baixo para a capacidade dos participantes. Isto pode ser observado na tabela

24, em que a média das séries 3^a, a 5^a e a 7^a, acrescida de meio desvio padrão ($\sigma/2$), se aproxima muito de 100%.

Comparando agora, série a série, o desempenho entre conhecimento fonológico implícito (T14) e explícito (T15), temos que, para todas as séries (1^a, 3^a, 5^a e 7^a), este é bem mais alto na tarefa explícita do que na tarefa implícita ($F(1,40)=13,44$, $p=0,0007$, $F(1,54)=37,84$, $p=0$, $F(1,210)=207,97$, $p=0$, $F(1,192)=219,52$, $p=0$, respectivamente).

6.2.2 Análise de desempenho nas tarefas implícitas e explícitas referentes a conhecimento sintático

Tabela 25: Número de alunos que efetivamente realizou cada uma das tarefas referentes a Conhecimento Sintático (Implícita T3 e Explícita T6), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).

	Efetivos T3	Efetivos T6	Desempenho T3 (%)	Desempenho T6 (%)
1 ^a série	21	22	52,38 ($\sigma = 9,91$)	48,11 ($\sigma = 17,43$)
3 ^a série	28	28	55,36 ($\sigma = 15,58$)	57,74 ($\sigma = 16,03$)
5 ^a série	107	106	60,05 ($\sigma = 14,51$)	64,54 ($\sigma = 18,48$)
7 ^a série	102	102	59,72 ($\sigma = 14,03$)	78,84 ($\sigma = 18,23$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Comparando as amostras de desempenho na tarefa Sintática Implícita (T3) e na tarefa Sintática Explícita (T6) com o nível de acaso para esta tarefa 6/12 (50%), constatamos que o desempenho da 1^a série não se diferencia do nível de acaso para ambas a tarefa implícita e a explícita ($dif=2,38$, $t(20)=1,10$, $p=0,284$, $dif=-1,89$, $t(21)=-0,51$, $p=0,616$, respectivamente). Já o desempenho da 3^a série se distingue fracamente do nível de acaso na tarefa explícita ($dif=7,74$, $t(27)=2,55$, $p=0,017$) e não se distingue de fato deste nível na tarefa implícita ($dif=5,36$, $t(27)=1,82$, $p=0,080$). Por fim, o desempenho das séries 5^a e 7^a distingue-se significativamente do nível de acaso em ambas as tarefas (respectivamente, $dif=10,05$, $t(106)=7,16$, $p=0,000$, $dif=9,72$, $t(101)=7,00$, $p=0,000$, para a tarefa implícita e $dif=14,54$, $t(105)=8,10$, $p=0,000$, $dif=28,84$, $t(101)=15,98$, $p=0,000$, para a tarefa explícita).

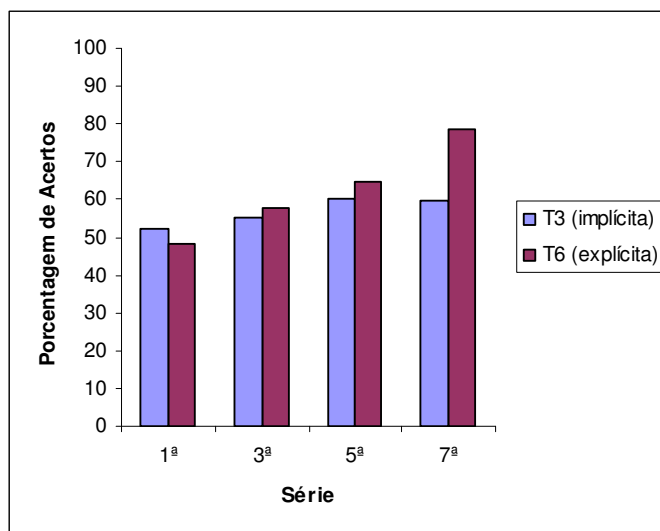
Evolução do desempenho por série

Figura 16: Porcentagem de acertos nas tarefas referentes a Conhecimento Sintático (Implícita T3 e Explícita T6) em função da série.

Comparando as amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na tarefa referente a Conhecimento Sintático Implícito (T3), constatamos que não podemos rejeitar a hipótese de que estas distribuições sejam iguais quando analisadas em conjunto ($F(3,254)=2,42$, $p=0,066$). Portanto, mais uma vez, devemos afirmar que não se observou qualquer evolução apreciável do desempenho nesta tarefa com a série, e que este desempenho se aproxima bastante do nível do acaso, ao menos no caso das séries 1ª e 3ª.

Já a comparação de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na tarefa referente a Conhecimento Sintático Explícito (T6) verificamos que as amostras são significativamente diferentes ($F(3,254)=25,49$, $p=0,000$), o que indica haver alguma evolução do desempenho com a série.

Analisando as séries duas a duas, constatamos que o desempenho da 1ª não difere significativamente do desempenho da 3ª ($F(1,48)=4,12$, $p=0,048$), assim como o desempenho da 3ª não difere significativamente do desempenho da 5ª ($F(1,132)=3,17$, $p=0,077$). Contudo, a 5ª série desempenha bem melhor que a 1ª ($F(1,126)=14,69$, $p=0,0002$), e a 7ª desempenha bem melhor que a 5ª ($F(1,206)=31,53$, $p=0,000$). Constatamos então uma progressão positiva do desempenho nesta tarefa explícita (T6) com a série, sendo este mais acentuado para as séries mais altas.

Comparando agora a tarefa implícita com a tarefa explícita, temos que apenas a 7ª série desempenha significativamente melhor na tarefa explícita T15 que na tarefa implícita

T14 ($F(1,202)=70,46$, $p=0,000$). Para as demais séries 1^a, 3^a e 5^a, não podemos rejeitar a hipótese de que estas têm desempenhos muito semelhantes em ambas a tarefa implícita e a explícita ($F(1,41)=0,96$, $p=0,332$, $F(1,54)=0,32$, $p=0,575$, $F(1,211)=3,91$, $p=0,049$, respectivamente).

6.2.3 Análise de desempenho no vocabulário receptivo

Tabela 26: Número alunos que efetivamente realizou a tarefa de Vocabulário (T10), o desempenho médio e o desvio padrão de cada série (em porcentagem).

	Efetivos T10	Desempenho T10 (%)
1 ^a série	22	80,22 ($\sigma = 4,64$)
3 ^a série	28	86,77 ($\sigma = 4,97$)
5 ^a série	107	91,03 ($\sigma = 2,82$)
7 ^a série	103	91,23 ($\sigma = 9,16$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Utilizamos o teste t de Student para comparar as amostras de desempenho na tarefa de Vocabulário (T10) com o nível de acaso para esta tarefa (25%), e constatamos que todas estas distribuições se afastam significativamente do nível de acaso para todas as séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a (dif=55,22, $t(21)=55,75$, $p=0,000$, dif=61,77, $t(27)=65,81$, $p=0,000$, dif=66,03, $t(106)=242,21$, $p=0,000$, dif=66,23, $t(102)=73,40$, $p=0,000$, respectivamente).

Evolução do desempenho por série

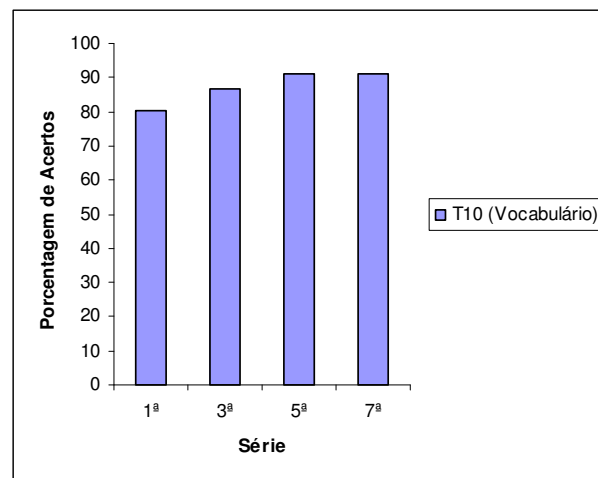


Figura 17: Porcentagem de acertos na tarefa de Vocabulário (T10) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a na tarefa de Vocabulário (T10) com o teste ANOVA indica que podemos rejeitar a hipótese de que estas distribuições sejam iguais quando analisadas em conjunto ($F(3,256)=21,5$, $p=0$). Comparando então as séries aos pares, constatamos que a 3^a série desempenha melhor que a 1^a ($F(1,48)=22,68$, $p=0,000$), a 5^a desempenha melhor que a 3^a ($F(1,133)=35,55$, $p=0,000$), e a 5^a e a 7^a têm desempenhos tais que não podemos rejeitar a hipótese de serem iguais ($F(1,208)=0,04$, $p=0,832$). Portanto, podemos afirmar que foi observada uma evolução apreciável do desempenho nesta tarefa (T10) com a série, até a 5^a série. A partir daí, não podemos afirmar com certeza se houve evolução pois, como indica a média e o desvio padrão da amostra da 7^a série, houve influência do efeito teto na execução desta tarefa para esta série.

6.2.4 Síntese

6.2.4.1 Conhecimento fonológico

Analisando os resultados da tarefa Fonológica Implícita (T14) e da Explícita (T15), verificamos que todas as séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a apresentaram desempenho que se afasta significativamente do nível do acaso, sendo que a primeira série se afastou um pouco mais do nível de acaso que as demais séries. Na tarefa para avaliar conhecimento morfológico derivacional implícito, obtivemos resultados semelhantes, porém a diferença foi significativa nos itens referentes a sufixo, superior na 1^a série se comparado às demais séries.

O desempenho foi relativamente alto desde a 1^a série, decrescendo de modo bastante sutil e não significativo nas demais. Dessa forma, quanto aos resultados referentes ao conhecimento Fonológico Implícito (T14), não se observou qualquer evolução apreciável neste com a série.

Por outro lado, quanto aos resultados referentes a conhecimento Fonológico Explícito (T15), somente a 1^a série difere das demais, na qual o desempenho foi ligeiramente inferior se comparada à 3^a, a 5^a e a 7^a neste tipo de conhecimento. A mesma semelhança encontramos na tarefa morfoderivacional explícita em que o desempenho da 1^a série ficou mais próximo do nível de acaso do que nas demais séries.

De um modo geral, todas as séries apresentaram resultado bastante elevado nesta tarefa, ou seja, o nível de dificuldade foi baixo para a capacidade dos participantes, havendo influência do efeito teto no desempenho dos participantes, a partir da 5^a série. E comparando agora, série a série, o desempenho entre conhecimento fonológico implícito (T14) e explícito

(T15), temos que, para todas as séries (1^a, 3^a, 5^a e 7^a), este é bem mais alto na tarefa explícita do que na tarefa implícita.

Os resultados nas tarefas que avaliaram a manipulação de conhecimento fonológico no final da palavra permitiram verificar que este já se encontra bem desenvolvido desde a 1^a série, sem sofrer evolução apreciável nas séries seguintes, o que sugere uma relação entre este conhecimento e o melhor desempenho no que diz respeito aos sufixos do que aos prefixos, na primeira série.

Mas para melhor avaliar as relações entre conhecimento fonológico e conhecimento morfológico derivacional sugerimos a adoção, em estudos futuros, tarefas que exijam também a manipulação de aspectos do conhecimento fonológico com grau de dificuldade maior para as séries avaliadas do que aqueles representados pela manipulação de rima e de elementos no final da palavra. Também seria interessante incluir itens que exijam manipulação de elementos no início da palavra para se avaliar se há uma relação entre conhecimento sobre prefixo e conhecimento fonológico referente a unidades no início da palavra, além de avaliar a relação entre conhecimento dos sufixos e manipulação de conhecimento fonológico no final da palavra.

6.2.4.2 Conhecimento sintático

Sintetizando os resultados encontrados nas tarefas para a avaliação de conhecimento sintático implícito e explícito (T3 e T6), constatamos que o desempenho da 1^a série não se diferencia do nível de acaso para ambas. O desempenho da 3^a série se distingue fracamente do nível de acaso na tarefa explícita e não se distingue, de fato, deste nível na tarefa implícita. Por fim, o desempenho das séries 5^a e 7^a distingue-se significativamente do nível de acaso em ambas as tarefas.

Não se observou qualquer evolução apreciável do desempenho na tarefa implícita com a série, sendo que este desempenho se aproxima bastante do nível do acaso, ao menos no caso das séries 1^a e 3^a. Por outro lado, na tarefa referente a Conhecimento Grafo-sintático Explícito (T6) identificamos que este aumenta com a série, sendo esta progressão mais acentuada para as séries mais altas.

Interessante notar que os participantes dão um salto mais acentuado no conhecimento sobre sintaxe a partir da 5^a série, o que justifica o melhor desempenho na morfologia flexional também a partir da 5^a série, pois ambos estão relacionados em termos lingüísticos, além de exigem a atenção do aprendiz a unidades supralexicais, como a frase e o texto para se desenvolverem.

6.2.4.3 Nível de vocabulário

Podemos afirmar que foi observada uma evolução apreciável do desempenho até a 5ª série na tarefa (T10) que avaliou vocabulário receptivo. A partir daí, não podemos afirmar com certeza se houve evolução, pois, como indica a média e o desvio padrão da amostra da 7ª série, houve influência do efeito teto na execução desta tarefa para esta série ao menos.

Como previsto, uma diferença de domínio do vocabulário ocorre principalmente da 3ª para a 5ª série, o que é acompanhado de ampliação de conhecimento explícito sobre morfologia derivacional, tanto para sufixo, quanto para prefixo.

6.2.5 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e outras dimensões da linguagem

Apresentamos abaixo as tabelas (27 a 31) com os resultados das correlações entre tarefas morfológicas e outras dimensões da linguagem - fonológica, sintática e lexical – que foram também avaliadas. Primeiramente apresentamos a tabela 27 com os resultados globais e, em seguida, os resultados por série. Os valores de correlação destacados em negrito e na cor vermelha são os valores considerados estatisticamente significativos, ao nível de significância de 0,05 (5%).

Após a apresentação das tabelas são discutidos os resultados analisados em termos das hipóteses que nortearam este estudo. Abordamos inicialmente os resultados de um modo geral no teste de correlação de Pearson, para todas as séries em conjunto, com a finalidade de: identificar relações entre morfologia e outras dimensões da linguagem, no caso fonológica e sintática, e de verificar como estes conhecimentos se relacionam no plano implícito e no plano explícito, além das relações com a dimensão lexical representada pelo vocabulário. Por último, avaliar como essas correlações se apresentam nas séries estudadas.

Tabela 27: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical)

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T10	T14	T15
T1	Pearson Corr.	1.000	0.077	-0.151	-0.121	-0.091	-0.145	-0.086	0.028	-0.140
	Sig. (2-tailed)		0.220	0.015	0.051	0.144	0.020	0.170	0.664	0.027
	N	258	258	258	258	258	256	258	251	251
T2	Pearson Corr.	0.077	1.000	0.046	0.035	0.111	0.131	0.061	0.070	0.125
	Sig. (2-tailed)	0.220		0.465	0.573	0.076	0.036	0.326	0.266	0.048
	N	258	258	258	258	258	256	258	251	251
T4	Pearson Corr.	-0.121	0.035	0.085	1.000	0.412	0.421	0.191	0.034	0.151
	Sig. (2-tailed)	0.051	0.573	0.172		0.000	0.000	0.002	0.593	0.016
	N	258	258	258	260	260	258	260	252	252
T5	Pearson Corr.	-0.091	0.111	0.076	0.412	1.000	0.393	0.159	0.119	0.117
	Sig. (2-tailed)	0.144	0.076	0.221	0.000		0.000	0.010	0.060	0.063
	N	258	258	258	260	260	258	260	252	252

Tabela 30: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical) na 5ª série

		S5 T1	S5 T2	S5 T3	S5 T4	S5 T5	S5 T6	S5 T10	S5 T14	S5 T15
S5 T1	Pearson Corr.	1.000	0.102	-0.064	0.005	0.143	-0.076	0.109	-0.068	-0.154
	Sig. (2-tailed)		0.296	0.511	0.958	0.141	0.440	0.264	0.491	0.116
	N	107	107	107	107	107	106	107	106	106
S5 T2	Pearson Corr.	0.102	1.000	0.002	-0.054	0.123	0.002	0.093	0.150	0.212
	Sig. (2-tailed)	0.296		0.984	0.581	0.207	0.984	0.339	0.126	0.029
	N	107	107	107	107	107	106	107	106	106
S5 T4	Pearson Corr.	0.005	-0.054	0.021	1.000	0.365	0.218	0.278	-0.079	0.045
	Sig. (2-tailed)	0.958	0.581	0.828		0.000	0.025	0.004	0.420	0.650
	N	107	107	107	107	107	106	107	106	106
S5 T5	Pearson Corr.	0.143	0.123	0.130	0.365	1.000	0.248	0.243	0.000	0.041
	Sig. (2-tailed)	0.141	0.207	0.183	0.000		0.010	0.012	1.000	0.678
	N	107	107	107	107	107	106	107	106	106
S5 T8	Pearson Corr.	0.154	0.032	0.060	0.401	0.395	0.221	0.263	-0.024	0.023
	Sig. (2-tailed)	0.114	0.740	0.540	0.000	0.000	0.023	0.006	0.806	0.817
	N	107	107	107	107	107	106	107	106	106
S5 T11	Pearson Corr.	-0.070	0.101	0.173	0.395	0.433	0.322	0.365	-0.039	0.048
	Sig. (2-tailed)	0.481	0.304	0.078	0.000	0.000	0.001	0.000	0.695	0.631
	N	105	105	105	105	105	104	105	104	104

Tabela 31: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e outras dimensões lingüísticas (fonológica, sintática e lexical) na 7ª série

		S7 T1	S7 T2	S7 T3	S7 T4	S7 T5	S7 T6	S7 T10	S7 T14	S7 T15
S7 T1	Pearson Corr.	1.000	0.118	-0.118	-0.052	-0.111	-0.036	0.127	0.007	-0.027
	Sig. (2-tailed)		0.236	0.237	0.606	0.269	0.721	0.203	0.946	0.794
	N	102	102	102	102	102	101	102	96	96
S7 T2	Pearson Corr.	0.118	1.000	0.037	0.039	0.083	0.232	0.031	0.091	0.144
	Sig. (2-tailed)	0.236		0.711	0.697	0.407	0.019	0.759	0.379	0.161
	N	102	102	102	102	102	101	102	96	96
S7 T4	Pearson Corr.	-0.052	0.039	0.027	1.000	0.466	0.432	-0.075	0.190	0.100
	Sig. (2-tailed)	0.606	0.697	0.786		0.000	0.000	0.453	0.062	0.328
	N	102	102	102	103	103	102	103	97	97
S7 T5	Pearson Corr.	-0.111	0.083	0.034	0.466	1.000	0.446	-0.042	0.260	0.064
	Sig. (2-tailed)	0.269	0.407	0.732	0.000		0.000	0.676	0.010	0.533
	N	102	102	102	103	103	102	103	97	97
S7 T8	Pearson Corr.	-0.065	0.145	0.053	0.361	0.253	0.245	0.135	0.124	0.178
	Sig. (2-tailed)	0.519	0.147	0.598	0.000	0.010	0.013	0.175	0.227	0.081
	N	102	102	102	103	103	102	103	97	97
S7 T11	Pearson Corr.	-0.113	-0.043	0.185	0.321	0.333	0.412	0.014	0.025	0.134
	Sig. (2-tailed)	0.262	0.673	0.066	0.001	0.001	0.000	0.889	0.811	0.192
	N	100	100	100	101	101	100	101	97	97

6.2.5.1 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e fonológico, implícito e explícito

Analisando as correlações entre os desempenhos nas tarefas de morfologia e de fonologia, para todas as séries em conjunto (Tabela 27), notamos que são significativas (em 5%) apenas as correlações entre a tarefa T15 e as seguintes tarefas: T1 ($r=-0,140$, $p=0,027$),

T2($r=0,125$, $p=0,048$), T4 ($r=0,151$, $p=0,016$), T8 ($r=0,175$, $p=0,005$) e T11 ($r=0,165$, $p=0,009$), todas com um grau relativamente baixo de correlação. Se o nível de significância considerado for de 1%, apenas as correlações da T15 com a T8 e a T11 são significativas. Desses resultados, vale então a pena ressaltar apenas a relação entre conhecimento fonológico explícito e conhecimento morfológico avaliado em termos de produção de neologismos (T8) e extração de regras em língua desconhecida (T11).

Mas ao avaliar os desempenhos nas tarefas a respeito de morfologia e de fonologia em cada uma das séries (Tabelas 28 a 31), constatamos que apenas as correlações entre T2 e T15 ($r=0,212$, $p=0,029$) para a 5ª série e T5 e T14 para a 7ª série ($r=0,260$, $p=0,010$) são significativas, dentro de um nível de significância de 5%. Se o nível de significância for considerado 1%, então não podemos considerar nenhuma das correlações significativas entre as tarefas de morfologia e as de fonologia. Ao contrário do esperado, não foi observada correlação entre morfologia derivacional e fonologia nos primeiros anos escolares (1ª e 3ª série), aparecendo somente relação fraca entre morfologia flexional e fonologia nos anos mais avançados. Como já consideramos em outro momento, cremos que esta ausência de relação se deve em parte à extrema facilidade da tarefa fonológica para todas as séries.

6.2.5.2 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e sintático, implícito e explícito

Considerando a ligação entre o desempenho nas tarefas a respeito de conhecimento morfológico e sintático, para todas as séries em conjunto (Tabela 27), notamos correlações significativas da T3 com a T1 ($r=-0,151$, $p=0,015$) e com a T11 ($r=0,190$, $p=0,002$), e também da T6 com as seguintes tarefas: T1 ($r=-0,145$, $p=0,020$), T2 ($r=0,131$, $p=0,036$), T4 ($r=0,421$, $p=0,000$), T5 ($r=0,393$, $p=0,000$), T8 ($r=0,419$, $p=0,000$) e T11 ($r=0,472$, $p=0,000$). Todas as correlações que envolvem tarefas implícitas nestas comparações são correlações relativamente fracas, ao contrário das correlações que envolvem tarefas explícitas.

Comparando os mesmos desempenhos em cada uma das séries (Tabelas 28 a 31), verificamos que a tarefa T3 não apresenta correlações significativas com qualquer outra tarefa, e que a tarefa T6 apresenta correlações significativas com as tarefas T4, T5, T8 e T11 para ambas a 5ª série ($r=0,218$, $p=0,025$, $r=0,248$, $p=0,010$, $r=0,221$, $p=0,023$, $r=0,322$, $p=0,001$, respectivamente) e a 7ª série ($r=0,432$, $p=0,000$, $r=0,446$, $p=0,000$, $r=0,245$, $p=0,013$, $r=0,412$, $p=0,000$, respectivamente). Todas essas correlações são mais fortes na 7ª série em relação às mesmas correlações presentes na 5ª série. Além disso, o desempenho da 7ª série na tarefa T6 também apresenta correlação com a tarefa T2 ($r=0,232$, $p=0,019$), o que não

foi visto para a 5ª série. De modo contrário a nossas hipóteses, a dimensão sintática apresenta-se correlacionada com a morfologia derivacional explícita, principalmente nas séries mais avançadas, 5ª e 7ª. Uma relação esperada, no caso entre sintaxe e morfologia flexional explícitas aparece somente na 7ª série. No entanto, há estudos (Capítulos 2 e 3) que consideram a importância da morfologia e suas relações com outras dimensões da linguagem nos anos escolares mais avançados. Sua presença correlacionada a outros de desempenho têm sido considerado como um bom indicador de proficiência no domínio da língua escrita.

