



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Tais Turaça Arantes

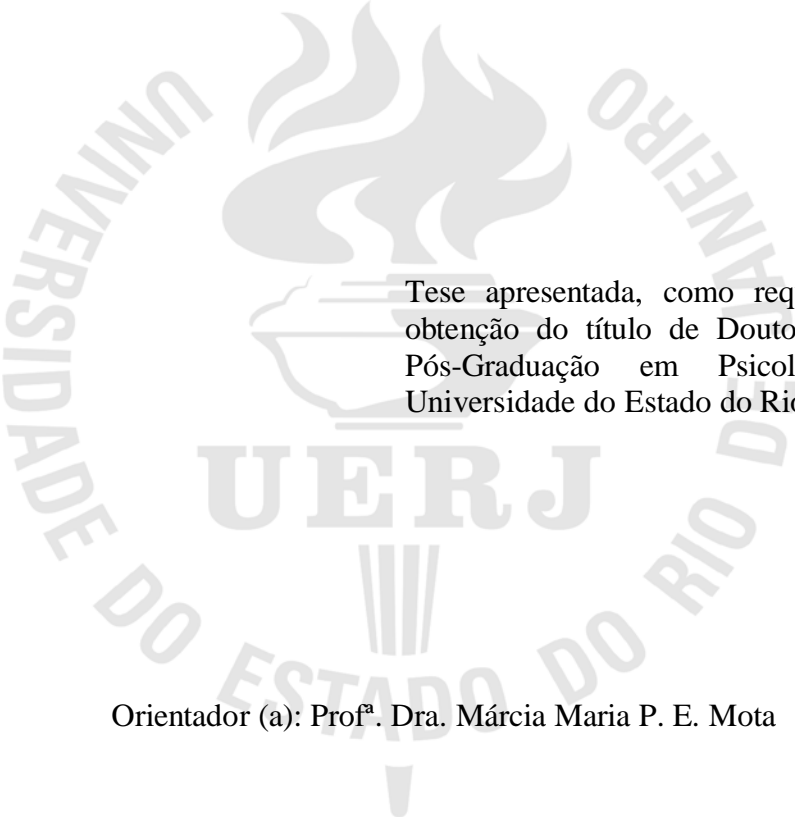
**A influência da consciência morfológica na produção de texto no Ensino
Fundamental I**

Rio de Janeiro

2022

Tais Turaça Arantes

A influência da consciência morfológica na produção de texto no Ensino Fundamental I



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Márcia Maria P. E. Mota

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A662 Arantes, Tais Turaça.
A influência da consciência morfológica na produção de texto no Ensino Fundamental I / Tais Turaça Arantes. – 2022
96 f.

Orientadora: Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Consciência Morfológica – Teses. 2. Produção de texto – Teses. 3. Ensino Fundamental – Teses. I. Mota, Márcia Maria Peruzzi Elia da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

bs CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tais Turaça Arantes

A influência da consciência morfológica na produção de texto no Ensino Fundamental I

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de março de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota (Orientadora)

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Silvia Brilhante Guimarães

Pontifícia Universidade Católica - PUC

Prof.^a Dr.^a. Fraulein Vidigal de Paula

Universidade de São Paulo - USP

Prof.^a Dr.^a. Vanessa Barbosa Romera Leme

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. Carlos Eduardo Nórté

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Para meu pai Dinamérico Inácio Arantes (*In memoriam*). Sinto sua falta todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela capacidade e força.

À Professora Márcia Maria Elia da Mota Peruzzi que teve muita paciência com a minha ansiedade, principalmente no dia que eu achei que eu não tinha capacidade em terminar o curso e com toda paciência ela me acolheu.

Aos meus dois grandes amigos que a especialização de Latim da UERJ trouxe para a minha vida: Felipe de Andrade Constancio e Carlos Gustavo Camillo Pereira.

Às minhas amigas do programa de Psicologia da Universo: Jaqueline Costa Batista Rocha, Marlene Antonia Brandão Pires, Carmem Lúcia Martins e Eliane Cristina F. de Oliveira Coutinho.

Às minhas amigas do programa de Psicologia da UERJ: Victoria Azevedo Lima dos Santos e Natacha de Barros Candido Lourenço.

Ao meu amigo Pedro Henrique Monteiro Torres pelas aulas de estatística.

À minha família: mãe, Luci, irmãos Hugo e Denner, minha cunhada, Glaucia e sobrinha, muito amada e querida, Sara.

Por último e não menos importante, o meu maior agradecimento vai para o meu esposo Diego, por me ajudar sempre e me incentivar a sempre estudar, por ajudar em cada etapa desse doutorado e, principalmente, por me amar.

RESUMO

ARANTES, T. T. *A influência da consciência morfológica na produção de texto no ensino fundamental I*. 2022. 110f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2022.

A presente tese teve como objetivo averiguar a influência da consciência morfológica (habilidade de refletir sobre os morfemas) e da escrita na produção de texto de crianças do fundamental I. A amostra foi composta de crianças do segundo ao quarto ano, faixa etária entre 7 e 15 anos divididas em dois estudos. Participaram do primeiro estudo 121 crianças e do segundo 72. A hipótese levantada é a de que haveria uma relação entre a capacidade de refletir sobre a morfologia e a produção de texto. Dessa forma, o segundo estudo possibilitará separar a contribuição da consciência morfológica para a produção de texto. Os dados foram coletados em escolas públicas, para o primeiro estudo, e privadas, para o segundo estudo, da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, nas cidades Rio de Janeiro, São Gonçalo e Niterói. A metodologia do estudo é quantitativa e serão aplicados cinco testes. Espera-se encontrar como resultados uma melhor compreensão de como o processamento explícito da morfologia e da sintaxe contribui para o processo de produção de texto. A qualidade da produção de texto foi medida pela capacidade de utilização de coesão textual e a escrita de palavras isoladas pela produção de palavras morfológicamente complexas nas redações em pelo ditado (TDE). O primeiro buscou avaliar a relação entre a consciência morfológica e a utilização de coesão textual na produção de texto; enquanto o segundo acrescentou a consciência sintática. Os resultados mostram que quando a consciência sintática entrou na análise, a consciência morfológica não contribuiu com variância significativa para escrita. Estudos futuros devem explorar a relação entre esses dois constructos e a escrita.

Palavras-chave: Consciência Morfológica. Produção de texto. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

ARANTES, T. T. *The influence of morphological awareness on text production in elementary school*. 2022. 110f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2022.

This thesis aimed to investigate the influence of morphological awareness (ability to reflect on morphemes) and writing on the text production of elementary school children. The sample consisted of children from the second to the fourth grade, aged between 7 and 15 years divided into two studies. 121 children participated in the first study and 72 in the second. The hypothesis raised is that there would be a relationship between the ability to reflect on morphology and text production. Thus, the second study will make it possible to separate the contribution of morphological awareness to text production. Data were collected in public schools, for the first study, and private schools, for the second study, in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro, in the cities of Rio de Janeiro, São Gonçalo and Niterói. The study methodology is quantitative and five tests will be applied. It is expected to find as results a better understanding of how the explicit processing of morphology and syntax contributes to the text production process. The quality of text production was measured by the ability to use textual cohesion and the writing of isolated words by the production of morphologically complex words in essays by dictation (TDE). The first sought to evaluate the relationship between morphological awareness and the use of textual cohesion in text production; while the second added syntactic awareness. The results show that when syntactic awareness entered the analysis, morphological awareness did not contribute significant variance to writing. Future studies should explore the relationship between these two constructs and writing.

Keywords: Morphological Awareness. Essay. Elementary School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Classificação dos articuladores textuais (Santos, 2003)	45
Tabela 2 –	Elementos Coesivos (Bechara, 2009; Cegalla, 2008).....	45
Tabela 3 –	Estatísticas Descritivas dos Participantes	47
Tabela 4 –	Estatísticas Descritivas das Tarefas Administradas	54
Tabela 5 –	As Correlações de Spearman (Estudo 1)	54
Tabela 6 –	Tabela de Regressão do Estudo 1	56
Tabela 7 –	Estatísticas Descritivas dos Participantes	60
Tabela 8 –	Estatísticas Descritivas das Tarefas Administradas	70
Tabela 9 –	As Correlações de Spearman (Estudo 2)	71
Tabela 10 –	Tabela de Regressão do Estudo 2	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Consciência Fonológica
CM	Consciência Morfológica
CS	Consciência Sintática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E ALFABETIZAÇÃO	13
1.1 Ortografia, morfologia e a língua portuguesa do Brasil	13
1.2 A consciência morfológica	15
1.3 A consciência fonológica	24
1.4 A Consciência sintática	27
1.5 Contribuições da Linguística para a análise das redações	35
1.6 Método de análise dos textos	38
2 ESTUDO I - . MÉTODO	40
2.1 Participantes	40
2.2 Instrumentos	40
2.3 Procedimentos	42
2.4 Plano de Análise de dados	43
2.5 Resultados do Estudo I	45
2.6 Discussão do Estudo I	47
3 ESTUDO II	50
3.1 Método	50
3.1.1 Participantes	50
3.2 Instrumentos	51
3.4 Procedimentos	54
3.5 Plano de Análise de dados	57
3.6 Resultado do Estudo II	58
3.7 Discussão do Estudo II	61
4 DISCUSSÃO	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	69
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	73
ANEXO B - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA – ANALOGIA GRAMATICAL	74
ANEXO C - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – TAREFA DE SPOONEIRISMO	75
ANEXO D - REDAÇÃO	76
ANEXO E - SUBTESTE DE ESCRITA DE PALAVRAS – TDE-ESCRITA	77

<u>ANEXO F</u> - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – CORREÇÃO GRAMATICAL	80
<u>ANEXO G</u> - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – ANALOGIA DE PALAVRAS.....	83
<u>ANEXO H</u> - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – COMPLETAR FRASES	84
<u>ANEXO I</u> - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – COMPLETAR FRASES	86
<u>ANEXO J</u> - SUBTESTE DE ESCRITA DE PALAVRAS – TDE-ESCRITA	95

INTRODUÇÃO

Define-se a consciência morfológica como a capacidade de refletir e manipular intencionalmente os morfemas (CARLISLE, 1995; BOWERS; KIRBY, & DEACON, 2010). Carlile (2003) sugere que a consciência morfológica é uma habilidade que está ligada à sensibilidade de uma criança refletir sobre a estrutura morfológica das palavras (simples ou complexas) de seu idioma materno, e assim, há probabilidade dela se tornar algo mais desenvolvido no período escolar, pois é nessa fase que as crianças começam a ler e a escrever, ou seja, desenvolver o registro gráfico do seu idioma. A consciência morfológica pode ser observada na linguagem falada e, posteriormente, torna-se mais complexa com a exposição da criança aos signos verbais, podendo colaborar para a produção de texto (ZHANG & KODA, 2013) e ter maior capacidade para produzir melhores textos, não só mais ricos em vocabulário como também mais bem estruturados e mais coesos, com o uso de conectivos e marcadores. O processamento morfológico é fundamental para formação do vocabulário e envolve também o processamento sintático semântico (MOTA, 2009). Dessa forma, crianças que processam a morfologia podem estar mais preparadas para produzir melhores textos. Em suma, a sensibilidade aos morfemas parece se tornar o conhecimento explícito sobre os morfemas, o que definimos como consciência morfológica, e nesse processo interativo que se desenvolve com a escolarização promove a escrita em vários níveis. Não está no escopo desse estudo investigar o desenvolvimento da consciência morfológica, apenas ilustramos como essa habilidade torna-se um dos importantes precursores da escrita, os quais precisamos conhecer mais, se quisermos pensarmos em práticas pedagógicas e clínicas mais eficientes.

Outra habilidade que ajuda na produção textual é a consciência sintática. Há evidências de que a criança utilizará seu conhecimento sintático-semântico para utilizar o contexto para ler palavras que ela não consegue decodificar (CAPOVILLA ET AL., 2004; MOTA, 2008). A produção de um texto requer não só a apresentação de sequências de palavras, mas palavras que formam um contexto coerente, que obedeçam à sintaxe da língua. Com isso, a consciência sintática é um importante correlato cognitivo a também se avaliar no estudo da produção do texto. Ao se escrever as palavras num texto, é possível que se tenha que usar as informações contextuais para

escolhê-las, além disso a grafia de muitas palavras está associada a aspectos morfossintáticos.

É possível que a consciência morfológica atue ao nível da palavra e a consciência sintática ao nível da sentença na influência que exercem na escolha da grafia das palavras durante a escrita da língua portuguesa do Brasil. Neste caso, a consciência morfológica poderia trazer uma contribuição maior para escrita correta de palavras em listas isoladas e também para a produção de palavras morfológicamente complexas, e a consciência sintática para a utilização de coesivos textuais. Até onde pudemos revisar, essas questões não foram investigadas empiricamente e podem trazer implicações importantes para a prática pedagógica.

A pesquisa, dessa forma, tem como objetivo responder as seguintes questões:

1) há uma relação entre a consciência morfológica e a escrita de palavras isoladas? Se este for o caso, a tarefa de consciência morfológica aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a escrita correta de palavras num ditado;

2) há uma relação entre a consciência morfológica e a produção de um texto mais rico em coesão e palavras morfológicamente complexas pelos estudantes no Ensino Fundamental I? Se este for o caso, a tarefa de consciência morfológica aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfológicamente complexas numa produção de texto das crianças investigadas e a tarefa de consciência morfológica aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de coesivos textuais numa produção de texto das crianças investigadas;

3) há uma relação entre a consciência sintática e a produção de palavras morfológicamente complexas nos textos dos estudantes no Ensino Fundamental I? Se este for o caso, a tarefa de consciência sintática aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfológicamente complexas numa produção de texto das crianças investigadas;

4) há uma relação entre a consciência sintática e a produção de um texto mais rico em coesão dos estudantes no Ensino Fundamental? Se este for o caso, a tarefa de consciência sintática aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de coesivos textuais numa produção de texto das crianças investigadas;

5) há contribuições diferentes da consciência morfológica e da consciência sintática para a produção das palavras e dos coesivos no texto escrito? Se este for o caso,

a consciência sintática contribuirá com uma porção da variância maior para a produção de coesivos nos textos e a consciência morfológica para a produção de palavras morfológicamente complexas.

Essa tese é dividida em dois estudos: o primeiro avaliará os objetivos 1 e 2, e o segundo avaliará os objetivos 3, 4 e 5. Serão avaliados escores da consciência morfológica e da consciência sintática. As duas habilidades serão testadas em suas correlações com os aspectos presentes na produção de texto das crianças, como sua estrutura e coesão, suas convenções linguísticas e o uso de marcadores e conectivos. Justifica-se que esse tipo de estudo é importante porque auxilia a avaliar a consciência morfológica de acordo com marcadores morfológicos dentro das ocorrências textuais (PEEREMAN; CHAROLLES, & GALUSI, 2013).

O Capítulo 1 trata da revisão teórica, sobre a ortografia e a morfologia da língua portuguesa do Brasil, bem como apresenta os conceitos de consciência morfológica, fonológica e sintática, com uma breve revisão de estudos que pesquisaram a influência da consciência morfológica na escrita e produção de texto de alunos do Ensino Fundamental. O Capítulo 2 apresenta a metodologia utilizada no primeiro estudo, bem como o plano de análise de dados, os resultados e as principais conclusões. O capítulo 3 apresenta a metodologia do estudo 2 e o plano de análise de dados. Também, os resultados e as principais conclusões. Logo após é apresentada a discussão de ambos os estudos no capítulo 4 e por fim as considerações finais. Depois, são apresentados as referências e os anexos.

1 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E ALFABETIZAÇÃO

1.1 Ortografia, morfologia e a língua portuguesa do Brasil

O português do Brasil é um idioma alfabético, isto é, a princípio os grafemas devem corresponder perfeitamente aos fonemas. No entanto, entende-se que em línguas alfabéticas as correspondências entre os sons das palavras e a sua representação gráfica podem variar (MOTA et al., 2007). As línguas alfabéticas variam quanto ao grau de aderência às correspondências entre letra e som. Línguas como o espanhol têm muita aderência às correspondências entre letra e som, enquanto o inglês possui pouca aderência.

Assim, embora no sistema de escrita do português do Brasil exista o que se chama de correspondência grafofonêmica, existem diversas situações nas quais nem sempre há uma correspondência única entre sons e letras, o que pode gerar na criança uma confusão quando tem que escolher o grafema que será codificado ou simbolizado na escrita (FUSCO & CAPELLINI, 2010).

Dessa forma, verificam-se situações que causam dificuldades para o aprendiz. Como um exemplo que ilustra essa questão, apresentamos as palavras casa [k'aza] e urso ['uh.su], ambas escritas com a letra 's'. Enquanto a palavra casa possui a mesma equivalência em número de grafemas e fonemas urso, o 's' na palavra casa possui som de 'z' enquanto na palavra urso possui som de 's'. Essas são chamadas de regras contextuais porque o som do grafema depende do "contexto" ou posição em que aparece na palavra.

Morais (1998) sistematizou as características ortográficas das palavras em quatro grupos em relação ao grau de aderência às regras de correspondência letra e som: (a) palavras regulares, que são aquelas que possibilitam a conversão grafema-fonema, ou seja obedecem fielmente ao princípio alfabético; (b) palavras irregulares, que são aquelas em que a relação grafofonêmica é ambígua; (c) palavras com regras contextuais, que são palavras escritas com regras que determinam as grafias em determinados contextos, como por exemplo, o som nasal é escrito com m antes de p e b. Desse modo, escrevemos "pente" [p'ẽ.tẽ] com n, mas a palavra "pompom" [p'õ.põ] é escrita com m; e (d) palavras com regras morfológicas, isto é, regras em que a categoria

gramatical da palavra acaba por orientar a sua grafia, como por exemplo, princesa, onde -esa é um sufixo que denomina feminino de nobreza, sendo escrito com s e não com z).

O português é uma língua com uma grande quantidade de palavras morfológicamente complexas (MOTA, 2012). É possível que a forma como as crianças processam a morfologia ajudem-nas na aquisição da leitura e da escrita (Mota, 2009). Esse é o foco de interesse dessa pesquisa, então, focaremos no quarto grupo mencionado acima.

Mas, antes de revisarmos as pesquisas que tratam sobre o tema, o que chamamos de palavras morfológicamente complexas? As palavras podem ser morfológicamente simples, quando são compostas de um morfema, ou morfológicamente complexas quando possuem mais de um morfema. Por exemplo, a palavra “flor” é composta de apenas um morfema, o radical, sendo morfológicamente simples. Por outro lado, a palavra “flor-i-cultura” é configurada como morfológicamente complexa, por possuir mais de um morfema. O português é uma língua com muitas palavras morfológicamente complexas, ou seja, compostas de mais de um morfema.

Os morfemas são as menores unidades com significado próprio das palavras, e os elementos mórficos são a raiz e os afixos (prefixos, sufixos) (BECHARA, 2009; CEGALLA, 2008). No plano gramático da língua, no que concerne à significação interna da língua portuguesa do Brasil, são descritos os morfemas gramaticais: (a) vogal temática nominal – segmento classificatório, por exemplo, na palavra dente; (b) desinência flexional – responsável pela categoria de número, como se observa na palavra dentes; e (c) sufixo derivacional – que permite uma nova criação de palavras, como dentistas. Logo, os morfemas gramaticais se dividem em classificatórios, derivacionais e flexionais (CÂMARA JR., 2004; CUNHA & CINTRA, 1985).

Nesse contexto, os morfemas flexionais são aqueles que mudam a palavra quanto ao gênero, número, grau, tempo e modo, obedecem às regras claras de formação das palavras. Já a morfologia derivacional é um sistema aberto de formação de palavras. Cassalis e Louis-Amstrong (2000) apontam que o fato da morfologia flexional seguir regras claras de formação de palavras, leva a sua aquisição mais cedo no desenvolvimento.

De interesse dessa tese, destaca-se o fato de que os morfemas possuem estabilidade ortográfica, assim como semântica. No caso dos flexionais, possuem também um caráter morfossintático e a conexão semântica entre as palavras é mais

transparente (e.g. colocar – colocar-am), enquanto os morfemas derivacionais, como já apontado fazem parte de um sistema aberto em que a conexão semântica entre as palavras não tem uma regra própria. Toma-se como demonstração a palavra dentista, que é formada pelo processo de derivação sufixal composta em duas partes: dent-ista, em que o substantivo dente forma outro substantivo que se refere a uma profissão, mas no caso da palavra açougueiro, o processo de derivação sufixal se dá usando outro sufixo eiró. Não há uma regra clara a respeito de qual sufixo escolher para formar as palavras novas que as crianças aprendem, como há nas flexões.

Apesar disso, cada morfema possui um sentido enquanto unidade e sua estabilidade ortográfica pode ajudar na escrita das crianças. Observa-se que existem palavras com apenas um morfema (igual), assim como com dois (desigual) ou até mais morfemas (desigualdade). Conhecer os morfemas pode auxiliar a criança na sua escrita, pois ela pode generalizar seu conhecimento da escrita dos morfemas **des** e **igual** quando escutar a palavra desigual em um ditado pela primeira vez. O conhecimento dos morfemas lhe dará uma pista de como escrevê-la (DEACON, KIRBY, & CASSELMAN-BELL, 2009; BOURASSA, BARGEN, & DEMONT, 2018). A palavra desigual não é grafada como “dezigual” ou “desequal” ou ainda “desiguau”. Isto porque os morfemas possuem estabilidade na forma com que são grafados.

De fato, os morfemas parecem ajudar as crianças a escrever a grafia das palavras de forma correta. Bourassa et al. (2018) mostraram que as crianças, no período de alfabetização, usam o conhecimento sobre a estrutura morfológica para ajudar na escrita de grafias de palavras. Quando as crianças refletem sobre os morfemas das palavras, a habilidade chamada de consciência morfológica, isso as ajuda a escrever (MOTA, NUNES, & BRYANT, 1996). Sua influência na escrita será tratada com mais detalhe na próxima seção.

1. 2 A consciência morfológica

A consciência morfológica refere-se à consciência das estruturas morfêmicas das palavras e à capacidade do indivíduo de refletir e manipular essa estrutura (BOWERS ET AL., 2010; CARLISLE, 1995). A literatura tem demonstrado que a

habilidade de refletir sobre os morfemas contribui para o desenvolvimento da escrita de palavras (DEACON & DHOOGHE, 2010; WOOD, WADE-WOOLLEY, & HOLLIMAN, 2009; WOLTER, WOOD, & D’ZATKO, 2009) e de textos (MCCUTCHEN & STULL, 2014; NORTHEY, MCCUTCHEN, & SANDERS, 2016; MCCUTCHEN ET AL., 2013).