6.2.5.3 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e vocabulário

Considerando a ligação do desempenho nas tarefas de morfologia com o desempenho na tarefa de vocabulário, para todas as séries em conjunto (Tabela 27), notamos que a T10 se relaciona com todas as tarefas morfológicas explícitas T4 ($r=0,191$, $p=0,002$), T5 ($r=0,159$, $p=0,010$), T8 ($r=0,344$, $p=0,000$) e T11 ($r=0,275$, $p=0,000$). Isto corrobora a hipótese de relação entre vocabulário e morfologia principalmente derivacional. Este resultado sugere a necessidade de estudos que verifiquem como um conhecimento influencia o outro, em se tratando da língua portuguesa.

Considerando cada uma das séries (Tabelas 28 a 31), a correlação entre vocabulário T10 e as outras tarefas aparece somente na 3ª série para T5 ($r=0,574$, $p=0,001$), T8 ($r=0,442$, $p=0,018$) e T11 ($r=0,403$, $p=0,034$) e na 5ª série para T4 ($r=0,278$, $p=0,004$), T5 ($r=0,243$, $p=0,012$), T8 ($r=0,263$, $p=0,006$) e T11 ($r=0,365$, $p=0,000$). Não constamos correlações significativas em ambas a 1ª e a 7ª séries. No caso da 7ª série isso provavelmente se deve ao fato de termos observado um efeito teto na execução da tarefa de vocabulário.

Sintetizando, não foi encontrada a relação esperada entre a dimensão morfológica com a fonológica, muito provavelmente devido às características da tarefa fonológica que foi aplicada, em função dos aspectos desta dimensão lingüística que foram avaliados nas tarefas: rima, sílaba, vogal e consoante final. Quanto às relações entre a dimensão morfológica e a sintática, estas só se relacionam nas tarefas explícitas principalmente nas séries mais avançadas, 5ª e 7ª. E, por último, quanto às relações com o vocabulário estas se apresentaram bastantes fortes na 3ª e 5ª série.

CAPÍTULO 7 MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

No sentido de identificar o lugar ocupado pela morfologia na aquisição da leitura e escrita do português, também é objetivo desta tese: investigar como conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica no português se relaciona com a aquisição da leitura (decodificação e compreensão) e da escrita (ortografia) em estudantes do ensino fundamental.

Nos estudos longitudinais de Tunmer, Herriman e Nesdale (1988) com crianças australianas, além de Rego (1995, Rego & Buarque, 1997) com crianças inglesas e brasileiras e Nocus e Gombert (1997) com crianças francesas, chegou-se à conclusão de que a consciência morfosintática contribui para o processamento do significado de uma frase e tem um papel na articulação entre o reconhecimento de palavras escritas e a compreensão das frases lidas.

A respeito destas relações, o estudo transversal que apresentamos a seguir examina algumas hipóteses a respeito de como estas se apresentam nas séries escolares estudadas. No que se refere à leitura prevê-se a (1) existência de correlação significativa e positiva entre leitura (decodificação), conhecimento morfológico, sobretudo derivacional, e conhecimento fonológico, para a 1ª e 3ª série; (2) correlação significativa e positiva entre compreensão de frase, conhecimento morfológico, sobretudo flexional, e conhecimento sintático, para a 5ª e 7ª série.

No que diz respeito à escrita, apresentamos as hipóteses de que há relação significativa e positiva entre ortografia, conhecimento morfológico, sobretudo derivacional, conhecimento fonológico e vocabulário.

Esperamos ainda que a leitura esteja mais relacionada à ativação de conhecimento implícito e de que a escrita, por ser uma atividade de produção, esteja mais ligada ao conhecimento explícito.

7.1 Método

7.1.1 Participantes

O estudo foi realizado com 260 alunos, sendo 132 meninos e 128 meninas, da 1ª série (22), 3ª série (28), 5ª série (107) e da 7ª série (103), de um Colégio privado, na cidade de São Paulo, Brasil.

Em cada tarefa o número de alunos participantes pode variar ligeiramente em função da presença do aluno no dia da aplicação. Para este estudo, esta variação não é superior a

4,5% do total de alunos na série, exceto para a tarefa T7 onde a 7ª série teve apenas 95 participantes (7,8% de ausência) (vide Anexo 1).

7.1.2 Instrumentos

Foram utilizadas as seguintes tarefas para avaliar conhecimento morfológico:

Grafo-morfológica Derivacional Implícita (T1)

Grafo-morfológica Flexional Implícita (T2)

Grafo-morfológica Derivacional Explícita (T4)

Grafo-morfológica Flexional Explícita (T5)

Produção de Neologismo (T8)

Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11)

Para avaliação de desempenho em escrita de palavras foi utilizada a Tarefa de Escrita sob Ditado (T9). Para avaliar leitura de palavras (decodificação) o teste de Leitura em 1 minuto - LUM (T12) e para avaliar leitura de sentença (compreensão): Teste de competência de Leitura de Sentenças (TCLS 1.1) (T7)

7.2 Resultados e discussão

7.2.1 Análise dos resultados na tarefa de Ditado (T9)

7.2.1.1 Para o agrupamento de palavras e pseudo-palavras

Para esta tarefa não realizamos efetuamos análise quanto ao nível de acaso, por não se tratar de uma tarefa de escolha entre opções fechadas.

Tabela 32: Número de participantes efetivos e desempenho na T9.

	Efetivos T9	Desempenho T9 (%)
1ª série	21	45,50 ($\sigma = 10,02$)
3ª série	28	71,68 ($\sigma = 8,88$)
5ª série	107	76,12 ($\sigma = 7,18$)
7ª série	100	78,92 ($\sigma = 8,00$)

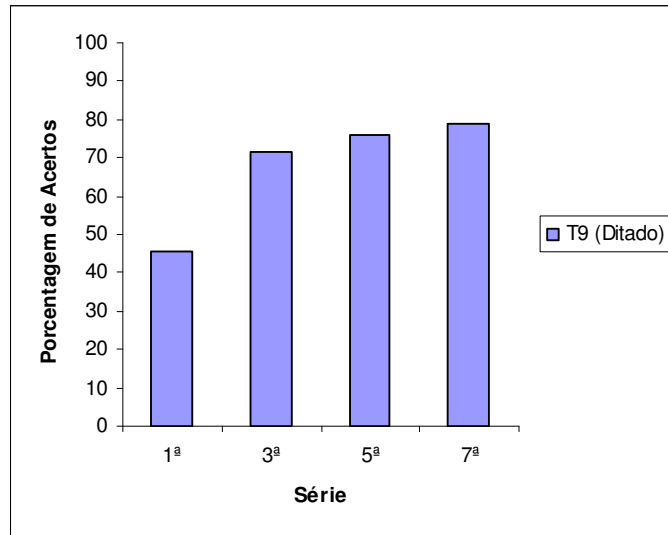


Figura 18: Desempenho na tarefa de Ditado por série (T9)

O teste ANOVA, aplicado para as séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª ($F(3,252)=105,91$, $p=0$) indica que estas distribuições são de fato diferentes quando analisadas em conjunto. Analisando as séries, duas a duas, a 3ª desempenha melhor que a 1ª ($F(1,47)=93,32$, $p=0$), a 5ª desempenha melhor que a 3ª ($F(1,133)=7,66$, $p=0,006$) e a 7ª desempenha melhor que a 5ª ($F(1,205)=7,05$, $p=0,009$). Portanto, constatou-se uma evolução do desempenho com a série.

7.2.1.2 Para o agrupamento de frequências alta, baixa e pseudo-palavra

Tabela 33: Número de participantes efetivos e desempenho na T9, agrupamento alta / baixa / pseudo-palavra

	Desempenho T9 A: Alta Frequência (%)	Desempenho T9 B: Baixa Frequência (%)	Desempenho T9 C: Pseudo-palavras (%)
1ª série	51,79 ($\sigma = 14,94$)	48,81 ($\sigma = 10,72$)	35,91 ($\sigma = 11,97$)
3ª série	88,54 ($\sigma = 9,33$)	74,70 ($\sigma = 10,51$)	51,79 ($\sigma = 13,72$)
5ª série	91,00 ($\sigma = 8,10$)	82,56 ($\sigma = 9,18$)	54,79 ($\sigma = 11,34$)
7ª série	92,08 ($\sigma = 7,66$)	88,29 ($\sigma = 9,73$)	56,38 ($\sigma = 11,92$)

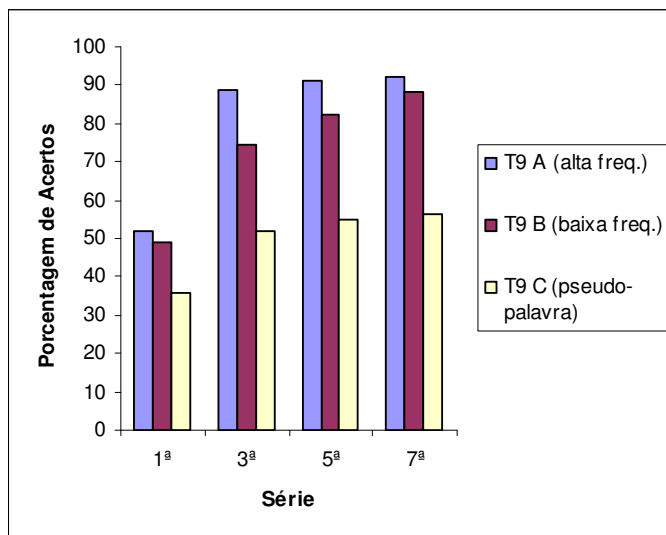


Figura 19: Desempenho na tarefa de Ditado em termos de palavra e pseudo-palavra (T9)

Quanto ao agrupamento de frequência alta (T9 A), baixa (T9 B) e pseudopalavra (T9 C), notamos também que as séries diferem significativamente quando analisadas em conjunto, para todas as subcategorias ($F(3,252)=129,5$, $p=0$ para T9 A, $F(3,252)=101,34$, $p=0$ para T9 B e $F(3,252)=17,86$, $p=0$ para T9 C). Para as subcategorias T9 A e para T9 C, observamos que apenas a 1ª série se distingue das demais, e que as séries 3ª, 5ª e 7ª têm desempenhos muito similares ($F(2,232)=2,15$, $p=0,119$ para T9 A e $F(2,232)=1,7$, $p=0,185$ para T9 C). Agora, para a subcategoria T9 B, cada série desempenha progressivamente melhor que a anterior: a 3ª se sai melhor que a 1ª ($F(1,47)=71,61$, $p=0$), a 5ª se sai melhor que a 3ª ($F(1,133)=15,28$, $p=0,0001$) e a 7ª se sai melhor que a 5ª ($F(1,205)=19,07$, $p=0$).

Comparando agora série a série o desempenho entre as subcategorias deste agrupamento, notamos que o desempenho da 1ª série na subcategoria de palavras de alta frequência (T9 A) não pode ser distinguido do seu desempenho na subcategoria de palavras de baixa frequência (T9 B) ($F(1,40)=0,55$, $p=0,462$), mas que o desempenho nestas subcategorias é significativamente maior que na subcategoria de pseudopalavra (T9 C) ($F(1,40)=14,44$, $p=0,0005$ para T9 A e $F(1,40)=13,54$, $p=0,0007$ para T9 B). No caso da 3ª série, o desempenho é claramente melhor em T9 A do que em T9 B ($F(1,54)=27,16$, $p=0,000$), e também melhor em T9 B do que em T9 C ($F(1,54)=49,21$, $p=0,000$). O mesmo também vale para a 5ª série ($F(1,212)=51,01$, $p=0$, $F(1,212)=387,44$, $p=0$, respectivamente), e para a 7ª série ($F(1,198)=9,38$, $p=0,002$, $F(1,198)=430,19$, $p=0$, respectivamente).

7.2.1.3 Para o agrupamento de regular, regra e irregular

Tabela 34: Número de participantes efetivos e desempenho na T9, agrupamento regular, regra e irregular

	Desempenho T9 D: Regular (%)	Desempenho T9 E: Regra (%)	Desempenho T9 F: Irregular (%)
1ª série	68,85 ($\sigma = 12,331$)	39,68 ($\sigma = 16,22$)	27,98 ($\sigma = 8,75$)
3ª série	85,12 ($\sigma = 7,47$)	76,64 ($\sigma = 14,45$)	53,27 ($\sigma = 10,78$)
5ª série	85,75 ($\sigma = 6,24$)	81,00 ($\sigma = 10,30$)	61,60 ($\sigma = 11,99$)
7ª série	83,71 ($\sigma = 7,72$)	84,12 ($\sigma = 10,39$)	68,92 ($\sigma = 12,41$)

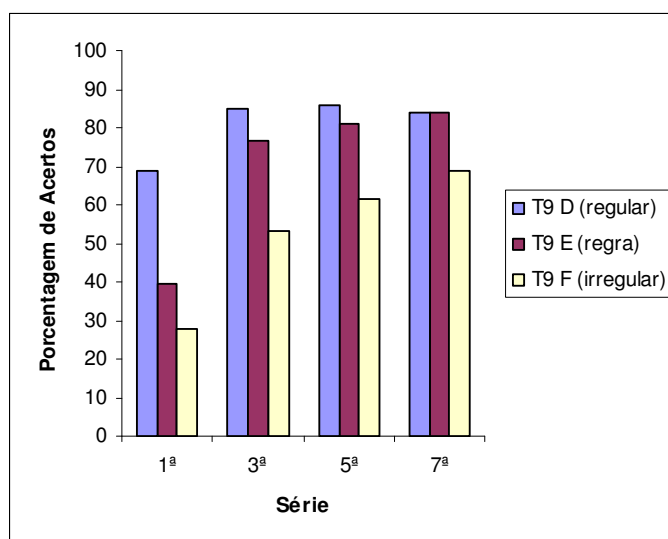


Figura 20: Desempenho na tarefa de Ditado em termos de regularidade (T9)

Quanto ao agrupamento de regular (T9 D), regra (T9 E) e irregular (T9 F), notamos também que as séries diferem significativamente quando analisadas em conjunto, para todos as subcategorias ($F(3,252)=73,72$, $p=0$ para T9 DA, $F(3,252)=90,97$, $p=0$ para T9 E e $F(3,252)=29,51$, $p=0$ para T9 F). Para a subcategoria T9 D observamos que apenas a 1ª série se distingue das demais, e que as séries 3ª, 5ª e 7ª têm desempenhos muito similares ($F(2,232)=2,19$, $p=0,114$). Agora, para a subcategoria T9 E, observamos alguma progressão do desempenho com a série: a 3ª se sai melhor que a 1ª ($F(1,47)=70,65$, $p=0$), a 5ª desempenha muito similar a 3ª ($F(1,133)=3,32$, $p=0,071$) e a 7ª se sai ligeiramente melhor que a 5ª ($F(1,205)=4,73$, $p=0,031$). Finalmente, para o grupo T9 F, observamos que cada série desempenha progressivamente melhor que a anterior: a 3ª se sai melhor que a 1ª

($F(1,47)=77,29$, $p=0$), a 5ª se sai melhor que a 3ª ($F(1,133)=11,14$, $p=0,0011$) e a 7ª se sai melhor que a 5ª ($F(1,205)=18,58$, $p=0,000$).

Comparando agora o desempenho série a série entre as subcategorias deste agrupamento, notamos que a 1ª série desempenha melhor em T9 D que em T9 E ($F(1,40)=43,01$, $p=0,000$), e que desempenha melhor em T9 E do que em T9 F ($F(1,40)=8,47$, $p=0,006$). O mesmo ocorre para a 3ª série ($F(1,54)=7,61$, $p=0,0079$ e $F(1,54)=47,03$, $p=0$, respectivamente), para a 5ª série ($F(1,212)=16,63$, $p=0$, $F(1,212)=160,96$, $p=0$, respectivamente). Já a 7ª série desempenha melhor na subcategoria T9 E do que na subcategoria T9 F ($F(1,198)=88,27$, $p=0$), mas não podemos afirmar que exista diferença entre os desempenhos nos subcategorias T9 D e T9 E ($F(1,198)=0,1$, $p=0,748$).

7.2.1.4 Para o agrupamento 2 e 3 sílabas

Tabela 35: Número de participantes efetivos e desempenho na T9, agrupamento 2 sílabas e 3 sílabas

	Desempenho T9 G: 2 sílabas (%)	Desempenho T9 H: 3 sílabas (%)
1ª série	42,86 ($\sigma = 12,03$)	48,15 ($\sigma = 9,47$)
3ª série	70,14 ($\sigma = 9,70$)	73,21 ($\sigma = 9,51$)
5ª série	76,01 ($\sigma = 7,91$)	76,22 ($\sigma = 8,03$)
7ª série	79,36 ($\sigma = 8,69$)	78,47 ($\sigma = 9,16$)

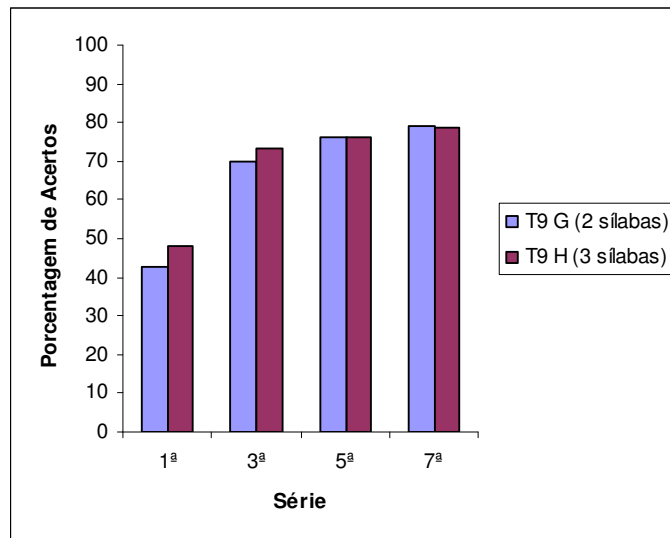


Figura 21: Desempenho na tarefa de Ditado em termos de comprimento da palavra (T9)

Quanto ao agrupamento de 2 sílabas (T9 G) e 3 sílabas (T9 H), ambas exibem alguma progressão de desempenho nas séries quando analisamos as séries em conjunto ($F(3,252)=103,6$, $p=0$ e $F(3,252)=71,6$, $p=0$, respectivamente). Comparando as séries duas a duas, notamos que para a subcategoria T9 G, cada série desempenha progressivamente melhor que a anterior: a 3ª se sai melhor que a 1ª ($F(1,47)=77,23$, $p=0$), a 5ª se sai melhor que a 3ª ($F(1,133)=11,11$, $p=0,0011$) e a 7ª se sai melhor que a 5ª ($F(1,205)=8,43$, $p=0,004$). Já para a subcategoria T9 H, não podemos notar uma diferença significativa entre a 5ª e a 7ª ($F(1,205)=3,55$, $p=0,061$), e nem entre a 3ª e a 5ª ($F(1,133)=2,87$, $p=0,092$), mas notamos que a 3ª desempenha melhor que a 1ª ($F(1,47)=83,64$, $p=0$) e que a 7ª desempenha melhor que a 3ª ($F(1,126)=7,09$, $p=0,0088$).

Agora, comparando série a série, o desempenho entre as subcategorias T9 G e T9 H, temos que em nenhuma das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª podemos afirmar que o desempenho é melhor com 2 sílabas do que com 3 sílabas ($F(1,40)=2,51$, $p=0,121$, $F(1,54)=1,44$, $p=0,236$, $F(1,212)=0,04$, $p=0,849$, $F(1,198)=0,5$, $p=0,482$, respectivamente).

7.2.2 Análise da tarefa de Leitura em Um Minuto (T12)

Para esta tarefa não efetuamos análise quanto ao nível de acaso, por não se tratar de uma tarefa de escolha entre opções fechadas.

Tabela 36: Número de participantes efetivos e desempenho na T12.

	Efetivos T12	Desempenho T12 (%)
1ª série	21	32,63 ($\sigma = 9,43$)
3ª série	28	55,09 ($\sigma = 10,99$)
5ª série	107	66,75 ($\sigma = 11,56$)
7ª série	103	78,19 ($\sigma = 10,67$)

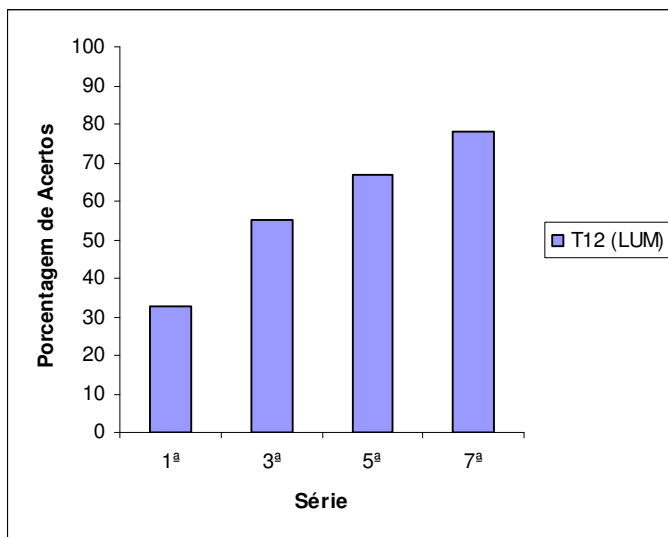


Figura 22: Desempenho na tarefa de Leitura em Um Minuto (T12)

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª tarefa de Leitura em Um Minuto (T12) com o teste ANOVA indica que podemos rejeitar a hipótese de que estas distribuições sejam iguais quando analisadas em conjunto ($F(3,255)=114,97$, $p=0$). Avaliando as séries, duas a duas, a 3ª desempenha melhor que a 1ª ($F(1,47)=56,49$, $p=0$), a 5ª desempenha melhor que a 3ª ($F(1,133)=23,04$, $p=0$) e a 7ª desempenha melhor que a 5ª ($F(1,208)=55,42$, $p=0$). Portanto, constatou-se uma evolução do desempenho com a série.

7.2.3 Análise do Teste de Competência de Leitura de Sentenças (T7)

Tabela 37: Número de participantes efetivos e desempenho na T7.

	Efetivos T7	Desempenho T7 (%)
1ª série	22	87,95 ($\sigma = 14,83$)
3ª série	27	95,28 ($\sigma = 3,28$)
5ª série	104	96,44 ($\sigma = 3,17$)
7ª série	95	95,21 ($\sigma = 10,20$)

Comparação entre séries em função do nível de acaso

Para esta tarefa, o desempenho de todas as séries (1ª, 3ª, 5ª e 7ª) é significativamente superior ao nível de acaso 20%, (dif=67,95, $t(21)=21,49$, $p=0,000$, dif=75,28, $t(26)=119,37$, $p=0,000$, dif=76,44, $t(103)=246,08$, $p=0,000$ e dif=75,92, $t(94)=72,52$, $p=0,000$, respectivamente).

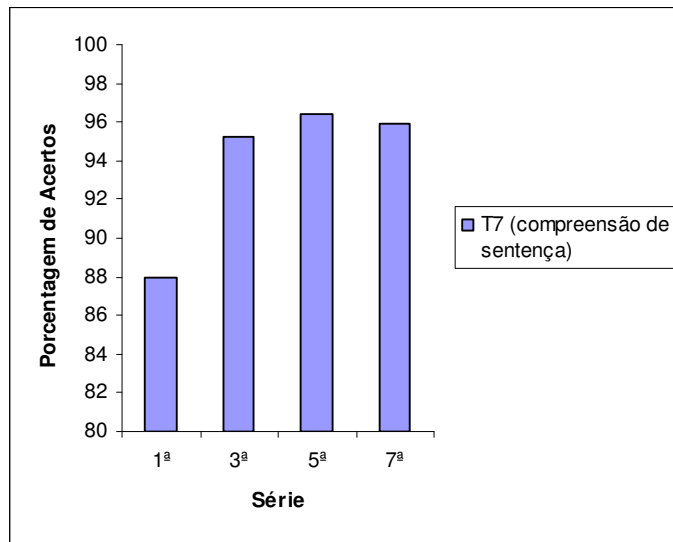
Evolução do desempenho por série

Figura 23: Desempenho na tarefa de compreensão de sentença (T7) em função da série.