Os morfemas, como apresentamos na seção anterior, apresentam estabilidade ortográfica, pois em geral são escritos da mesma maneira em palavras diferentes, mas que têm a mesma origem. Por exemplo, o radical da palavra é mantido na escrita de palavras derivadas: ‘pedra => pedreira’ (NUNES & BRYANT, 2014). No que tange ao desenvolvimento da escrita de palavras, a consciência morfológica pode ajudar o indivíduo a refletir sobre a escrita das palavras a partir dessas unidades de significado. Conhecendo palavras simples, pode-se chegar à escrita de palavras complexas porque o escritor pode generalizar o conhecimento de uma palavra conhecida para palavras novas. O inverso também pode acontecer (MOTA, 2012).

Wolter et al. (2009), por exemplo, realizaram um estudo com dois objetivos centrais: (a) investigar se as crianças do ensino fundamental utilizavam a consciência morfológica para guiar a sua escrita; e (b) verificar se a consciência morfológica foi preditiva no desempenho da escrita das crianças. Esse estudo foi realizado com 43 crianças do Ensino Fundamental I, sendo pedido para as crianças, no início do ano letivo, que completassem uma série de tarefas para avaliação das habilidades de ortografia, consciência fonológica e consciência morfológica.

As tarefas utilizadas para medir a consciência morfológica foram: a) *teste de ortografia escrita*, para avaliar as habilidades gerais de ortografia; b) duas tarefas voltadas para a consciência morfológica, sendo uma *tarefa de produção morfológica oral*, em que se pede para as crianças produzirem a forma morfológicamente correta de uma palavra, por exemplo, o examinador lê em voz alta uma palavra base *fazenda* e em seguida lê o contexto da frase “Meu tio é _____” (espera-se que a criança responda *fazendeiro*), e a outra *tarefa de ortografia morfológica*, onde as palavras de interesse são as palavras com ortografia ambígua. Foram usadas palavras do inglês americano em que não se podia prever se ela é escrita com /d/ ou /t/ apenas baseando-se no som.

A *rationale* do estudo era que, se as crianças estivessem usando seu conhecimento da raiz das palavras, elas teriam mais probabilidade de usar *t* para a palavra *dirty* [ˈdɜr-ti] do que para *duty* [ˈdu-ti], por já conhecerem a palavra *dirt* [dɜrt],

de onde *dirty* se origina. Para isso o conhecimento da morfologia das palavras raízes mostrou-se como um indicador de pistas de como escrever essas palavras, com as crianças usando as informações morfológicas de palavras raízes já conhecidas para orientar a sua escrita. Os dados, em especial da *tarefa de ortografia morfológica* descrita acima, indicam, em resposta à primeira pergunta desse estudo, a existência de uma consciência explícita das relações morfológicas das palavras por parte dos participantes. O índice de acerto mostrou que 68% dos participantes tiveram acerto acima de 50%, ou seja, a maioria das crianças utilizava o conhecimento da raiz para escrever as palavras ambíguas.

Os dados também apontam, em relação à resposta para a segunda pergunta, que a consciência morfológica foi um preditor significativo nos resultados de leitura e escrita dos participantes. Os resultados das análises de regressão indicaram que, juntos, consciência fonológica e consciência morfológica foram responsáveis por 54% da variância total na leitura no nível das palavras e 42% na variância da ortografia. Já a *tarefa de produção morfológica oral*, como uma medida isolada da capacidade de consciência morfológica, representou uma porção única significativa de 9,6% da variância na leitura e de 7,4% da variância nas tarefas de ortografia. Os resultados obtidos demonstraram que alguns aspectos das relações morfológicas estão ao alcance das crianças desde o início do Ensino Fundamental I, visto que as crianças que participaram desse estudo pareciam utilizar as informações morfológicas para orientar a ortografia.

Deacon *et al.* (2009) também realizaram um estudo sobre a relação entre a consciência morfológica e a ortografia. O foco desse estudo era analisar quão robusta poderia ser a contribuição dos conhecimentos morfológicos para os resultados gerais no desempenho em ortografia. Realizaram um estudo longitudinal de dois anos que iniciou com 115 crianças de sete anos de idade. A tarefa aplicada por esses pesquisadores para medir a consciência morfológica foi a de *analogia de sentenças*. Nesta tarefa é dado para os participantes uma frase de exemplo com uma relação morfológica e depois é dada outra frase para a criança e é pedido a criança para preencher a lacuna modificando a palavra da mesma forma que ela foi modificada na primeira, como no exemplo, *Tom ajuda Maria: Tom ajudou Maria; Tom vê Maria: _____*.

Neste estudo foi realizada uma análise de regressão na qual a ortografia foi a variável dependente e a consciência morfológica foi o último passo. Foram efetuados

controles da memória verbal e não-verbal, velocidade de nomeação de imagens, consciência fonológica, com uma *tarefa de deleção de fonema*. Os resultados fornecem evidências para um papel específico da consciência morfológica para ortografia, após o controle deste número substancial de variáveis de controle, a consciência morfológica ainda contribui com 8% da variância dos escores do teste de ortografia. As autoras explicam que mesmo que a variância não seja tão grande, ela é significativa dado ao número de medidas de controle. Assim, os resultados sugeriram que a consciência morfológica é uma variável robusta na contribuição para o desenvolvimento da ortografia das crianças.

Deacon e Dhooge (2010) realizaram outra pesquisa que buscava demonstrar se as crianças utilizavam seu conhecimento da raiz das palavras para decidir sobre a ortografia. As crianças que participaram do estudo eram de língua inglesa e estavam no período curricular das séries iniciais, do segundo ao quarto ano. O estudo foi realizado com 162 crianças e buscou medir a precisão e consistência da escrita das crianças a partir da raiz das palavras. Foram aplicados oito conjuntos de quatro palavras, cada conjunto era composto de uma palavra de controle raiz, uma flexionada, uma derivada e uma com um morfema. Essas palavras possuíam sequências ortográficas e fonológicas semelhantes. Um exemplo na língua pesquisada pelos autores seria a palavra *rock* que teria a derivação *rocky* e a flexão *rocks*, assim como utilizaram a palavra de controle *rocket*. Se as crianças processassem a raiz das palavras elas seriam mais precisas em tarefas de ortografia com palavras derivadas e flexionadas como *rocked* (balançou) do que com palavra simples como *rocket* (foguete).

Esse estudo foi norteado por três perguntas. A primeira pergunta foi sobre o quanto o princípio da consistência das raízes impacta nas grafias das crianças, e os resultados apresentaram que as crianças refletiam a esse princípio, pois elas eram mais precisas e consistentes em ortografia das palavras quando sabiam a escrita da raiz da palavra. A segunda pergunta foi sobre como o impacto do princípio de consistência da raiz se diferencia na ortografia de palavras flexionadas em comparação a palavras derivadas. Os resultados foram similares em todos os anos testados, nos quais as crianças foram tão precisas na escrita de palavras flexionadas quanto de derivadas, mantendo a forma base que usaram para o segmento inicial das palavras.

Neste estudo as descobertas vieram da comparação entre palavras flexionadas e derivadas que compartilhavam o mesmo padrão inicial de letra-som. As descobertas

relatadas no estudo sugerem que as discrepâncias encontradas em estudos anteriores, que mostravam uma vantagem na aquisição de palavras flexionadas nas comparações de ortografia de formas flexionadas e derivadas podem ter sido em grande parte devidas a diferenças direcionadas pela metodologia, na dificuldade de ortografia de sequências de letras específicas. A terceira questão era sobre potenciais diferenças no desenvolvimento de crianças de idades variadas, isto é, se o impacto do princípio da consistência das raízes na escrita diferia entre elas, e foi descoberto um padrão dinâmico e complexo, incluindo duas áreas de consistência entre as notas e uma de diferenças entre as notas nos testes de ortografia. As análises de precisão foram realizadas com ANOVA fatorial. A variável dependente foi o número de respostas corretas, com um fator intragrupos do tipo de palavra (base, flexionada, derivada ou controle) e um fator intergrupos do ano onde a criança está matriculada (2º, 3º e 4º anos). Uma interação entre o tipo de palavra e o ano em que a criança estava matriculada foi encontrada, verificando-se um efeito positivo dessa interação (DEACON; DHOOGHE, 2010).

Testes de Tukey feitos depois para o efeito do ano revelaram que as pontuações do 2º ano foram significativamente inferiores às dos 3º e 4º anos, enquanto não houve diferenças significativas entre 3º e 4º anos. Analisando o efeito do tipo de palavra em cada ano, o padrão de resultados foi semelhante para os 2º e 3º anos, diferindo, no entanto, do padrão do 4º. Para crianças do 2º e 3º anos, as pontuações foram maiores na ortografia de palavras bases do que flexionadas e derivadas, sugerindo que as crianças não utilizaram ao máximo o princípio de consistência das raízes. Para o 4º ano, diferente dos outros anos, não houve diferença entre palavras base e flexionadas ou entre palavras base e derivadas, sugerindo que elas usaram ao máximo o princípio de consistência das raízes (DEACON; DHOOGHE, 2010).

Para todos os anos, as crianças tiveram sensibilidade similar aos efeitos do princípio de consistência morfológica para as palavras flexionadas e derivadas. As pontuações da consistência da ortografia também foram conduzidas com ANOVA, com um fator intragrupos do tipo de palavra (flexionada, derivada ou controle) e um fator intergrupos do ano da criança (matriculadas no 2º, 3º ou 4º ano). O 2º e o 4º anos apresentaram uma clara semelhança no tratar das formas flexionadas e derivadas, em precisão e em consistência; também houve uma relativa estabilidade na consistência da ortografia da raiz e das formas relacionadas entre as turmas participantes. Houve, em contraste, evidências no que tange às notas na extensão do impacto do princípio da

consistência das raízes na ortografia. Com a aplicação de uma tarefa que media a precisão (se as palavras eram escritas corretamente) e consistência (se a raiz das palavras derivadas e flexionadas corresponde à da palavra base) na ortografia de palavras, verificou-se que teve um impacto menor no segundo e terceiro ano, enquanto alcançou impacto máximo no quarto ano. Sendo assim, o estudo apresenta que a escolha da grafia das crianças busca concordar com o princípio da raiz das palavras na extensão das palavras flexionadas e derivadas (DEACON; DHOOGHE, 2010).

Como pode-se observar a consciência morfológica foi muito estudada em línguas estrangeiras. No português também se realizaram estudos sobre a consciência morfológica e a escrita das crianças, como o de Mota (2012) com uma amostra de crianças do 2º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública de Minas Gerais. Para investigar a relação entre a consciência morfológica e a escrita, a autora utilizou um teste padronizado de ditado de palavras isoladas, o TDE, e para avaliar a consciência morfológica, a *tarefa de analogia gramatical*, já descrita nos experimentos acima.

Além dessa, foi usada uma *tarefa de decisão morfológica*, onde a criança tinha que decidir qual palavra pertencia à mesma família que a palavra alvo, por exemplo “A palavra ‘maio’ vem da palavra ‘maionese’?”. Os dados foram correlacionados e o coeficiente de correlação de Pearson para as tarefas de consciência morfológica, vocabulário, dígitos e ditado de palavras (TDE) mostram que, entre as tarefas de consciência morfológica, somente a *tarefa de analogia gramatical* se correlaciona de forma moderada e positiva com o TDE-escrita, que também apresenta correlações fortes e significativas com a pontuação da *tarefa de dígitos*. A *tarefa de dígitos* é uma tarefa de processamento fonológico, portanto, poderia partilhar variância comum com a tarefa de consciência morfológica e de escrita. Para verificar se a contribuição da consciência morfológica se mantém mesmo quando controlada a variância comum com o processamento fonológico, correlações parciais foram realizadas controlando a *tarefa de dígitos*. Os resultados desse estudo mostram que, mesmo com esse controle e o da *tarefa de dígitos*, a consciência morfológica e escrita também apresenta correlações positivas e significativas entre a medida de escrita do TDE ($r = 0,29$).

Os estudos mencionados até aqui demonstram a influência da consciência morfológica para a escrita de palavras isoladas. Agora buscamos apresentar estudos que relacionam a consciência morfológica com a produção da escrita de palavras nos textos

das crianças, isto é, que crianças que refletem sobre os morfemas podem utilizar esse conhecimento para produzir um texto com palavras morfológicamente complexas.

Evidências de que a consciência morfológica contribui para produção de palavras morfológicamente complexas vêm de um estudo realizado por McCutchen e Stull (2014). Em sua pesquisa sobre a consciência morfológica e a escrita infantil, realizada com 175 crianças do 5º ano, as autoras denominaram como invenções morfológicas erros ortográficos e semelhantes que acarretavam novos e inadequados pares de raiz e sufixos. A medida principal de produção da escrita foi derivada a partir das respostas dos alunos com manipulações morfológicas das palavras durante a construção de frases na tarefa chamada *combinação morfológica de sentenças*. Essa tarefa incentivava manipulações morfológicas, onde os alunos precisavam ler várias frases curtas e simples e depois as reescrever como uma sentença mais longa. As frases curtas eram: “A cobra estava lenta”, “A cobra moveu suas espirais para baixo da árvore”, “A árvore tinha musgo” e “As espirais brilhavam”. Os autores apontaram como um possível exemplo de transformação das frases simples em uma frase longa a seguinte sentença: “A cobra estava lentamente se movendo pela árvore coberta de musgo enquanto brilhava”. Observa-se que houve alterações ortográficas de *brilhavam* para *brilhava* (MCCUTCHEN; STULL, 2014).

As outras tarefas ministradas foram um teste de *identificação de palavras* e de *avaliação do vocabulário oral*, subtestes da bateria do *Woodcock Johnson III*. A consciência morfológica foi medida com uma *tarefa de reconhecimento de múltipla escolha*, em que foi solicitado para as crianças completarem as frases escolhendo a forma morfológica de uma palavra a partir de quatro alternativas, como por exemplo, na seguinte frase: *Um médico famoso realizou a _____*, os participantes tinham que escolher entre as alternativas I) operação, II) operacional. III) operativo. IV) operacionalizar (MCCUTCHEN; STULL, 2014).

Por fim, utilizou-se a *tarefa de completar sentenças*, que também é uma tarefa de consciência morfológica, na qual o participante precisava completar uma sentença com uma mudança morfológica apropriada. Por exemplo, dada a palavra **conservar**, a criança precisava encaixar a palavra com um ajuste aceitável na seguinte frase: “Havia pouca chuva naquele ano, então os voluntários conversavam com as pessoas sobre _____ de água”. Dessa forma, a resposta aceitável seria a palavra **conservação** (MCCUTCHEN; STULL, 2014).

Foram feitas regressões lineares para examinar a relação entre a consciência morfológica dos participantes, avaliada pela *tarefa de múltipla escolha*, e sua capacidade de gerar palavras morfológicamente complexas, medida pela *tarefa de combinação morfológica de sentenças*. Para cada medida da *tarefa de combinação morfológica de sentenças*, as pesquisadoras realizaram uma regressão hierárquica de dois blocos, inserindo no primeiro bloco as pontuações das *tarefas de identificação de palavras e vocabulário*, e no segundo bloco as pontuações de consciência morfológica, medida através da *tarefa de reconhecimento de múltipla escolha*. O objetivo era avaliar a contribuição exclusiva dela na capacidade das crianças de gerarem formas morfológicamente complexas em suas redações. Ao analisar medidas de identificação de palavras e vocabulário, foi contabilizado 53,4% da variância nas formas morfológicas escritas com precisão na combinação de frases. Ao adicionar medidas de consciência morfológica, foi contabilizada uma adição de 8,4% da variância nas formas morfológicas escritas com precisão. Os resultados demonstram que a consciência morfológica contribui de forma significativa para a habilidade de escrever corretamente formas morfológicamente complexas em produção de frases (MCCUTCHEN; STULL, 2014).

As pesquisadoras explicam que muitos dos participantes não geraram invenções morfológicas ($n = 73$). Devido à distribuição não linear nos dados das invenções morfológicas, os pesquisadores utilizaram regressão logística para examinar a relação entre a consciência morfológica e a probabilidade de gerar uma invenção morfológica nas tarefas de *combinação morfológica de sentenças* e de *completar sentenças*. Os pesquisadores codificaram os alunos de acordo com aqueles que geraram invenções morfológicas ($n = 102$) e os que não geraram ($n = 73$), fazendo dessa variável dicotômica a variável dependente na regressão logística. Eles então fizeram um teste do modelo completo com três preditores: consciência morfológica, vocabulário e identificação de palavras. Este modelo foi estatisticamente significativo ($\chi^2(3) = 9.732$, $p < 0,05$). O coeficiente positivo indicou que os alunos que possuíam os níveis mais altos de consciência morfológica construíam pelo menos uma invenção morfológica, ao contrário de seus colegas com desempenho mais baixo (MCCUTCHEN; STULL, 2014).

Northey et al. (2016) realizaram um estudo correlacional com 233 crianças que tinha como objetivo examinar se a consciência morfológica era um preditor na qualidade de uma redação. As tarefas utilizadas foram: a) *qualidade da redação*, que

buscava medir a habilidade de escrita dos participantes, onde foi orientado que escrevessem em 10 minutos pelo menos uma lauda inteira sobre o seguinte tema: “Escreva sobre seu jogo favorito e inclua pelo menos três razões pelas quais você gosta dele”; b) *compreensão de leitura*, que é uma tarefa de *Cloze* que pedia para que os alunos falassem em voz alta as palavras que faltavam em um texto enquanto realizavam uma leitura silenciosa, sendo esta tarefa utilizada como controle de outras habilidades relacionadas com a alfabetização; c) *fluência em escrita*, onde os alunos tinham que fazer o máximo de frases em sete minutos a partir de um conjunto de três palavras, d) *habilidade morfológica*, uma tarefa de combinação de sentenças, onde os participantes precisariam realizar alterações morfológicas nas palavras, assim como manipular os aspectos sintáticos de frases curtas para transformá-las em frases longas.

A estratégia de análise utilizada nesse estudo parte de duas análises: uma *a priori* quantitativa, entre as escolhas das palavras dos participantes, e outra *a posteriori* qualitativa, para explorar outros elementos dentro da redação, como estruturação de parágrafos, transições claras e o uso da linguagem. Usaram um modelo de dois níveis em que se testava a relação entre a consciência morfológica e a qualidade da redação com os participantes (nível 1) e o seu rendimento na sala de aula (nível 2). A habilidade morfológica, medida por uma *tarefa de geração de frases* que utiliza a morfologia derivacional e as habilidades metassintáticas, contribuía para o desempenho na escrita da redação dos alunos da quinta a oitava série, após o controle de nível de série, compreensão e fluência da escrita. As análises realizadas indicaram que a consciência morfológica e a fluência na escrita eram preditivas para a qualidade da redação e o rendimento na sala de aula (NORTHEY et al., 2016).

Em outro estudo realizado por McCutchen et al. (2013) com produção de redação de 170 crianças nas aulas de ciências com alunos do quinto ano. Um grupo com 95 participantes teve uma intervenção e aprendeu sobre a estrutura morfológica do vocabulário curricular de ciências, em que podia identificar hastes, combinar as palavras com definições e completar frases, e um grupo controle teve 75 participantes. As tarefas utilizadas foram: a) *leitura de palavras*, na qual as crianças precisaram ler palavras isoladas, sendo o teste aplicado individualmente; b) *vocabulário oral*, este subtteste de vocabulário de imagens também foi aplicado de forma individual; c) *combinação de frases*, nesta tarefa os participantes precisavam completar uma medida de combinação de frases com manipulações morfológicas; d) *tarefa de resposta estendida*, nesta tarefa

os alunos precisavam gerar uma redação baseada na unidade de estudos de ciências, ou seja, com palavras de cunho científico dessa área, portanto, todas as crianças que participaram tiveram o acesso ao conteúdo científico em que se baseava a sua redação.

Os pesquisadores descobriram que as crianças que participaram da intervenção utilizaram mais palavras morfologicamente complexas de forma estatisticamente significativa quando era necessário combinar as sentenças na escrita da redação. Eles atribuem a utilização dessas palavras complexas à instrução morfológica, pois ela pode ajudar as crianças a manipular as palavras e as estruturas das frases para gerar uma produção textual com uma melhor linguagem. Este estudo nos fornece evidências de como a morfologia pode ajudar na produção escrita das crianças.

Portanto, observa-se, com esse breve panorama, que as pesquisas sobre a consciência morfológica e a escrita foram avançando ao longo, sobretudo da última década, e que a consciência morfológica contribui de forma significativa para o processo de escrita das crianças do Ensino Fundamental I. Assim, como descrito brevemente, quando se trata de pesquisas sobre a influência da consciência morfológica no desenvolvimento cognitivo da escrita, muitas já foram desenvolvidas apresentando resultados significativos para o avanço desse campo de estudo, porém algumas lacunas ainda precisam ser respondidas.

Os estudos revisados não investigaram a produção das palavras em situações naturais de produção de texto, mas apenas sob controle experimental. Assim, nesta tese verificaremos a contribuição da consciência morfológica e sintática para produção da escrita em situações que se assemelham a situações de sala de aula. Além disso, os estudos revisados não verificaram a contribuição da consciência morfológica para aspectos mais relacionados a morfossintaxe, como a produção de coesivos textuais e nem controlaram a contribuição dessa variável em conjunto com as outras habilidades metalinguísticas relevantes para aquisição da escrita. Dessa forma, esta tese traz informações novas e originais para essa área de pesquisa.

1.3 A consciência fonológica

Os sistemas de escrita alfabética refletem informações fonêmicas e morfêmicas (GOMBERT, 2003; RUAN, 2018). Na verdade, historicamente o interesse pelas habilidades metalinguísticas iniciou pela consciência fonológica (MOTA, 2009), isto

porque as teorias sobre o desenvolvimento da escrita (EHRI, 2005; FRITH, 1985) mostram que a criança precisa adquirir as correspondências entre e letra e som da fala, para depois começar a lidar com os aspectos ortográficos mais complexos da escrita. Nós vimos na seção anterior que mesmo em línguas alfabéticas há necessidade de se aprender estratégias de leitura mais complexas, que vão requerer habilidades cognitivas mais complexas, porém a estrutura básica das línguas alfabéticas e o princípio de que as letras correspondem aos sons. Qualquer trabalho sobre habilidades metalinguísticas precisa considerar a consciência fonológica como variável de controle. Assim, a segunda habilidade metalinguística que revisaremos é a consciência fonológica.

A exposição à língua oral ajuda a criança a começar a pensar sobre a língua como objeto. Inicialmente ela ocorre de forma implícita e, quando começa o processo de alfabetização, o contato com a língua escrita ajuda a explicitá-la (GOMBERT, 1992, 2003). A consciência fonológica, diz respeito “à habilidade do indivíduo de identificar e manipular conscientemente os sons que compõem a fala” (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2010, p. 64).

Como explicam Cárnio, Vosgram e Soares (2017), a consciência fonológica é uma habilidade caracterizada pela capacidade que o indivíduo tem de perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, e que estes podem ser manipulados conscientemente. A consciência fonológica faz parte do processamento fonológico, e uma gama de pesquisas realizadas aponta que essa habilidade contribui para que as crianças aprendam a ler e a escrever.

Por exemplo, em um estudo clássico Bryant e Bradley (1983) estavam interessados em saber se a capacidade de categorizar rima e aliteração contribuía para leitura de crianças em educação infantil. Realizaram um estudo longitudinal com 60 crianças inglesas não alfabetizadas de quatro e cinco anos. Os resultados mostraram que as crianças que estão na educação infantil conseguiam identificar as palavras cujos sons eram diferentes dos outros, foram as crianças que tiveram melhores escores de leitura no ano seguinte, quando aprendiam a ler e escrever. Em outras palavras, esse conhecimento sobre os sons ajudava as crianças aprender a ler e escrever. Para confirmar os resultados, eles fizeram um estudo de intervenção com as 60 crianças com piores escores de leitura. As crianças foram divididas em quatro grupos: GRUPO 1 – nesse grupo o trabalho envolveu ensinar às crianças que as palavras podem ter sons iguais; GRUPO 2 – nesse grupo o trabalho envolveu ensinar as crianças que as palavras podem ter sons iguais,

mas dessa vez, utilizou-se letras para ajudar no trabalho; GRUPO 3 – realizou um trabalho de categorização semântica das palavras; GRUPO 4 – não sofreu nenhum tipo de intervenção. Cada grupo recebeu um tipo de ensino diferente. Ao final de 40 encontros os autores obtiveram os seguintes resultados: GRUPO 1 – trabalho com som → melhorou na leitura, mas o resultado não foi estatisticamente significativo; GRUPO 2 – trabalho com som e letra → melhorou na leitura de forma estatisticamente significativa; GRUPO 3 e 4 – controles → não melhoraram. Os autores concluíram que as habilidades metafonológicas das crianças são importantes precursores da alfabetização e que podem ser desenvolvidas através da intervenção.

Os resultados de Bradley e Bryant foram corroborados por estudos em diversas ortografias inclusive no português que mostraram que a Consciência Fonológica tem um papel importante para o desenvolvimento da escrita. Por exemplo, Capovilla e Capovilla (2000) fizeram um estudo similar ao de Bradley e Bryant no qual investigaram a relação entre a consciência fonológica e a escrita numa amostra de crianças de classe média. Para isso um treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas foi aplicado a crianças de nível socioeconômico baixo. As crianças participantes, 55 no total, eram alunas de Primeira Série do ensino fundamental I de uma escola pública.

O estudo avaliou os efeitos sobre habilidades metafonológicas, leitura, escrita, conhecimento de letras, memória de trabalho e acesso léxico à memória de longo-prazo. Os pesquisadores dividiram os participantes em três grupos: o grupo controle com crianças abaixo da média em consciência fonológica; o grupo experimental com crianças também abaixo da média; e um segundo grupo controle com crianças acima da média em consciência fonológica. Foram realizadas 27 sessões de treino de 30 minutos cada. O processo de intervenção foi realizado com treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas. O grupo experimental, que possuía um escore inicial em consciência fonológica abaixo da média, foi comparado aos outros dois grupos no final da intervenção. O grupo experimental apresentou ganhos em consciência fonológica, leitura e ditado de palavras e pseudopalavras, e conhecimento de letras. O estudo demonstra que é possível tratar atrasos em consciência fonológica, em leitura e escrita de crianças com nível socioeconômico baixo. Essa intervenção já havia sido usada com sucesso por (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000) com crianças de nível socioeconômico médio. O procedimento de intervenção demonstrou ser eficaz em melhorar os desempenhos em tarefas de consciência fonológica, leitura, escrita e

conhecimento de letras das crianças participantes. O estudo também forneceu às escolas um procedimento de intervenção que constitui um recurso econômico e eficaz em auxílio à alfabetização das crianças.

Apesar da sua importância estudos têm demonstrado que a consciência fonológica não é a única preditora da leitura e escrita. Na seção anterior mostramos a importância da consciência morfológica. Deacon e Kirby (2004) apontaram que as habilidades metalinguísticas partilham uma variância comum e por isso, estudos correlacionais que demonstram uma correlação significativa entre a leitura, escrita e a consciência morfológica, poderiam estar sendo influenciados por uma variável estranha, a saber a consciência fonológica que fazem parte da mesma habilidade linguística. No entanto, os autores foram capazes de mostrar que a consciência morfológica contribui para escores de língua escrita de forma única, mesmo após o controle da consciência fonológica. O estudo de Deacon e Kirby influenciou estudos posteriores. No Brasil, Mota, Anibal e Lima (2008) obtiveram resultados similares estudando a língua escrita. A partir desses resultados, pesquisadores na área de habilidades metalinguísticas começaram a se preocupar com a inclusão da consciência fonológica como controle nas pesquisas tanto na área de leitura como de escrita.

Em suma, considerando os argumentos baseados nas evidências apresentadas que a consciência fonológica é um importante controle quando se quer investigar as habilidades metalinguísticas. Tendo em visto que as habilidades metalinguísticas envolvem habilidades cognitivas e linguísticas comuns (DEACON; KYRBY, 2004) ao investigarmos o papel que exercem no desenvolvimento da escrita, é importante que sejam consideradas o conjunto das habilidades metalinguísticas ao mesmo tempo. Assim, na próxima seção trataremos da terceira habilidade metalinguística que a literatura aponta com correlacionada com o desenvolvimento da escrita: a consciência sintática.

1.4 A Consciência sintática

A consciência sintática é habilidade de manipular e refletir sobre a estrutura gramatical da língua materna. A capacidade de articulação da linguagem humana possui um número limitado de unidades e permite ao seu usuário construir, através de

diferentes combinações, um número infinito de mensagens (BARRERA; MALUF, 2003). Isto só é possível pela existência de regras convencionais de combinação entre as palavras que permitem que enunciados com sentido sejam produzidos (BUBLITZ, 2010). Sendo assim, define-se a consciência sintática como a capacidade de refletir e manipular intencionalmente a sintaxe de uma língua (GOMBERT, 1992).

Avalia-se tradicionalmente a consciência sintática por tarefas que *judgam as frases*, em que a criança escuta frases corretas ou com incorreções morfológicas, como em “A garoto está dormindo”, ou com inversões na ordem gramatical, como “João futebol joga”, a criança precisa dizer se esse tipo de frase está correta ou não de acordo com a organização da língua portuguesa; *correção de frases*, em que a criança escuta frases com erros gramaticais e depois as corrige falando-as novamente; *completar palavras em frases* é outra tarefa em que a criança escuta uma frase de exemplo e completa a seguinte, como em “Eu comprei um cachorro. João comprou dois cachor__”, espera-se que a criança responda “cachorros”; replicar erros é uma tarefa em que a criança ao ouvir duas frases, uma correta e outra incorreta, precisa repetir o erro da incorreta na frase correta, por exemplo “Nós pegou os livros.” e de “Nós gostamos do filme.”, dizer “Nós gostou do filme.”; *categorizar palavras*, nessa tarefa a criança escuta palavras e precisa classificá-las como substantivos, verbos ou adjetivos (CAPOVILLA, CAPOVILLA; SOARES, 2004).

Conforme sumariado em Gombert (1992) e retomado por Correa (2004; 2005), as formas tradicionais de avaliar a consciência sintática apresentam problemas. Ora por se tratarem de tarefas que têm grande componente semântico, ora por serem muito próximas da produção da linguagem, tendo um caráter mais implícito do que metassintático. Uma das primeiras formas de aferir empiricamente consciência sintática ou habilidades metassintáticas era por meio das correções espontâneas que as crianças realizavam na própria fala. Gombert (1992) aponta que as crianças entre 2 e 3 anos de idade conseguem corrigir seus enunciados, contudo essas correções não parecem se relacionar tanto mais com a intenção que a criança possui em estabelecer a comunicação e monitorar o sentido de seus enunciados, do que focar na estrutura formal das frases que produziu. Dessa forma, Gombert (2003) apontou que essas correções não poderiam ser chamadas de metassintáticas porque seu caráter era implícito e não explícito, como requerem as habilidades metalinguísticas.

No que concerne às formas de aferir a consciência sintática, a pesquisadora Correa (2005) apresenta críticas sobre elas, como já citado. Correa também discute sobre a *tarefa de julgamento de frases*. Nesta tarefa se apresenta uma lista de frases compostas por sentenças corretas e sentenças sem aceitação gramatical. Um exemplo de frase inaceitável seria “As meninas **estuda**”. De acordo com Correa (2005, p. 92) esta tarefa não possui uma medida apropriada para a consciência morfossintática, pois ela não fornece dados suficientes para saber se a criança estava realizando uma “detecção da dissonância global dos enunciados” sem que realmente esteja reconhecendo um fato de agramaticalidade presente nas frases.

Em relação à *tarefa de correção*, em que se pede para as crianças corrigirem sentenças que apresentem erros, Correa (2005) explica que, por terem uma tendência natural de normalizar as frases erradas, essa tarefa não demonstrava de fato se as crianças estavam refletindo sobre o erro ou se estavam simplesmente se valendo dos conhecimentos tácitos que qualquer pessoa possui sobre o seu idioma materno. Por isso, a referida autora descreve que “o emprego desta tarefa por si mesma ou após a apresentação da tarefa de julgamento não permitiria ainda diferenciar o processamento linguístico ordinário do uso de habilidades metacognitivas pela criança” (CORREA, 2005, p. 93).

Correa (2004) explica a *tarefa de completar ou produção*, que é um teste do tipo *Cloze*, no qual a criança precisa completar, por meio de palavras enunciadas, as palavras que faltam dentro uma sentença ou história. O contexto sempre pode auxiliar a criança na escolha da palavra, até mesmo quando se trata de pseudopalavras. De novo se assemelhando a um ato de produção da fala e não a uma reflexão intencional sobre a sintaxe da língua. Assim como já apontado pela autora sobre outras tarefas, esta tarefa não permite saber com clareza se o desempenho da criança “decorreu do uso intencional e da manipulação deliberada das regras gramaticais” (CORREA, 2004, p. 72).

Sobre a *tarefa de localização*, Correa (2004) explica que as crianças precisavam localizar o erro em sentenças apresentadas e depois explicar o motivo pelo qual o enunciado estaria incorreto. A pesquisadora também enfatiza alguns problemas na hora de analisar os resultados desta tarefa, pois esses resultados não podem ser tomados como conclusivos “em relação à emergência da consciência sintática na criança” (CORREA, 2004, p. 71), pois violações sintáticas originam também violações

semânticas, fazendo a criança estranhar o enunciado e, conseqüentemente, localizar o erro.

Correa (2004) explica que na *tarefa de replicação* é pedido para a criança reproduzir o erro localizado em uma sentença em outras duas sentenças corretas. Por exemplo, a partir da frase errada “O menina é guloso”, esse mesmo erro precisa ser aplicado nas seguintes frases corretas: “A bicicleta é nova” e “O rapaz anda nervoso”. Espera-se com essa tarefa que as crianças possam reconhecer erros sintáticos e fazer uma reprodução intencional desses erros sozinhos. No entanto, esta tarefa sofre dos mesmos problemas apontados para as outras em relação à formulação das frases, isto é, as crianças podem usar seus conhecimentos tácitos da sintaxe ao invés de suas habilidades metassintáticas para reproduzir os erros requisitados.

Conforme foi descrito até aqui, as tarefas mencionadas apresentam problemas ao ser empregadas isoladamente na avaliação da consciência sintática. Para isso, Correa (2004; 2005) sugere que sejam usados instrumentos de controle que avaliem as competências linguísticas ou cognitivas em contraponto aos procedimentos de análise sintática, permitindo que seja feita uma análise empírica da propriedade da tarefa de consciência sintática empregada. Dessa forma, por não ser possível analisar a sintaxe sem interferência da semântica, já que não se pode manipular intencionalmente o que não se compreende, a tarefa de consciência sintática deve poder distinguir o “processamento linguístico ordinário da sintaxe da atividade metassintática” (CORREA, 2004, p. 74).

As críticas feitas às tarefas de consciência sintática fizeram com que essa habilidade deixasse de ser foco de estudo por mais de uma década. A impossibilidade de se separar aspectos sintáticos dos semânticos fez com que muitos pesquisadores se voltassem para o estudo da morfologia, abandonando o nível das frases. As tarefas utilizadas para medir a consciência sintática se concentram neste nível e exigem que o falante da língua reflita e manipule a formação gramatical e a estrutura sintática das frases (TONG; DEACON; CAIN, 2014). Como supracitado, esta tese busca averiguar as contribuições da consciência morfológica para a escrita de palavras isoladas, mas também no contexto de redações espontâneas e, portanto, se faz necessário investigar a capacidade da criança utilizar as informações sintáticas para produzir textos com boa qualidade, a capacidade de refletir sobre a sintaxe pode ajudar nesse processo, por isso o segundo estudo dessa tese contará com o controle da tarefa de consciência sintática.

Embora essa tese foque no desenvolvimento típico, um estudo realizado com crianças disléxicas falantes do inglês sugere que a consciência sintática contribui para a escrita. Reybroeck (2020) realizou um estudo com o objetivo de compreender melhor as dificuldades de ortografia em crianças com dislexia, avaliando as habilidades de consciência sintática da escrita. A autora nos relata que embora a consciência morfológica tenha sido estudada em crianças com dislexia, poucos estudos focaram na consciência sintática, que é uma habilidade muito necessária para produzir concordância numérica e de gênero. Participaram desse estudo 69 crianças, sendo que 20 delas eram disléxicas. Para todos os participantes foram solicitados que realizassem um teste ortográfico gramatical de concordância verbal do sujeito e um teste de consciência sintática escrita nas mesmas frases, além de medidas de controle (REYBROECK, 2020).

A *tarefa de consciência sintática* era construída com 24 frases com uma divisão de quatro tipos de frases criadas para manipular o nível de complexidade sintática. Essa divisão se organiza da seguinte forma: a) estrutura sintática simples, em que o sujeito da frase precede diretamente o verbo, por exemplo, *Atletas gastam um muito tempo na sala de musculação*; b) Estrutura complexa “[substantivo 1] de [substantivo 2]”, em que o sujeito precede o verbo, mas é distanciado do mesmo por uma frase nominal complexa, por exemplo, *As folhas da árvore caem em setembro*; c) estrutura de complemento complexa, em que o sujeito precede o verbo, mas é distanciado por um complemento do sujeito, por exemplo, *Os debates sobre poluição atraem a atenção de todos*; (d) estrutura interrogativa, em que a estrutura da sentença é invertida, pois o sujeito segue o verbo, por exemplo, *Em qual igreja o coro canta no concerto de Natal?* Foi solicitado às crianças a pegar sua folha da tarefa e com uma caneta verde circular a palavra ou palavras que compunham o sujeito da frase, sublinhar o verbo e desenhar uma seta do sujeito ao verbo (REYBROECK, 2020).

Na *Tarefa de Ditado*, para avaliar a ortografia gramatical, utilizaram-se as mesmas 24 frases da tarefa sintática. As frases vinham escritas com duas lacunas nas quais as crianças tinham que escrever as duas palavras faltantes enquanto ouviam as frases eram repetidas oralmente. Introduziram-se verbos com concordância no singular e distratores para se evitar que as crianças colocassem de forma automática as marcas de concordância no plural em todos os verbos. Dessa forma, a tarefa incluiu algumas condições para a sua realização, tais como: a condição de estrutura simples, seis verbos, dos quais se esperava que quatro apresentassem concordância no plural e dois no

singular, assim como, os distratores foram determinantes, preposição ou advérbio. Para se evitar um efeito de aprendizagem da aplicação de uma tarefa para a outra se realizava a tarefa de ditado, usada para medir a ortografia gramatical (REYBROECK, 2020).

A coleta dos dados do estudo foi realizada de forma transversal, em que os testes foram realizados na escola especializada ou na escola regular. As crianças da escola regular realizaram a tarefa coletivamente em salas de aula em uma sessão de 40 minutos. As crianças com dislexia, da escola especializada, tiveram uma metodologia diferente, em que algumas foram avaliadas em pequenos grupos e outras individualmente. As análises foram executadas na ortografia gramatical e na precisão da consciência sintática com grupos de três níveis: crianças DYS (crianças com dislexia), CA (crianças com idade cronológica) e SL (crianças com nível gramatical ortográfico). Foram feitas comparações entre grupos e os resultados da pesquisa demonstraram que as crianças com dislexia tiveram desempenho igual em comparação com as crianças com ortografia gramatical, mas com desempenho inferior em comparação com crianças da mesma idade. No que tange a consciência sintática as crianças disléxicas eram menos precisas na identificação do assunto das frases complexas do que a grafia de crianças com idade correspondente, embora ambos os grupos fossem combinados na grafia gramatical (REYBROECK, 2020).

No português do Brasil, Rego (1993) realizou um estudo longitudinal com 38 crianças que buscava averiguar a influência da consciência sintática na aquisição da língua escrita e leitura. As crianças, com média de idade de 5 anos e 6 meses, não sabiam ler e escrever quando participaram da primeira parte da pesquisa. Nesta primeira parte do estudo a pesquisadora avaliou a habilidade que as crianças possuem para a correção sintática de sentenças. A *tarefa de ordenação de sentenças (scrambled word order task)* é outra forma de aferir a consciência sintática. Nessa tarefa é dada à criança uma sentença em que ela tem que reordenar as palavras de forma que ela obedeça às regras sintáticas da língua. Para esta tese essa será a tarefa usada. Embora ela não seja totalmente livre do componente semântico, ela é menos tácita que as tarefas de julgamento e correção tradicionais.

Na segunda etapa do estudo, que ocorreu quando a média de idade do grupo era 7 anos e as crianças já estavam concluindo a fase de alfabetização, a pesquisadora avaliou o desempenho da leitura de escrita de palavras que não eram familiares para as crianças que estavam por concluir a alfabetização. Os resultados apontaram que as

habilidades sintático-semântica foram preditoras tanto do desempenho nas tarefas de compreensão de leitura como também em tarefas que requeriam um conhecimento maior da ortografia.

Um estudo que avaliou a produção de texto realizado por Soares et al. (2020). O objetivo do estudo foi de comparar a escrita de redações de crianças que possuíam ou não dificuldades em consciência sintática. Quanto ao método, participaram desse estudo 60 crianças, de uma escola pública, matriculadas no 4º e 5º ano. Esses alunos foram divididos em dois grupos de acordo com o seu desempenho em consciência sintática, sendo assim, o primeiro grupo era para as crianças com o desempenho médio/elevado em consciência sintática e o segundo com o desempenho.

A prova de consciência sintática usada era dividida em quatro tarefas, que avaliavam diferentes categorias. As tarefas foram: a) *Julgamento Gramatical*: nessa tarefa é apresentado para as crianças oralmente frases corretas e incorretas, como “O homem está muito bonita” e “Andou de ela carro”. A criança precisa indicar quais frases são corretas e quais são incorretas; b) *Correção Gramatical*: frases incorretas são apresentadas oralmente para a criança e ela precisa corrigi-las de forma oral, como por exemplo, “Lápis o aponte eu” e a correção apresentada pela criança deve ser “Eu aponte o lápis”; c) *Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica*: foram apresentadas para as crianças frases com alterações semânticas e gramaticas e a criança precisaria corrigir apenas a alteração gramatical, como por exemplo, a frase “O sol são preto” precisaria ser corrigida para “O sol é preto”. A criança precisaria identificar o erro ortográfico, falar para o avaliador e manter o erro semântico na frase; d) *Categorização de Palavras*: 15 palavras são apresentadas oralmente para a criança. As classes gramaticais dessas palavras são: adjetivo, substantivo e verbo. A criança, então, deve dizer a qual classe gramatical cada palavra pertence. Todas as tarefas possuíam um treinamento antes dessa tarefa. Sempre era apresentado para a criança três frases e explicadas o motivo pelo qual a frase está certa ou errada.

Depois que foi avaliada a habilidade de consciência sintática, cada aluno redigiu uma redação do gênero narrativo. Para a escrita da redação foi utilizada uma figura de estímulo. A redação foi analisada nos seguintes aspectos: grafia, erros ortográficos, uso de classe gramaticas e o conteúdo. Para comparar os dois grupos de alunos utilizou-se o teste T-Student. Os resultados desse estudo apresentam que as crianças do segundo

grupo possuíam uma grafia alterada, maiores ocorrências de erros ortográficos, tais como fonografêmica irregular, as redações também possuíam apoio na oralidade. Outros elementos presentes nas redações das crianças do segundo grupo eram os textos curtos com bastante substantivos e verbos, como também apresentavam dificuldades de estruturação do texto, uso de pontuação e um vocabulário pequeno. Enquanto os alunos do primeiro grupo apresentaram em suas redações maior utilização de pronomes, preposições e verbos. As pesquisadoras demonstram como conclusão que as crianças pertencentes ao primeiro grupo, com maior habilidade de consciência sintática, elaboraram seus textos com maior competência, com melhor aquisição dos aspectos ortográficos e desenvolvimento da coerência textual (SOARES et al., 2020).