A comparação das amostras de desempenho das séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª na T7 com o teste ANOVA indica que estas distribuições são de fato diferentes quando analisadas em conjunto ($F(3,244)=7,03$, $p=0,0001$). Contudo, comparando apenas as séries 3ª, 5ª e 7ª notamos que não podemos rejeitar a hipótese de estas serem iguais ($F(2,223)=0,34$, $p=0,715$). É na 1ª série então que o desempenho é menor, contudo o fato de a 3ª, a 5ª e a 7ª serem muito similares, provavelmente é devido ao efeito teto que se observou na execução desta tarefa.

7.2.4 Análise do desempenho em tarefas escrita, leitura e morfológicas

7.2.4.1 Análise em função do nível de escrita por meio de ditado

Sintetizando os resultados na tarefa de ditado, verificamos uma evolução do desempenho com a série na mesma. Realizamos também uma análise dos agrupamentos de palavras em subcategorias, sendo elas: palavras de frequência alta (T9 A), baixa (T9 B) e pseudo-palavra (T9 C), sendo que para estas constatou-se que as séries diferem significativamente quando analisadas em conjunto, para todas estas subcategorias. Porém, observamos que apenas a 1ª série se distingue das demais no que se refere a palavras de alta frequência e pseudo-palavras. Já quanto a palavras de baixa-frequência, cada série desempenha progressivamente melhor que a anterior.

Ao compararmos série a série o desempenho entre as subcategorias deste agrupamento, verificamos que o desempenho da 1ª série na ortografia de palavras de alta

freqüência (T9 A) e de baixa freqüência (T9 B) é muito semelhante, mas que seu desempenho nestas é significativamente maior que na ortografia de pseudo-palavras. Quanto à 3ª, 5ª e 7ª série, o desempenho é claramente melhor na ortografia de palavras de alta freqüência, do que nas de baixa freqüência e melhor nestas do que nas pseudo-palavras.

Quanto ao agrupamento de regular (T9 D), regra (T9 E) e irregular (T9 F), apenas a 1ª série se distingue das demais, e as séries 3ª, 5ª e 7ª têm desempenhos muito similares. Observamos alguma progressão do desempenho com a série na ortografia de palavras orientadas por regras, enquanto que para as palavras irregulares, observamos um desempenho progressivamente melhor nas séries.

Comparando agora o desempenho série a série entre as subcategorias deste agrupamento, notamos que a 1ª série ortografa melhor as palavras com ortografia regular, do que as irregulares orientadas por regra, e nestas melhor do que nas palavras irregulares, cuja ortografia é arbitrária. Nas demais séries constatou-se que o desempenho é melhor na ortografia de palavras de alta freqüência do que nas pseudo palavras. Porém, não podemos afirmar que exista diferença que ortografam melhor palavras de baixa freqüência do que pseudo-palavras.

Quanto ao comprimento, verificamos que as palavras de duas sílabas são escritas com mais exatidão a cada série. Já para as trissílabas observamos que o desempenho evolui até a 5ª série e se estabiliza da 5ª para a 7ª série.

Na tarefa de Leitura em Um Minuto (T12) em um minuto não analisamos as subcategorias de palavras lidas pelo fato de que nem todos os alunos leram todas as palavras. Apresentamos então, apenas os resultados na tarefa como um todo nas séries. Lembramos que este resultado foi contabilizado em função do número de palavras lidas corretamente, subtraídas do número de palavras lidas incorretamente em um minuto. Dessa forma, temos como parâmetros de proficiência o tempo e a exatidão na pronúncia, para avaliar desempenho em leitura de palavras. Nesta tarefa, constatou-se uma evolução significativa do desempenho entre as quatro séries.

Por último, na análise do Teste de Competência de Leitura de Sentenças, verificamos um bom desempenho em todas as séries (1ª, 3ª, 5ª e 7ª), apresentando-se significativamente superior ao nível de acaso 20%. Somente na 1ª série o desempenho foi menor, enquanto apresentou-se muito similar na 3ª, 5ª e 7ª série. Atribuímos em parte esta semelhança ao efeito teto observado no resultado da mesma.

7.2.5 Análise das correlações entre conhecimento morfológico e leitura e escrita

Apresentamos abaixo as tabelas (38 a 42) com os resultados das correlações no teste de Pearson entre tarefas morfológicas e a leitura e a escrita. Primeiramente apresentamos a tabela 38 com os resultados globais e, em seguida, os resultados para as séries 1^a a 7^a nas tabelas de 39 a 42. Os valores de correlação destacados em negrito e na cor vermelha são os valores considerados estatisticamente significativos, ao nível de significância de 0,05 (5%).

A análise é semelhante à análise do capítulo anterior: são discutidos os resultados analisados em termos das hipóteses que nortearam este estudo, inicialmente para todas as séries em conjunto, e depois como essas correlações se apresentam nas séries estudadas.

Tabela 38: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (todas as séries)

		T7	T9	T12
T1	Pearson Corr.	-0.055	-0.312	-0.308
	Sig. (2-tailed)	0.392	0.000	0.000
	N	247	256	258
T2	Pearson Corr.	0.045	0.175	0.055
	Sig. (2-tailed)	0.477	0.005	0.380
	N	247	256	258
T4	Pearson Corr.	0.213	0.416	0.445
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.000	0.000
	N	248	256	259
T5	Pearson Corr.	0.080	0.332	0.350
	Sig. (2-tailed)	0.208	0.000	0.000
	N	248	256	259
T8	Pearson Corr.	0.335	0.542	0.516
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000
	N	247	256	259
T11	Pearson Corr.	0.278	0.474	0.431
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000
	N	246	254	255

Tabela 39: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (1^a série)

		S1 T7	S1 T9	S1 T12
S1 T1	Pearson Corr.	0.032	0.096	0.081
	Sig. (2-tailed)	0.890	0.678	0.728
	N	21	21	21
S1 T2	Pearson Corr.	0.233	0.319	0.118
	Sig. (2-tailed)	0.310	0.159	0.611
	N	21	21	21
S1 T4	Pearson Corr.	0.297	-0.154	-0.225
	Sig. (2-tailed)	0.180	0.506	0.326
	N	22	21	21
S1 T5	Pearson Corr.	0.147	0.426	0.461
	Sig. (2-tailed)	0.514	0.054	0.036

	N	22	21	21
S1 T8	Pearson Corr.	0.135	0.130	-0.329
	Sig. (2-tailed)	0.560	0.574	0.146
	N	21	21	21
S1 T11	Pearson Corr.	-0.061	0.290	0.102
	Sig. (2-tailed)	0.788	0.202	0.659
	N	22	21	21

Tabela 40: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (3ª série)

		S3 T7	S3 T9	S3 T12
S3 T1	Pearson Corr.	0.275	-0.334	-0.216
	Sig. (2-tailed)	0.165	0.083	0.270
	N	27	28	28
S3 T2	Pearson Corr.	0.179	0.144	-0.004
	Sig. (2-tailed)	0.371	0.464	0.983
	N	27	28	28
S3 T4	Pearson Corr.	0.266	0.343	0.166
	Sig. (2-tailed)	0.180	0.074	0.399
	N	27	28	28
S3 T5	Pearson Corr.	0.301	0.122	0.486
	Sig. (2-tailed)	0.127	0.537	0.009
	N	27	28	28
S3 T8	Pearson Corr.	0.084	0.314	0.271
	Sig. (2-tailed)	0.676	0.104	0.164
	N	27	28	28
S3 T11	Pearson Corr.	0.123	0.491	0.389
	Sig. (2-tailed)	0.540	0.008	0.041
	N	27	28	28

Tabela 41: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (5ª série)

		S5 T7	S5 T9	S5 T12
S5 T1	Pearson Corr.	-0.133	-0.061	-0.127
	Sig. (2-tailed)	0.179	0.534	0.191
	N	104	107	107
S5 T2	Pearson Corr.	-0.152	0.082	-0.091
	Sig. (2-tailed)	0.123	0.399	0.352
	N	104	107	107
S5 T4	Pearson Corr.	0.069	0.268	0.295
	Sig. (2-tailed)	0.488	0.005	0.002
	N	104	107	107
S5 T5	Pearson Corr.	0.169	0.333	0.245
	Sig. (2-tailed)	0.086	0.000	0.011
	N	104	107	107
S5 T8	Pearson Corr.	0.186	0.330	0.221
	Sig. (2-tailed)	0.058	0.001	0.022
	N	104	107	107
S5 T11	Pearson Corr.	0.164	0.263	0.183
	Sig. (2-tailed)	0.099	0.007	0.062
	N	102	105	105

Tabela 42: Coeficientes de correlação entre conhecimento morfológico e leitura e escrita (7ª série)

		S7 T7	S7 T9	S7 T12
S7 T1	Pearson Corr.	0.086	0.029	-0.040
	Sig. (2-tailed)	0.405	0.773	0.689
	N	95	100	102
S7 T2	Pearson Corr.	0.044	0.297	0.155
	Sig. (2-tailed)	0.669	0.003	0.121
	N	95	100	102
S7 T4	Pearson Corr.	0.156	0.291	0.205
	Sig. (2-tailed)	0.132	0.003	0.038
	N	95	100	103
S7 T5	Pearson Corr.	-0.055	0.155	0.166
	Sig. (2-tailed)	0.593	0.122	0.093
	N	95	100	103
S7 T8	Pearson Corr.	0.467	0.414	0.177
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.074
	N	95	100	103
S7 T11	Pearson Corr.	0.383	0.218	-0.003
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.029	0.979
	N	95	100	101

De um modo geral identificamos que as tarefas morfológicas, a derivacional explícita T4, o neologismo T8, e a extração de regra em língua desconhecida T11, estão correlacionadas tanto com o desempenho na escrita, quanto com o desempenho na leitura. O conhecimento morfológico implícito flexional encontra-se correlacionado apenas com a escrita T9 e na versão explícita, este está relacionado tanto com a escrita quanto com a leitura de palavras.

7.2.5.1 Análise comparativa do desempenho nas tarefas de leitura e nas tarefas morfológicas

No que se refere à leitura de palavras, avaliada na T12, essa se encontra relacionada com a morfologia somente a partir da 3ª série. Nesta, a T12 está correlacionada apenas com a T5 ($r=0,486$, $p=0,009$) e com a T11 ($r=0,389$, $p=0,041$). Na 5ª série este desempenho está relacionado tanto com a morfologia derivacional explícita T4 ($r=0,295$, $p=0,002$), bem como com a sintaxe ($r=0,245$, $p=0,011$) e o neologismo ($r=0,221$, $p=0,022$). Na 7ª série, a T12 está correlacionada somente com a tarefa de morfologia derivacional explícita T4 ($r=0,205$, $p=0,038$).

Quanto à leitura de frases, na qual é avaliada principalmente a compreensão (T7), é somente na 7ª série que encontramos uma correlação desta tarefa com as morfológicas, e são

elas a T8 ($r=0,467$, $p=0,000$) e a T11 ($r=0,383$, $p=0,000$). Nas demais séries não se observou qualquer correlação desta tarefa com as demais morfológicas.

7.2.5.2 Análise comparativa do desempenho na tarefa de ditado e nas tarefas morfológicas

Com relação a este item notamos que o número de correlações entre escrita e morfologia aumenta com a série. Na 1ª série não se observa nenhuma correlação da T9 com as demais morfológicas. Já na 3ª série, a T9 aparece fortemente correlacionada com a extração de regra em língua desconhecida T11 ($r=0,491$, $p=0,008$). Na 5ª série, a tarefa T9 aparece correlacionada com as seguintes tarefas morfoderivacionais: T4 ($r=0,268$, $p=0,005$), T8 ($r=0,330$, $p=0,001$) e T11 ($r=0,263$, $p=0,007$) e flexional explícita T5 ($r=0,333$, $p=0,000$). Finalmente, na 7ª série, esta tarefa aparece correlacionada com as tarefas T2 ($r=0,297$, $p=0,003$), T4 ($r=0,291$, $p=0,003$), T8 ($r=0,414$, $p=0,000$) e T11 ($r=0,218$, $p=0,029$).

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi investigar como o conhecimento morfológico, principalmente, derivacional, se apresenta na modalidade implícita e explícita, em aprendizes do português escrito. Participaram desta investigação, estudantes de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a série de um Colégio particular em São Paulo, Brasil. Seu propósito se deve em parte a ausência de estudos anteriores que tenham examinado resultados de aprendizagem a respeito desta dimensão da língua ao longo do processo de escolarização no Brasil.

Notamos que o interesse pelo estudo do desenvolvimento do conhecimento morfológico se iniciou há três décadas (Taft & Foster, 1975) e passou a ganhar cada vez mais atenção dos pesquisadores da aquisição da linguagem em diversas línguas. Em parte, nosso interesse em estudá-la foi desencadeado pela hipótese de que muito cedo no processo de alfabetização, o aprendiz possui um conhecimento sensível a respeito da mesma, antes mesmo de tomar consciência da existência deste conhecimento (Marec-Breton, 2003). Esta hipótese foi confirmada ao constatarmos que o conhecimento morfológico já está presente desde a primeira série, de modo implícito, com relação a palavras derivadas por sufixação, e na produção de neologismo, em que os alunos demonstraram algum conhecimento sobre o uso de prefixos e sufixos para a formação de palavras inventadas.

Nas séries seguintes, principalmente 5^a e 7^a, o conhecimento morfológico derivacional também está presente, porém, é recuperado com mais eficácia em tarefas explícitas, principalmente para prefixos. Este resultado também nos remete ao modelo de Gombert (2003a) sobre como conhecimento implícito e explícito se apresentam e interagem ao longo da aquisição de uma língua escrita. Segundo este modelo, como vimos no capítulo 2, no início da alfabetização, o aprendiz já dispõe de uma sensibilidade sobre alguns aspectos da língua que serão enriquecidos e atualizados em função das aprendizagens explícitas proporcionadas pela instrução formal. O que verificamos é que antes mesmo de ter adquirido conhecimento explícito sobre os morfemas derivacionais, os alunos da 1^a série já desenvolveram uma sensibilidade para a existência dos sufixos, sendo capazes de tratar de modo implícito este conhecimento lingüístico, o que também o predisporia para aprender mais facilmente de modo explícito este tipo de informação.

Portanto, avaliamos que em parte isto ocorra como uma consequência da instrução escolar, ao fornecer mais oportunidades de recuperar e reestruturar conhecimentos lingüísticos de um modo explícito. Foi observada ainda uma relação positiva entre série / idade e

conhecimento explícito, tal como resultados de outros estudos na língua francesa (Marec-Breton et al, 2005a, 2005b, Marec-Breton, 2003).

Com relação à morfologia flexional, verificou-se que o conhecimento sobre flexão de gênero ocorre mais cedo do que o conhecimento sobre flexão verbal (de tempo), o que está coerente com outros estudos sobre a ordem de aquisição do conhecimento sobre morfologia flexional (Totereau, Thevenin & Fayol, 1997 apud Marec-Breton, 2003).

Outro resultado que nos chamou atenção foi que alguns alunos na 5^a e na 7^a permanecem com desempenho muito inferior ao dos alunos da 1^a e da 3^a séries. Isso pode indicar que apenas parte dos alunos amplia seu conhecimento sobre morfologia flexional à medida que avançam na escolarização, enquanto outros mantêm uma certa dificuldade de tratar este aspecto da língua, o que pode vir a afetar o desempenho em atividades de escrita que requerem a presença deste conhecimento já consolidado (Correa, 2005; Meireles & Correa, 2005; 2006).

Neste sentido, um problema a ser investigado é identificar os fatores que contribuem para um desvio padrão extenso nas séries mais avançadas com relação ao conhecimento morfológico flexional. Poderíamos de antemão apresentar três hipóteses, a serem investigadas em estudos futuros. Uma delas seria que alguns aprendizes precisam de um tempo maior para adquirir esta ordem de conhecimento em função de outras aquisições lingüísticas e/ou cognitivas, que estão também em desenvolvimento. A outra seria de que existem fatores extra-escolares a influenciar a aprendizagem destes alunos. Outra ainda seria que os aprendizes possuem um estilo de aprendizagem que não é o privilegiado pelas atividades didáticas escolares no que concerne ao conhecimento morfológico flexional.

Outra habilidade avaliada com relação à morfologia foi à capacidade de produção de neologismos. Verificamos que o desempenho evolui com a série e que este difere mais entre a 3^a e a 5^a série. O mesmo pode ser dito em relação a prefixo e sufixo. Uma exceção ocorreu quanto ao desempenho da 1^a série que é significativamente superior na subcategoria de sufixo. Entretanto, este resultado é coerente com o obtido nas outras medidas para avaliar conhecimento morfológico implícito e explícito para estes dois tipos de afixos.

Comparando os resultados nesta tarefa com os obtidos por Marce-Breton (2003), notamos que o desempenho das séries é inferior aos resultados franceses. Lembramos que a tarefa foi avaliada quanto à utilização de morfemas presentes no português, com respeito às regras ortográficas da língua, o que exclui a pontuação de produções que utilizaram corretamente o morfema, mas caracterizando uma escrita alfabética da palavra.

No entanto, verificamos uma enorme variedade de produções apresentadas e consideramos que uma vez dada liberdade ao aprendiz para expressar seu conhecimento lexical em atividades como esta, podemos verificar o quanto este é rico, se isolado de outros critérios de avaliação lingüística, como a ortografia.

Identificamos também o uso de prefixos que não estão presentes do português, mas em outros idiomas como o *no-*, prefixo que indica negação no espanhol, em *noenvelhecer* e o *stop-*, que indica cessar uma ação no inglês, em *stopvelhecer*. Este dado despertou nossa curiosidade para investigar o efeito da aprendizagem de outros idiomas na escola sobre a aprendizagem do português, língua materna.

Para avaliar o conhecimento morfológico referente à capacidade de identificar regra de formação de palavras e aplicá-la adequadamente, foi utilizada a Extração de Regra em Língua Desconhecida. Verificamos diferença crescente de desempenho em todas as séries avaliadas, porém estas não se distinguiram no tratamento de regras de formação típicas do português, pela prefixação e sufixação, de regra não existente no português, com a utilização de infixos. Avaliamos que este resultado possa ser devido ao tratamento deste material, independente do aspecto lingüístico, como material não-verbal qualquer. Neste caso, a diferença entre as séries poderia ser explicada em termos de desenvolvimento de habilidades lógicas. Por esta razão, sugerimos que em estudos futuros esta hipótese seja testada, aplicando-se em conjunto esta tarefa com um teste de inteligência não-verbal, como tarefa controle.

Recapitulando, objetivamos também identificar relações entre morfologia e outras dimensões da linguagem (fonológica, lexical e sintática), bem como caracterizar como essas relações manifestam-se nos primeiros anos escolares, 1ª e 3ª séries, e durante os anos escolares mais avançados, 5ª e 7ª série.

Finalmente, o último grupo de objetivos era investigar o conhecimento implícito e explícito sobre a dimensão morfológica no português escrito em suas relações com a aquisição da leitura (decodificação e compreensão) e da escrita (ortografia).

Para esses dois grupos de objetivos, não identificamos as correlações significativas esperadas entre o conhecimento morfológico na primeira série e outras dimensões lingüísticas avaliadas, tais como a fonológica, a sintaxe e lexical – nem com o desempenho em leitura e escrita. Porém, essas correlações se apresentam a partir da 3ª série. A partir desta, verificamos um número cada vez maior de correlações entre as dimensões lingüísticas e o desempenho em leitura e em escrita.

Alguns dos resultados importantes nestes dois estudos foram:

Não se observou qualquer evolução apreciável do desempenho na tarefa implícita sintática com a série, sendo que este desempenho se aproxima bastante do nível do acaso. Por outro lado, identificamos que conhecimento na tarefa explícita aumenta com a série, sendo esta progressão mais acentuada para as séries mais altas.

Interessante notar que os participantes dão um salto mais acentuado no conhecimento sobre sintaxe a partir da 5ª série, o que justifica o melhor desempenho na morfologia flexional também a partir da 5ª série, pois ambos estão relacionados em termos lingüísticos, além de exigirem a atenção do aprendiz a unidades supralexicais, como a frase e o texto para se desenvolverem.

Como previsto, uma diferença de domínio do vocabulário ocorre principalmente da 3ª para a 5ª série, o que é acompanhado de ampliação de conhecimento explícito sobre morfologia derivacional, tanto para sufixo, quanto para prefixo.

Quanto às relações entre a dimensão morfológica e a sintática, estas só se relacionam nas tarefas explícitas principalmente nas séries mais avançadas, 5ª e 7ª. E, por último, quanto às relações com o vocabulário, estas se apresentaram bastantes fortes na 3ª e 5ª série.

Ao compararmos série a série, o desempenho entre as subcategorias deste agrupamento, verificamos que o desempenho da 1ª série na ortografia de palavras de alta frequência e de baixa frequência é muito semelhante, mas que seu desempenho nestas é significativamente maior que na ortografia de pseudo-palavra. Quanto à 3ª, 5ª e 7ª série, o desempenho é claramente melhor na ortografia de palavras de alta frequência, do que nas de baixa frequência e melhor nestas do que nas pseudo-palavras.

Quanto ao agrupamento de regular, regra e irregular, apenas a 1ª série se distingue das demais, e as séries 3ª, 5ª e 7ª têm desempenhos muito similares. Observamos alguma progressão do desempenho com a série na ortografia de palavras orientadas por regras, enquanto que para as palavras irregulares, observamos um desempenho progressivamente melhor nas séries.

Na tarefa de Leitura em Um Minuto não analisamos as subcategorias de palavras lidas pelo fato de que nem todos os alunos leram todas as palavras. Nesta tarefa, constatou-se uma evolução significativa do desempenho entre as quatro séries.

Por último, na análise do Teste de Competência de Leitura de Sentenças, verificamos um bom desempenho em todas as séries (1ª, 3ª, 5ª e 7ª), apresentando-se significativamente superior ao nível de acaso 20%. Somente na 1ª série o desempenho foi

menor, enquanto apresentou-se muito similar na 3^a, 5^a e 7^a série. Atribuímos em parte esta semelhança ao efeito teto observado no resultado da mesma.

De um modo geral, identificamos que as tarefas morfológicas, a derivacional explícita, o neologismo, e a extração de regra em língua desconhecida, estão fortemente correlacionadas, tanto com o desempenho na escrita, quanto com o desempenho na leitura. O conhecimento morfológico implícito flexional encontra-se correlacionado apenas com a escrita e na versão explícita, e este está relacionado tanto com a escrita, quanto com a leitura de palavras.

No que se refere à leitura de palavras, se encontra relacionada com a morfologia somente a partir da 3^a série. Na 5^a série este desempenho está relacionado tanto com a morfologia derivacional explícita, bem como com a sintaxe e o neologismo. Na 7^a série, a leitura de palavras está correlacionada somente com a tarefa de morfologia derivacional explícita.

Quanto à leitura de frases, na qual é avaliada principalmente a compreensão, é somente na 7^a série que encontramos uma correlação desta tarefa com as morfológicas. Nas demais séries, não se observou qualquer correlação desta tarefa com as demais morfológicas.

Em síntese, notamos que o número de correlações entre escrita e morfologia aumenta com a série, sendo que na 1^a série não se observa nenhuma correlação da escrita com as tarefas morfológicas.

A realização desta pesquisa nos trouxe direções para estudos futuros, sendo que neste aspecto reside parte de sua importância, além das respostas trazidas para as questões que desencadearam a realização da mesma. Os resultados obtidos e a reflexão sobre a condução desta pesquisa nos sugeriram uma série de aperfeiçoamentos em termos metodológicos, bem como novas questões a serem investigadas a partir de hipóteses levantadas, tomando como base os resultados obtidos nos estudos que realizamos neste trabalho de tese.