Barbosa e Silva (2020) realizaram um estudo que possuía como objetivo verificar a correlação entre vocabulário receptivo, consciência sintática e escrita ortográfica de palavras isoladas. As autoras explicam que assim como acontece na linguagem oral, espera-se que determinadas etapas ocorram no desenvolvimento da aquisição da escrita. As etapas da aquisição da escrita se dividem em duas fases: sendo a primeira a alfabética, em que a criança representa as letras em equivalência aos sons da fala, e a segunda é a ortográfica em que o indivíduo já consegue escrever sem depender totalmente do suporte fonêmico, em outras palavras, quando se consegue escrever de acordo com a opacidade da língua. Nessa fase, o indivíduo compreende que cada letra pode ter mais de uma função em uma palavra. As palavras no português do Brasil, como já apontamos, nem sempre são todas regulares e a correspondência grafofonêmica pode variar, por isso que durante o período de alfabetização as crianças necessitam aprender regras e conceitos para conseguir produzir a escrita alfabética. A partir desses conceitos é que as autoras sustentam que se pode dizer que a consciência sintática originada na linguagem oral fornece para a criança uma noção prévia para aplicar as regras adquiridas ao aprender a ler e a escrever.

Participaram do estudo de Barbosa e Silva (2020) 42 crianças, de uma escola pública. As crianças estavam matriculadas no 3º ano do ensino fundamental I e estavam na faixa etária de oito a nove anos. As tarefas aplicadas para as variáveis em estudo foram: a) *Teste de Vocabulário por figuras – Tvfusp*, essa tarefa tem como objetivo avaliar o grau de desenvolvimento receptivo auditivo. Cada item do teste contém quatro alternativas com figuras em que a criança precisa apontar a figura que melhor representaria a palavra alvo dita pelo avaliador; b) *Prova de Consciência Sintática* é

composta por quatro subtestes, que são: i) *Julgamento gramatical* em que a criança precisa julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo dez frases gramaticais e dez agramaticais (compostas com erros morfológicos e inversão de ordem), ii) *Correção gramatical*, nesta prova a criança precisa corrigir as dez frases agramaticais da prova anterior, iii) *Correção gramatical de frases agramaticais e assemânticas*, a criança precisa corrigir o erro gramatical de dez frases sem alterar o erro semântico, iv) *Categorização de palavras* a criança precisa categorizar 15 palavras em substantivo, verbo ou adjetivo; c) *Avaliação da Escrita sob ditado de Palavras*, esta tarefa é composta por 72 itens elaborados com controles psicolinguísticos, distribuídos entre 47 palavras regulares, 25 palavras irregulares, 36 palavras de alta frequência, 36 palavras de baixa frequência e possui como objetivo verificar o acesso que a criança faz a rota lexical e fonológica para codificação, 40 palavras curtas e 32 palavras longas; d) *Ditado soletrado*, esta tarefa era realizada por meio de ditado de letras que são utilizadas para a formação de uma palavra real.

Diante disso, o objetivo do referido estudo era verificar a capacidade da criança em realizar a síntese das letras ditadas para se formar a palavra, utilizando as informações que estão armazenadas e o acesso ao léxico ortográfico. Essa tarefa é composta por 29 palavras totais. As pesquisadoras apontam como resultados que houve correlação positiva entre vocabulário receptivo, consciência sintática e ditado de palavras. A conclusão apresentada no estudo aponta que a presença de uma correlação positiva mostra uma relação entre as habilidades de escrita de palavras isoladas, vocabulário receptivo e a consciência sintática.

Um problema com o estudo de Barbosa e Silva (2020) é a utilização de uma metodologia correlacional. Esse tipo de metodologia não controla para variáveis estranhas. Mostrar uma correlação entre escrita, vocabulário e ditado de palavras não nos informa se essa relação engloba uma habilidade linguística única ou se a consciência sintática faz uma contribuição única para escrita de palavras. Há uma escassez de estudos que estudam a relação entre a consciência sintática e a escrita. Essa é uma lacuna que a presente tese buscou preencher.

1.5 Contribuições da Linguística para a análise das redações

Desde a década de 1960, na Alemanha, que a linguística textual se passou a desenvolver como ciência dos textos, em que visa analisar sua estrutura e o seu funcionamento. Seu *corpus* de análise é o texto, a partir de um entendimento que os textos são formas específicas de manifestação de linguagem. Por isso que um texto quando é analisado dentro da linguística textual transcende os limites da frase e concebe a linguagem como interação (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010).

Em seu surgimento, os estudiosos da Linguística textual realizavam estudos transfrásticos, da frase para o texto, e/ou voltados para a gramática do texto, de forma que a coesão era algo essencial e equiparado à coerência. Na década de 1980, com a ampliação do conceito de coerência e adotando uma perspectiva pragmático-enunciativa, que se postulou a coerência como um conceito mais amplo em que ela se constrói, interativamente, entre o texto e os seus usuários, pois no meio desse processo de interação existe a função de atuação de uma gama de fatores que vão desde ordem linguística até questões sócio cognitiva e interacional (KOCH, 2001; 2010). Sendo assim, na situação de estudos recentes dos últimos 20 anos, que estudiosos da Linguística Textual ocuparam os seus estudos com investigações na área da cognição, voltados para as questões tocante ao processo do texto “em termos de produção e compreensão, às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sócio-cognitivas e interacionais nele envolvidas” (KOCH, 2001, p. 13). Esse conhecimento sobre a Linguística Textual é importante para o desenvolvimento desse estudo, pois nossa metodologia de análise das redações coletadas, do gênero narrativo, em estrutura, coerência e qualidade (nesse item entram os elementos coesivos).

As teóricas Kock e Elias (2010) nos apontam que cada gênero textual pode se constituir de aspectos macrolinguísticos e microlinguísticos. Sendo assim, a estrutura dos aspectos macrolinguísticos (elementos que estruturam e organizam o gênero textual) e microlinguísticos (pontuação, coesão), como também dos ortográficos, estão presentes no gênero narrativo (ZABOROSKI; OLIVEIRA, 2015). Pesquisadores da área da linguística e psicolinguística, dentro da escola, também apontam que quando se trabalha com as produções de textos narrativas é necessário explicar as especificidades dos processos de produção dos gêneros textuais escritos e orais, assim como a capacidade de reflexão linguística (ZABOROSKI; OLIVEIRA, 2015), essa informação contribui para compreendermos que quando se utiliza o termo gênero textual, mesmo que seja uma

noção um pouco vaga para se referir aos textos materializados, os mesmos apresentam características sócio-comunicativas que são definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (2002).

Nesse sentido, Santos (2003), no que tange os articuladores textuais do gênero narrativo, explica que os articuladores são repetidos com frequência, como por exemplo, “e”, “então” e “ai”. Para a autora a repetição e utilização desempenham um papel importante dentro dos textos e aparecem em momentos específicos, em outras palavras o seu uso não é aleatório e sim uma necessidade da narrativa. A tabela 1 apresenta a classificação dos articuladores:

Tabela 1 - Classificação dos articuladores textuais (SANTOS, 2003)

Segmentos discursivos	Função Textual - discursiva	
• Início de turno de fala	Macrofunção	Subfunção
• Meio de turno de fala	Organização tópica	Ruptura
• Meio de parágrafos		Retomada
• Início de parágrafos	Progressão narrativa	Mudança de condução da narrativa (acréscimo de dado novo); Adição; Progressão temporal (sequenciação); Causa/efeito Conclusão/finalização Ênfase (polissíndeto)
	Interação (entre personagens ou entre narrador e leitor)	Interpelação Ênfase (exclamativo/interrogativo) Contestação
	Contrajunção	Quebra de expectativa Retificação Ressalva

A Tabela 2 apresenta a classificação dos elementos coesivos sequenciais que são utilizados dentro das produções textuais:

Tabela 2 - Elementos Coesivos (BECHARA, 2009; CEGALLA, 2008).

Classe	Significados	Formas
Adversativas	Elas dão uma ideia de contraste.	Em vez disso; mais; não; porém; contudo; todavia; entretanto; no entanto; não obstante; mas isso.
Alternativas	Elas dão uma ideia de uma ideia de alternância, de opção.	Ou; ou...ou; ora...ora.
Aditivas	Elas expressam adição.	E; nem; também; bem como; não só... mas também.
Conclusivas	Elas expressam conclusão.	Logo; pois; portanto; assim; por isso; por consequência; por conseguinte.
Explicativas	Elas expressam explicação.	Que; porque; porquanto; pois; isto é.
Integrantes	Elas introduzem orações substantivas.	Que; se; como.
Adverbiais causais	Elas expressam causa.	Porque; que; porquanto; visto que; uma vez que; já que; pois que; como.
Adverbiais consecutivas	Elas expressam consequência.	Que; tanto que; tão que; tal que; tamanho que; de forma que; de modo que; de sorte que; de tal forma que.
Adverbiais finais	Elas expressam finalidade.	A fim de que; para que; que.
Adverbiais temporais	Elas expressam tempo.	Quando; enquanto; agora que; logo que; desde que; assim que; tanto que; apenas.
Adverbiais condicionais	Elas expressam condição.	Se; caso; desde; salvo se; desde que; exceto se; contando que.
Adverbiais concessivas	Elas expressam contraste.	Embora; conquanto; ainda que; mesmo que; se bem que; posto que.
Adverbiais comparativas	Elas expressam comparação.	Como; assim como; tal; qual; tanto como.
Adverbiais conformativas	Elas expressam conformidade.	Conforme; como; consoante; segundo.
Adverbiais proporcionais	Elas expressam proporcionalidade.	À proporção que; à medida que; ao passo que; quanto mais... mais.

1.6 Método de análise dos textos

Baseia-se na análise dos indicadores objetivos observados diretamente no texto. Um uma vez localizado e coletado com base em certas características de um construto no texto, evidência textual explícita do construto. Isso é analisado. Basicamente, podemos diferenciar três aspectos ou tipos de indicadores objetivos no texto: por um lado, a geração de informações, produtividade ou quantidade de texto; por outro, a organização da informação de acordo com indicadores de coerência e, finalmente, a

estrutura textual indicativa da estruturação das informações representadas no texto. Essa classificação será utilizada para avaliar as redações que analisamos.

2 ESTUDO I - . MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 121 alunos (69 participantes do sexo feminino, representado 57%, e 52 participantes do sexo masculino, 43%) com idades variando entre 7 a 15 anos ($M = 9,6$; $DP = 1,42$) oriundos de duas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Uma das escolas era localizada no município de São Gonçalo e a outra em Niterói. A maioria (60%) eram alunos da Escola localizada na cidade de São Gonçalo. Sobre as séries onde os participantes estavam matriculados, 24 eram do 2º ano (22%), 39 no terceiro ano (32%) e 58 no quarto ano (46%). A Tabela 3 apresenta o número de participantes, a média de idade e DP por série escolar.

Tabela 3 - Estatísticas Descritivas dos Participantes

	Total	Participantes		Idade	
		Feminino (%)	Masculino (%)	Média	Desvio-Padrão
2º ano	24	46%	54%	8,21	0,66
3º ano	39	62%	38%	9,26	1,29
4º ano	58	59%	41%	10,26	1,28
Total	121	57%	43%	9,53	1,42

O critério para incluir uma criança na pesquisa foi a de que ela não podia apresentar atrasos cognitivos de acordo com relatos feitos pela escola. A seleção das escolas e das crianças atendeu a um critério de conveniência. Para participação, o responsável legal de cada criança assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as normas dos Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A).

2.2 Instrumentos

1) *Avaliação de consciência morfológica – analogia gramatical:*

Utilizou-se a *tarefa de analogia de palavras* (MOTA et al. 2014). A tarefa tem como finalidade averiguar a manipulação consciente da criança sobre as modificações morfológicas das palavras. A aplicação da tarefa foi dividida em duas partes: na primeira parte os itens são baseados na morfologia derivacional, e na segunda, baseados na flexional. Em cada uma, a criança tem que conseguir formar uma palavra morfológicamente complexa derivada ou flexionada a partir de uma palavra alvo, como por exemplo, “pedra-pedreiro; leite-?”. Os critérios estabelecidos para correção contam com um ponto para cada acerto e zero ponto para cada erro. Para a análise de dados computou-se o escore total do teste, número de respostas corretas, máximo 24. Para amostra do estudo I, ω total = 0,77. Para morfologia derivacional, ω = 0,57, e para flexional = 0,64. O Anexo B apresenta a tarefa na íntegra.

2) *Avaliação de consciência fonológica:*

Utilizou-se a *tarefa de Sponeirismo* (Cardoso-Martins & Silva, 2008). A finalidade da tarefa é medir a capacidade da criança de manipular fonemas. Foi utilizada apenas a primeira parte da tarefa, que apresenta 10 itens. O Anexo C apresenta a tarefa na íntegra. Para amostra do estudo I, ω total = 0,81.

3) *Redação*

Neste teste as crianças tiveram que escrever uma redação sobre o seguinte tema: “Qual animal de estimação você tem ou gostaria de ter?”. Foram contabilizados como acertos os marcadores coesivos e os conectivos, como também as palavras morfológicamente complexas, que elas utilizaram em sua produção de texto. O Anexo D apresenta a tarefa na íntegra.

4) *Subteste de escrita de palavras – TDE-escrita:*

Este subteste contém em seu escopo uma lista de 34 palavras a serem ditadas pelo pesquisador, seguidas de uma frase. Neste teste foi dado um ponto para cada palavra que foi escrita de forma correta e um ponto para o nome, se a criança conseguir escrever o seu primeiro nome corretamente. O Anexo E apresenta a tarefa na íntegra.

5) *Avaliação da inteligência verbal e não-verbal:*

Utilizou-se o Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC IV (Wechsler, 1991). Foram aplicados no Estudo I dois subtestes da Escala: a) *subteste de inteligência*

não-verbal – também denominado de Cubos¹; esse subtteste se configura como um conjunto de padrões geométricos bidimensionais. Os escores ponderados foram computados para a realização das análises estatísticas. b) *subteste de inteligência verbal* (domínio lexical) – também denominado de subtteste de Vocabulário; nesse subtteste, uma série de palavras é apresentada oralmente e a criança precisa defini-las oralmente.

2.3 Procedimentos

Após os procedimentos éticos serem realizados seguindo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, a autorização para a realização dessa pesquisa foi solicitada aos responsáveis pelos alunos e à coordenação da escola, via a assinatura do TCLE. As aplicações das tarefas com os alunos só foram realizadas com os alunos que tinham os TCLE assinados.

As tarefas foram aplicadas individualmente em três sessões de aproximadamente 50 minutos totais. A coleta foi realizada em salas de estudos disponibilizadas pelas escolas, nos períodos em que as crianças estavam matriculadas, matutino e vespertino. Sendo assim, na primeira sessão foram aplicadas as tarefas de *avaliação de consciência morfológica – analogia gramatical* e *avaliação de consciência fonológica*; na segunda sessão foram aplicados *redação* e *subteste de escrita de palavras – TDE-escrita*; na terceira sessão, as *tarefas de avaliação da inteligência não-verbal* e *vocabulário*.

Seguiram-se as instruções do manual para aplicar as tarefas de cubos, vocabulário e TDE-escrita. Para a tarefa de analogia gramatical, que se divide em parte 1 e 2, é explicado as crianças que será apresentada a elas um par de palavras relacionadas e depois elas ouviram uma palavra e deverão completar o par fazendo p modelo. Se ela ouviu “claro-clareza”, ela deve falar “belo-?”. Espera-se que ela responda “beleza”. Na parte dois desse teste, sinaliza-se ao aluno que irá se realizar a mesma atividade de relacionar palavras, mas agora com outro grupo diferente de palavras, neste caso palavras flexionadas. O aplicador fala para o aluno “escreve-escreveu” e depois pergunta para o aluno “come-?”. Tanto para parte 1 quanto para a

¹ A norma desse teste explica que o profissional habilitado para o aplicar é o psicólogo ou estudante de psicologia, sendo assim, foi contratado um profissional para coletar e aferir os testes com os alunos sob a o acompanhamento do doutorando em questão dentro do que rege o CFP.

parte 2, não é fornecido nenhum *feedback* para o aluno, se a criança erra algum item, anota-se a resposta e passa-se para o próximo.

A Tarefa de *Spooneirismo* necessita que a criança realize a troca de um fonema em uma palavra, por exemplo, a orientação de aplicação consiste em explicar para o aluno que se irá fazer uma espécie de jogo com os sons das palavras: “Eu tenho a palavrinha ‘gato’. Como ficaria a palavrinha ‘gato’ se eu trocasse o som de ‘gue’ pelo som de ‘rre’?”. Foi realizado um treinamento com três palavras e depois que se iniciou a tarefa não foi fornecido nenhum *feedback* para o aluno. Para cada acerto foi dado um ponto e para cada erro foi dado zero.

Para a realização do *subteste de escrita de palavras – TDE-escrita* foram ditadas 24 palavras. As crianças receberam a seguinte instrução: “Vou ditar uma palavra, depois vou ler uma frase com a palavra ditada e vou dizer novamente a palavra. Só então você poderá escrevê-la; escreva a primeira palavra no número 1”.

Para a realização do teste de redação foi dado o seguinte tema: “Qual animal de estimação você tem ou gostaria de ter? Escreva como seria passar um dia com ele”. O tempo fornecido para a escrita da redação foi de 10 a 15 minutos.

2.4 Plano de Análise de dados

A seguir apresentamos as perguntas que norteiam este primeiro estudo e o plano de análise de dados para respondê-las: As perguntas são:

- 1) Há uma relação entre a consciência morfológica e a escrita de palavras isoladas?

Para responder a essa pergunta, a consciência morfológica foi avaliada com um teste de analogia gramatical envolvendo tanto a morfologia derivacional como a flexional. Foram avaliadas também a precisão na escrita de palavras usando o subteste de ditado do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994). Nossa hipótese era a de que a consciência morfológica iria correlacionar de forma positiva e significativa com a escrita. Também, que essa contribuição iria se manter significativa, mesmo quando outro importante preditor da

produção da escrita no português, a consciência fonológica, é incluído na análise.

- 2) há uma relação entre a consciência morfológica e a produção de um texto mais rico em coesão e palavras morfológicamente complexas pelos estudantes no Ensino Fundamental I?

Se este for o caso, a tarefa de consciência morfológica aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfológicamente complexas numa produção de texto das crianças investigadas e a tarefa de consciência morfológica aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de coesivos textuais na produção de texto das crianças investigadas;

Para responder a essa pergunta, a consciência morfológica foi avaliada com um teste de analogia gramatical envolvendo tanto a morfologia derivacional como a flexional. Foram avaliadas também a produção de palavras morfológicamente complexas escritas de forma espontânea no contexto de uma redação. Nossa hipótese era a de que a consciência morfológica iria correlacionar de forma positiva e significativa com a produção de coesivos textuais e palavras morfológicamente complexas na produção de texto das crianças investigadas. Também, que essa contribuição seria independente de outro importante preditor da produção da escrita no português: a consciência fonológica. Adicionalmente, é possível que dado o caráter morfossintático das produções textuais a consciência fonológica tenha um papel menor na produção de texto do que a consciência morfológica.

As redações foram lidas e foi computado o número de palavras de interesse, fazendo uma análise de erros. Para efeito da avaliação da qualidade da produção de textos, foi avaliada a frequência do uso de conectivos, coesivos e outros marcadores que indiquem qualidade de produção de texto (que serão definidos na seção de resultados), assim como foram computadas a utilização das palavras flexionadas e palavras derivadas. Para o primeiro estudo, correlações e as medidas descritivas das variáveis do estudo foram tomadas.

2.5 Resultados do Estudo I

Iniciamos a análise de dados verificando as estatísticas descritivas. A Tabela 4 mostra média desvio padrão, *skewness* e *kurtosis* para as variáveis do estudo. Podemos ver pela Tabela 4 que apenas as palavras derivadas seguiram o critério de normalidade (TACHNICK; FIDEL, 2007) que estabelece que, quando a *skewness* é dividida pelo desvio padrão da *skewness*, ela tem que ser menor que 2. Para análise preliminar foram realizadas correlações não paramétricas de *Spearman*. A variável redação representa a média de uso de coesivos e conectivos textuais utilizados pelas crianças na produção da redação. O referencial teórico para avaliar as palavras foi apresentado na última seção da revisão da literatura.

Tabela 4
Estatísticas Descritivas das Tarefas Administradas

Tarefas	Média	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo	Skewness	Kurtosis
Ditado – TDE	20,72	9,51	0	34	-0,677	-0,562
Palavras Derivadas e Flexionadas	4,66	2,83	0	13	0,417	-0,206
Palavras Derivadas	0,71	1,07	0	5	1,874	3,828
Palavras Flexionadas	3,94	2,50	0	12	0,608	0,285
Redação	6,66	4,44	0	19	0,563	-0,276
Analogia Gramatical	16,79	3,87	4	24	-0,901	0,819
<i>Spooneirismo</i>	7,03	2,74	0	10	-0,971	0,22
Vocabulário/WISC IV	119,70	11,13	82	136	-1,356	1,789
Cubo/WISC IV	7,17	2,90	1	16	0,629	0,712

Nota. Redação indica o número de coesivos e conectivos textuais usados na análise de dados.

As correlações de *Spearman* apresentadas na Tabela 5 mostram que com exceção da *tarefa de produção de palavras derivadas*, todas as medidas se correlacionam com a *tarefa de analogia gramatical* e com a *de Spooneirismo*, que também não se correlacionou de forma significativa com a de *Cubos*, indicando que as duas habilidades metalinguísticas estão associadas à produção de palavras morfologicamente complexas e à utilização de coesivos.

Tabela 5 - As Correlações de Spearman (Estudo 1)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Spearman's rho	1 Palavras Derivadas e Flexionadas	1	0,496**	0,923**	0,593**	0,525**	0,224*	0,268**	0,442**	0,344**
	2 Palavras Derivadas		1	0,188*	0,310**	0,338**	0,034	0,084	0,103	0,091
	3 Palavras Flexionadas			1	0,545**	0,482**	0,262**	0,281**	0,473**	0,363**
	4 Redação				1	0,369**	0,256**	0,192*	0,3**	0,3**
	5 Ditado					1	0,256**	0,397**	0,44**	0,4**
	6 Vocabulário/WISC IV						1	0,03	0,438**	0,262**
	7 CUBO/WISC IV							1	0,143	0,214*
	8 <i>Spooneirismo</i>								1	0,560**
	9 Analogia Gramatical									1

Nota. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. Redação indica o número de coesivos e conectivos textuais usados na análise.

Foram realizadas análises de regressão múltipla *stepwise* com o *Método Forward* para avaliar o grau com que as variáveis relacionadas à Consciência Morfológica e Consciência Fonológica explicam as variáveis relacionadas à Escrita. Os resíduos ajustados e a distância de Cook indicaram a ausência de *outliers*, uma vez que menos de 5% da amostra apresentou resíduos ajustados foi acima de dois e nenhum valor da distância de Cook foi acima de um. Em relação à multicolinearidade, todos os VIFs foram próximos a um, indicando não haver um grau substancial de multicolinearidade entre as variáveis preditoras.

Os resultados indicaram que, para a média de produção do escore composto de as palavras derivadas e flexionadas como variáveis dependentes, apenas a variável Consciência Fonológica, medida pela tarefa de *Spooneirismo*, foi uma preditora significativa $F(1,119) 29,6$; $p < 0,001$; $R^2_{adj} = 0,19$. Ela explicou 19% da variância da variável redação ($\Delta R^2 = 0,19$; $B = 0,446$; $t = 5,44$; $p < 0,001$).

Quando as análises foram feitas para cada tipo de modificação morfológica e as palavras derivadas eram a variável dependente, nenhuma variável entrou no modelo de regressão. Enquanto para as palavras flexionadas, a variável Consciência Fonológica, medida pela tarefa do *Spooneirismo*, também foi preditora significativa $F(1,119) 29,3$; $p < 0,001$; $R^2_{adj} = 0,19$, explicando 19% da variância de das palavras flexionadas ($\Delta R^2 = 0,19$; $B = 0,44$; $t = 5,41$; $p < 0,001$).

Para a Redação, a variável Consciência Morfológica foi preditora significativa $F(1,119) 9,32; p = 0,003; R^2_{\text{adj}} = 0,065$, explicando 6,5% da variância da Redação ($\Delta R^2 = 0,065; B = 0,27 t = 3,05; p = 0,003$).

Para o Ditado (TDE), as variáveis Consciência fonológica, medida pela tarefa de *Spooneirismo*, e Consciência morfológica, medida pela tarefa de analogia gramatical, foram preditoras significativas $F(2,118) 17,7; p < 0,001, R^2_{\text{adj}} = 0,22$. A variável Consciência Morfológica explicou 18% da variância do Ditado ($\Delta R^2 = 0,18; B = 0,27; t = 2,78; p = 0,006$) da variância da variável ditado e a Consciência fonológica explicou 5% da variância do ditado ($\Delta R^2 = 0,05; B = 0,27; t = 2,76; p = 0,007$).

Tabela 6 - Tabela de Regressão do Estudo 1

Preditor de 1 Palavras Derivadas	Beta	ΔR^2
8 <i>Spooneirismo</i> (CF)	0,45	0,19
Preditor de 3 Palavras Flexionadas	Beta	ΔR^2
8 <i>Spooneirismo</i> (CF)	0,45	0,19
Preditor de 4 Redação	Beta	ΔR^2
9 Analogia Gramatical (CM)	0,27	0,06
Preditor de 5 Ditado	Beta	ΔR^2
9 Analogia Gramatical (CM)	0,27	0,18
8 <i>Spooneirismo</i> (CF)	0,27	0,05

Nota. Todas as regressões apresentadas possuem nível de significância menor do que 0,001

2.6 Discussão do Estudo I

O presente estudo se propôs a responder duas perguntas, a primeira pergunta: Há uma relação entre a consciência morfológica e a escrita de palavras isoladas? Para responder a essa pergunta, uma análise de regressão *stepwise* foi utilizada com dois principais preditores da escrita, a saber a consciência morfológica e a fonológica. Os resultados mostraram que ambos contribuem para escrita de palavras isoladas corroborando a hipótese levantada.

A segunda pergunta formulada foi: há uma relação entre a consciência morfológica e a produção de um texto mais rico em coesão e palavras morfológicamente complexas pelos estudantes? Nossa hipótese era a de que a consciência morfológica iria contribuir de forma significativa para a produção de

coesivos textuais e palavras morfológicamente complexas na produção de texto das crianças investigadas. Também, que essa contribuição seria independente de outro importante preditor da produção da escrita no português: a consciência fonológica. Adicionalmente, se predisse que, dado o caráter morfossintático das produções textuais, a consciência fonológica teria um papel menor na escrita de palavras e na produção de texto do que a consciência morfológica. Essa hipótese foi parcialmente corroborada.

O resultado da regressão em que os dois preditores entraram na análise mostraram que a consciência morfológica contribuiu de forma única para escrita (TDE). Esses resultados corroboram com os de Mota, Anibal e Lima (2008), já que esse estudo aponta que a consciência morfológica correlaciona de forma positiva e significativa com a escrita, quando se controla o efeito de consciência fonológica.

Os resultados também dão suporte a nossa hipótese, mostrando que apenas a consciência morfológica contribui com a variância da produção de coesivos textuais, mas não houve resultado significativo da consciência fonológica, indicando que aspectos morfossintáticos estão em jogo quando as crianças estão produzindo textos mais ricos textualmente. Neste caso, habilidades fonológicas ligadas a decodificação não parecem entrar em processamento.

A segunda parte dessa pergunta dizia respeito a relação entre a consciência morfológica e a escrita de palavras morfológicamente complexas nas redações. Neste caso, os resultados nem sempre corroboraram nossa hipótese e é necessário se levantar algumas hipóteses. Era esperado que no contexto das redações em que aspectos morfossintáticos estão em jogo para garantir a clareza das ideias apresentadas, os estudantes que refletissem sobre os morfemas fossem usar um vocabulário mais rico de palavras morfológicamente complexas. Aqui é preciso fazer duas observações que em conjunto podem explicar esses resultados. O português é uma língua alfabética e, portanto, morfofonêmica (RUAN, 2018), mas também dentro do espectro ortográfico apresenta palavras com muitas regularidades. É possível que os estudantes tenham escolhido palavras “fáceis”, seguras para sua escrita, uma vez que trabalhamos com a escrita espontânea. Talvez, esse fato explique as discrepâncias entre o resultado encontrado com o ditado TDE e a escrita dos textos.

Uma limitação do presente estudo é que não avaliou a consciência sintática, pois ela é uma habilidade metalinguística de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical de uma língua, então não sabemos se a contribuição da consciência

morfológica para escrita e da produção de texto foi devido a variância comum a essas duas habilidades. No estudo 2, exploramos ainda mais o papel morfossintático da contribuição das habilidades metalinguísticas na produção textual incluindo uma medida de consciência sintática.

3 ESTUDO II

No estudo anterior observamos que tanto a consciência morfológica quanto a fonológica contribuíram para a escrita de palavras isoladas no ditado e a consciência morfológica para escrita de coesivos e conectivos nos textos escritos. O processamento de textos envolve outra habilidade metalinguística que não havia sido avaliada no Estudo I: a consciência sintática. Neste estudo procura-se então responder as seguintes questões: 3) há uma relação entre a consciência sintática e a produção de palavras morfológicamente complexas nos textos dos estudantes no Ensino Fundamental I? Se este for o caso, a tarefa de consciência sintática aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfológicamente complexas numa produção de texto das crianças investigadas; 4) há uma relação entre a consciência sintática e a produção de um texto mais rico em coesão dos estudantes no Ensino Fundamental? Se este for o caso, a tarefa de consciência sintática aplicada correlacionará de forma positiva e significativa com a produção de coesivos textuais numa produção de texto das crianças investigadas; 5) há contribuições diferentes da consciência morfológica e da consciência sintática para a produção das palavras e dos coesivos no texto escrito? Se este for o caso, a consciência sintática contribuirá com uma porção da variância maior para a produção de coesivos nos textos e a consciência morfológica para a produção de palavras morfológicamente complexas.

3.1 MÉTODO

3.1.1 Participantes

Participaram da pesquisa 72 alunos (50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino) com idades variando entre 7 a 10 anos ($M = 8,5$; $DP = 1,14$). Este estudo foi realizado em sete escolas privadas localizadas em duas cidades (Rio de Janeiro e São Gonçalo) do estado do Rio de Janeiro. As crianças foram distribuídas da seguinte forma: Recreio (21%), Ilha do Governador (14%), Copacabana (13%), Lagoa (13%), Tijuca (11%), Grajaú (11%), na cidade do Rio de Janeiro - RJ; Jardim Bom Retiro

(18%), na cidade São Gonçalo - RJ. Sobre as séries onde os participantes estavam matriculados, eram 36 no segundo ano (50%), 13 no terceiro ano (18%), e 23 no quarto ano (32%). A Tabela 7 apresenta o número de participantes, a média de idade e DP por série escolar.

Tabela 7 - Estatísticas Descritivas dos Participantes

	Participantes			Idade	
	Total	Feminino (%)	Masculino (%)	Média	Desvio-Padrão
2º ano	36	39%	61%	7,53	0,51
3º ano	13	39%	61%	8,69	0,48
4º ano	23	74%	21%	9,83	0,49
Total	72	50%	50%	8,47	1,14

3.2 Instrumentos

1) *Avaliação de consciência morfológica – analogia gramatical:*

Utilizou-se a Tarefa de analogia de palavras, a tarefa terá como finalidade averiguar a manipulação consciente da criança sobre as modificações morfológicas das palavras. A aplicação da tarefa contém 14 itens que são baseados na morfologia derivacional e na flexional. Em cada uma, a criança tem que conseguir formar uma palavra morfológicamente complexa derivada ou flexionada a partir de uma palavra alvo, como por exemplo, “leite-leiteiro; carta-?”. Os critérios estabelecidos para correção contarão com um ponto para cada acerto e zero ponto para cada erro. Para a análise de dados computou-se o escore total do teste, número de respostas corretas, máximo 14. A regra de interrupção são três respostas incorretas consecutivas. Para amostra do estudo II, ω total = 0,63. O Anexo G apresenta a tarefa na íntegra.

2) *Avaliação de consciência morfológica – completar frases:*

Utilizou-se a tarefa *Completar frases*. A tarefa tem como finalidade averiguar a manipulação consciente da criança sobre as modificações morfológicas das palavras. A aplicação da tarefa foi dividida em duas partes e em cada uma, a criança tem que conseguir formar uma palavra morfológicamente complexa derivada ou flexionada a

partir de uma palavra alvo. A primeira parte, chamada de conjunto de compor, a criança deveria completar a frase com a partir da palavra que escutava antes da frase, como por exemplo, “Vir. Maria não está aqui. Quando ela _____?”. A segunda parte, chamada de decompor conjunto, a criança deveria completar a frase com a partir da palavra que escutava antes da frase, como por exemplo, “Cortado. Meu cabelo recebeu um belo _____”. Os critérios estabelecidos para correção contam com um ponto para cada acerto e zero ponto para cada erro. Para a análise de dados computou-se o escore total do teste, número de respostas corretas, máximo 24. A regra de interrupção são três (3) respostas incorretas consecutivas. Para amostra do estudo II, *ômega* total = 0,40. Para conjunto de compor, *ômega* = 0,32, e para decompor conjunto = 0,25. O Anexo H apresenta a tarefa na íntegra.

3) Avaliação de consciência fonológica:

Tarefa de Spoonerismo (Cardoso-Martins & Silva, 2008), a finalidade da tarefa será medir a capacidade da criança de manipular fonemas. Será utilizada apenas somente a primeira parte da tarefa que apresenta 10 itens. A aplicação do teste começa com a explicação para a criança de que é uma espécie de jogo com os sons das palavras. “Eu tenho a palavrinha ‘gato’. Como esta palavrinha ficaria se eu trocasse o som de ‘gue’ pelo som de ‘rre’? É importante ressaltar que o aplicador precisa pronunciar o som do fonema e não dizer a letra que precisa ser trocada. Para amostra do estudo II, *ômega* total = 0,84. O Anexo C apresenta a tarefa na íntegra.

4) Consciência sintática – compreensão de frases:

Essa tarefa apresenta dois tipos de sentenças, detalhados em Montgomery et al (2016), que são: a) Básica = canônico, orações ativas e relativas ao sujeito; b) Difícil = não canônico, são orações passivas e relativas ao objetos. As frases exatas que são consideradas canônicas e não canônicas dependem da ordem "padrão" das palavras (Sujeito -Verbo-Objeto) para cada idioma. Um exemplo de sentenças básicas, frases canônicas, em que o agente é o sujeito e precede o verbo. Ativo: Sally bateu em John. Oração relativa ao sujeito, em português: oração subordinada relativa. Um outro exemplo de frase: Sally, que bateu em John, ficou com raiva, observa-se que o sujeito da oração principal também é o sujeito da oração dependente. Frases difíceis, frases não canônicas, em que a ordem das palavras não é como explicada anteriormente, observa-se o seguinte exemplo: *John foi agredido por Sally*. Cláusula relativa ao objeto: John, que Sally agrediu, estava triste -> o sujeito da cláusula principal é o objeto da oração

dependente e é o objeto que é omitido, " quem Sally agrediu ____ ". Sally bateu em John. Portanto, é uma cláusula relativa ao objeto. Sendo assim, essa tarefa é organizada em 32 itens entre frases básica ou difícil. Era apresentado para a criança imagens relacionadas com a frase que era lida para elas, depois se fazia uma pergunta e a criança precisava apontar com o dedo, observa-se um exemplo de frase básica: "O cachorro mordeu o gato", nessa frase a criança observava as imagens de um cachorro, um gato e um passarinho, e era realizada a seguinte pergunta "Quem é o sujeito?", e a criança precisaria escolher uma imagem entre as opções apresentada. Agora observa-se um exemplo de frase difícil: "O pato foi ferido pelo sapo", nessa frase a criança observava as imagens de um sapo, pato e uma galinha, e era realizada a seguinte pergunta estava voltada para descobrir quem praticou a ação e a criança precisaria escolher uma entre as três imagens. Para a análise de dados computou-se o escore total do teste, número de respostas corretas, máximo 32. Para amostra do estudo II, *ômega* total = 0,87. O Anexo I apresenta a tarefa na íntegra.

5) *Consciência sintática – correção gramatical*

Essa tarefa é composta de 28 sentenças que têm a ordem sintática do português violada. A criança ouve a sentença e tem que organizá-la obedecendo às regras da sintaxe do português. Dois testes de prática são usados e 28 itens experimentais aplicados a seguir. Um ponto é dado a cada resposta correta. Para a análise de dados computou-se o escore total do teste, número de respostas corretas, máximo 28. A regra de interrupção são três (3) respostas incorretas consecutivas. Para amostra do estudo II, *ômega* total = 0,94. O Anexo F apresenta a tarefa.

6) *Redação*

Neste teste as crianças terão que escrever uma redação sobre o seguinte tema: "Qual animal de estimação você tem ou gostaria de ter? Escreva como seria passar um dia com ele". Serão contabilizados como acertos os marcadores coesivos e os conectivos que elas utilizem em sua produção de texto. O Anexo D apresenta a tarefa na íntegra.

7) *Subteste de escrita de palavras – TDE-escrita:*

Este subteste contém em seu escopo uma lista de 40 palavras a serem ditadas pelo pesquisador. Lia-se uma primeira vez e esperava-se um tempo para ler novamente. A aplicação do teste exigia que cada palavra fosse lida de forma natural, não podendo acelerar, lentificar e nem sobrearticular, aumentar os movimentos da boca para facilitar

a identificação de letra versus som, mantendo sempre a prosódia natural. Não havia um tempo preestabelecido de intervalo de tempo entre uma palavra e outra, contudo, para ler a próxima palavra o aplicador observou, com especificado nas instruções de aplicação, os sinais verbais e não verbais de término da escrita da palavra pelo examinando. Neste teste é dado um ponto para cada palavra que foi escrita de forma correta e um ponto para o nome, se a criança conseguir escrever o seu primeiro nome corretamente. Para a análise de dados computou-se o escore total do teste, número de respostas corretas, máximo 40. Para amostra do estudo II, *ômega* total = 0,95. O Anexo J apresenta a tarefa na íntegra.

8) *Avaliação da inteligência verbal e não-verbal:*

Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC IV (WECHSLER, 1991), serão aplicados no Estudo I dois subtestes da Escala: a) subteste de inteligência não-verbal – também denominado de Cubos²; esse subteste se configura como um conjunto de padrões geométricos bidimensionais. Os escores ponderados serão computados para a realização das análises estatísticas. b) subteste de inteligência verbal (domínio lexical) – também denominado de subteste de Vocabulário; nesse subteste, uma série de palavras é apresentada oralmente e a criança precisa defini-las oralmente.

3.4 Procedimentos

Em um primeiro momento a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética que gerou as normas para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE. Depois, a autorização para a realização dessa pesquisa foi solicitada aos responsáveis pelos alunos e à coordenação da escola, via a assinatura do TCLE. As aplicações das tarefas com os alunos só foram realizadas com os alunos que tinham os TCLE assinados.

As tarefas foram aplicadas individualmente em três sessões de aproximadamente 50 minutos totais. A coleta foi realizada em salas de estudos disponibilizadas pelas escolas, nos períodos em que as crianças estavam matriculadas, matutino e vespertino.

² A norma desse teste explica que o profissional habilitado para o aplicar é o psicólogo ou estudante de psicologia, sendo assim, foi contratado um profissional para coletar e aferir os testes com os alunos sob a supervisão do doutorando em questão.

Sendo assim, na primeira sessão foram aplicadas as tarefas de *Avaliação de consciência morfológica – analogia gramatical*, *Avaliação de consciência morfológica – completar frases* e *avaliação de consciência fonológica*; na segunda sessão foram aplicados *redação* e *substeste de escrita de palavras – TDE-escrita*; na terceira sessão, *Consciência sintática – compreensão de frases* e *Consciência sintática – correção gramatical*; na quarta sessão, as *tarefas de avaliação da inteligência não-verbal e vocabulário*.

Foram seguidas as instruções do manual para aplicar as tarefas de cubos, vocabulário e TDE (escrita). São duas tarefas que avaliam a consciência morfológica, a primeira se chama *analogia gramatical* e a segunda *completar frases*. Nos itens de prática foram apresentados para os alunos os pares de palavras relacionadas; o aplicador falou “gato-gatos” e o aluno recebeu a orientação de escutar, pois depois de ouvir a palavra ele criaria outra palavra relacionada como demonstrado no exemplo. No caso se falou ao aluno “pato- ?” e esperava-se que ele respondesse “patos”. Para os itens de prática podia-se fornecer o *feedback*. Durante a aplicação dos itens do teste, que valem a pontuação para a análise, não foi fornecido nenhum *feedback* para o aluno, se a criança errasse algum item anotava-se a resposta e se passava para o próximo.

A segunda tarefa, *completar frases*, foi dividida em duas partes, compor e decompor itens, e em cada uma, a criança teve que conseguir formar uma palavra morfológicamente complexa derivada ou flexionada a partir de uma palavra alvo. Cada parte possuía dois itens de prática. Na primeira parte, chamada de **conjunto de compor**, a criança devia completar a frase a partir da palavra que escutava antes da frase. Era explicado que se lia uma palavra e depois teria uma frase em que a criança precisaria encaixar a palavra, como no exemplo. O primeiro item de prática era “Pintar. Ele era um bom _____”, e a resposta esperada era “pintor”. Na segunda parte, chamada de **decompor conjunto**, a criança deveria completar a frase a partir da palavra que escutava antes da mesma, como no seguinte exemplo: “Cortado. Meu cabelo recebeu um belo _____”. A resposta esperada era a palavra “corte”. Os critérios estabelecidos para correção contavam com um ponto para cada acerto e zero ponto para cada erro. Quando se aplicava os itens de treinamento podia-se fornecer *feedback* para os participantes, contudo, durante a aplicação dos itens do teste, não foi fornecido nenhum *feedback* para o aluno, se a criança errasse algum item anotava-se a resposta e se passava para o próximo.

A *tarefa de Spooneirismo* necessitava que a criança realizasse a troca de um fonema em uma palavra, por exemplo, a orientação de aplicação consistia em explicar para o aluno que se iria fazer uma espécie de jogo com os sons das palavras: “Eu tenho a palavrinha ‘gato’. Como ficaria a palavrinha ‘gato’ se eu trocasse o som de ‘gue’ pelo som de ‘rre’?”. Foi realizado um treinamento com três palavras e, depois que iniciada a tarefa, não foi fornecido nenhum *feedback* para o aluno. Para cada acerto foi dado um ponto e para cada erro foi dado zero.

A *tarefa de consciência sintática - compreensão de frases* apresentou em seu escopo dois tipos de sentenças que eram divididas em: a) Básica = canônico, orações ativas e relativas ao sujeito; b) Difícil = não canônico, são orações passivas e relativas ao objetos. As frases dependiam da ordem "padrão" das palavras (Sujeito -Verbo-Objeto) para serem consideradas canônicas e não canônicas. Era explicado para a criança que seria lida uma frase para ela, se realizaria uma pergunta relacionada com a frase e depois ela teria que escolher uma entre as três imagens apresentadas que faria sentido com a frase lida e a pergunta realizada. Observa-se um exemplo de uma frase: “O cachorro mordeu o gato”, nessa frase a criança observava as imagens de um cachorro, um gato e um passarinho, e era realizada a seguinte pergunta “Quem é o sujeito?”, e a criança precisaria escolher uma imagem entre as opções apresentada. Esperava-se que a criança escolhesse a imagem do cachorro. Nesse teste não foi fornecido nenhum *feedback* para os participantes e todos itens contavam pontuação, inclusive o de prática. Para cada acerto foi dado um ponto e para cada erro foi dado zero.

Para a *tarefa de consciência sintática- correção gramatical* foi dada a seguinte instrução: “Eu vou te dizer uma frase e você vai ver que ela está errada. Eu queria que você consertasse a frase para que, quando a gente ouvisse, ela soasse direito. Só que você não pode mudar nenhuma palavra, acrescentar, nem tirar nenhuma palavrinha. Tem que acertar sem tirar e nem por nada de novo, ok? Se você não ouvir o que eu falei ou precisar que eu repita a frase, não tem problema eu posso repetir”. Dois itens de treinamento foram realizados. Um exemplo de item de prática “a garota abriu a”, esperava-se como resposta “a garota abriu a porta”. Foi fornecido o *feedback* apenas para os itens de prática e depois que iniciada a tarefa, não foi fornecido nenhum *feedback* para o aluno. Para cada acerto foi dado um ponto e para cada erro foi dado zero.

Para a realização do *substeste de escrita de palavras – TDE-escrita*, foram ditadas 40 palavras. As crianças receberam a seguinte instrução: “Vou ditar uma palavra, depois eu darei um pequeno tempo para vocês e vou dizer novamente a palavra. Só então você poderá escrevê-la; escreva a primeira palavra no número 1”.

Para a realização do teste de redação foi dado o seguinte tema: “Qual animal de estimação você tem ou gostaria de ter? Escreva como seria passar um dia com ele”. O tempo fornecido para a escrita da redação foi de 10 a 15 minutos.