Lembramos que nossa pesquisa foi realizada com alunos de colégio particular tradicional na cidade de São Paulo. Nossa escolha foi feita em função do interesse de investigar o conhecimento sobre morfologia em aprendizes do português do Brasil, língua escrita, que possuem uma série de condições necessárias a aprendizagem atendidas. Sugerimos que em investigações futuras uma pesquisa similar seja realizada em escolas públicas, para se conhecer as especificidades da aquisição do conhecimento morfológico sob as condições oferecidas nestas escolas, que sabidamente possuem menos recursos que a escola particular.

Identificamos também que, como ainda temos um campo inexplorado de estudos sobre aquisição da morfologia no português, consideramos relevante a realização de pesquisas que venham a explorar como conhecimentos morfológicos são adquiridos por outras populações, tais como: em crianças ouvintes e não-ouvintes, sendo que a segunda não dispõe da via de entrada fonológica, procurando identificar o efeito do conhecimento morfológico sobre a ortografia e a leitura silenciosa.

Em jovens e adultos tardiamente alfabetizados, supomos que o conhecimento sobre o léxico é provavelmente mais rico do que o das crianças alfabetizadas bem mais cedo, de modo que, neste caso, seria importante identificar diferenças no papel assumido pela morfologia na aprendizagem da leitura e da escrita. Como identificamos a presença de conhecimento implícito sobre sufixo na 1ª série e o conhecimento já bem desenvolvido sobre manipulação de unidades fonológicas no final da palavra, tais como a rima, ficamos curiosos para saber se este conhecimento implícito já está presente nos últimos anos da educação infantil, e se neste nível de escolarização são encontradas correlações fortes entre aquisição da morfologia derivacional e a fonologia.

No estudo que realizamos, procurando identificar relações entre morfologia e ortografia, utilizamos como tarefa de escrita a prova de ditado padronizada por Capovilla & Capovilla (2000b). Nesta prova são utilizadas palavras cuja ortografia é regular e duas outras categorias de palavras irregulares, sendo uma de palavras de ortografia determinada por regras grafo-fonológicas, e por último, de palavras irregulares de ortografia arbitrária. Identificamos a necessidade de elaborar uma prova de ditado que inclua palavras cuja ortografia é determinada por regras grafo-morfológicas, para que as relações entre ortografia e morfologia sejam mais exploradas.

Outra sugestão referente à tarefa fonológica seria a inclusão de itens que exijam o tratamento de elementos no início da palavra, para examinarmos as relações entre o conhecimento sobre prefixo e sufixo e conhecimento fonológico, principalmente nas séries iniciais de alfabetização. Para melhor avaliar as relações entre conhecimento fonológico e conhecimento morfológico derivacional sugerimos a adoção, em estudos futuros, de tarefas que exijam também a manipulação de aspectos do conhecimento fonológico com grau de dificuldade maior para as séries avaliadas do que aqueles representados pela manipulação de rima e de outros elementos no final da palavra.

As tarefas utilizadas para avaliar conhecimento implícito e explícito foram elaboradas sob o paradigma do intruso, o que consiste em solicitar ao participante a escolha da palavra ou frase que destoa de outras duas. Avaliamos que seria interessante a realização

de estudo em que se comparasse o resultado na recuperação de conhecimento implícito e explícito pela tarefa sob o paradigma do intruso, e outra como o mesmo formato mas no formato afirmativo.

Uma vez identificada a existência de correlações entre vocabulário e conhecimento morfológico, seria interessante a realização de estudos investigando o modo como estes dois se influenciam e dessa forma, como contribuem para a compreensão em leitura e produção escrita.

Estas e outras relações entre variáveis lingüísticas poderiam ser investigadas em, outros estudos correlacionais, como também em estudos longitudinais que permitam identificar relações de causa e efeito. Também identificamos a importância de se realizar estudos com delineamento pré e pós-teste para verificar efeito de atividades que promovam a formação de conhecimento implícito e explícito sobre a aquisição de conhecimento morfológico derivacional e seu efeito sobre o desempenho em tarefas de leitura e de escrita.

Seguindo a mesma perspectiva dos estudos de Laxon, Rickard e Colheart (1992) (Burani, Marcolini & Stella, 2002) Marec-Breton (2003), seria interessante verificar o efeito do conhecimento morfológico sobre a leitura em voz alta. O que já está sendo realizado pelos autores deste trabalho em um estudo que se encontra em fase de análise, a ser publicado futuramente. Este conhecimento pode ser apreendido a partir da análise dos padrões de segmentação lexical de palavras lidas individualmente, e que se diferenciam quanto a prefixação e pseudo-prefixação.

Quanto à tarefa de neologismo, cremos que esta poderia nos revelar ainda mais sobre o conhecimento dos aprendizes da língua sobre morfologia se analisada na forma de notas ponderadas conforme as produções atendam, mesmo que parcialmente, aos critérios de integridade ortográfica dos morfemas nas produções, por exemplo. Também seria interessante verificar os tipos de formação de palavras utilizados pelas mesmas. Identificamos, por exemplo, que além de palavras formadas por prefixação e sufixação, encontramos também produções de neologismos formados por composição, tal como *dupleterminação*.

Concluindo, avançamos sobre a caracterização do conhecimento morfológico, implícito e explícito, principalmente derivacional, dos aprendizes língua portuguesa escrita, lançando novas questões a serem investigadas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Albuquerque, E. B. C. & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 329-338.
- Anderson, S. R. (1992). *A-morphous Morphology*. Cambridge, Gr. Brit.: Cambridge University Press.
- Azevedo, M. A. (1995). Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In M. A. Azevedo (Org.) *Alfabetização hoje*. (pp. 31-50) São Paulo: Cortez.
- Barrera, S. D. (1995). *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. Tese (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barrera, S. D. (2000). *Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças de 1ª série do ensino fundamental*. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Basílio, M. M. P. (1999). A Morfologia no Brasil: Indicadores e Questões. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 15, 53-70.
- Bem-Dror, I.; Bentin, S. & Frost, R. (1995). Semantic, phonologic, and morphologic skills in spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly*, 30(4) 876-893.
- Besse, A.-S. ; Gombert, J.E.; Romdhane, M. N. (2006). L'influence des caractéristiques des langues premières écrites sur l'apprentissage de la lecture en français langue seconde : perspective comparative entre l'arabe et le portugais. In: resumes *Colloque International: Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite*. 37-38 octobre 2006, Université Rennes 2 - Rennes, Haute Bretagne, France.
- Besse, A.-S.; Demont, E.; Gombert J.-E. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie Française*, 52(1), 89-105.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.
- Brasil (2003). *Relatório do Grupo de trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Bryant, P. & Goswami, U. (1986). Strengths and weaknesses of the reading level design: A comment on Backman, Mamen, and Ferguson. *Psychological Bulletin*, 100(1), 101-103.

- Buchner, A. & Wippich, W. (1998). *Differences and commonalties between implicit learning and implicit memory*. In Stadler, M.A. and Frensch, P.A. (eds), *Handbook of Implicit Learning*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 3–46.
- 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.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione.
- Câmara Jr, J. M. (1988). *Estrutura da língua portuguesa*. (18^a ed.) Petrópolis, Vozes.
- Câmara Jr., J. M. (1971). *Princípios de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000a). 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. (2000b). *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica*. São Paulo, SP: Memnon.
- Capovilla, F. C. & Raphael, W.D. (2004a). *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. 2.
- Capovilla, F. C. & Raphael, W.D. (2004b). *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.
- Capovilla, F. C. (Org.) (2005). *Os novos caminhos da alfabetização infantil* (2a ed.). São Paulo, SP: Memnon.
- Caramazza, A., Laudanna, A., Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, (28), 297-332.
- Cardoso-Martins, C. & Soares, M. B. (1989). A Consciência fonológica de crianças das classes populares: O papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70, 86-97.
- Cardoso-Martins, C. (1996). *A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura em crianças normais e em indivíduos com síndrome de Down: um estudo correlacional*. Tese (Professor Titular) FAFICH, UFMG, Belo Horizonte.
- Cardoso-Martins, C. (org.) (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eight graders. *Applied Psycholinguistic*, 9 : 3, 247-266.

- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. F. (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., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Carlisle, J. F., & Stone, A. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words in English. In E. M. H. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading complex words, Cross-language studies* (pp. 27-52). New York: Kluwer Academic.
- Carlisle, J.F. & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 239-253.
- Carlisle, J.F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 373-404.
- Carone, F. de B. (2002) *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática.
- Carvalho, N. M. de. (1984). *O que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on Nominalization. In: Jacobs, R.A. e P.Rosebaum (eds.) *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Massachusetts, Ginn and Company.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Colé, P., Royer, C., Hilton, H., Marec-Breton, N., & Gombert, J.-E. (sous presse). Morphology in reading acquisition and dyslexia. In J.-P. Jaffré & M. Fayol & J. C. Pellat (Eds.), *The semiography of writing*: Kluwer Academic Publishers.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004) Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2. *L'Année Psychologique*, 104, 701-750.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage* (Vol. 2, pp. 151-181). Paris: Presses Universitaires de France.
- Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C., & Gombert, J. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonique*, 213, 57-60.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies in information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.

- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 18(1), 91-97.
- Crystal, D. (2000). *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cunha, C. F. da & Cintra, L. F. L. (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Defior, S., Cary, L. & Martos, F. (2002). Differences in Reading Acquisition Development in Two Shallow Orthographies: Portuguese and Spanish, *Applied Psycholinguistics*, 23, 135-148.
- Demont, E. & Gombert E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*. Numéro thématique : Approche neuropsychologique de la dyslexie développementale, 3, 245-257.
- Dienes, Z., & Perner, D. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Elbro, C. (1989). Morphological awareness in dyslexia. In von Euler, C., Lundberg, I., & Lennerstrand, G. (Eds.), *Brain and reading*. Developmental dyslexia and dysphasia, 279- 291. New York: MacMillan.
- Faraco, C. A. (2000). *Escrita e alfabetização*. Rio de Janeiro, Contexto.
- Feldman, L. B. (1991). The contribution of morphology to word recognition. *Psychological Research/Psychologische Forschung*, 53(1), 33-41.
- Fernandez, S. (2004). Aquisição da leitura e da escrita no português europeu : o papel da mediação fonológica e de unidades interediárias na construção de um léxico ortográfico. Tese (Doutorado). Universidade de Lisboa.
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Ferreira, A. G. (1999). *Dicionário de latim-português*. Porto: Porto Editora.
- Fowler, A., Liberman, I. (1995). The Role of Phonology and Orthography in Morphological Awareness. In Feldman, L., ed. *Morphological Aspects of Language Processing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 157-188.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson & J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia : Neuropsychological and cognitivistudies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Routledge & Kegan Paul.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Gombert, J.-E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol & J.-E. Gombert & P. Lecocq & L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-E. (2003a). Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia. *Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition*. 10, Vol. 1.
- Gombert, J.-E. (2003b). Atividades Metalingüísticas 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.
- Gombert, J.-E. (2003c). Apprentissage des codes grapho-phonologique et grapho-sémantique en lecture. In M. N. Romdhane & J.-E. Gombert & M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture* (pp. 19-34). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gombert, J.-E., & Cole, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris: PUF.
- Gombert, J.-E., Bryant, P., & Warrick, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L. Rieben & M. Fayol & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 319-334). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Gomes, I. & Castro, S.L. (2003). *Porlex, a lexical database in European Portuguese*. *Psychologica*, 32, 91-108.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read : A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 72-83.
- Goswami, U. (1988). Orthographic analogies and reading development. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 2, 239-268.
- Goswami, U. (1991). Learning about spelling sequences: The role of onsets and rimes in analogies in reading. *Child Development*, 62, 1110-1123.
- Goswami, U. (1999). The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 134-156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goswami, U., Gombert, J.-E., & Barrera, L. F. de (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency : nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistic*, 19, 19-52.
- Gough, P.B., Larson, K. & Yopp, H. (1995). A estrutura da consciência fonológica. Em C. Cardoso-Martins, C. (Org.), *Consciência fonológica e alfabetização* (pp. 13-35). Petrópolis: Vozes.

- Guimarães, S.R.K. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45.
- Heckler, E.; Back, S. e Massing E. R. (1984). *Dicionário Morfológico da Língua Portuguesa*. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Unisinos.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. [cd-room]. São Paulo: Objetiva.
- Kajihara, O. T. (1997). *Avaliação das habilidades fonológicas de disléxicos do desenvolvimento*. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Kehdi, V. (2002). *Morfemas do português*. São Paulo: Ática.
- Khomsis, A (1999). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture. lecture de mots et compréhension-révisée*. L.M.C-R. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- La Taille, Y. de (1995). Leitores Já: Comentando O Texto 'Leitura, Uma Questão Comunitária', de Jean Foucambert. In: Maria Amélia Azevedo. (Org.). *Alfabetização hoje*. (pp. 84-92) São Paulo: Cortez..
- Laxon, V., Rickard, M., & Coltheart, V. (1992). Children read affixed words and non-words. *British Journal of Psychology*, 83, 407-423.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Leong, C. K. (1994). Metalinguistic awareness and reading acquisition : Some issues. In K. P. Van den Bos & L. S. Siegel & D. J. Bakker & D. L. Share (Eds.), *Current directions in dyslexia research* (pp. 183-199). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leong, C. K. (1999). Phonological and morphological processing in adult students with learning/reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3) 224-238.
- Lyster, S. A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294.
- Maluf, M. R. & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 125-145.
- Maluf, M. R. (Org.). (2003). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Mann, V., & Singson, M. (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability : Large effects of little suffixes. In E. Assink & D. Sandra (Eds.), *Morphology and reading* (pp. 1-25). Amsterdam: Kluwer Publishers.
- Marec-Breton, N., Gombert, J.-E. & Colé, P. (2005a). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, 105(1), 9-45.
- Marec-Breton, N., Gombert, J.-E. & Colé, P. (2005b). Connaissance morphologique et acquisition de la lecture. In : Groosmann, F., Paveau, A.M.; Petit G. *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug.
- 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*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marec-Breton, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Unpublished Doctorat de Pshychologie, Université de Rennes 2, Rennes.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In MacKinnon, G. and Waller, T. *Reading Research Advances in Theory and Practice*. Academic Press, New York.
- Martins, N. S. (2001). *O léxico de João Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Meireles, E. de S. & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 077-084.
- Meireles, E. de S. & Correa, J. (2006). A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11, 35-43.
- Michaelis, (1998). *Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- Morais, A. G. (1998). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (1999). (org). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, XIX3, 304-330.
- Nocus, I., Gombert, J.E. (1997). Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture. *Revue de Psychologie de l'Education*, 3, 71-101.

- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 4, 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules : An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7 (3), 289-307.
- Nunes, T.; Bryant, P. & Bindman, M. (1995). E quem se preocupa com a ortografia? Em M. C. Cardoso (Org.), *Consciência Fonológica e Alfabetização* (pp. 129-158). Petrópolis: Vozes.
- Nunes, T.; Buarque, L.; Bryant, P. (1992). *Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e prática*. São Paulo, Cortez. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 47)
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2002). Acquérir l'orthographe du Français : Apprentissages implicite et explicite. In A. Florin & J. Morais (Eds.), *La maîtrise du langage* (pp. 95-118). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Pacton, S. (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation Orthophonique*, 213, 27-55.
- Paula, F. V. (2002). *Conhecimento metacognitivo de crianças de 3a série que apresentam dificuldades na aquisição leitura*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press .
- Pinheiro, A.M.V. (1994). *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. Campinas, Editora Psy.
- Pinheiro, A. M.V. (1987). *Contagem de frequência de ocorrência de Palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau*. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., and Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Pozo, J. I. (1998). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas.
- Pozo, J. I. (2005). *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J.I. (2002). *Aprendizes e Mestres*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Queiroga, B. A. M. de; Lins, M. B.; Pereira, M. de A. L. V. (2006). Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 22(1).
- Reber, A.S. & Allen, R. (1978). Analogic and abstraction strategies in synthetic grammar / learning. *Cognition*, 6,189-221.

- Reber, A.S. & Lewis, S. (1977). Implicit learning: An analysis of the form and structure of a j. bodyof tacit knowledge. *Cognition*, 5,331-361.
- Rego, L.L.B. & Buarque, L.L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e a aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217.
- Rego, L.L.B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 50-60.
- Rocher, A.S. (2005). *Regularities graphophonologiques, orthographiques et morphologiques: apprentissage implicite et impact precoce sur la lecture*. Unpublished Doctorat de Pshychologie, Université de Rennes 2, Rennes.
- Romdhane, M.N., Gombert, J.E., Belajouza, M. (2003). L'apprentissage de la Lecture: perspective comparative. Rennes: PUR.
- Rosa, M. C. (2005). *Introdução à Morfologia*. (4^a ed.) São Paulo: Contexto.
- Sandmann, A. J. (1992). *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto.
- Schreuder, R., & Baayen, H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 131-156). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 4, 523-568.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben & M. Fayol & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 385-403). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Seymour, P. H. K. (1990). Developmental dyslexia. In M. W. Eysenck (Ed.), *Cognitive psychology, An international review* (pp. 135-194). Londres: John Wiley & sons.
- Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive architecture of early reading. In I. Lundberg & E. E. Tonnenssen & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 59-73). Dordrecht: Kluwer.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children : comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6, 149-156.
- Silva, M.C.P.S. & Koch, I.G.V. (2005). *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez.

- Soares, M. (1991). *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDC.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, E. O. (2005). *Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental*. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Stein, L. M. (1994). *TDE — Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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 Verbal Behavior*, 15(6), 607-620.
- Tyler, A. and Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*. 28, 649-667.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

ANEXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Aqui apresentamos a caracterização dos participantes no total e por série, em termos de idade e sexo. Também é apresentado o número de sujeitos que efetivamente realizou cada uma das tarefas propostas.

A Tabela 43 exibe o número total (TOTAL) de participantes na pesquisa nas seguintes categorias: todos os alunos (ALUNOS), os alunos de cada série (S1, S3, S5 e S7), e os alunos de cada classe (C1B, C3A, C5A, C5B, C5C, C7A, C7B e C7C), além dos totais de participantes do gênero masculino (TOTAL M) e do gênero feminino (TOTAL F) para cada uma dessas categorias.

A tabela 44 exibe uma caracterização das idades (em meses) dos participantes da pesquisa, a idade mínima e a máxima em cada categoria, a média e o desvio padrão da idade dessas categorias. A idade em meses foi calculada utilizando a data de nascimento de cada aluno e uma data de referência do período da coleta de dados (1º de Junho de 2006).

Tabela 43: Total de participantes na pesquisa.

	TOTAL		TOTAL M		TOTAL F
ALUNOS	260	M	132	F	128
S1	22	S1M	11	S1F	11
S3	28	S3M	12	S3F	16
S5	107	S5M	56	S5F	51
S7	103	S7M	53	S7F	50
C1B	22	C1BM	11	C1BF	11
C3A	28	C3AM	12	C3AF	16
C5A	38	C5AM	19	C5AF	19
C5B	36	C5BM	16	C5BF	20
C5C	33	C5CM	21	C5CF	12
C7A	33	C7AM	23	C7AF	10
C7B	33	C7BM	16	C7BF	17
C7C	37	C7CM	14	C7CF	23

Tabela 44: Caracterização das idades dos participantes da pesquisa.

IDADE (MESES)	MINIMA	MAXIMA	MEDIA	DESV. PAD.
TOTAL ALUNOS	79.67	179.00	139.00	23.24
S1	79.67	90.80	84.90	3.40
S3	105.73	116.83	111.33	3.07
S5	121.07	153.40	136.75	5.27
S7	143.37	179.00	160.42	5.33
C1B	79.67	90.80	84.90	3.40
C3A	105.73	116.83	111.33	3.07
C5A	129.13	149.30	137.52	5.05
C5B	128.17	145.60	136.73	4.16
C5C	121.07	153.40	135.90	6.50
C7A	153.60	179.00	160.49	5.03
C7B	145.47	168.33	159.79	4.48

C7C	143.37	176.33	160.91	6.28
------------	--------	--------	--------	------

A figura 24 exibe o histograma das idades (em meses) dos participantes da pesquisa, agrupados por série (S1, S3, S5 e S7).

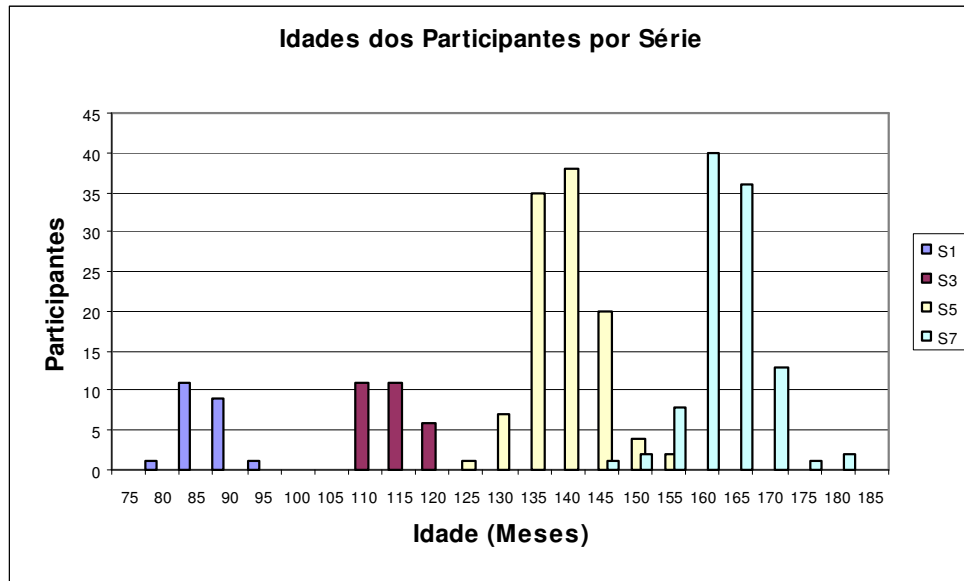


Figura 24: Histograma das idades (em meses) dos participantes da pesquisa, agrupados por série.

A tabela 45 exibe o número de participantes que efetivamente realizou cada uma das tarefas. O número de participantes variou entre tarefas devido à presença do participante no dia da aplicação da tarefa.

Tabela 45: Número de participantes que efetivamente realizou cada uma das tarefas.