As redações foram lidas e foi computado o número de palavras de interesse, fazendo uma análise de erros. Para efeito da avaliação da qualidade da produção de textos, foi avaliada a frequência do uso de conectivos, coesivos e outros marcadores que indiquem qualidade de produção de texto, assim como foram computadas a utilização das palavras flexionadas e palavras derivadas dentro das redações. Assim como no primeiro estudo, correlações entre as medidas tomadas foram realizadas.

3.5 Plano de Análise de dados

O segundo Estudo investigou os objetivos 3, 4 e 5 desta tese, que são norteados pelas seguintes perguntas:

- a) Há uma relação entre a consciência sintática e a produção de texto com palavras morfologicamente complexas pelos estudantes no Ensino Fundamental?

Nossa hipótese era a de que a consciência sintática iria correlacionar de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfologicamente complexas no contexto. Também, que essa contribuição se manteria quando outros importantes preditores da produção da escrita no português fossem incluídos na análise: a consciência fonológica e morfológica.

- b) Há uma relação entre a consciência sintática e a produção de um texto mais rico em coesão dos estudantes no Ensino Fundamental?

Nossa hipótese era a de que a consciência sintática iria correlacionar de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfológicamente complexas no contexto. Também, que essa contribuição se manteria quando outros importantes preditores da produção da escrita no português fossem incluídos na análise: a consciência fonológica e morfológica.

- c) Há contribuições diferentes da consciência morfológica e da consciência sintática para a produção da palavra, ditado, e da sentença no texto escrito? Essa contribuição ocorreria de forma diferente com uma maior importância da morfologia para escrita de palavras isoladas e morfológicamente complexas e da sintaxe para a produção de coesivos, conectivos e outros marcadores de texto. Para responder a essa pergunta, utilizamos regressões lineares e os valores das contribuições variâncias das habilidades metalinguísticas para escrita, serão avaliadas.

3.6 Resultado do Estudo II

Iniciamos verificando as estatísticas descritivas. A Tabela 8 mostra média desvio padrão, *skewness* e *kurtosis* para as variáveis do estudo. Podemos ver pela Tabela 8 que apenas as palavras derivadas seguiram o critério de normalidade (TACHNICK; FIDEL, 2007) que estabelece que, quando a *skewness* é dividida pelo desvio padrão da *skewness*, ela tem que ser menor que 2.

Tabela 8 - Estatísticas Descritivas das Tarefas Administradas

Tarefas	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Skewness	Kurtosis
Palavras Derivadas e Flexionadas	4,85	4,53	0	22	1,94	4,11
Palavras Derivadas	0,78	1,41	0	6	2,33	5,16
Palavras Flexionadas	4,07	3,61	0	18	1,76	3,69
Redação	6,38	4,19	0	19	1,05	0,7
Ditado – TDE	30,56	8,75	2	40	-1,248	1,528
Vocabulário	125,63	7,95	105	139	-0,632	-0,243
Cubo	15,85	10,05	2	39	0,722	-0,398
<i>Spooneirismo</i>	7,8	2,58	0	10	-1,289	0,72
Compreensão de Frases	21,67	6,28	5	32	-0,422	-0,351
Analogia de Palavras	9,78	2,36	3	14	-0,458	0,333
CM Completar Frases	16,5	3,24	7	23	-0,306	-0,206
Correção gramatical	19,24	7,09	2	28	-0,879	-0,353

Nota: Redação indica o número de coesivos e conectivos textuais usados na análise de dados.

Para análise preliminar foram realizadas correlações não paramétricas de Spearman e depois foram realizadas análises de regressão múltipla *stepwise* (Método Forward) com o objetivo de avaliar o grau com que as variáveis relacionadas à consciência morfológica, consciência fonológica e consciência sintática explicam as variáveis relacionadas à escrita. A Tabela 9 mostra as correlações de Spearman.

Tabela 9 - As Correlações de Spearman (Estudo 2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Spearman's rho	1 Palavras Derivadas e Flexionadas	1	0,509**	0,965**	0,493**	0,226	0,068	0,070	0,047	0,243*	0,313**	0,241*	0,015
	2 Palavras Derivadas		1	0,313**	0,194	0,163	-0,012	-0,082	-0,083	0,023	0,137	0,045	-0,097
	3 Palavras Flexionadas			1	0,502**	0,231	0,083	0,078	0,083	0,263*	0,319**	0,243*	0,039
	4 Redação				1	0,372**	0,040	0,119	0,091	0,209	0,178	0,237*	0,148
	5 Ditado					1	0,039	0,213	0,435**	0,298*	0,310**	0,195	0,496**
	6 Vocabulário						1	-0,026	0,005	0,299*	0,252*	0,108	-0,042
	7 CUBOWISC							1	0,377**	0,330**	0,348**	0,162	0,388
	8 Sponeirismo								1	0,212	0,413**	0,040	0,443**
	9 CM Completar frases									1	0,619**	0,181	0,343**
	10 Analogia de Palavras										1	0,192	0,255*
	11 Compreensão de Frases											1	0,127
	12 Correção Gramatical												1

Nota. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Nota: Redação indica o número de coesivos e conectivos textuais usados na análise de dados.

As correlações de *Spearman* apresentadas na Tabela 9 mostram que houve correlação entre o Ditado e a consciência fonológica, medida pela *Tarefa de Sponeirismo* ($r = 0,4$, $p < 0,01$). O Ditado, TDE, também se correlacionou com a consciência sintática, medidas pelas tarefas de *Compreensão de frases* ($r = 0,2$, $p < 0,01$) e *Correção Gramatical* ($r = 0,5$, $p < 0,01$). A Redação se correlacionou com a consciência sintática, medida pela tarefa de *Compreensão de frases* ($r = 0,2$, $p < 0,01$). Isso pode indicar que as duas habilidades metalinguísticas estão associadas à produção de palavras morfologicamente complexas e à utilização de coesivos.

Os resíduos ajustados e a distância de Cook indicaram a ausência de *outliers*, uma vez que nenhum valor dos resíduos ajustados foi acima de dois e nenhum valor da distância de Cook foi acima de um. Em relação à multicolinearidade, todos os VIFs foram próximos a um, indicando não haver um grau substancial de multicolinearidade entre as variáveis.

Para análise preliminar foram realizadas correlações não paramétricas de *Spearman* e depois foram realizadas análises de regressão múltipla *stepwise* (Método

Forward) com o objetivo de avaliar o grau com que as variáveis relacionadas à CM, CS e CF explicam as variáveis relacionadas à Escrita.

Os resultados indicaram que, para redação, a variável compreensão de frases, consciência sintática, foi a única preditora significativa $F(1,70) 4,05; p < 0,048; R^2_{adj} = 0,041$. Ela explicou 5,5 % da variância da variável redação ($\Delta R^2 = 0,055; \beta = 0,234; t = 2,01; p = 0,048$). Os resultados indicaram que, para o ditado, as variáveis spoonerismo, compreensão de frases e correção gramatical foram preditoras significativas $F(3,68) 11,7; p < 0,001, R^2_{adj} = 0,31$. A tarefa de spoonerismo (consciência fonológica) explicou 23% ($\Delta R^2 = 0,234; \beta = 0,367; t = 3,45; p = 0,001$) da variância da variável ditado, a compreensão de frases (consciência sintática) explicou 6,5% ($\Delta R^2 = 0,065; \beta = 0,260; t = 2,45; p = 0,017$) e a correção gramatical (consciência sintática) explicou 4,1% ($\Delta R^2 = 0,041; \beta = 0,205; t = 2,07; p = 0,043$).

Tabela 10 - Tabela de Regressão do Estudo 2

Preditor de 4 Redação	Beta	ΔR^2
11 compreensão frases (CS)	0,23	0,05
Preditor de 5 Ditado	Beta	ΔR^2
8 Spoonerismo (CF)	0,37	0,23
11 Compreensão frases (CS)	0,26	0,06
12 Correção gramatical (CS)	0,20	0,04

Nota. Todas as regressões apresentadas possuem nível de significância menor do que 0,001

3.7 Discussão do Estudo II

O presente estudo se propôs a responder três perguntas, a primeira pergunta: há uma relação entre a consciência sintática e a produção de palavras morfologicamente complexas nos textos dos estudantes do ensino fundamental I? Nossa hipótese era a de que a consciência sintática iria correlacionar de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfologicamente complexas no contexto. Para responder a essa pergunta, uma análise de regressão *stepwise* foi utilizada com três principais preditores da escrita, a saber a consciência sintática, morfológica e a fonológica. Os resultados mostraram que nesse estudo a consciência sintática e a consciência fonológica contribuíram para escrita de palavras no ditado e no contexto da redação. No entanto,

era esperado que a consciência morfológica também fosse um preditor associado a escrita, mas não foi o que aconteceu.

A segunda pergunta formulada foi: há uma relação entre a consciência sintática e a produção de um texto mais rico em coesão dos estudantes no Ensino Fundamental? Nossa hipótese era a de que a consciência sintática iria correlacionar de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfológicamente complexas no contexto. Também, que essa contribuição seria independente de outro importante preditor da produção da escrita no português: a consciência fonológica. Contudo, a consciência sintática foi a única que se correlacionou com a produção de um texto mais rico em coesivos. Neste caso, os resultados, estão em consonância com o que é esperado. a escrita de texto com coerência e coesão é na sua essência uma habilidade sintática.

A terceira pergunta formulada foi: há contribuições diferentes da consciência morfológica e da consciência sintática para a produção da palavra e da sentença no texto escrito? Para responder a essa pergunta, utilizou-se regressões lineares e os valores das contribuições variâncias das habilidades metalinguísticas para escrita seriam analisados, porém a consciência morfológica não contribuiu de forma significativa para escrita depois que as outras habilidades metalinguísticas entraram na análise. De acordo com os resultados a consciência sintática e fonológica foram preditoras para escrita.

O resultado da regressão em que os preditores entraram na análise mostraram que a consciência sintática contribuiu para a produção de palavras (Ditado-TDE). A consciência fonológica também foi uma preditora para a produção de palavras (Ditado-TDE), compreende-se que isso se deu por causa espectro da transparência ortográfica do português do Brasil. O estudo realizado por Rego (1993) apontou que as habilidades sintático-semântica pode ser preditora na ortografia.

Soares et al. (2020) apresentou como conclusão de que a habilidade de consciência sintática pode ser uma preditora para textos com maior complexidade, com melhor aquisição dos aspectos ortográficos e desenvolvimento da coerência textual. Uma limitação do presente estudo é que não se conseguiu um número maior de participantes e isso pode ter contribuído para que os dados não tenham contribuído para a nossa hipótese. No próximo capítulo discutiremos mais a fundo essa questão.

4 DISCUSSÃO

Conforme apresentado no primeiro capítulo as pesquisas realizadas que estudaram a relação entre a consciência morfológica e a escrita têm encontrados resultados que apresentam que a consciência morfológica ajuda no desenvolvimento da escrita em diversas ortográficas (WOOD ET AL., 2009; WOLTER ET AL., 2009; DEACON & DHOOGHE, 2010 - no inglês; Mota et al., 2008 - no português, Pitas e Nunes, 2014 - no grego). Embora já tenham sido feitas pesquisas sobre esse tema antes, no que tange a escrita de palavras isoladas, nessa tese buscou-se verificar a influência da consciência morfológica também na produção textual de discentes do ensino fundamental I, tema bem menos pesquisado (MCCUTCHEN; STULL, 2014; NORTHEY et al., 2016; MCCUTCHEN et al., 2013) avançando no conhecimento na área.

Dessa forma, a presente tese teve como objetivo investigar se há uma relação entre a capacidade de refletir sobre a morfologia e a produção de um texto mais rico em palavras morfológicamente complexas e em marcadores textuais que indiquem qualidade do texto (e.g., coesivos). A hipótese levantada era a de que a consciência morfológica iria correlacionar de forma positiva e significativa com a produção de palavras morfológicamente complexas no contexto e com a produção de coesivos textuais nas produções textuais das crianças investigadas.

Os resultados do Estudo I mostraram que tanto a consciência morfológica, quanto a consciência fonológica estão relacionadas à escrita e podem contribuir concomitantemente para escrita de palavras, mas quando se trata da utilização de coesivos nos textos produzidos, os resultados apontam para processos morfossintáticos apenas contribuindo para escrita. Assim, de forma geral, os resultados sustentam nossa predição, mas há algumas questões que precisam ser mais bem discutidas e *investigadas*.

No Estudo I era esperado que a contribuição da consciência morfológica fosse ser significativa para escrita de palavras derivadas e flexionadas no ditado, mas apenas a fonológica alcançou um resultado significativo. Uma possibilidade é o fato de termos trabalhado com a escrita espontânea das crianças. Na escola, a busca por evitar “erros” em detrimento de produções mais ricas é frequentemente discutida na pedagogia.

As crianças podem ter limitado sua escrita a palavras que podem escrever por correspondência letra e som. Assim, estes resultados podem refletir a natureza morfofonêmica das línguas alfabéticas (Ruan, 2018). Voltaremos ao espectro da transparência ortográfica, para tecer mais algumas considerações. A transparência ortográfica é a correlação de um fonema com um único grafema e vice-versa (ALVES; CASELLA; FERRARO, 2016). A regularidade ortográfica pode ajudar as crianças a estabelecerem representações de qualidade lexical ou reconhecimento ortográfico específico de palavras por meio da prática. Os estudos realizados por Mota (2011), Barrera e Maluf (2003) demonstraram que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que facilita tanto o processo de aprendizagem da leitura quanto da escrita. Isso pode explicar porque a consciência fonológica, medida pela tarefa do *Spooneirismo*, foi uma preditora significativa na escrita de palavras flexionadas e derivadas.

Também foi verificado no Estudo I que tanto a consciência fonológica, medida pela tarefa de *Spooneirismo*, e a consciência morfológica, medida pela tarefa de analogia gramatical, foram preditoras significativas para a escrita de palavras isoladas, coletadas pela tarefa do Ditado (TDE/Escrita) no qual as palavras utilizadas envolvem vários níveis de complexidade grafofônica com diferentes dificuldades ortográficas (regras contextuais, morfológicas e palavras irregulares). Esses resultados corroboram as explicações apresentadas acima. As palavras podem sofrer efeitos de regularidade e serem escritas pela decodificação, por isso que a consciência fonológica se apresentar como significativa. Ao mesmo tempo há palavras em que estratégias ortográficas mais complexas, como análises morfológicas são necessárias. O estudo realizado por Mota (2012), em que era explorada a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita, demonstram a importância tanto da consciência morfológica como da fonológica para a escrita.

Também foi verificado o uso de coesivos e sua relação com a consciência morfológica, por causa da natureza morfossintática dos morfemas. Os coesivos foram analisados a partir da coleta da Redação. Os resultados mostram que a variável consciência morfológica foi preditora significativa. Esse resultado corrobora com a nossa hipótese de que a consciência morfológica iria se correlacionar com a produção de coesivos textuais nas produções textuais. Os estudos descritos no primeiro capítulo desta tese de NORTHEY et al. (2016) e MCCUTCHEN et al. (2013) também

investigaram a relação entre a consciência morfológica e a produção de texto, os resultados destes estudos também apresentam que as correlações foram significativas e positivas entre essas variáveis. Esses achados estão em consonância com os nossos achados e mostram que a importância da consciência morfológica para escrita vai além da escrita de palavras.

Os resultados do Estudo I levantam algumas questões. Ao pensarmos em produção de texto é necessário se pensar em habilidades sintáticas. Assim, realizamos em seguida as coletas do Estudo II em que as mesmas medidas foram utilizadas, mas acrescentamos a avaliação da Consciência Sintática, visto que a consciência sintática é outra habilidade metalinguística que ajuda pode ajudar na produção textual. Buscou-se verificar quais habilidades, consciência morfológica ou consciência sintática que seria uma preditora mais forte do uso de coesivos e da escrita em geral.

Assim, no Estudo II, exploramos ainda mais o papel morfossintático da contribuição das habilidades metalinguísticas na produção textual incluindo uma medida de consciência sintática. A consciência sintática é uma habilidade metalinguística que possui ligação com a manipulação e reflexão que a criança faz mentalmente sobre a estrutura gramatical da sua língua materna. De acordo com Barrera e Maluf (2003) a capacidade de articulação da linguagem humana possui um número limitado de unidades e permite ao seu usuário construir, através de diferentes combinações, um número infinito de mensagens. Os resultados do Estudo II indicaram que, para redação, consciência sintática, foi a única preditora significativa. Esse era um resultado esperado e estava em consonância com as hipóteses propostas. O uso de coesivos, conectivos e outros marcadores textuais está diretamente relacionado a qualidade do texto que se produz, mas também está diretamente relacionado a sintaxe das frases. Era de se esperar que as crianças que melhor refletissem sobre a sintaxe, também produzissem textos com mais qualidade.

Em relação a escrita de palavras os resultados não mostram um papel significativo da consciência morfológica, como era esperado. Os resultados também indicaram que consciência fonológica, como esperado contribui para a escrita, porém somente a consciência sintática foi uma preditora significativa, A consciência morfológica, embora tenha apresentado correlações positivas com totais de escrita de palavras derivadas e flexionadas, a escrita de palavras flexionadas e o ditado deixa de ser significativa quando todas as variáveis estão na análise.

Estudos já tinham sido realizados com a intenção de analisar a grafia, os erros ortográficos, uso de classes gramaticais e o conteúdo, de produção de frases com a avaliação da consciência sintática e apontado a sua contribuição. Para escrita (DIAS, 2012; SCHERER; MAIERON, 2021; SOARES; ZUANETTI; SILVA; GRANZOTTI; FUKUDA, 2020). Porém, não com a inclusão das três habilidades metalinguísticas ao mesmo tempo. A correlação entre as três variáveis metalinguísticas pode ter mascarado a influência da consciência morfológica quando se usa um método como o *stepwise* em que todas as habilidades entram nas análises. Embora análises de colinearidade tenham sido feitas estudos futuros devem investigar essa questão usando técnicas de análise concorrente.

Assim, o resultado não significativo da consciência morfológica no segundo estudo pode estar atrelado a uma das limitações dos estudos propostos especialmente do segundo, que são os tamanhos das amostras. Como pode se observar o Estudo II teve um número menor de participantes, 72. Acredita-se que a pouca aderência dos pais em assinar o TCLE esteja relacionada estritamente com a pandemia da Covid-19, pois o pesquisador seria uma pessoa de fora da comunidade e até o momento da coleta as crianças não tinham sido vacinadas. Além desse imprevisto durante a coleta tivemos outros problemas. Em um primeiro momento tivemos que mudar a coleta das escolas públicas para as escolas privadas, uma vez que essas acabaram por abrir antes.

Há diferenças em desenvolvimento entre essas duas populações, embora elas sejam mais ligadas a questões de tempo de aquisição das habilidades de literacia do que da qualidade dessas aquisições. Além disso, esbarramos várias vezes em outra situação problemática: o de ir coletar, e a escola estar fechada por algum caso de aluno contaminado. O baixo número de participantes pode ter sido um fator determinante para que a consciência morfológica não tenha sido uma preditora nesse estudo.

Conforme a nossa revisão de literatura para a influência da consciência morfológica para a escrita e produção textual, vimos que as pesquisas têm acumulado evidências de que em uma língua alfabética, como o português brasileiro, é necessário realizar pesquisas sobre a importância dos morfemas para a escrita. Os morfemas apresentam estabilidade ortográfica, sendo assim quando se possui o conhecimento da estrutura das palavras os morfemas podem contribuir para a escrita (Nunes & Bryant, 2014).

Porém, quando a consciência sintática foi testada em conjunto a influência da consciência morfológica desapareceu. Os morfemas têm um caráter morfossintático e sofrem influência da fonologia e das relações sintático-semânticas. Dessa forma, se sugere que sejam realizadas mais pesquisas para melhor se compreender como esses constructos, habilidades metalinguísticas, influenciam no processo de escrita dos alunos do fundamental I, podendo sugerir novas práticas pedagógicas que podem se basear nos resultados desta pesquisa, dividida em dois estudos.

Apesar de ainda haver questões a ser levantadas a presente tese consolida alguns achados em relação ao papel da consciência fonológica na aquisição da escrita. Mostram também que a habilidade de refletir sobre aspectos morfossintáticos está associada a uma produção textual com mais qualidade. Uma implicação direta desse trabalho é a necessidade de estudos de intervenção que venham mostrar como o trabalho com a sintaxe pode ajudar na produção de textos melhores pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo destacam que a relação da consciência morfológica para o desenvolvimento cognitivo da escrita, precisa ser mais bem investigada no contexto da sua relação com a sintaxe. Observou-se que a consciência sintática se torna é um preditor relevante para a produção textual no sentido de que ela auxilia a criança a integrar as palavras num contexto mais claro e coerente. Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma continuação deste tipo de pesquisa para aprofundar os conhecimentos sobre as consciências morfológica e sintática e de que forma elas contribuem para a produção textual.

Em termos das implicações pedagógicas do estudo, estudos de intervenção devem investigar a importância do efeito da consciência sintática na produção textuais. Estes estudos podem oferecer suporte adicional para os nossos achados e indicações mais seguras para as práticas escolares.

A consciência fonológica também apresentou contribuição para o desenvolvimento da escrita e isso parece estar relacionado com o espectro da transparência ortográfica do português do Brasil, corroborando estudos anteriores. Até onde pudemos revisar, nosso estudo foi o primeiro que investigou as três primeiras habilidades metalinguísticas ao mesmo tempo nesse sentido mostra seu caráter inovador.

Como supracitado devido ao momento pandêmico que estamos vivendo foi difícil encontrar escolas que aceitassem a realização da coleta, pois o coletador seria alguém de fora da comunidade escolar, assim como muitos pais não assinaram o TCLE para as crianças participarem do estudo. Outro ponto: quando se conseguiu a aceitação da escola e a assinatura dos pais, quando se chegava na escola muitas estavam fechadas devido a algum caso de covid-19. Essa foi a principal limitação encontrada. Assim, estudos com amostras maiores e avaliando mudanças desenvolvimentais devem ser desenvolvidas avaliando as três habilidades ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, V. V.; SILVA, C. Correlation between receptive vocabulary skill, syntactic awareness, and word writing. *Rev. CEFAC*, 22 (3), 2020, p. 1-10.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 2003, p. 491-502.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. (37ª ed). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BOURASSA, D.; BERGEN, M.; DEMONT, M. Staying rooted: Spelling performance in children with dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 40, 2018, p.1-18.
- BOWERS, P. N.; KIRBY, J. R.; DEACON, S. H. The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. *Review of educational research*, 80(2), 2010, p. 144-179.
- BUBLITZ, G. K. A. Consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. *Letras de Hoje*, 45(3), 2010, p. 92-97.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, London, v. 301, n. 1, 1993, p. 419-421.
- CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 2004, p. 39-47.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 2000, p. 7-24.
- CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da síndrome de Down e da síndrome de Williams. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 2008, p. 83-90.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Caderno de Pesquisa*, 76, 1991, p. 41-49.
- CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. Processamento fonológico e habilidade de leitura e escrita: evidências de adultos em programas de alfabetização. In Maluf, M.

R. & Guimarães, S. R. K. (Orgs.). *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa*. São Paulo: Vetor Editora, 2010, p. p. 61-90.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. A. Consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In Mota, M. (Org.). *Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas*. Casa do Psicólogo, 2009, p. 19-40.

CARLISLE, J. Morphological awareness and early Reading achievement. In L. Feldman (Org.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 189-211.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. (363ª ed). Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. (48ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CÁRNIO, M. S., VOSGRAU, J. S.; SOARES, A. J. C. The role of phonological awareness in reading comprehension. *Revista CEFAC*, 19(5), 2017, p. 590-600.

CORREA, J. A Avaliação da Consciência Morfosintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 2005, p. 91-97.

CORREA, J. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 2004, p. 69-75.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporânea*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DEACON, H.; KIRBY, J. R. Morphological awareness: just ‘more phonological’? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 2004, p. 223-238.

EHRI, L. C. Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 2005, p. 167-188.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Orgs.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum, 1985, p. 301-330.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago. Harvester Wheesheaf, 1992.

GOMBERT, J. E. (2003). Atividades metalinguística e aquisição da leitura. In Maluf, M. R. (Org.). *Metalinguagem e Aquisição da escrita*. 19-64. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MCCUTCHEN, D., STULL, S.; HERRERA, B. L., LOTAS, S.; EVANS, S. Putting words to work: Effects of morphological instruction on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 2013, p. 86–97.

MCCUTCHEN, D.; STULL, S. Morphological awareness and children's writing: accuracy, error, and invention. *Reading and Writing*, 28(2), 2014, p. 271–289.

MOTA, M. M. P. E., NUNES, T.; BRYANT, P. The role of episyntatic awareness in spelling. In *British Psychological Society Annual Conference*. Oxford, 1996.

MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MOTA, M. M. P. E. (2008). Processamento morfológico e alfabetização no português do Brasil. In Maluf, M. R.; Guimarães, S. R. K. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 189-204.

MOTA, M. M. P. E. A consciência morfológica é um conceito unitário? In: Mota, M. (Org.) *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOTA, M. M. P. E.; LISBOA, R., DIAS, J.; GONTIJO, R., PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S. F.; SILVA, D. A. Morfologia Derivacional e Alfabetização. *Virtú (UFJF)*, 5(1), 2007, p. 1-10.

MOTA, M. M. P. E. A. Explorando a relação entre a consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. *Estudos de Psicologia*, 29(1), 2012, p. 89-94.

MOTA, M. M. P. E.; ANIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 2008, p. 311-318.

MOTA, M. M. P. E.; GUIMARÃES, S.; CONTI, C.; LINHARES, T.; REZENDE, L. B.; AMORIN, S.; GUMIER, A. B. Diferenças entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional no português brasileiro no Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 2013, p. 730-734.

MOTA, M. M. P. E.; SILVA, K. C. A. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia e Pesquisa*, 1(2), 2007, p. 86-92.

MOTA, M. M. P. E. (2013). Habilidades metalinguísticas e compreensão de texto. In Mota, M. P. E., & Spinillo, A. (Orgs.). *Compreensão de textos*. (p. 137-150). São Paulo: Casa do Psicólogo.

NORTHEY, M.; MCCUTCHEN, D.; SANDERS, E. A. Contributions of morphological skill to children's essay writing. *Read Writ*, 29 (1), 2016, p. 47-68.

ZHANG, D.; KODA, K. Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. *Science Direct*, 41, 2013, p. 901-913.

MCCUTCHEN, D.; STULL, S. Morphological Awareness and Children's Writing: Accuracy, Error, and Invention. *Reading and Writing*, 28(2), 2014, p. 271-289.

REYBROECK, M. Grammatical Spelling and Written Syntactic Awareness in Children With and Without Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 11 (1), 2020, p. 1-15.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas psicologia*, 1(1), 1993, p. 79-87.

ROSA, M. C. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SALLES, J. E.; PARENTE, M. A. M. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, 14(2), 2002, p. 175-186.

SOARES, A. C. C.; ZUANETTI, P. A.; SILVA, K.; GRANZOTTI, R. B. G.; FUKUDA, M. T. H. Written narrative of students with and without difficulty in syntactic awareness. *Journal of Human Growth and Development (Online)*, 30, 2020, p. 372-379.

STEIN, L. M. *TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TONG, X.; DEACON, S. H.; CAIN, K. Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: another piece of the puzzle. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 2014, p. 22-33.

WOLTER, J. A.; WOOD, A.; D'ZATKO, K. W. The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 40, 2009, p. 286-298.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Coordenadora do Projeto: Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota.

Programa de Pós Graduação em Psicologia - Universidade Salgado Oliveira

Projeto: CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA, LEITURA DE PALAVRAS, DECODIFICAÇÃO MORFOLÓGICA E COMPREENSÃO DE TEXTO NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Eu----- autorizo meu filho (a)-----
-----a participar da pesquisa conduzida pela Profa. Dra. Márcia Maria P. E. da Mota, professora do Curso de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Salgado Oliveira, que tem como objetivo investigar a relação entre as habilidades metalinguísticas e a aquisição da leitura e escrita. Em outras palavras como a habilidade de refletir sobre os morfemas e os sons da fala afeta a aquisição da leitura e da escrita.

A pesquisa inclui a realização de quatro a cinco entrevistas com as crianças no ambiente escolar nas quais serão aplicadas tarefas de leitura, escrita, habilidades cognitivas e habilidades metalinguísticas. O participante da pesquisa poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o procedimento, também poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe causar algum constrangimento. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, em um ano da primeira testagem, a criança poderá ser convidada a participar da segunda parte da pesquisa. Mesmo que tenha participado da primeira etapa, o participante pode declinar de continuar participando da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa. Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo.

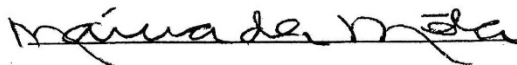
Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, pois as atividades realizadas são próximas do cotidiano escolar das crianças. Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável.

Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº.466 de 12 de dezembro/ 2012.

Eu, _____, como voluntária da pesquisa, afirmo que fui devidamente informada e esclarecida sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____ de _____ de 20__.

RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA



Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota
(Pesquisador Responsável) - Tel: (21)21384926

ANEXO B - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA – ANALOGIA GRAMATICAL.

INSTRUÇÕES DE CADA ATIVIDADE

ANALOGIA GRAMATICAL

INSTRUÇÃO DA ANALOGIA GRAMATICAL (ADAPTADO DE NUNES, BINDMAN & BRADLEY, 1997)

INSTRUÇÃO: Tarefa de Analogia Gramatical (adaptada de Nunes, Bindman & Bryant, 1997)

A aplicadora apresenta um par de palavras relacionadas e pede à criança que depois de ouvir uma palavra que ela crie uma outra palavra relacionada como no exemplo. A tarefa é iniciada sempre pelo exemplo: "claro-clareza; belo-?" e assim, sucessivamente, são pronunciadas as demais palavras-alvo.

Dá-se a instrução:

"Muitas palavras em português são relacionadas. Aqui está um par de palavras relacionadas 'claro-clareza'. Eu vou falar para você uma outra palavra e eu quero que você transforme ela numa palavra relacionada que segue o modelo de 'claro-clareza'. Se eu falo 'claro-clareza', você fala 'belo-?'".

Se a criança dá a resposta continua a lista. Se ela não dá, você completa para ela. Nenhuma outra explicação ou feedback é dado, passa-se aos itens de teste.

1. pedra-pedreiro; leite- _____
2. leitor-leu; escritor- _____
3. banana-bananada; goiaba- _____
4. pastel – pasteleiro – bala -baleiro
5. pintor-pintura; livreiro- _____
6. papel-papelaria; pão- _____
7. goma-engoma; gole- _____
8. tênis-tenista; arte- _____
9. lixo-lixeria; faca- _____
10. guloso – gula; gostoso - _____
11. lua-luar; sol- _____
12. florista – flor; dentista - _____

Instruções da segunda tarefa:

Agora nós, vamos fazer o mesmo com outro grupo de palavras. Se eu falar "escreve-escreveu". Você fala "come-?". Se a criança errar, se completa a sentença para ela e nenhum outro feedback é apresentado.

Teste Escores

- 1) Anda – andou; olha - ?
- 2) cantei – cantamos; dancei - ?
- 3)Pente – pentes; anel - ?
- 4) Caneta – canetas; boneca - ?
- 5) Crianças – criança; xícaras - ?
- 6) Carros – carro; disco - ?
- 7) homem –mulher; Ele - ?
- 8) vender-venderá; partir - ?
- 9) bondosa – bondoso; simpático – ?
- 10)cobrir-cobrisse; molhar -?
- 11) pulou-pulamos; pôs- _____
- 12) leão-leoa: tiare -

ANEXO C - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – TAREFA DE SPOONEIRISMO.

TESTE DE SPOONERISMO (INDIVIDUAL)

INSTRUÇÃO DO TESTE DE SPOONERISMO

"Agora vamos fazer uma espécie de jogo com o sons das palavras. "Eu tenho a palavrinha 'gato'. Como esta palavrinha ficaria se eu trocasse o som de [ATENÇÃO: aqui você deve pronunciar o som do **fonema** e não dizer a letra g] "gue" pelo som de [ATENÇÃO: aqui você deve pronunciar o som do **fonema** e não dizer a letra r] "rre"?".

Fazer itens de prática, se necessário fazer os itens de prática junto à criança e não mais intervir nos itens de teste (cuidado para a criança não ver esta folha, pois tem as respostas).

1ª PARTE

Item	Realização	Escore
Itens de Prática		
A) Gato com /r/ → (rato)		
B) Lábio com /f/ → (Fábio)		
C) Faca com /m/ → (maca)		
Itens de Teste		
1. Bala com /s/ → (sala)		
2. Galo com /k/ → (calo)		
3. Mar com /l/ → (lar)		
4. Milho com /f/ → (filho)		
5. Diabo com /k/ → (quiabo)		
6. Serra com /t/ → (terra)		
7. Cadeira com /m/ → (madeira)		
8. Pente com /g/ → (gente)		
9. Chave com /n/ → (nave)		
10. Janela com /p/ → (panela)		
Total		

ANEXO E - SUBSTESTE DE ESCRITA DE PALAVRAS – TDE-ESCRITA

Ficha do Examinador
Frases Correspondentes à Lista de Palavras
do Subteste de Escrita - TDE

Palavra	Frase
01. ver	O menino quer <i>ver</i> o filme.
02. apenas	O jogador marcou <i>apenas</i> um gol.
03. toca	A <i>toca</i> dos ratos é pequena.
04. mais	Maria tem <i>mais</i> bonecas que Ana.
05. favor	Faça-me um <i>favor</i> .
06. rápida	A viagem de avião foi <i>rápida</i> .
07. martelada	João deu uma <i>martelada</i> no prego.
08. quebramento	Houve <i>quebramento</i> de árvores durante o temporal.
09. desconhecido	O homem era <i>desconhecido</i> naquela cidade.
10. efetivo	O remédio foi <i>efetivo</i> para acalmar a dor.
11. coletividade	A festa do bairro será feita pela <i>coletividade</i> .
12. baile	As pessoas dançaram durante o <i>baile</i> .
13. bica	A água da <i>bica</i> é gostosa.
14. soturno	O homem ficou <i>soturno</i> ao receber a má notícia.
15. varonil	O soldado do filme é <i>varonil</i> .
16. revolto	O mar ficou <i>revolto</i> depois da chuva.
17. balanço	A menina brinca no <i>balanço</i> da praça.

Ficha do Examinador
Palavras Correspondentes à Lista de Palavras
de Substância Escrita - TDE

Palavra	Frase
18. digerir	Mastigar bem ajuda a <i>digerir</i> os alimentos.
19. composição	Os alunos fizeram uma <i>composição</i> sobre a natureza.
20. consolado	O rapaz reprovado foi <i>consolado</i> pelos colegas.
21. fortificação	Os soldados estão protegidos na <i>fortificação</i> .
22. calafrio	Um <i>calafrio</i> fez estremecer o corpo da moça.
23. cristalizar	O frio pode <i>cristalizar</i> a água.
24. legitimidade	O voto deu <i>legitimidade</i> ao presidente.
25. destampar	<i>Destampar</i> a panela esfria a comida.
26. industrialização	As máquinas ajudam na <i>industrialização</i> do país.
27. elmo	O <i>elmo</i> cobria o rosto dos cavaleiros.
28. prestigioso	O líder da turma é <i>prestigioso</i> .
29. comercializar	O fazendeiro leva o gado para <i>comercializar</i> na feira.
30. ajuizar	Você deve <i>ajuizar</i> o caso na justiça.
31. discriminativa	A cor é <i>discriminativa</i> da raça.
32. impetuosidade	O motorista entrou na garagem com <i>impetuosidade</i> .
33. similaridade	A <i>similaridade</i> entre as irmãs gêmeas é muito grande.
34. preguiça	A <i>preguiça</i> não permitiu que o menino se levantasse cedo.

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. _____

02. _____

03. _____

04. _____

05. _____

06. _____

07. _____

08. _____

09. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

17. _____

18. _____

19. _____

20. _____

21. _____

22. _____

23. _____

24. _____

25. _____

26. _____

27. _____

28. _____

29. _____

30. _____

31. _____

32. _____

33. _____

34. _____

Escore Bruto (EB): _____

ANEXO F - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – CORREÇÃO GRAMATICAL

Itens de prática (Fornecer Feedback)

	Frases para praticar	Resposta correta
A	a garota abriu a	[A garota abriu a porta].
E	ela os escovou dentes	[Ela escovou os dentes].

Regra de interrupção: 3 vezes consecutivas de pontuação zero.

T e s t e	Frase confusa para apresentar	Resposta correta (se houver mais de uma opção, circule aquela que a criança deu)	Pontuação (1=correto,0 = incorreto)	
	Encontrou O garoto a chave	<i>O garoto encontrou a chave</i>	0	1
	Sam futebol joga	<i>Sam joga futebol</i>	0	1
	a comi eu maçã	<i>Eu comi a maçã</i>	0	1
	pinta não ela	<i>Ela não pinta</i>	0	1
	Igreja Pedro às vezes vai	<i>Pedro às vezes vai à igreja Pedro vai à igreja às vezes Às vezes Pedro vai à igreja</i>	0	1
	o professor a história lê para as crianças	<i>O professor lê a história para as crianças</i>	0	1
	interesse música em Erica não tinha	<i>Érica não tinha interesse em música.</i>	0	1
	achadas no as oceano são baleias	<i>Baleias são achadas no oceano.</i>	0	1
	João deu para o lápis Maria	<i>João deu o lápis para Maria. Maria deu o lápis para João.</i>	0	1
	Jason gosta ele próprio lavar as louças de ele	<i>Jason gosta ele próprio de lavar as louças.</i>	0	1
	foram comidos pelo cachorro os biscoitos	<i>Os biscoitos foram comidos pelo cachorro.</i>	0	1

dela mesma gosta se vestir Celina	<i>Celina gosta dela mesma se vestir.</i>	0	1
Quantas para jantar esta noite pessoas estão vindo?	Quantas pessoas estão vindo para jantar esta noite? Quantas pessoas estão vindo esta noite para jantar?	0	1
Frank pegou o livro Annie de.	<i>Frank pegou o livro de Annie. Annie pegou o livro de Frank.</i>	0	1
As crianças sozinhas gostam de para o shopping.	<i>As crianças gostam de ir para o shopping sozinhas.</i>	0	1
Da livraria foram roubados os livros.	<i>Os livros foram roubados da livraria.</i>	0	1
Ele está o que fazendo?	<i>O que ele está fazendo? Ele está fazendo o que?</i>	0	1
O menino esqueceu dele uniforme que joga futebol.	<i>O menino que jogou futebol esqueceu o uniforme dele. O menino que esqueceu o uniforme dele joga futebol.</i>	0	1
A garota perdeu dela dinheiro que vive do outro lado da estrada.	<i>A garota que vive do outro lado da estrada perdeu o dinheiro dela. A garota que perdeu o dinheiro dela vive do outro lado da estrada.</i>	0	1
Ela ficará brava porque está quebrado isto.	<i>Ela ficará brava porque isto está quebrado.</i>	0	1
<i>O menino deu a bola que chorava para o bebê.</i>	<i>O menino deu a bola para o bebê que chorava. O bebê deu a bola para o menino que chorava.</i>	0	1
<i>As chaves mulher foram perdidas.</i>	<i>As chaves foram perdidas pela mulher.</i>	0	1
Pelas as crianças foram ajudadas professoras as .	As professoras foram ajudados pelas crianças. As crianças foram ajudadas pelas professoras.	0	1
A garota quebrou seu taco que joga sinuca.	A garota que joga sinuca quebrou seu taco. A garota que quebrou seu taco joga sinuca.	0	1
Meu tio é engraçado que trabalha no hospital.	Meu tio que trabalha no hospital é engraçado.	0	1
Minha tia é legal que mora na cidade.	Minha tia que mora na cidade é legal. Minha tia que é legal mora na cidade.	0	1

	Onde eu comprei meu brinquedo a loja está fechada.	A loja onde comprei meu brinquedo está fechada.	0	1
	O menino que encontrou o livro você perdeu.	O menino encontrou o livro que você perdeu.	0	1

ANEXO G - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – ANALOGIA DE PALAVRAS

REGRA DE interrupção: três (3) respostas incorretas consecutivas
 “1” correto (conforme especificado entre colchetes).
 “0” incorreto (transcrever respostas incorretas)

Itens de prática (transcrever respostas; fornecer o feedback)

- a) gato: gatos :: pato: _____ [patos]
 b) cantor: canta :: jogador: _____ [joga]
 c) cair: caiu :: faz: _____ [fez]
 d) pássaros: pássaro :: carro: _____ [carros]
 e) sono: sonolento :: barulho: _____ [barulhento]

TESTE		
1) leite:leiteiro::carta:		
2) boneca: bonecas :: sapato:		
3) ciência: cientista :: arte:		
4) cachorro: cachorros :: pessoa		
5) nuvem: nublado :: zanga:		
6) grandão: grande :: fortão:		
7) justiça: justo :: força:		
8) rapaz: rapazes :: leão:		
9) mágica: mágico :: música:		
10) puxar: puxou :: saber:		
11) decisão: decidir :: direção:		
12) pulou: pula :: subiu:		
13) Comprido:comprimento::Largo::		
14) ouvido: ouvir :: guardado:		
TOTAL		

ANEXO H - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – COMPLETAR FRASES

REGRA DE INTERRUPÇÃO: para cada conjunto considerado separadamente, três (3) respostas incorretas consecutivas.

PONTUAÇÃO: “1” correto (conforme especificado entre colchetes).
“0” incorreto (transcreva a resposta incorreta).

ITENS DE PRÁTICA (fornecer feedback da correção)

- a) Pintar. Ele era um bom _____. [pintor]
b) Diferenciar. Estes dois cachorros são muito _____. (diferentes).