TAREFA	1ª série	3ª série	5ª série	7ª série
T1	21	28	107	102
T2	21	28	107	102
T3	21	28	107	102
T4	22	28	107	103
T5	22	28	107	103
T6	22	28	106	102
T7	22	27	104	95
T8	21	28	107	103
T9	21	28	107	100
T10	22	28	107	103
T11	22	28	105	101
T12	21	28	107	103
T14	21	28	106	97
T15	21	28	106	97

ANEXO 2 – PROTOCOLOS DE APLICAÇÃO DAS TAREFAS

Protocolos de aplicação das provas utilizadas 1 a 15:

Provas de avaliação do conhecimento implícito

- Grafo-morfológica derivacional (T1)
- Grafo-morfológica flexional (T2)
- Grafo-sintática (T3)
- Fonológica (T14)

Provas de avaliação do conhecimento explícito

- Grafo-morfológica derivacional (T4)
- Grafo-morfológica flexional (T5)
- Grafo-sintática (T6)
- Fonológica (T15)

Provas de avaliação de conhecimento morfológico

- Neologismo (T8)
- Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11)

Provas de avaliação de desempenho em escrita de palavras

- Prova de Escrita sob Ditado (T9)

Provas de avaliação de desempenho em leitura

- Para avaliar leitura de palavras (decodificação): Leitura em 1 minuto - LUM (T12)
- Para avaliar leitura de sentença (compreensão): Teste de competência de Leitura de Sentenças (TCLS 1.1) (T7)

Prova de Vocabulário

- Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.1) (T10)

Provas de avaliação de conhecimento morfológico

- Produção de Neologismo (T8)

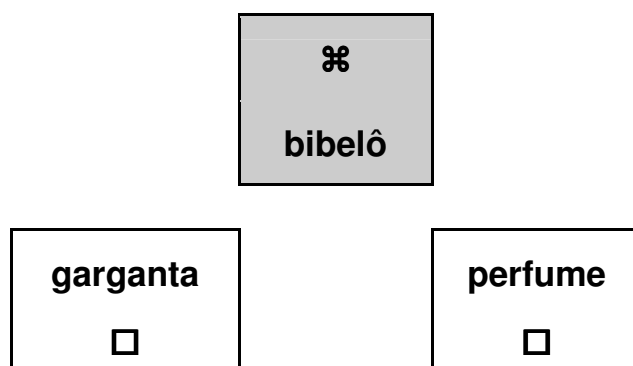
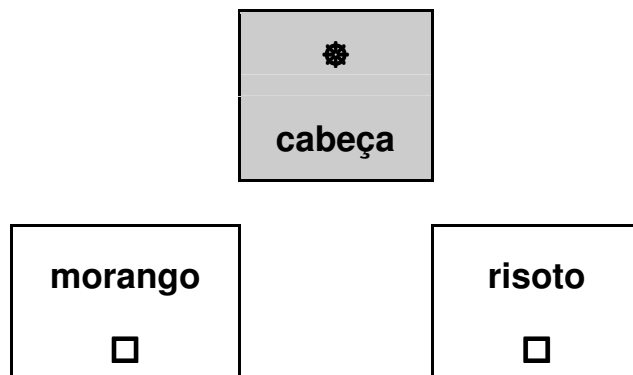
Provas de avaliação do conhecimento implícito

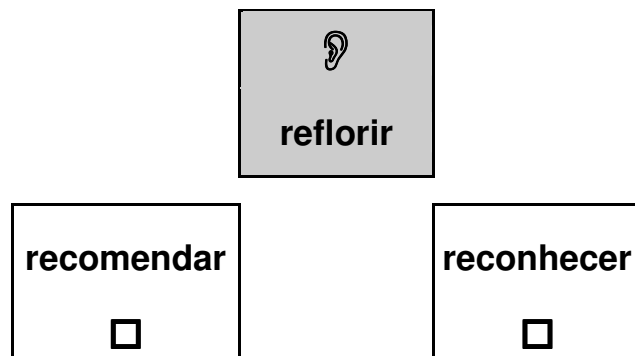
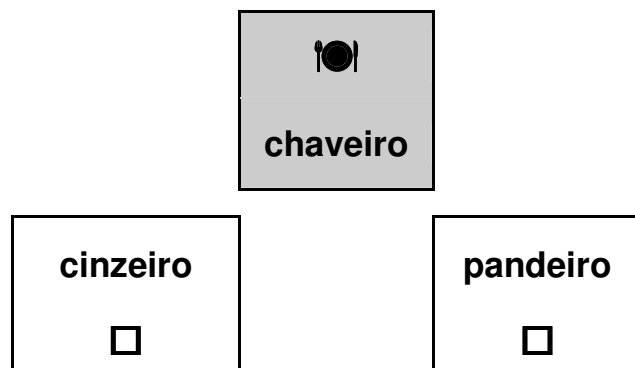
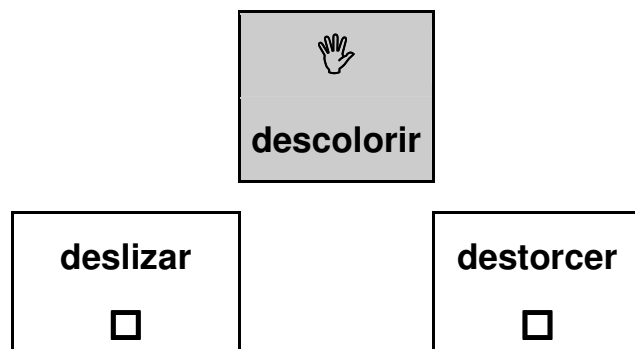
- **Grafo-morfológica derivacional implícita (T1)**

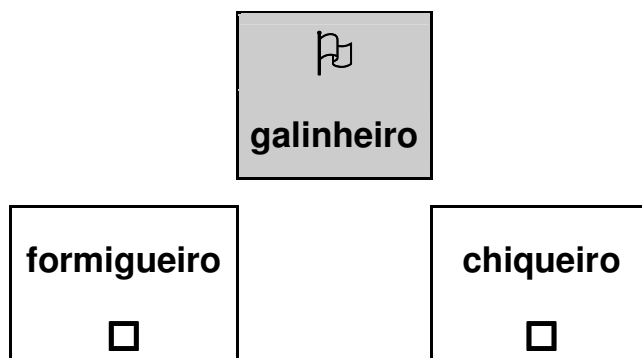
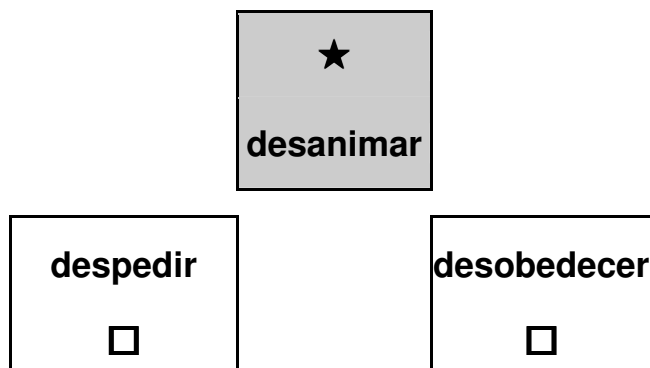
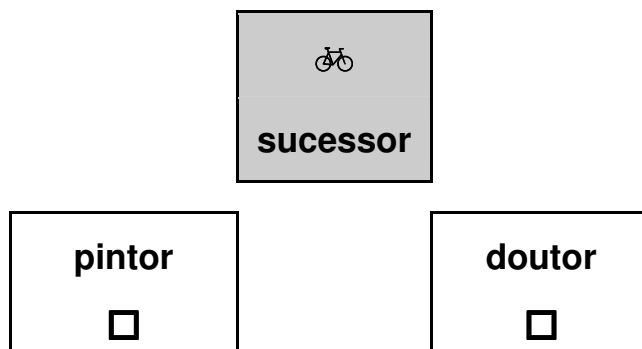
Nome completo :

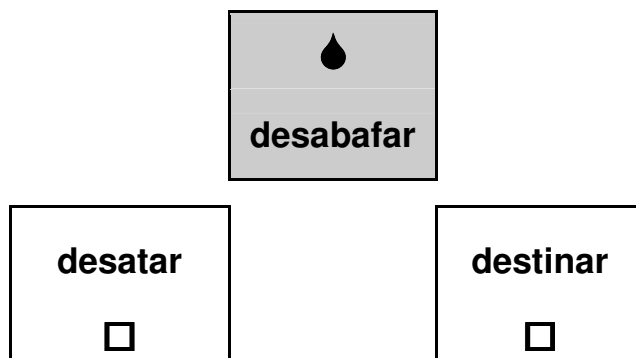
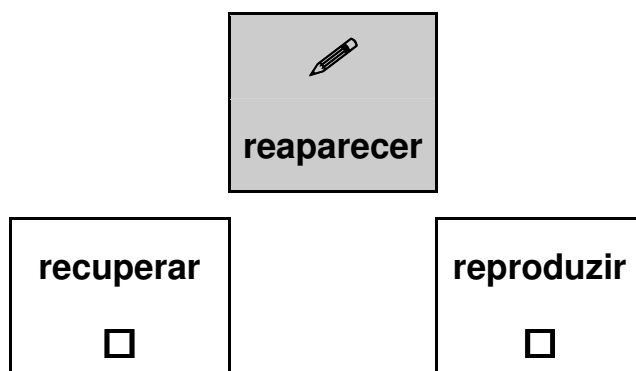
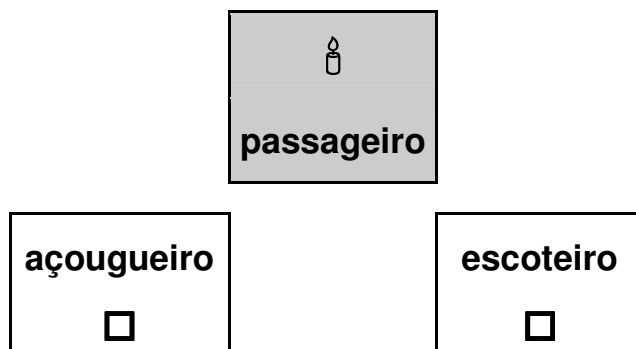
Data de Nascimento :

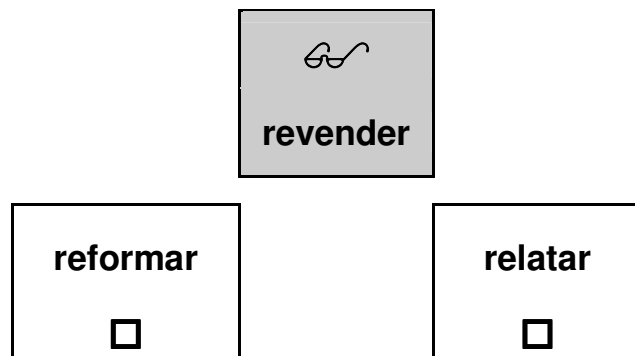
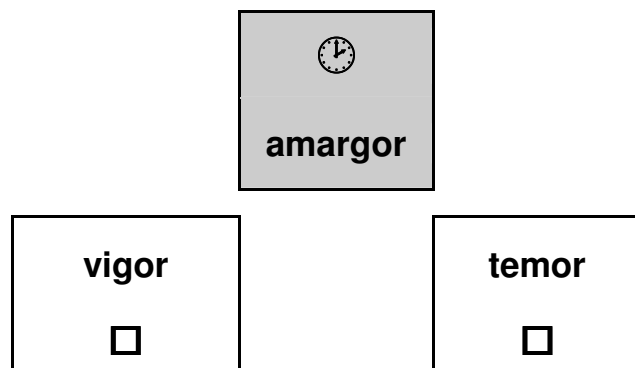
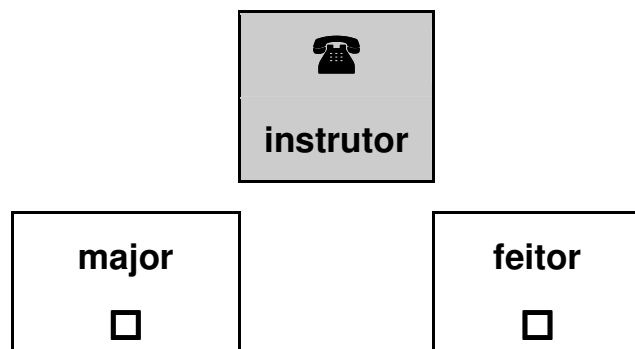
Classe :














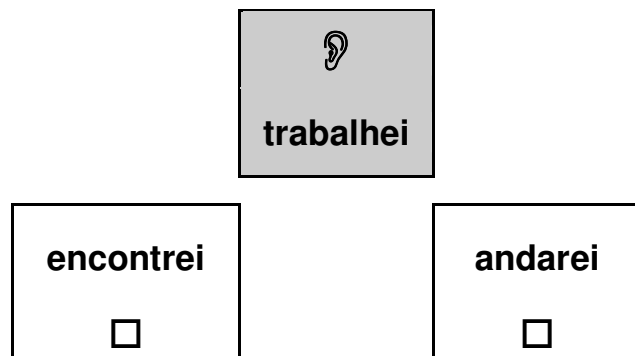
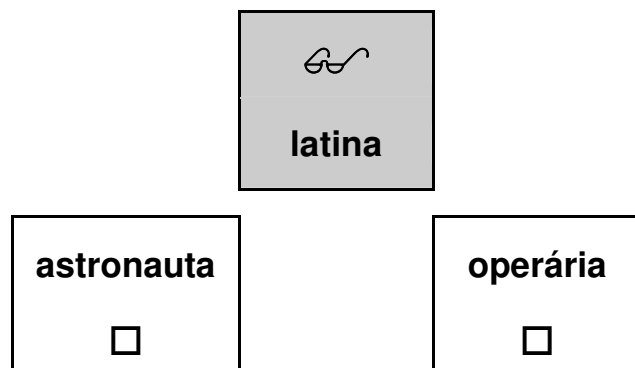
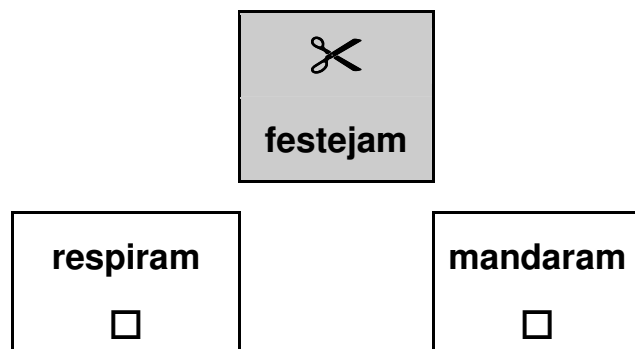
- **Grafo-morfológica flexional implícita (T2)**

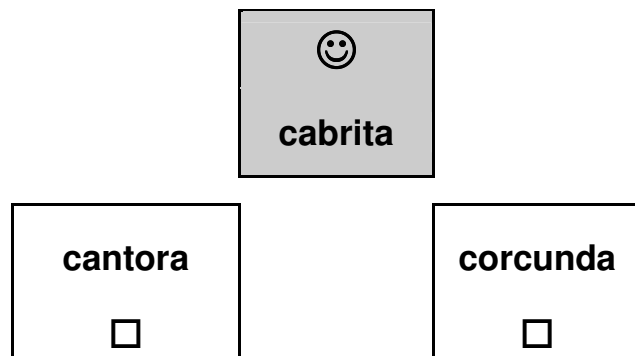
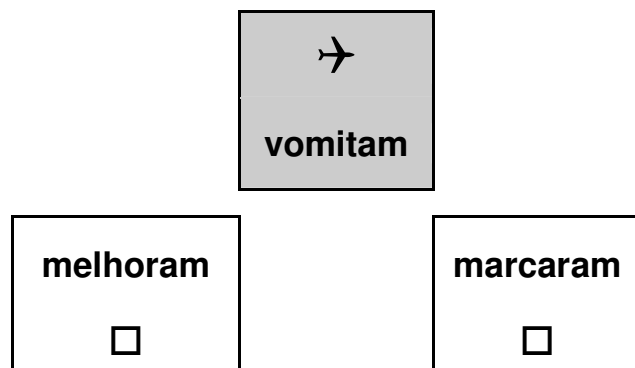
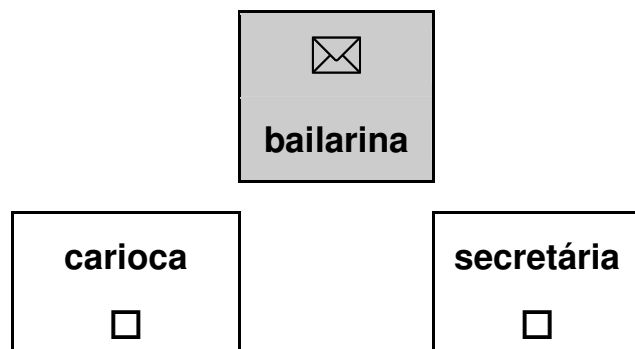
Nome Completo:


 diretora	
garota <input type="checkbox"/>	poeta <input type="checkbox"/>

 fabriquei	
amarei <input type="checkbox"/>	esperei <input type="checkbox"/>

 mineira	
viúva <input type="checkbox"/>	atleta <input type="checkbox"/>







verifiquei


espirrarei

exagerei


moderna

egoísta

nervosa


adicionam

provocaram

consideram

- **Grafo-sintática implícita (T3)**

Nome completo:

Data de Nascimento :

Classe :



O pato vai nadar.

Minha jarra quebrou.



Ganhei um presente.



O gato dormiu no mato.

A bala é de cereja.



A sandália é de mulher.





Talita tem saído.

Joana tem marido.



Carina tem mentido.



O carro está passando.

O cão está correndo.



O lago está fundo.



Aqui tem doído sem parar.

Aqui tem vendido bastante.



Aqui tem tecido bordado.





O violão está tocando.

O buraco está profundo.



O caminhão está correndo.



A galinha tem bicado muito.

O aluno tem escrito mau.



O remédio tem efeito ruim.



Tenho corrido no pátio.

**Às vezes, tenho zumbido
no ouvido.**



**Às vezes, tenho perdido
no jogo.**





Hoje, ele está dormindo.

Hoje, ele está hesitando.

Hoje, ele está vagabundo.



Tem entupido na pia.

Tem ruído na garagem.

Tem chovido na varanda.



Ele está sorrindo.

Ele está estupendo.

Ele está demorando.



Ele tem andado.

Ele tem rido.

Ele tem medo.



Este está chegando.

Este está horrendo.

Este está cabendo.



Tem ventado neste verão.


Tem florido neste país.


Tem bandido neste bairro.


- **Fonológica implícita (T14)**


Nome completo:


Classe :


 Lugar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Foto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------


 Mente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Lunar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Fogão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Corrida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Chave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Horror	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------


 Viola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

 Portão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

 Feroz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

 Casal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

 Filhote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

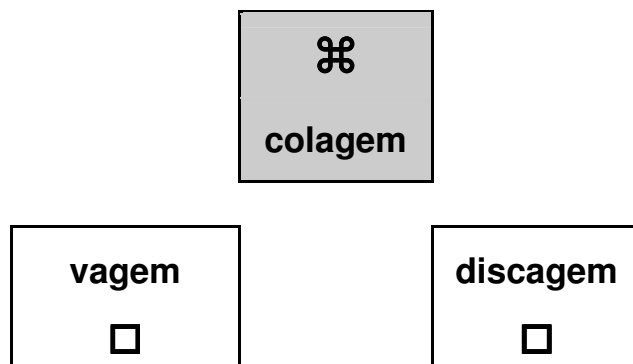
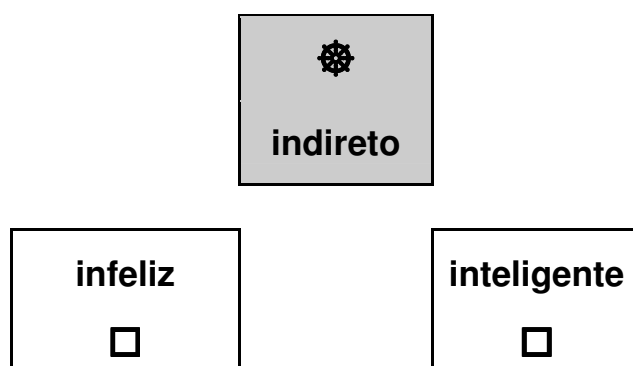
 Sítio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

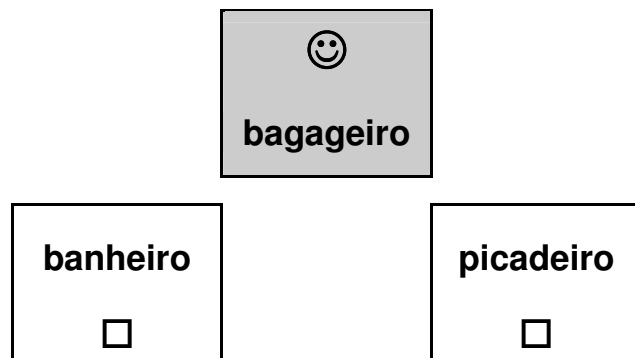
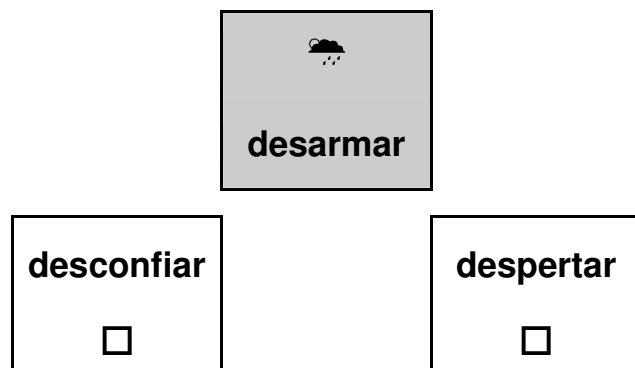
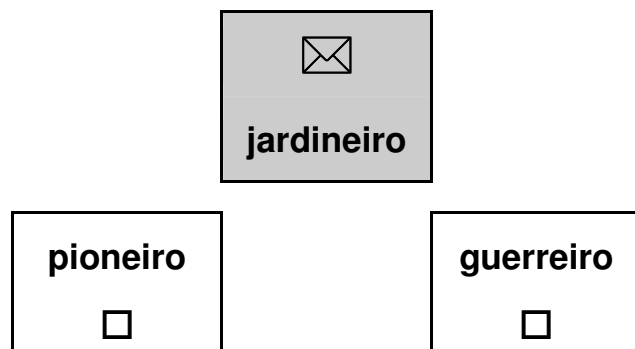
Provas de avaliação do conhecimento explícito

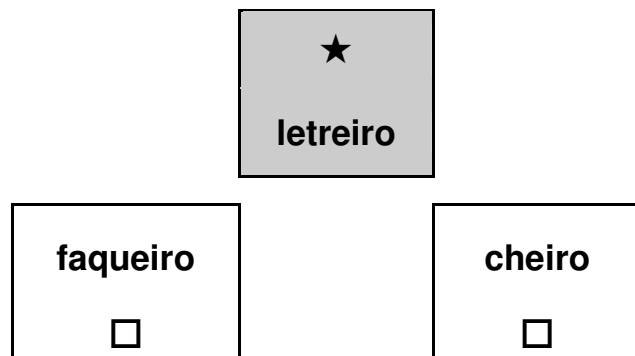
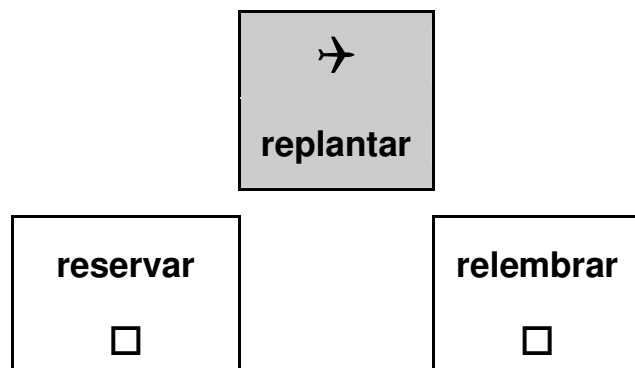
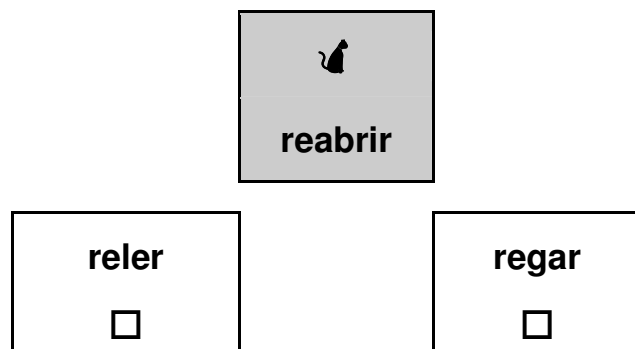
- **Grafo-morfológica derivacional explícita (T4)**

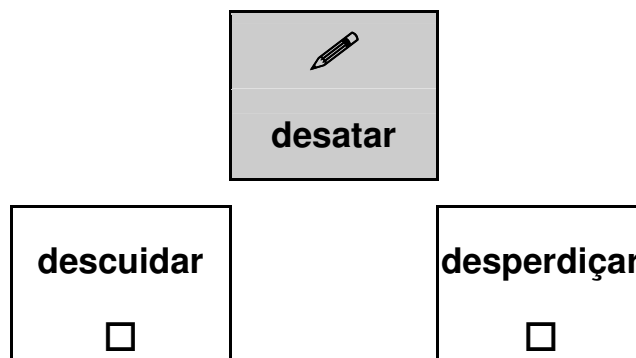
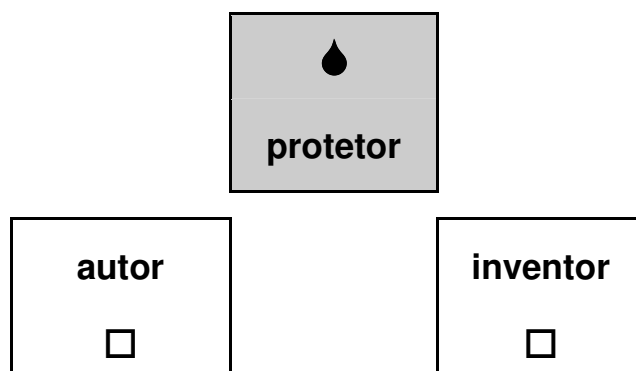
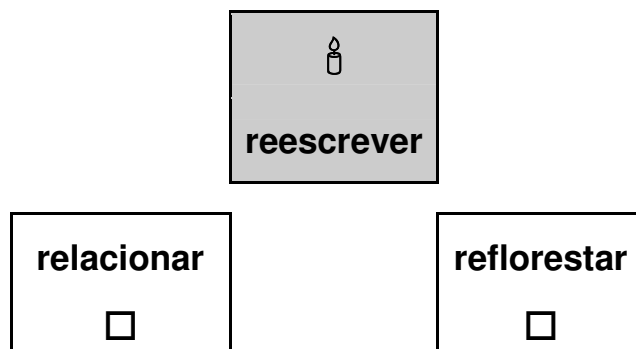
Nome Completo :

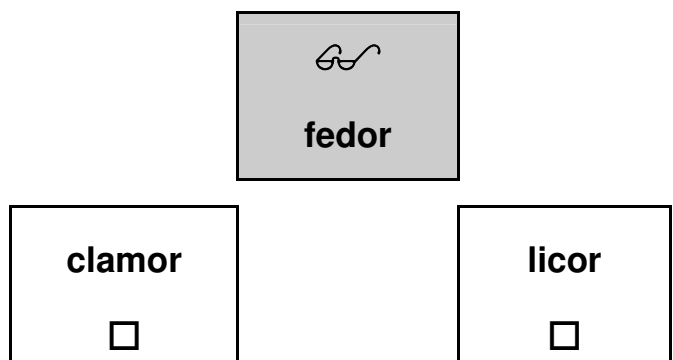
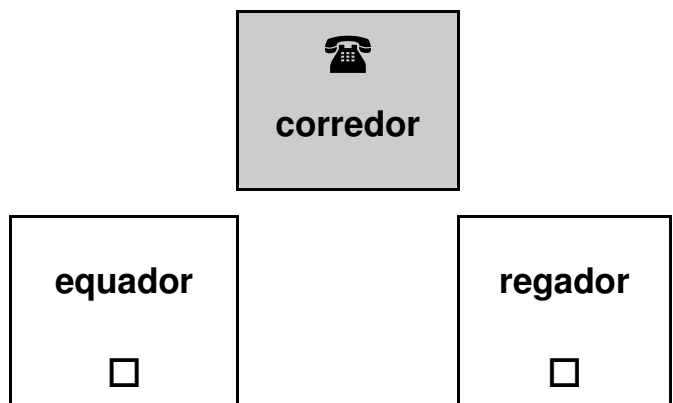
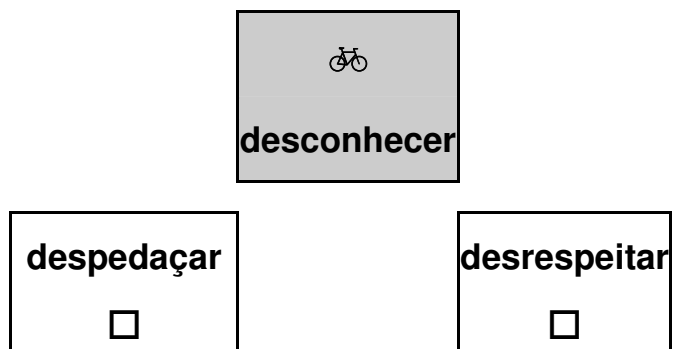
Classe :









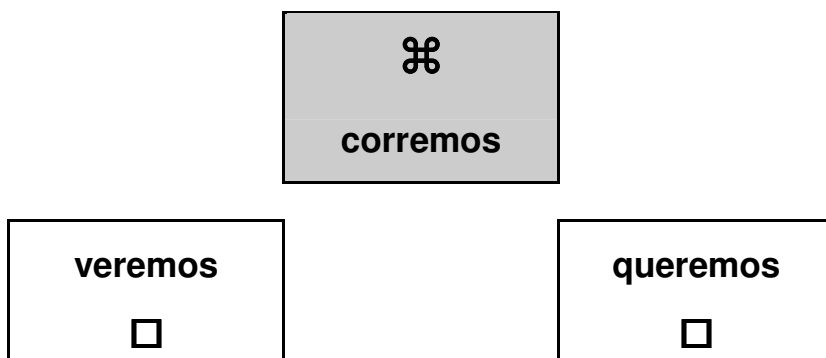
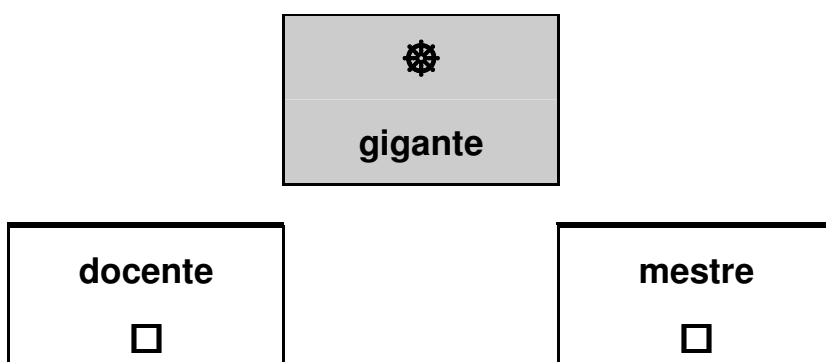


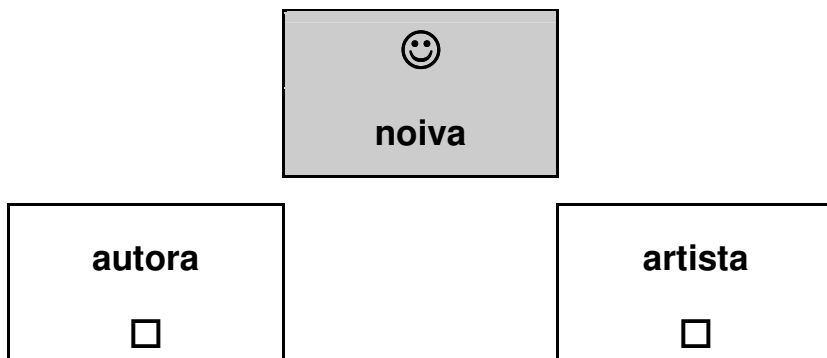
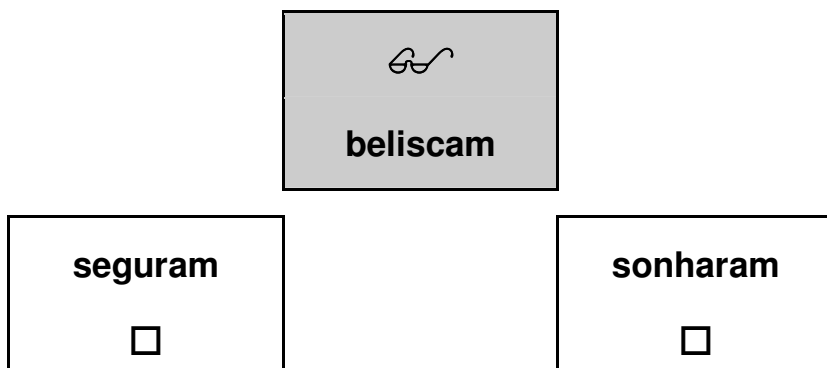
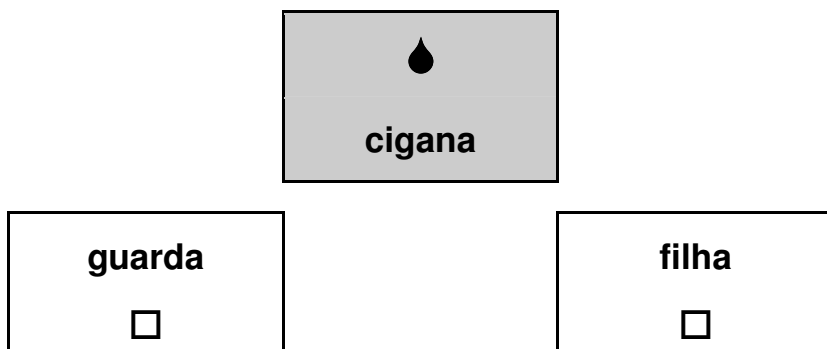
- **Grafo-morfológica flexional explícita (T5)**

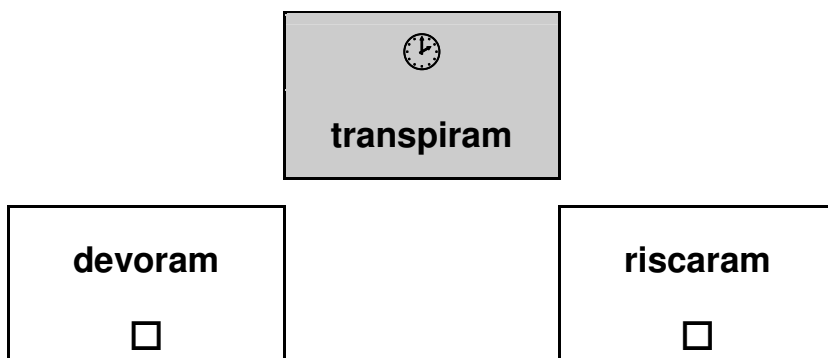
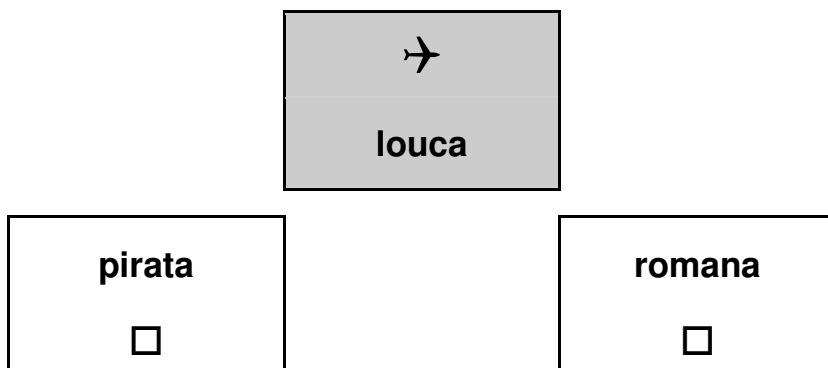
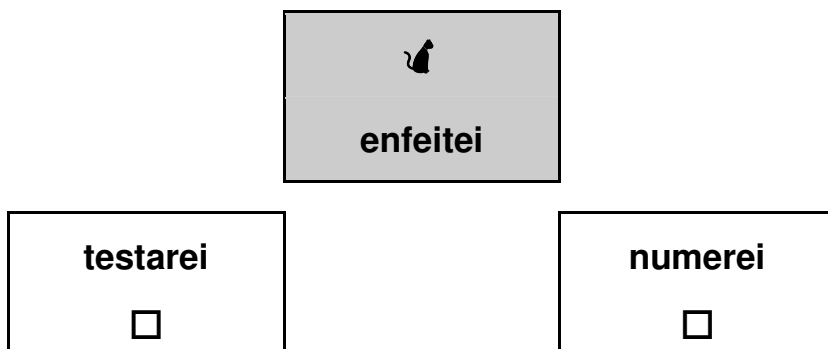
Nome Completo :

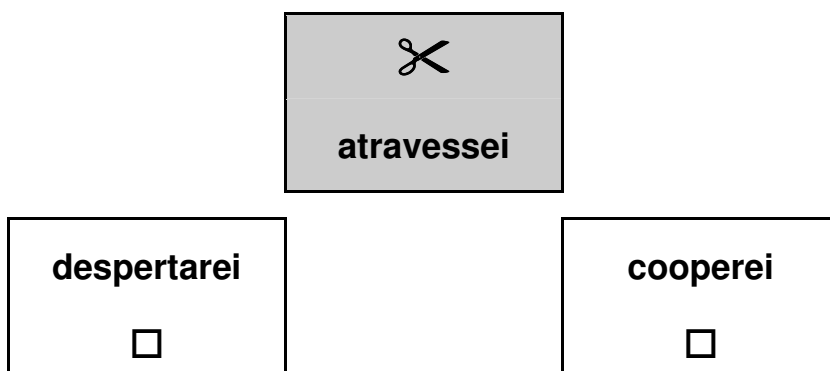
Data de Nascimento:

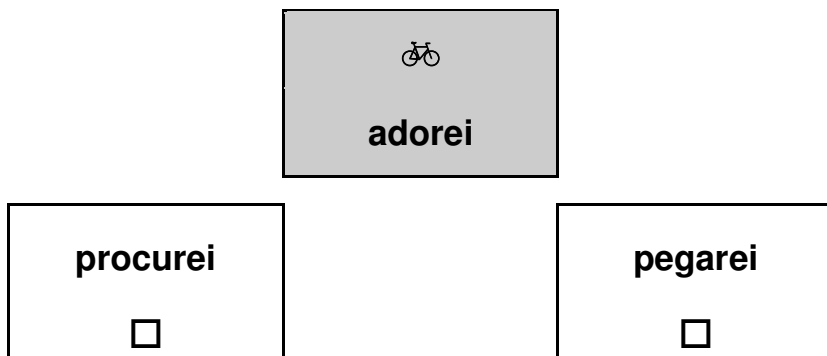
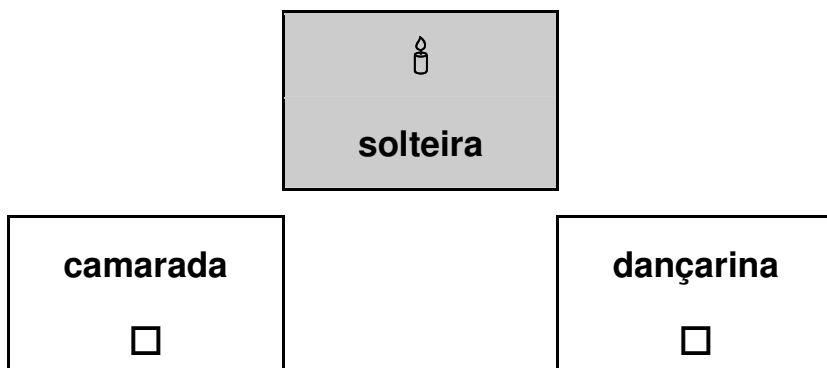
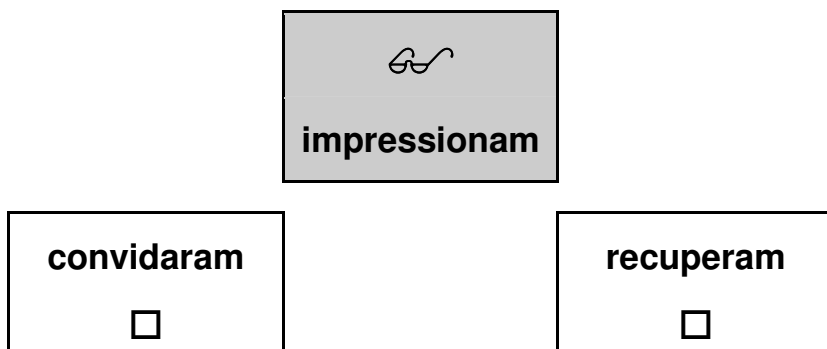
Classe :







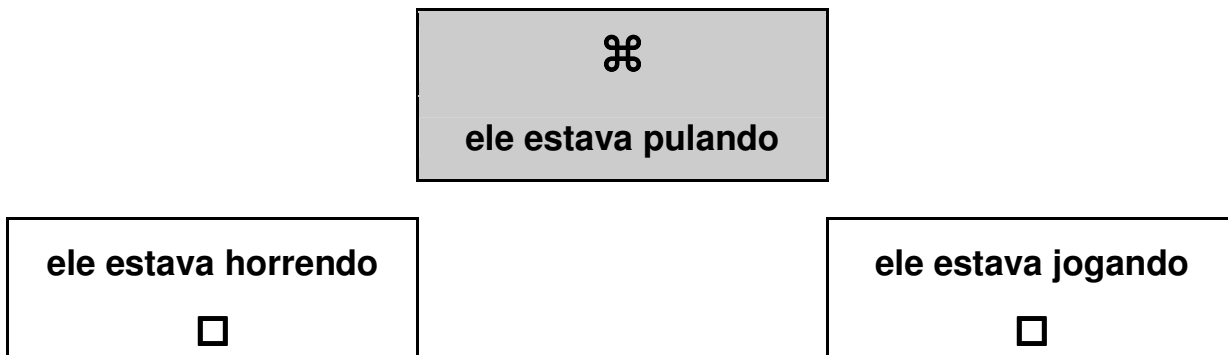
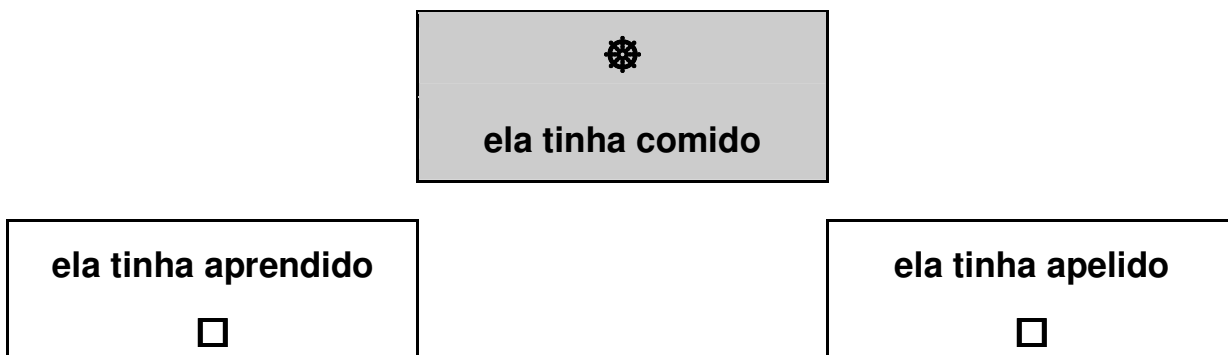




- **Grafo-sintática explícita (T6)**

Nome completo:

Classe :





**o paciente tem visto seu
médico**

tenho dito para parar



tenho jeito para dançar



agora, você está caindo

agora, você está vendo



agora, você está lindo



**tem ardido de verdade na
garganta**

**tem cozido de carne na
geladeira**



**tem nascido de tudo na
floresta**





o balão está subindo

o buraco está redondo



o objeto está partindo



tenho relido para a peça

tenho resumido para a prova



tenho comprimido para a gripe



o furo está crescendo

o fogo está brando



o frio está vindo





**o cientista tem
descoberto planetas**

no interior tem feito frio



no bolo tem confeito rosa



**o músico tem composto
sobre o carnaval**

**o grupo tem direito
sobre o adversário**



**o jornal tem descrito
sobre o escândalo**




o copo está quebrando

o jardim está florindo




o nariz está redondo




**tenho aberto devagar
esta porta**


**tenho direito de dormir
esta tarde**

**tenho previsto de sair
esta noite**


João está saindo

João está imundo

João está errando


ela tem sofrido de noite


ela tem saído de noite


ela tem vestido de noite


- **Fonológica explícita (T15)**


Nome completo:


Classe :


 Boi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Frango	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------


 Pavão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Redonda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Manga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Solar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------


 Fossem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------


 Baile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------


 Coleira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

 Azar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

 Margem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

 Chicote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

 Sagaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

 Tigre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

Provas de avaliação de conhecimento morfológico

Prova de produção de Neologismo (Protocolo de aplicação)

Nome Completo: _____

Turma: _____

Palavra	Definição	Resposta
Rasgar	Rasgar mais uma vez é	
Cenoura	Comida feita de cenoura é uma	
Piscina	Aquele que trabalha na piscina é um	
Esquentar	Deixar de esquentar é	
Substituir	Deixar de substituir é	
Morango	Suco feito de morango é uma	
Terminar	Terminar mais uma vez é	
Piquenique	Aquele que faz piquenique é um	
Jabuticaba	Doce feito de jabuticaba é	
Chiclete	Aquele que fabrica chicletes é um	
Entregar	Entregar mais uma vez é	
Chorar	Deixar de chorar é	
Almofada	Aquele que fabrica almofadas é um	
Envelhecer	Deixar de envelhecer é	
Dormir	Dormir mais uma vez é	
Cereja	Suco de cereja é uma	
Parque	Aquele que trabalha no parque é um	
Telefonar	Telefonar mais uma vez é	
Aumentar	Deixar de aumentar é	
Abacaxi	Doce de abacaxi é uma	

Extração de Regra em Língua Desconhecida (T11)

Nome :

Em bogar

“ficar” se diz “BUKIAN”	“ficar diante de qualquer coisa” se diz “BURIKIAN” “ficar atrás de qualquer coisa” se diz “BUMEKIAN”
“pôr” se diz “KADIAN”	“pôr diante de qualquer coisa” se diz “KARIDIAN” “pôr atrás de qualquer coisa” se diz “KAMEDIAN”
“colocar” se diz “CESIAN”	?

Como se diz « colocar diante de qualquer coisa » em bogar?

CERISIAN	CERIDIAN	CEMESIAN
-----------------	-----------------	-----------------

Em valvanês

“dormir” se diz “UOTA”	“dormir pouco” se diz “UOSHITA” “fazer dormir” se diz “UOGUTA”
“rir” se diz “KAIKI”	“rir pouco” se diz “KAISHIKI” “fazer rir” se diz “KAIGUKI”
“crescer” se diz “JEYFO”	?

Como se diz « fazer crescer » em valvanês?

JEYSHITO	JEYGUFO	JEYSHIFO
-----------------	----------------	-----------------

2. Em casuco

“peixe” se diz “XOD”	“oito peixes” se diz “XODIKE” “seis peixes” se diz “XODUKO”
“macaco” se diz “GOF”	“oito macacos” se diz “GOFIKE” “seis macacos” se diz “GOFUKO”
“cachorro” se diz “RUV”	?

Como se diz « oito cachorros » em casuco?

RUVIKE	RUFIKE	RUVUKO
--------	--------	--------

3. Em dindozem

“bola” se diz “XKAL”	“bola, só tem uma” se diz “TIXKAL” “bola, tem várias” se diz “VEXKAL”
“livro” se diz “BLOMST”	“livro, só tem um” se diz “TIBLOMST” “livro, tem vários” se diz “VEBLOMST”
“viagem” se diz “REPS”	?

Como se diz « viagem, tem várias » em dindozem ?

TISEPS	VEREPS	TIREPS
--------	--------	--------

4. Em calanguêz

“dormir” se diz VLRT”	“dormir mal” se diz “VOLRIT” “dormir muito” se diz “VALROT”
“comer” se diz “ ZGZT”	“comer mal” se diz “ZOGZIT” “comer muito” se diz “ZAGZOT”
“falar” se diz “KPJT ”	?