CONJUNTO DE COMPOR	GABARITO	PONTUAÇÃO 1
1. Vir. Maria não está aqui ainda, quando ela	[virá]	
2. Rojão. Na festa soltaram três	[rojões]	
3. Ovo. A galinha pôs três	[ovos]	
4. Vida. Quanto tempo você gostaria de	[viver]	
5. Carro. Ontem ele vendeu dois	[carros]	
6. Trabalhar. Esta noite é o último	[trabalho]	
7. Proteger. Ela usava óculos para	[proteção]	
8. Aparentar. Ele se importava com a sua	[aparência]	
9. Permitir. Pai não nos deu	[permissão]	
10. Assistir. A menina ficou feliz em dar a ela	[assistência]	
11. Aquecer. Ele escolheu a jaqueta pelo seu	[aquecimento]	
12. Ativo. Ele estava cansado depois de tanto	[atividade]	

Decompor itens de prática (fornecer *feedback* da correção)

c) Piloto. Crianças são muito jovens para _____. [pilotar]

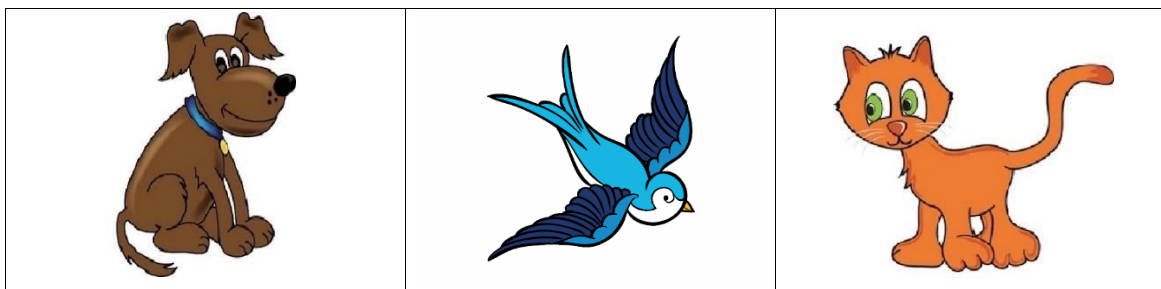
d) Ajudante. Meu amigo veio para _____. [ajudar]

DECOMPOR CONJUNTO	GABARITO	PONTUAÇÃO 2
1. Cortado. Meu cabelo recebeu um belo	[corte]	
2. Amigos. Janete é minha melhor	[amiga]	
3. Cumprimento. Os dois amigos não podiam se	[cumprimentar]	
4. Correndo. Quão rápido você pode	[correr]	
5. Sujeira. O livro está cheio de poeira e	[sujo]	
6. Aceitação. É uma oferta que você pode	[aceitar]	
7. Popularidade. O menino quer ser	[popular]	
8. Discussão. Os amigos têm muito que	[discutir]	
9. Força. A menina é muito	[forte]	
10. Quinto. O menino contou de um a	[cinco]	
11. Densidade. A fumaça no quarto era muito	[densa]	
12. Descrição. A imagem é difícil de	[descrever]	

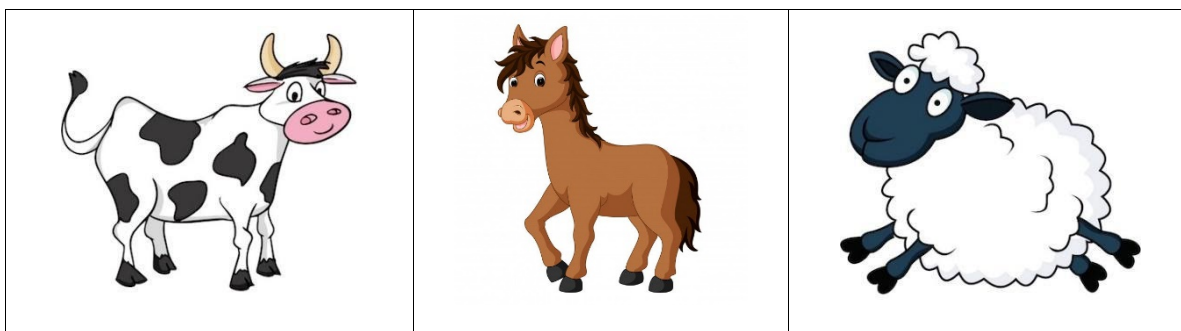
ANEXO I - TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – COMPLETAR FRASES

Prática

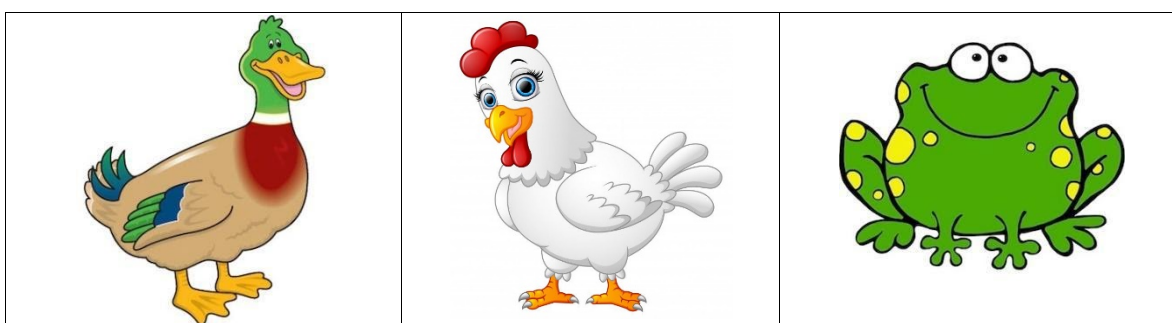
1. O cachorro mordeu o gato.



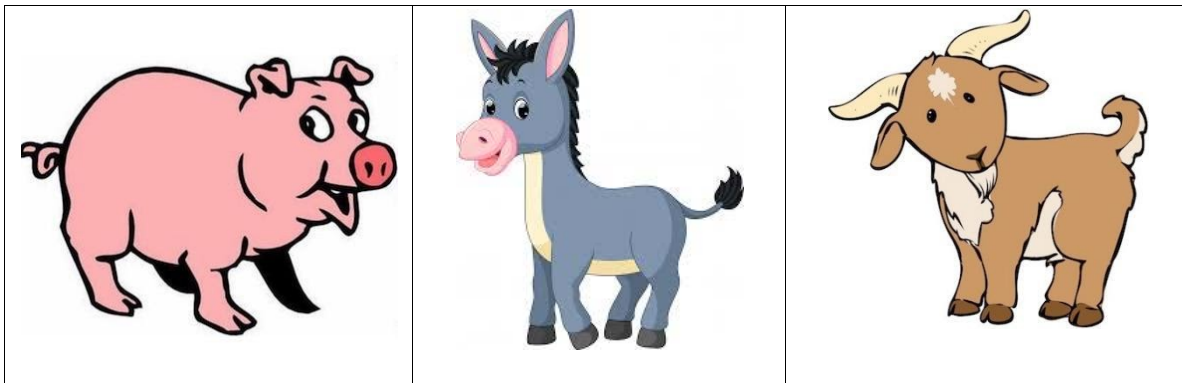
2. A vaca que perseguia as ovelhas era grande.



3. O pato foi ferido pelo sapo.



4. O porco que a cabra chutou era pequeno.



Teste

5. A tigela que a bota havia tocado perto do quadrado estava quente. (Objeto)



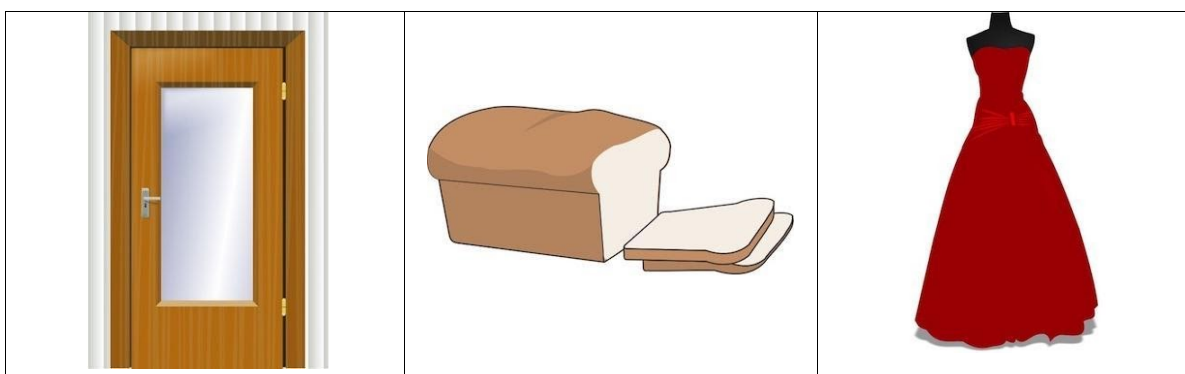
6. O tambor prendeu o caminhão perto do novo cinto muito frio. (Ativa)



7. A faca abraçou a cadeira sob o novo relógio quente. (Ativa)



8. A porta foi beijada pelo pão sob o vestido muito quente. (Passiva)



9. O caminhão que pressionou o porta-malas sob a luva estava quente. (Sujeito)



10. O sapato que havia esfregado o cinto perto do pão estava seco. (Sujeito)



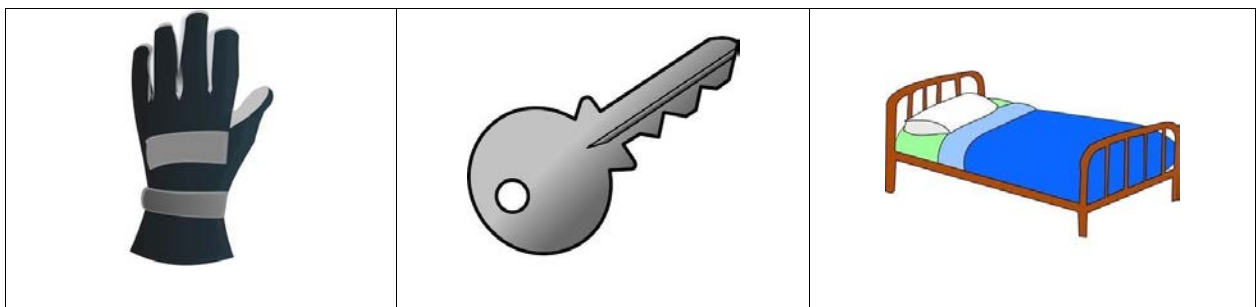
11. A pipa que prendeu o vestido atrás do garfo era brilhante. (Sujeito)



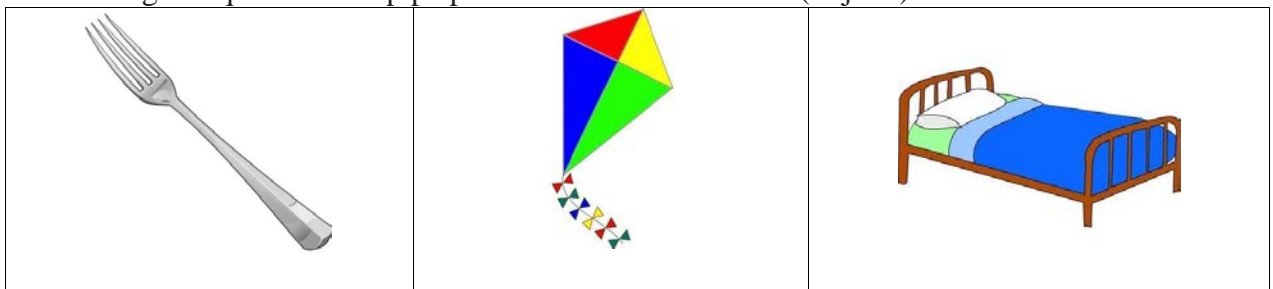
12. A porta havia banhado o carro perto do chapéu muito seco e quente. (Ativa)



13. A luva foi lambida pela chave perto da cama muito nova. (Passiva)



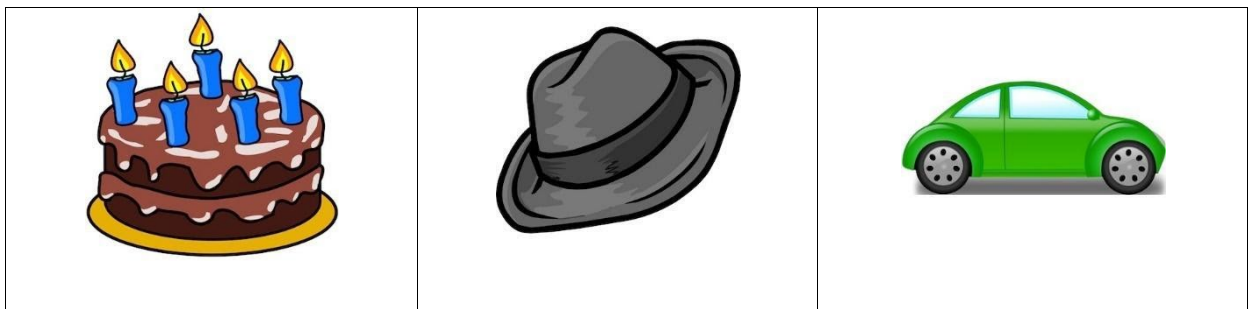
14. O garfo que bateu na pipa perto da cama estava seco. (Sujeito)



15. A caixa foi tocada pelo caminhão atrás da colher muito nova. (Passiva)



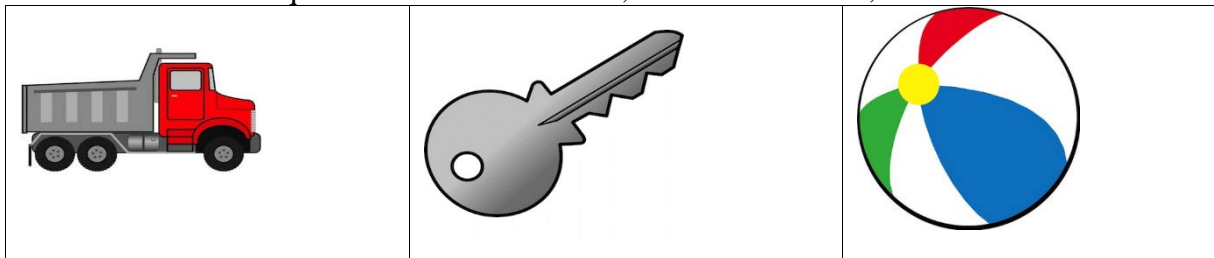
16. O bolo foi esfregado pelo chapéu perto do carro muito frio. (Passiva)



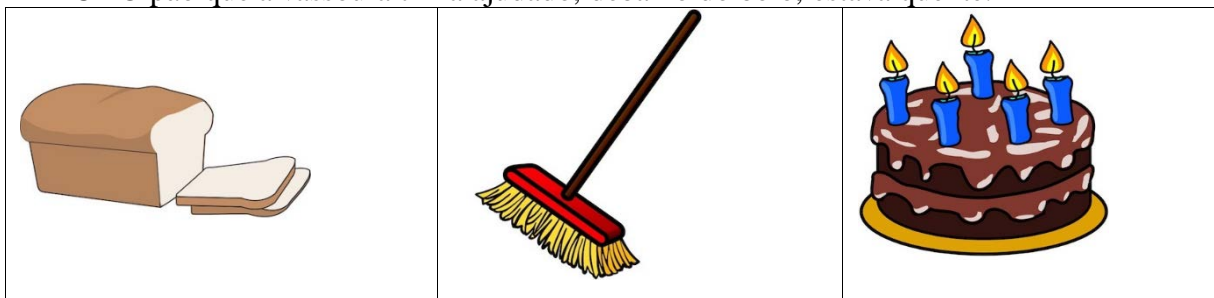
17. O relógio que tinha ajudado o carro, atrás da caixa, estava frio.



18. O caminhão que a bola tinha encostado, embaixo da chave, era novo.



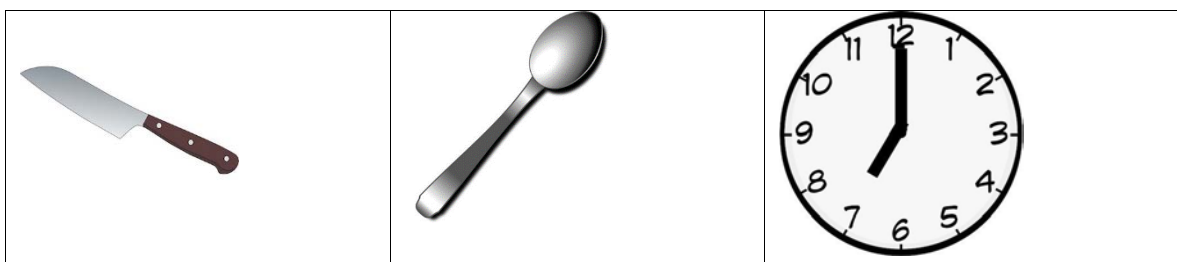
19. O pão que a vassoura tinha ajudado, debaixo do bolo, estava quente.



20. O trem havia trocado a meia, por trás da camisa brilhante e muito quente.



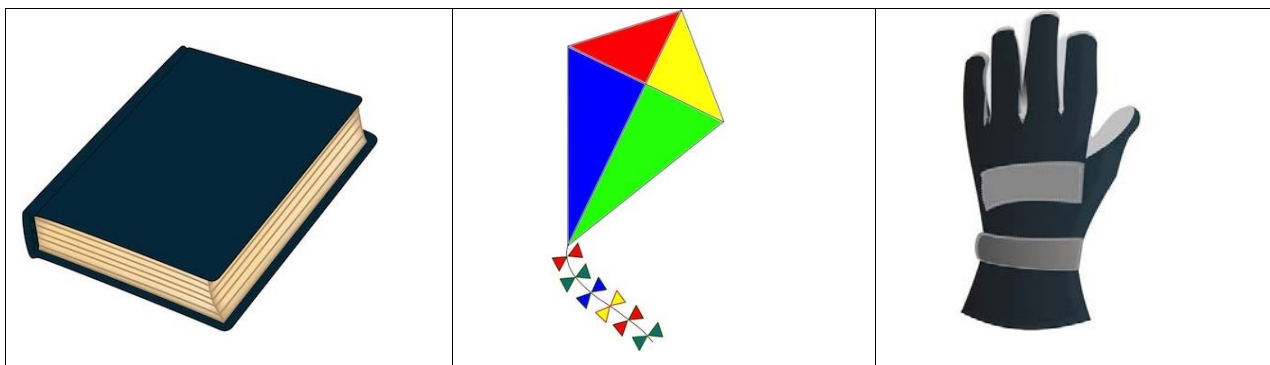
21. A faca que beijou o relógio, embaixo da colher, brilhava.



22. O anel que o bolo havia trocado, atrás da tigela, estava frio.



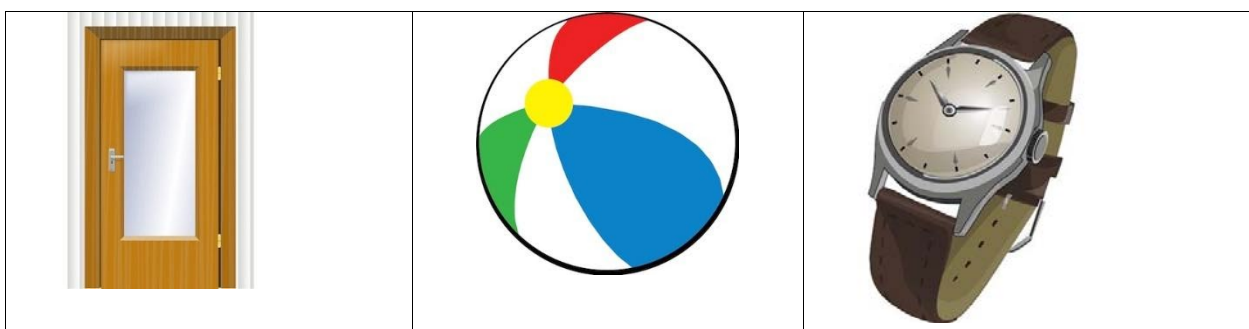
23. A pipa que a luva havia agarrado, perto do livro, era brilhante.



24. O relógio que a camisa havia marcado, perto da porta, estava frio.



25. A bola foi observada pelo relógio, próximo da porta muito seca.



26. O vestido tinha lavado a bota, perto da luva nova muito quente.



27. O relógio que a cadeira havia perguntado, embaixo da roda, estava seco.



28. O tambor que beijou a roda, perto do caminhão, era novo.



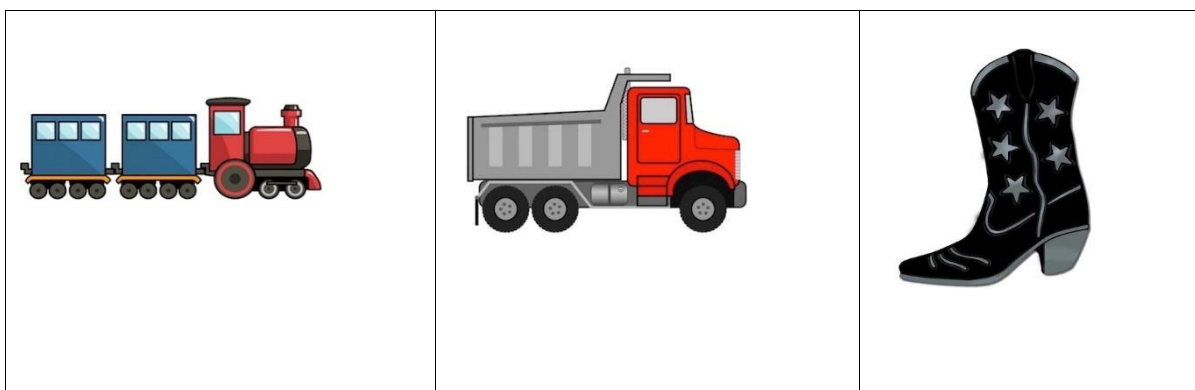
29. A luva havia banhado o quadrado embaixo do barco quente e muito seco.



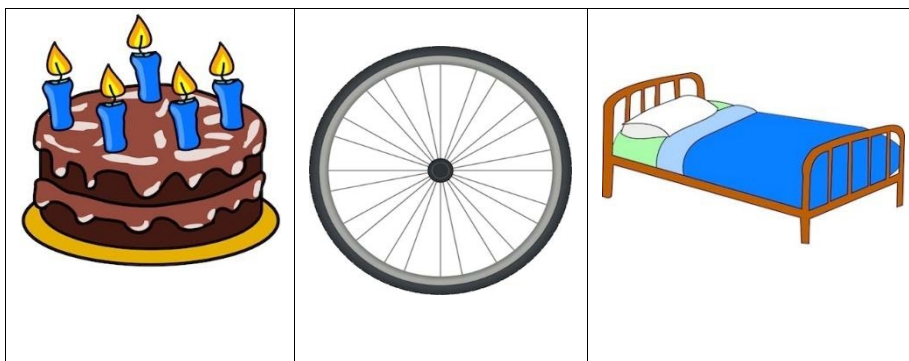
30. O anel foi limpo pela camisa, atrás da vassoura muito seca.



31. O caminhão foi vestido pela bota, atrás do trem muito novo.



32. A roda havia beijado a cama, perto do bolo brilhante e muito quente.



ANEXO J - SUBSTESTE DE ESCRITA DE PALAVRAS – TDE-ESCRITA

Lilian Milnitsky Stein • Cláudia Hofheinz Giacconi • Rochele Paz Fonseca

– Caso o examinando questione o porquê da interrupção (após o avaliador identificar dez palavras consecutivas incorretas e/ou que a criança não soube escrever), responder:

Porque as outras palavras são para crianças mais velhas.

– Ler cada palavra da forma mais natural possível, como faria em uma conversa casual, mantendo os regionalismos que tornam a leitura autêntica (por exemplo, a palavra “jipe”: há cidades no Brasil que leem “jipe” e outras, “jipi”). Em termos de ritmo de leitura das palavras, não acelerar ou lentificar nem sobrearticular (aumentar movimentos de boca para facilitar a identificação de letras x sons), mantendo sua prosódia natural (entonação melódica da voz). Quanto ao intervalo de tempo entre a leitura de cada palavra, não há tempo preestabelecido. Para ler a próxima palavra, o avaliador deverá observar sinais verbais ou não verbais de término da escrita da palavra pelo examinando.

Subteste Escrita – Versão 1º a 4º ano: Lista de palavras

1. boi	21. chinelo
2. dedo	22. completar
3. luva	23. pessoa
4. sapo	24. luxo
5. gaveta	25. samba
6. placa	26. solução
7. abacaxi	27. barriga
8. ervilha	28. secreto
9. antiga	29. guia
10. zebu	30. benzer
11. caminhar	31. enrolado
12. argila	32. amanhã
13. quebrado	33. existir
14. cabeça	34. aumento
15. esquilo	35. explicar
16. jardim	36. cigana
17. alfabeto	37. descer
18. chuteira	38. horta
19. alvo	39. sossego
20. cinema	40. jipe