Como se diz « falar muito » em calanguês?

KAPROT	KOPJIT	KAPJOT
--------	--------	--------

5. Em zunini

“o pai” se diz “AITA”	“com o pai” se diz “AITARENKIN” “para o pai” se diz “AITASETZAT”
“o irmão” se diz “ZUMU”	“com o irmão” se diz “ZUMURENKIN” “para o irmão” se diz “ZUMUSETZAT”
“o gato” se diz “NEBO”	?

Como se diz « com o gato » em zunini ?

NEBORENKIN	NEBURENKIN	NEBOSETZAT
------------	------------	------------

6. Em braquitês

“forte” se diz “HARBOR”	“ficar forte” se diz “UNHARBOR” “ser forte” se diz “GEHARBOR”
“vermelho” se diz “SITBOR”	“ficar vermelho” se diz “UNSITBOR” “ser vermelho” se diz “GESITBOR”
“bonito” se diz “RECHLICH”	?

Como se diz « ficar bonito » em braquitês?

GESECHLICH	UNRECHLICH	GERECHLICH
------------	------------	------------

7. Em swapadi

“fazer” se diz “KILIVA”	“fazer de novo” se diz “KILIVAKUMI” “fazer muito” se diz “KILIVASITA”
“voar” se diz “MAKIKAKUMI”	“voar de novo” se diz “MAKIKAKUMI” “voar muito” se diz “MAKIKASITA”
“costurar” se diz “FABASI”	?

Como se diz « costurar de novo » em swapadi ?

FABASISITA	FABASIKUMI	FABASASITA
------------	------------	------------

8. Em gamir

“cortar” se diz “KXT”	“você está cortando” se diz “KEXYT” “você terminou de cortar” se diz “KAXAT”
“subir” se diz “PMD”	“você está subindo” se diz “PEMYD” “você terminou de subir” se diz “PAMAD”
“notar” se diz “DVB”	?

Como se diz « você está notando » em gamir ?

DAVAB	DAMAB	DEVYB
--------------	--------------	--------------

9. Em bacabroem

“amar” se diz “SIROEM”	“eu não amo” se diz “CHESIROEM” “eu amo” se diz “HASIROEM”
“falar” se diz “RANOEM”	“eu não falo” se diz “CHERANOEM” “eu falo” se diz “HARANOEM”
“compreender” se diz “POSOEM”	?

Como se diz « eu não compreendo » em bacabroem?

CHEPOSOEM	HAROSOEM	HAPOSOEM
------------------	-----------------	-----------------

10. Em natufi

“fazer” se diz “NEMI”	“que não se pode fazer” se diz “NEMIHUA” “que se pode fazer” se diz “NEMIZTLI”
“conhecer” se diz “POXU”	“que não se pode conhecer” se diz “POXUHUA” “que se pode conhecer” se diz “POXUZTLI”
“pedir” se diz “CEPA”	?

Como se diz « que se pode pedir » em natufi?

CEPAHUA	CEPIHUA	CEPAZTLI
----------------	----------------	-----------------

11. Em zetuke

“comprar” se diz “DKS”	“o contrário de comprar” se diz “DOKAS” “a ação de comprar” se diz “DUKIS”
“subir” se diz “KGL”	“o contrário de subir” se diz “KOGAL” “a ação de subir” se diz “KUGIL”
“partir” se diz “ZTB”	?

Como se diz « a ação de partir » em zetuke ?

ZUTIB	ZUKIB	ZOTAB
-------	-------	-------

12. Em poaliir

“aprender” se diz “JANNGA”	“quem aprende sou eu” se diz “MIDOJANNGA” “quem aprende é você” se diz “ADAJANNGA”
“escrever” se diz “KINNDU”	“quem escreve sou eu” se diz “MIDOKINNDU” “quem escreve é você” se diz “ADAKINNDU”
“trabalhar” se diz “HAALDE”	?

Como se diz « quem trabalha sou eu » em poaliir ?

ADAHAAALDE	MIDOKAALDE	MIDOHAALDE
------------	------------	------------

13. Em gavanês

“falar” se diz “ZEGEN”	“parar de falar” se diz “VERZEGEN” “falar de novo” se diz “HERZEGEN”
“levar” se diz “VATTEN”	“parar de levar” se diz “VERVATTEN” “levar de novo” se diz “HERVATTEN”
“cair” se diz “GEDEN”	?

Como se diz « cair de novo » em gavanês?

HERGEDEN	VERZEDEN	VERGEDEN
----------	----------	----------

14. Em tanvinês

“carregar” se diz “ZLT”	“quem carrega sou eu” se diz “ZELAT” “quem carrega é ele” se diz “ZOLUT”
“avançar” se diz “FVP”	“quem avança sou eu” se diz “FEVAP” “quem avança é ele” se diz “FOVUP”
“começar” se diz “BRN”	?

Como se diz « quem começa é ele » em tanvinês?

BOLUN	BERAN	BORUN
--------------	--------------	--------------

15. Em tepolano

“passar” se diz “MIT”	“quem passa é você” se diz “MITINI” “quem passa é ele” se diz “MITARI”
“cair” se diz “CHIR”	“quem cai é você” se diz “CHIRINI” “quem cai é ele” se diz “CHIRARI”
“pedir” se diz “RAV”	?

Como se diz « quem pede é ele » em tepolano?

RATINI	RAVARI	RAVINI
---------------	---------------	---------------

16. Em turiti

“livros” se diz “KNIHO”	“aquele que fabrica os livros” se diz “KNIHONATCHO” “loja de livros” se diz “KNIHORICTVO”
“sapatos” se diz “OBUV”	“aquele que fabrica sapatos ” se diz “OBUVNATCHO” “loja de sapatos” se diz “OBUVRICTVO”
“móveis” se diz “NABYTOK”	?

Como se diz « loja de móveis » em turiti ?

NABYTOKRICTVO	NABYTOKNATCHO	NABYTOVNATCHO
----------------------	----------------------	----------------------

17. Em afivonês

“estranho” se diz “STKT”	“estranho para um menino” se diz “SITAKOT”
	“estranho para uma menina” se diz “SUTIKAT”
“rápido” se diz “NTSJ”	“rápido para um menino” se diz “NITASOJ”
	“rápido para uma menina” se diz “NUTISAJ”
“limpo” se diz “WKBZ”	?

Como se diz « limpo para uma menina » em afivonês ?

WIKABOZ	WUKIBAZ	WIKAKOZ
---------	---------	---------

18. Em tasige

“dente” se diz “ZPN”	“aquele que cuida dos dentes” se diz “ZEPON”
	“um dente feio” se diz “ZUPIN”
“mão” se diz “LTK”	“aquele que cuida das mãos” se diz “LETOK”
	“uma mão feia” se diz “LUTIK”
“floresta” se diz “DRV”	?

Como se diz « aquele que cuida da floresta » em tasige?

DETOV	DEROV	DURIV
-------	-------	-------

19. Em vankenês

“engraçado” se diz “VEGAREK”	“engraçado para um menino” se diz “JEJVEGAREK”
	“engraçado para uma menina” se diz “SWOVEGAREK”
“doente” se diz “KOSZULA”	“doente para um menino” se diz “JEJKOSZULA”
	“doente para uma menina” se diz “SWOKOSZULA”
“pobre” se diz “SPODNIE”	?

Como se diz « pobre para uma menina » em vankenês ?

SWOVPODNIE	JEJSPODNIE	SWOSPODNIE
------------	------------	------------

20. Em voroquês

“cidade” se diz “DEKAT”	“quem mora na cidade” se diz “RAZDEKAT” “quem ama a cidade” se diz “PAJDEKAT”
“mar” se diz “VOROVAT”	“quem mora no mar” se diz “RAZVOROVAT” “quem ama o mar” se diz “PAJVOROVAT”
“campo” se diz “SHITZAT”	?

Como se diz « quem mora no campo » em voroquês ?

PAJSHITZAT	RAZSHITZAT	RAZVOSHITZAT
------------	------------	--------------

21. Em ulamadês

“cama” se diz “BRTR”	“sobre uma cama” se diz “BRYTER” “na cama” se diz “BRETUR”
“mala” se diz “KNPR”	“sobre a mala” se diz “KNYPER” “na mala” se diz “KNEPUR”
“armário” se diz “SRKR”	?

Como se diz « sobre o armário » em ulamadês ?

SRYKER	SREKUR	SRYTER
--------	--------	--------

22. Em dunês

“ele compra” se diz “PYALA”	“ele acabou de comprar” se diz “PYALATETE” “ele vai comprar mais tarde” se diz “PYALAKIRA”
“ele sobe” se diz “FRANU”	“ele acabou de subir” se diz “FRANUTETE” “ele vai subir mais tarde” se diz “FRANUKIRA”
“ele ajuda” se diz “KWANI”	?

Como se diz « ele acabou de ajudar » em dunês ?

KWANIKIRA	KWANAKIRA	KWANITETE
-----------	-----------	-----------

23. Em xambara

“rolar” se diz “XIMOA”	“rolar demais” se diz “MOXIMOA” “fazer o contrário de rolar” se diz “TIXIMOA”
“rodar” se diz “PECHIA”	“rodar demais” se diz “MOPECHIA” “fazer o contrário de rodar” se diz “TIPECHIA”
“emprestar” se diz “LOTIA”	?

Como se diz « fazer o contrário de emprestar » em xambara ?

MOLOTIA	TILOTIA	TIXOTIA
---------	---------	---------

24. Em soforês

“dia” se diz “DAG”	“dia, tem só um” se diz “DAGEN” “dia, tem vários” se diz “DAGNA”
“campo” se diz “DORD”	“campo, tem só um” se diz “DORDEN” “campo, tem vários” se diz “DORDNA”
“mulher” se diz “KVIS”	?

Como se diz « mulher, tem várias » em soforês?

KVISNA	KVISEN	KVIDNA
--------	--------	--------

25. Em bibolês

“gato” se diz “XZPT”	“gato pequeno” se diz “XAZIPAT” “gato grande” se diz “XUZOPIT”
“árvore” “GFTV”	“árvore pequeno” se diz “GAFITAV” “árvore grande” se diz “GUFOTIV”
“bicicleta” se diz “MVLB”	?

Como se diz « bicicleta pequena » em bibolês ?

MUVOLIB	MUVOTAB	MAVILAB
---------	---------	---------

Provas de avaliação de desempenho em escrita de palavras

• **Prova de Escrita sob Ditado (T9)**

Nome Completo: _____

Série e turma: _____

Tarefa de Ditado:

1.	_____	39.	_____
2.	_____	40.	_____
3.	_____	41.	_____
4.	_____	42.	_____
5.	_____	43.	_____
6.	_____	44.	_____
7.	_____	45.	_____
8.	_____	46.	_____
9.	_____	47.	_____
10.	_____	48.	_____
11.	_____	49.	_____
12.	_____	50.	_____
13.	_____	51.	_____
14.	_____	52.	_____
15.	_____	53.	_____
16.	_____	54.	_____
17.	_____	55.	_____
18.	_____	56.	_____
19.	_____	57.	_____
20.	_____	58.	_____
21.	_____	59.	_____
22.	_____	60.	_____
23.	_____	61.	_____
24.	_____	62.	_____
25.	_____	63.	_____
26.	_____	64.	_____
27.	_____	65.	_____
28.	_____	66.	_____
29.	_____	67.	_____
30.	_____	68.	_____
31.	_____	69.	_____
32.	_____	70.	_____
33.	_____	71.	_____
34.	_____	72.	_____
35.	_____		
36.	_____		
37.	_____		
38.	_____		

Provas de avaliação de desempenho em leitura

ANEXO 3 – RESPOSTAS DA TAREFA DE PRODUÇÃO DE NEOLOGISMO (T8)

Abaixo são apresentadas as repostas consideradas válidas (neologismos válidos) para as 20 questões da tarefa de Neologismo T8.

Tabela 46: Neologismos considerados válidos dentre as respostas produzidas pelos participantes na tarefa T8.

1	2	3	4	5	6	7
rerrasgar	cenourada acenourada acenourado cenouradas cenoueirada cenoureba	piscineiro piscinador piscinista	desesquentar desquentar inesquentar antisquentar	dessubstituir insubstituir	morangada moranguete morangata marangada	reterminar
8	9	10	11	12	13	14
piqueniqueiro piqueniquista	jabuticabada	chicleteiro chicletista chicletador	reentregar	deschorar inchorar	almofadeiro almofador almofadista almofadante almofadeirante almofadário	desvelhecer desenvelhecer
15	16	17	18	19	20	
redormir redormecer	cerejada cerejonada	parqueiro parquista parquedeiro parqueireiro	retelefonar rediscar	desaumentar inaumentar antiaumentar	abacaxizada	

Na tabela 47 são apresentadas todos as respostas produzidas pelos participantes para a tarefa de Neologismo, e a contagem de vezes que cada resposta apareceu na tarefa. Algumas repostas foram excluídas desta tabela, em função de serem respostas fugiram ao espírito da tarefa. Foram expluídas algumas palavras que fugiam do pretexto da tarefa.

Tabela 47: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 1 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
111	rerasgar	1	rezrasgar	1	regarasgar	1	perrasguenovo	1	rasganovo
16	rerasgar	1	rascadeiro	1	rasgarero	1	rasgação	1	re rrasga
11	desrasgar	1	resagar	1	costurar	1	rasgar-se	1	resgargar
7	resrasgar	1	rasgote	1	rasgoura	1	rasgata	1	reirasgar
5	rasgador	1	rasgavário	1	reeasgar	1	seguirasgar	1	rasgadnovo
5	regasgar	1	rasgoreiro	1	reerrasgar	1	rasgonar	1	rascateiro
5	reerasgar	1	rasgado	1	rasnovo	1	deralga	1	desrrasgar
3	rasgueiro	1	rasgante	1	rasgadouro	1	verca	1	rarsgardenovo
2	rasgadeira	1	rasgalhar	1	picotar	1	rargar	1	rasgatadeiro
2	rasgar de novo	1	rasgadamente	1	rasgazão	1	reragar	1	rasgadupla
2	resgar	1	reagar	1	rasgarada	1	rasgeta	1	regasarei
2	re-rasgar	1	rerasga	1	rasgatar	1	rasganar	1	rasgrare
2	rasgareiro	1	rasgadenovo	1	duplirasgação	1	extrasgar	1	rerascar

2	re rasgar	1	resgarar	1	rasgueder	1	ragars	1	reesgada
2	reasgar	1	birasgata	1	rasgamentos	1	rasgadar	1	rasgacaa
2	rasgadeiro	1	rasgada	1	reesgadar	1	reesgar	1	rasgar 2
2	rasgão	1	regarasarei	1	rasgugar	1	rerazgar	1	rasgarar
2	rasgars	1	rasgadão	1	durmibado	1	rasgarão	1	birasgar
1	ragarar	1	ragadora	1	ragadeiro	1	rasgadas		

Tabela 48: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 2 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
105	cenourada	1	sopa de cenoura	1	cenouradoce	1	cenouqueiro	1	cenoumiu
36	cenoureira	1	cenoudeira	1	cenouda	1	cenorex	1	grandalhono
9	cenorada	1	cenouneira	1	cenourense	1	cenourite	1	cenourona
7	cenoureiro	1	bone de senoura	1	cenoreba	1	cenouradeira	1	cenourreira
5	acenourada	1	cenoeira	1	descenourar	1	cenourácio	1	cenouracomida
4	cenoreiro	1	coce	1	cenoura	1	cenouracomí	1	cenourero
4	cenoreira	1	cenouramida	1	cenouraba	1	cenenourada	1	cenourido
3	cenourata	1	cenourito	1	senourada	1	cenorete	1	cenoureico
2	cenourita	1	delícia	1	quenoura	1	delisia	1	doce de cenoura
2	acenourado	1	senorada	1	senoureiro	1	bindoura	1	cenouradas
2	cenoureira	1	ceneira	1	ceinorinhas	1	descenoura	1	cenouradeira
2	cenoural	1	cemidoura	1	cenorartica	1	sopa	1	cenouneirinha
2	salada	1	cenourar	1	cenoureba	1	cenouzeira	1	cenoura-comida
2	cenourera	1	comidacenourenta	1	cenoumida	1	cenourício	1	comida saldável
2	cenorona	1	cenoeze	1	cenourousa	1	drogaria		
1	neoureiro	1	cocenoouro	1	cenoreida	1	coelhada		
1	cenorzida	1	cerioura	1	agrego	1	comidaacenourada		
1	cenourence	1	cenourenda	1	calada	1	cenoranzam		

Tabela 49: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 3 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

128	piscineiro	2	pecineira	1	pisinista	1	piscinãozão	1	gugida
30	psicineiro	2	pissineiro	1	pinisineiro	1	pisneiro	1	piscinacontente
21	picineiro	1	despiscineiro	1	psicnadeiro	1	piscinoueiro	1	piscineirando
7	piscinador	1	piscideiro	1	pinizamos	1	padeiro	1	arquitecto
6	pisineiro	1	piciadeiro	1	limpador	1	piscinadeiro	1	pisceneiro
6	piscinista	1	pinhão	1	psicineirozo	1	pinlro	1	picinaenci
5	piscineira	1	picinão	1	omes	1	piscinário	1	cinino
3	piscinante	1	psicinante	1	piscinaence	1	mecanico	1	piscinero
3	psicinador	1	piscinheiro	1	lavapiscina	1	pecineiro	1	linpapiscina
3	pscineiro	1	pescador	1	psinoneiro	1	trabalharismo	1	trabapisi
2	psicinado	1	tratador	1	selvavidas	1	dispisinado		

Tabela 50: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 4 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
78	desesquentar	1	desenquentar	1	frieiro	1	esquentars	1	esquitar
47	desquentar	1	firar	1	esquiar	1	desqueneei	1	esqueimar
11	inesquentar	1	não esquentar	1	desenquentar	1	esquentarpara	1	esfrar
11	esfriar	1	desenquentado	1	esquendadeiro	1	esquentarei	1	desquentado
4	esquentador	1	esquentadora	1	dequentar	1	desensesquentar	1	desesquentar
3	esquentadeiro	1	ineesquentar	1	desquentador	1	desensecar	1	esquite
3	insquentar	1	extenqueiro	1	desesquetnar	1	nãoesquentar	1	besquentar
2	dezesquentar	1	resquentado	1	efriando	1	esquisideiro	1	menos esquentar
2	friagem	1	resfriar	1	ex-esquentadeiro	1	desquenteiro	1	esquisero
2	esquentada	1	desenesquentar	1	quentão	1	friar	1	esquitar
2	resquentar	1	deixaquentar	1	desfervente	1	naoesquentar	1	gelar
2	esquenteiro	1	esquenheiro	1	insquentado	1	esfriaquente	1	esquentareu
2	esquentar	1	cozinhisto	1	nãoquentar	1	antiquentar	1	não esquenteiro
2	reesquentar	1	fritor	1	esquentivo	1	re-esquentar	1	não-esquentar
2	noesquentar	1	esquentão	1	esquenda	1	antisquentar	1	dedisquentar
2	temperatura	1	despentar	1	esquentezar	1	desesquentr	1	desresquentar
2	esquentação	1	deixesquentar	1	esquentanão	1	deixaesquentado	1	esqueitear
1	esquentadeira	1	espirar	1	esfrieiro	1	defirtar	1	esqueceiro
1	ferver	1	esquenfriar	1	resquenta	1	feijoar	1	exquentar
1	deesesquentar	1	esquentacongente	1	desisquentado	1	puespueita		

Tabela 51: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 5 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
60	desubstituir	1	subtruta	1	desubstitui	1	substitutivo	1	subtudadoria
34	dessubstituir	1	dessubstituidor	1	desestituir	1	insubstituir	1	inesubstuir
25	insubstituir	1	substizar	1	nosubstituir	1	retrocar	1	substituindo
8	desesubstituir	1	substituto	1	debistituir	1	desbstituir	1	subdeixar
4	substitueiro	1	substideuir	1	subistituir	1	substipa	1	substituímente
4	insubstituído	1	desaulstituir	1	substituir	1	esubstitueiro	1	substituítero
2	resubstituir	1	subistão	1	desessubstituir	1	dessubstituição	1	subslleitizão
2	não-substituir	1	desensubstituir	1	subistitora	1	dissubstituir	1	dessubstituir
2	ficar	1	bistituir	1	subistitueiro	1	substituíador	1	deixar
2	disubstituir	1	descituir	1	naosubstituir	1	substar	1	desinsubstituível
2	subir	1	substituírnão	1	substituidor	1	trabalhar sozinho	1	dessubstituar
2	substituar	1	restituir	1	substituíador	1	sulistuir	1	morangada
2	destituir	1	substir	1	substantivado	1	substituição	1	insubstituí
2	insubstituível	1	desubstituído	1	não submeter	1	substiduce	1	substitutar
1	incluir	1	subitituir	1	subtar	1	substituíneiro	1	substituído
1	nãosubstitua	1	dessubstituído	1	antisubstituir	1	substituível	1	ressubstituir
1	subinartar	1	desubstituído	1	sobstituir	1	insubstituído	1	nãosubstituir
1	descer	1	substituíra	1	substituícao	1	subdeixar	1	substituíteiro
1	desdesubstituir	1	anti-substitutivo	1	substituírem	1	re-substituir	1	subtrasão
1	desesubstituit	1	substituído	1	deisubstituir	1	substituítero	1	subsnutir
1	susprendedor	1	igualzinho	1	sueiro	1	deichar	1	antituir
1	nosubstitor	1	colocar	1	exsubstituído	1	substionistaa		
1	substituípara	1	desemsubstituir	1	trocão	1	subição		
1	não substituir	1	substituírio	1	disubstituir	1	desucutar		
1	não trocar	1	deixasubstituído	1	exsubstituir	1	substituíeiso		

Tabela 52: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 6 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
109	morangada	1	morangolo	1	sumorango	1	morangaço	1	morangero
35	morangueira	1	suqueira de morango	1	sucada	1	moranada	1	morangolas
21	morangueiro	1	moranganina	1	moranguera	1	morandengo	1	morangoeiro
6	morangeira	1	moranvilha	1	morngueiro	1	maranga	1	moranjax
5	moransuco	1	morangairo	1	moranqueiro	1	morangeuira	1	moranguiro
3	amorangado	1	rílico	1	moranda	1	moramsucada	1	moranguada
3	surango	1	sucarango	1	moranjada	1	morangujo	1	mrangada
3	morangado	1	reeterminar	1	morangata	1	sucorango	1	amorangada
3	morangaba	1	delisia	1	margastica	1	morangozo	1	morangolandia
3	moranga	1	sucada de morango	1	moranguita	1	moranguia	1	moragada
2	moranguete	1	morangas	1	sumo	1	mrano	1	silamgo
2	delícia	1	mocãgeiro	1	sucuumango	1	morangadadeira	1	morangnet
2	morangeiro	1	moranco	1	sucueira	1	morangura	1	delissura
1	morangal	1	morangiagos	1	moranguna	1	oango	1	morangoada
1	morangoperente	1	morangam	1	moralho	1	marangada	1	moranguesa

Tabela 53: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 7 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
129	reterminar	1	reteerminar	1	rreelitear	1	terminada	1	terminars
8	termineiro	1	tremeirão	1	ques	1	terminexs	1	termeinara
8	reeterminar	1	terminaduplo	1	tercinar	1	termanei	1	trmenaresta
5	terminador	1	terminareiro	1	terminarado	1	fim	1	terminares
5	terminadeiro	1	terminardenovo	1	terminada da justiça	1	terminam	1	reterminar
4	desterminar	1	termínio	1	terminate	1	exterminar	1	determina
3	terminou	1	termines	1	terminarar	1	terminadira	1	reteminr
2	reterminei	1	termar	1	termincarão	1	terminareio	1	vespirar
2	terminarada	1	darminha	1	terminaduas	1	terminear	1	biliscar
2	re-terminar	1	terminadero	1	terminar	1	fazer de novo	1	duplaterminação
2	interminar	1	leterminar	1	terminau	1	torturadora	1	terminalô
2	acabar	1	termeda	1	quemino	1	reeterminar	1	terminavel
2	desrapido	1	terminalização	1	tervez 2	1	teerminar	1	treinador

2	terminar	1	remuminar	1	terminadora	1	terminação	1	termnado
2	terminante	1	resterminar	1	terminar de novo	1	terminarei	1	terminado
1	termidenar	1	duplatterminada	1	recomeçar	1	chatar	1	terminar-se
1	terminadomente	1	findenovo	1	fininar	1	comesar		
1	refazer	1	piqueniqueiro	1	terminário	1	terminga		
1	terminarem	1	terminamente	1	termanaleiro	1	tteerrmmiinnaarr		
1	terminovo	1	terminarre	1	terminal	1	terminango		

Tabela 54: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 8 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
100	piqueniqueiro	1	piquenizada	1	pinequeiro	1	piquiquei	1	piquiquisão
47	piquiniquireiro	1	piqueniquante	1	piquiniqueno	1	piquinista	1	pequeneiro
9	piqueneiro	1	chorofileiro	1	piqueniquense	1	piquinicadeiro	1	pequinista
7	pequenequeiro	1	piquinizar	1	piniqueiro	1	piquineiqueiro	1	piqueniquezeiro
7	piquineiro	1	pinique	1	piq-piq	1	piquequeiro	1	piniquiqueiro
7	pequiniquireiro	1	Sé Coméia	1	piquineque	1	piquinicador	1	piquenicar
5	piniqueiro	1	invadique	1	piquedenique	1	piquenidor	1	piquenetário
4	piquiniquireira	1	pimigeiro	1	pequininez	1	piqueiro	1	pequiniquireira
3	piqueniquero	1	piqueniquar	1	piquenadeiro	1	piqueniquero	1	piquenqueirinho
2	piquenequeiro	1	piquineteiro	1	pinicar	1	piquenicator	1	piquenqueiro
2	piquenequeiro	1	piquincar	1	bisquiniqueei	1	piquenequente	1	piquinedada
2	piqueniquista	1	piquenica	1	des pequenicar	1	pequenequeiro	1	expernique
2	piquiniquero	1	piqueniqueira	1	ex piquinista	1	piquinição	1	piqueteiro
2	piquinição	1	piqueiro	1	piqunez	1	iquinque		
2	piquinicante	1	campista	1	piquinicário	1	piqueneiar		

Tabela 55: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 9 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
77	jabuticabada	2	jabuteiro	1	jabutilinço	1	jabuciticaba	1	ajabuticabado
25	jabuticabeiro	2	jabuticabal	1	dobuticaba	1	jabuticabace	1	jabuticadocente
13	jabuticabeira	2	jabuticabado	1	jabuticação	1	jabuticabarsa	1	jupida
7	jabuticadoce	2	jabuticaida	1	jabu	1	jabuticabense	1	jabuticabaria
6	jabutidoce	1	jabuticabadeiro	1	jabuticaberereira	1	jacada	1	jabutilata
6	jabutiqueira	1	jabuticabara	1	jaboticajueiro	1	jaquetada	1	jado
6	jabuticada	1	doce de jabuticaba	1	jabutiva	1	docejabuticaba	1	atiminada
4	jabuticaba	1	jabuticaleiro	1	lelizoqueiro	1	jabuticabalda	1	jabutiquei
3	jabutiqueiro	1	jabuticabei	1	jabutidecala	1	jabuticabau	1	jabutiquero
3	jabuticadeira	1	açucarjaba	1	jabuticabeiredo	1	jabuticaraba	1	jabueiro
3	jabuticabadoce	1	jaduticaba	1	umadelisia	1	jabuticabeidoce	1	jabuticador
3	jabutico	1	jabudoce	1	bajuticaba	1	jabutibeira	1	açai
2	jabuticadeiro	1	jabuticabero	1	ducaba	1	gabeiticapeiro	1	jabuticabenta
2	jabutica	1	jabuticambada	1	jabuticaeiro	1	jabuti-bolo	1	jabuticabageiro
2	jabucabeiro	1	jabuticabadeira	1	jabuqueiro	1	jabutungua	1	jabucão
2	jabuticareiro	1	jabucabento	1	jabuticabora	1	jabuticario	1	ajabuticabada
2	jabutique	1	jabuticabda	1	jabulate	1	jabuticaboso	1	jabuticabaro
2	jabuticabando	1	jabutequeiro	1	jatibucaba	1	jabuticabence	1	jabuticante
2	jabuticabão	1	jausticastica	1	jabada	1	docecabá		
2	jabuticar	1	dociticada	1	jabucaba	1	jabuticabinha		
2	jabuticado	1	jabuticabazada	1	jabumelado	1	ajabuticabado		

Tabela 56: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 10 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
175	chicleteiro	1	espaço divertido	1	chicleiro	1	chicleteiro	1	chiclete man
15	chicletero	1	chicletante	1	chicleteção	1	chiclecer	1	chicleteirista
7	chicleteira	1	chicletoeiro	1	grudex	1	quinete	1	chiglereiro
4	chicletista	1	chicletei	1	fabricachiclete	1	xicle fabriqueiro	1	chicledeiro
3	chicleteiros	1	clet	1	chcleteiro	1	chiclanteiros	1	fabricletes
3	chicleiro	1	grudento	1	xiqueiro	1	chicletente	1	chucletes
2	cicleteiro	1	chicleleiro	1	fabricheiro chicletão	1	mascadeiro	1	chiqueleteiro
2	chicletador	1	chicletario	1	chicledo	1	chicletistas	1	chicletomedro
2	xicleteiro	1	chicletário	1	chiclatero	1	chiqueiro	1	chocleteiro
2	chicletão	1	melequento	1	ciclezinho	1	chicletar		
2	chicleleiro	1	chicleteiram	1	chi	1	macador		

Tabela 57: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 11 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
133	reentregar	1	entregista	1	re entregar	1	retregar	1	comentregar
11	entregueiro	1	reentregar	1	molhar	1	reentregando	1	reentreguei
10	rentregar	1	desegar	1	entregar	1	rentregar-se	1	entrenovo
10	entregador	1	entregadis	1	entreguista	1	entre-os	1	encoazar
5	entregadeiro	1	entregueira	1	entregarir	1	maiora	1	dezentregueiro
3	reintregar	1	entregariemente	1	entregação	1	entregar de novo	1	entregarmais
3	re-entregar	1	ficar	1	enterdegar	1	entreganovo	1	não devolver
3	entregarada	1	desperdar	1	entegaram	1	bespecar	1	tregar
2	desentregar	1	reentrear	1	re entergar	1	entregarero	1	ajudar a comunidade
2	rentegar	1	entregases	1	estengai	1	entregardenovo	1	entregars
2	entregaçar	1	reentregar	1	licão	1	reentregar	1	entregags
2	entregueiro	1	entregar	1	itregareiro	1	entregam	1	enirea
2	entregadista	1	quess	1	etrega	1	self-service	1	entrigue
2	entregação	1	entregueiro	1	duplintrega	1	entregadei		
2	entregar	1	entregante	1	dar	1	entregarmente		
2	reentregar	1	entregarão	1	resentregar	1	entregando		
1	entreges	1	etregão	1	entegadeira	1	reapresentar		

Tabela 58: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 12 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
91	deschorar	1	corazoseiro	1	ser feliz	1	choradivo(a)	1	choradistão
18	inchorar	1	inchoravel	1	inchoreiro	1	niocho	1	deixarador
8	dechorar	1	felicidade	1	exchoreiro	1	deschorando	1	choradendo
6	choradeiro	1	chorada	1	caratião	1	nãochorarei	1	eschorar
5	rechorar	1	re-chorar	1	deisxorar	1	choroudeiro	1	deschorareira
5	desenchorar	1	alegrar	1	homem	1	chorarem	1	brorar
4	deichorar	1	exchorador	1	deixachoradeiro	1	mingão	1	tomar
3	dischorar	1	jdeschorar	1	parapchora	1	ferliss	1	jorageiro
3	desechorar	1	choradeira	1	antichoradeira	1	choroso	1	chorero
3	chorante	1	chosão	1	chorados	1	chorapara	1	churar
2	chorador	1	não chorarmingar	1	chorparar	1	felizado	1	machocão
2	choranar	1	chororar	1	chorável	1	dechorão	1	choramiguisto
2	nãochorar	1	amadurecer	1	antichorar	1	pacho	1	exchoremingueiro
2	desechorar	1	respirar	1	exchorex	1	choresir	1	choeminar
2	choreiro	1	não-chorar	1	exchorar	1	chorãosão	1	chiderar
2	choringar	1	sorrir	1	não chorar	1	entregar	1	nochorar
2	chorareiro	1	chorare	1	choraria	1	chorare	1	chorei
2	deschoradeiro	1	inchorável	1	antchorar	1	chorozinho	1	deschoro
2	naochorar	1	parar de chorar	1	chorinho	1	nemchorar	1	chireiro
2	parar	1	chonão	1	choro	1	fortiço	1	2 chorismo
1	deixão	1	choranzão	1	manha	1	endechorar		
1	chocalho	1	felisidade	1	deixesdechorar	1	inchorão		
1	enchoradeiro	1	questor	1	inchorada	1	exchorão		

Tabela 59: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 13 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
167	almofadeiro	1	fabricalmo	1	almofadouro	1	almofateiro	1	amofaldeiro
10	almofador	1	amofadeira	1	almofadinhado	1	aumofadão	1	aumofadeiro
6	almofadero	1	almofasadeiro	1	almofandeiro	1	tomada	1	fofeiro
5	amofadeiro	1	almafa	1	almofadeirante	1	amufadero	1	amofador
3	almofadista	1	estufadeiro	1	almoradeiro	1	amofateiro	1	almofarício
2	almofadante	1	amafadinhão	1	alfadetes	1	almofateiro	1	almofadarei
2	almufadeiro	1	almofadeiros	1	mineiro	1	almofafeiro	1	almofadinho
2	almofeio	1	almofadão	1	almofadeiro	1	almofaderio	1	almofante
2	almofada	1	almofadaquente	1	almofadáver	1	aumofadeiro	1	almofareiro
2	almofadeira	1	almoca	1	almofadeiro	1	aumomadeiro	1	almodefadas
1	almofoeiro	1	almofadenses	1	samado	1	almofadear	1	abofadeiro
1	almofadeirinho	1	fabricheiro de almofadas	1	chicletada	1	almofadário	1	maunora
1	dorminhoco	1	almofadeirossassa	1	marmelada	1	almofadinha		
1	almofadistas	1	almofadence	1	amofadeiro	1	almofabrica		

Tabela 60: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 14 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
101	desenvelhecer	1	envelhecerem	1	não envelhecer	1	novecer	1	dsenvelhecer
7	envelhecedor	1	antevelhecer	1	legal	1	invelhesível	1	noenvelhecer
5	desvelhecer	1	invelezero	1	banana	1	noveçar	1	renovear
4	rejuvelhecer	1	novelhercer	1	invelhecedor	1	revelhencer	1	freges
3	noveiro	1	rejuvecer	1	dexenvelhecer	1	injuvenescer	1	manhoso
3	invelhecer	1	espencer	1	envelhecimento-pré	1	norugas	1	enovecer
3	deenvelhecer	1	envelhecedar	1	denvelhecer	1	develenser	1	jovenzar
3	envelheceiro	1	velhecer	1	rejuvenescer	1	crecser	1	desinvelheceado
2	envelhecereiro	1	fazer ginástica	1	desenvelhecedor	1	enfelhecedeiro	1	indesvelhecer
2	envelhecido	1	receinvelhe	1	enjovencer	1	invelhecível	1	noveiro
2	rejuvenecer	1	juventudi	1	novo	1	enovar	1	envelhenovo
2	elevemeto	1	inenvelhecer	1	reenjuvenecer	1	envelhocar	1	desenvelecer
2	desenvelhecido	1	envelherada	1	envelhaneiro	1	enveleceiro	1	desvelher
2	imortal	1	reenvelhcer	1	envelhesedor	1	crevelhecer	1	rejuvelhencer
2	develhecer	1	jovem	1	invelhecimento	1	dormir	1	inevelhecer
2	renvelhecer	1	jovelhecer	1	invelhecível	1	envelhesástico	1	stopvelhecer
2	naoenvelhecer	1	antinvvelhecerr	1	desenvelhecimento	1	rejuvenenvelhecer	1	crerer
2	desinvelhecer	1	semrugas	1	injovensar	1	jovenar	1	sortudo
1	envelhecidente	1	não-envelhecer	1	desmaturizar-se	1	inchorar	1	envelcedor
1	re-envelhecer	1	desvelhecido	1	invelhecido	1	enjovelecer	1	envelhessedor
1	desenvelheser	1	rejuveneser	1	envelhão	1	envelhecerei	1	deixadirodeenvelhecimento
1	reguvenecer	1	desvelhar	1	nam envelersmento	1	ser novo	1	jovenzido
1	nenvelhecer	1	enveleceria	1	redormir	1	remunerar	1	nãovelho
1	desevelhecer	1	envelheçonista	1	envalhaçar	1	enjovelhecer		
1	envelhedecer	1	velheçudo	1	juvenecer	1	envelhecedidamente		
1	envelhecir	1	envelhecedeira	1	envelhecedeiro	1	deixaenvelhecido		

Tabela 61: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 15 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
120	redormir	1	dormirá	1	dormilhoca	1	dormilhoquilha	1	dormingador
13	redurmir	1	bormir	1	dormilhaco	1	dormir	1	dormireiro
12	reedormir	1	dupladormição	1	dorminarada	1	duplimir	1	cochilar
10	dorminhoco	1	dormir de novo	1	dormidor	1	dornaidor	1	dorminhoquinho
5	dormideiro	1	bem para gente	1	dorminense	1	dormiceireiro	1	querer
3	dormirdenovo	1	donir	1	dornovo	1	dordemim	1	dorminhocqui
3	dorminar	1	dormire	1	dirminhocas	1	dorminhocamente	1	dordero
3	dormirei	1	dormirnovamente	1	exdormir	1	desdormir	1	gostoso
2	dorminhoqueiro	1	reidormir	1	dormiear	1	laranja	1	dormiracar
2	re-dormir	1	dormir-se	1	rendormir	1	sonoliro	1	dormilhoco
2	dormidora	1	maisamominutinhos	1	dormirnado	1	minhoco	1	dorminhão
2	dormineiro	1	nodormir	1	dorminildo	1	dormindoco	1	bidormida
2	reendormir	1	doismir	1	dormirs	1	dorminário	1	dorminir
2	redormecer	1	2 dormine	1	dormimente	1	dormirnovoo	1	dormilhão
2	dormideira	1	re dormir	1	sigir	1	dorminhocão	1	dormioro
2	dorminhoca	1	dorminheiro	1	demiramabamo	1	dormicam	1	dedormir
2	dormição	1	dormiciario	1	soneca	1	dormedista		
1	dormigar	1	dorminger	1	filmir	1	sonar		

Tabela 62: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 16 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
101	cerejada	2	cerejadeira	1	ceramica	1	cerejex	1	cerejora
32	cerejeira	2	cerejadada	1	cerejaeira	1	ceregita	1	cerejeireiro
13	cerejeiro	1	mareja	1	cerejador	1	cerejal	1	bebida
8	cereijada	1	sucandeiro	1	cerejabuera	1	cerejonada	1	aguacerejada
4	cerejera	1	delícia	1	cerejeiro	1	cerejerei	1	ceregereira
4	crejada	1	cerejão	1	cerejeto	1	cerejeiradeira	1	cerecam
3	sureja	1	cerejaada	1	cereal	1	cerenarara	1	ceregadas
3	ceresuco	1	crejeira	1	cervejacodante	1	cerejaria	1	cerejaira
3	ceregeira	1	delisia	1	serejeiro	1	cerejar	1	cerejusta
3	acerejado	1	ceranjeira	1	cereco	1	sucereja	1	cerejere
2	sucoreja	1	cerureraja	1	cerejebiar	1	cerejaca	1	ceregóia
2	quereja	1	cerejanga	1	cerejado	1	cereguita	1	cerejeiranada
2	cerejaba	1	emeja	1	sucereja	1	cerejito	1	cedereja

2	cervejada	1	seregeira	1	crejeiro	1	ceresona	1	cerejeirada
2	cerejeira	1	cerejeiro	1	sereja	1	cerejona	1	cerejoni
2	cerejasuco	1	beleza	1	cerefeira	1	lacreja		
2	cerejadeiro	1	cerejadora	1	cerejada	1	cerejata		

Tabela 63: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 17 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
171	parqueiro	1	parcosão	1	parquimetro	1	traparque	1	parkista
14	parquista	1	paraquereiro	1	parquimista	1	perque	1	parkolandio
6	parquero	1	anacate	1	paquero	1	querco	1	parkório
5	parqueteiro	1	luseria do parque	1	parqueirinho	1	parquezaoinho	1	parkin
4	parqueiro	1	parkeiro	1	parquisista	1	parcoeiro	1	pardeque
3	trabalhador	1	parquenista	1	parecebaer	1	parquireiro	1	parquesador
2	parqueira	1	parquei	1	lixeiro	1	parqueireiro	1	parninho
2	parqueiro	1	parquejeiro	1	parqueineiro	1	parquiteteiro	1	praquero
1	parquineiro	1	parquero	1	parquante	1	papiparqueiro	1	parqueiro
1	parquenense	1	pirque	1	parqueente	1	parque estagam	1	parquenionista
1	parquedeiro	1	parteiro	1	trabalhador parqueiro	1	monéiro		

Tabela 64: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 18 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
133	retelefonar	1	intelefonar	1	telhado	1	telefonovo	1	telefonar
16	telefoneiro	1	re telefonar	1	telefistão	1	telefonarnaisumavez	1	telefone
12	retelefonar	1	telefone	1	telefonate	1	reeteleefonar	1	refonar
10	telefonador	1	desperdiçar	1	telefonar de novo	1	rediscar	1	telefonam
5	telefonista	1	telefonero	1	duplfonero	1	telefonito	1	re-telefonar
4	telefonar	1	retelefonar	1	religamento	1	telefonar	1	telefonemas
3	retelefonar	1	telefonico	1	telefonil	1	velefonar	1	telefonarada
3	telefonadeiro	1	telefonexs	1	telefonadora	1	quetar	1	telefonar
2	telei	1	fonetel	1	rtelefonar	1	telefoniar	1	telefonacão
2	telefonarmente	1	reestelefonar	1	tioteiro	1	telegásto	1	tefe
2	telefonareiro	1	telefonagem	1	telefonarei	1	telefonars	1	telefonema
2	telefonardenovo	1	amandar	1	telefonar	1	retelefonar	1	extelefonar
2	telefonante	1	2 tefenor	1	telefonadaquente	1	ligar-novamente	1	ree-se-telefonar
1	teledonar	1	duplafonar	1	telefoner	1	telefonar	1	divertido
1	reentelefonar	1	telefonelo	1	religarei	1	telefonar-se	1	retelefonou

Tabela 65: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 19 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
100	desaumentar	1	noaument	1	aumetero	1	ireaumentar	1	baximo
19	diminuir	1	aumineiro	1	não aumentador	1	aumentarem	1	antiaumentar
11	desalmentar	1	noalejar	1	inentar	1	embaixar	1	abachar
7	inaumentar	1	ragio	1	aucolher	1	aumentão	1	almentador
6	aumentador	1	diminuição	1	aumentarpo	1	dezaumentar	1	desaumentar
6	reaumentar	1	aumeltarianão	1	alcubar	1	aumentareiro	1	doxeiromentar
5	abaixar	1	ouvrbem	1	diminutz	1	nãoaumentar	1	menor
4	aumenteiro	1	naumentar	1	diminuiteiro	1	aumentareiro	1	aumentatente
3	desaumentar	1	ficar assim	1	conzar	1	naoaumentar	1	abaxandeiro
2	inaumentavel	1	descrecer	1	alendar	1	aumenparar	1	adaxar
2	dementar	1	reaumento	1	vuletar	1	não-aumentar	1	esquesido
2	deaugmentar	1	não aumentar	1	naaumentar	1	alumentare	1	desalmentadeiro
2	desmentar	1	aumentadeiro	1	pequenizar	1	amentado	1	almentar
2	inalmentar	1	baixerer	1	dimineinho	1	deidexar	1	aumenqualear
2	diminueiro	1	pequenisar	1	revolte	1	diminuidade	1	uminididir
2	rediminuir	1	nãomentada	1	aumentar	1	aumentarista	1	diminuição
1	desdiminuir	1	seaumentar	1	re-aumentar	1	baixaumentar	1	acumentarir
1	inmentar	1	aumeminuir	1	diminuirei	1	aumentarada	1	aumentazeiro
1	deixaumenta	1	desaumentando	1	dimuniante	1	tarau	1	desaumentador
1	noaumentar	1	aumentaria	1	desaumento	1	desamentar		

Tabela 66: Respostas produzidas pelos participantes para a questão 20 da tarefa de Neologismo (T8), e o número de ocorrências de cada resposta.

N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra	N	Palavra
26	abacaxada	2	abaxizeiro	1	abaxequeiro	1	abacaxico	1	abacaxiloucos
22	abacaxizada	2	abaxicabada	1	abacaxi-doce	1	bacaxieiro	1	abacaxeque
12	abacaxieiro	2	abacaxeirada	1	abália	1	abacaxireiro	1	abacaxitada
11	abacaxizeiro	2	abaxicadeira	1	abacaxesal	1	abacaxiera	1	docecax
10	abacaxeiro	2	abacacheiro	1	dobacaxi	1	abacatigeiro	1	abacateiro
9	abacaxeira	2	abacaxiseiro	1	abaicaxada	1	abacaxilouco	1	abacaxierio
8	abacaxeira	1	abaxicabeira	1	mili	1	abacaxirivo	1	abacaxirada
5	abacadoce	1	abacaxiceira	1	taxizeira	1	abacaxinha	1	abacaxibeiro
5	abacaxiada	1	abacaxirei	1	docibacaxi	1	abacaxidoci	1	abacaxero
5	abacaxidoce	1	abacacada	1	abacacheira	1	abacaxineiro	1	doabacace
4	abacaxibada	1	abaxaqui	1	abacaxípolis	1	abacaidoce	1	abacaxidereira
4	abacaxizeira	1	doxa	1	abacaxisado	1	abacaxajada	1	abacaxiseira
3	abacaxiteiro	1	doceabacaxi	1	abadecaxi	1	abacaxinesse	1	doaxique
3	abacaxideira	1	abacona	1	abacaxidero	1	delisia	1	abecexi
3	abacaxicabada	1	abacadocê	1	abaxiqueiro	1	abacascão	1	bacaxizada
3	abacaxisada	1	abacaxzeirada	1	abacaxirra	1	abacaxizera	1	a xicaba
3	abaxicada	1	abacaxibeira	1	açucarxi	1	abundati	1	abacalate
3	abacaxicaba	1	abacaxidaba	1	super doce abaxi	1	abaxiqueira	1	abacalado
3	abacaxizada	1	abaxigabeira	1	abacaxa	1	delícia	1	abacaxiaba
3	abacaxidada	1	abacaxoada	1	abacaxizenta	1	abacaxeroro	1	abacachieira
2	abacaxiqueira	1	abacaxisa	1	acaxeiro	1	abaixacada	1	bochaca
2	abacaxideiro	1	abacão	1	abacaxinada	1	abacaxiqui	1	milir
2	abacaxizado	1	acai	1	abacaxidória	1	abacaxizadada		
2	abacaxicada	1	abacaxigeira	1	abakatisceiro	1	abacaxaida		