



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Victoria Azevedo Lima dos Santos

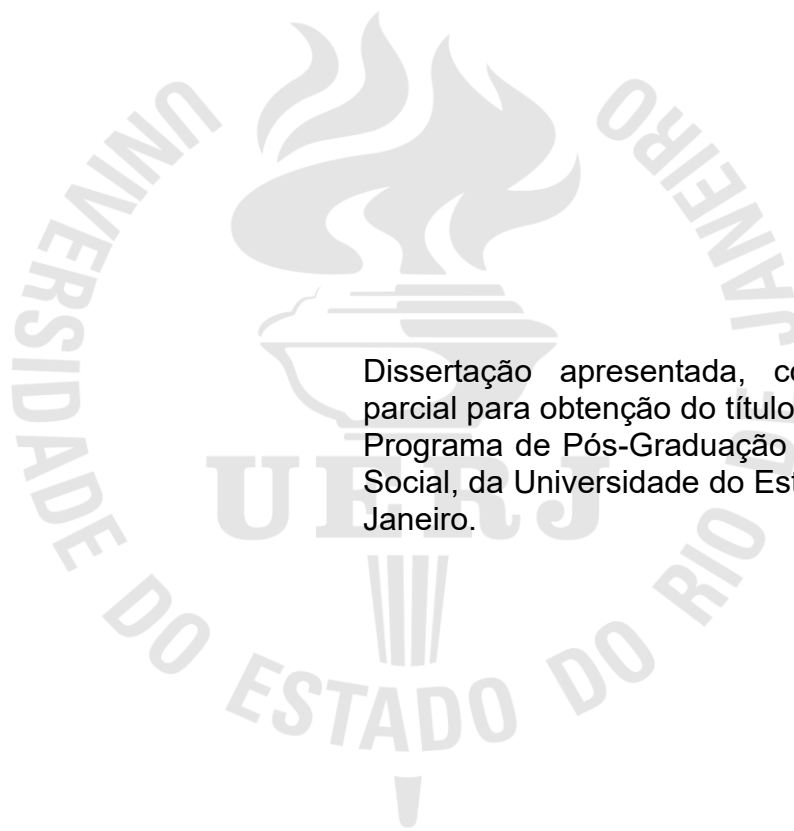
**A relação entre a consciência morfológica e a leitura de palavras:
um olhar sobre a decodificação morfológica**

Rio de Janeiro

2024

Victoria Azevedo Lima dos Santos

**A relação entre a consciência morfológica e a leitura de palavras: um olhar
sobre a decodificação morfológica**



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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota

Rio de Janeiro
2024

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

S237 Santos, Victória Azevedo Lima dos.
“A relação entre a Consciência Morfológica e a leitura de palavras: um olhar sobre a Decodificação Morfológica”/ Victória Azevedo Lima dos Santos. – 2024.
53 f.

Orientadora: Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia social – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Consciência morfológica – Teses. I. Mota, Marcia Maria Peruzzi Elia da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

br CDU 316.6

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

Assinatura

Data

Victória Azevedo Lima dos Santos

**A relação entre a consciência morfológica e a leitura de palavras: um olhar
sobre a decodificação morfológica**

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

Aprovada em 23 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr^a. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota (Orientadora)
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr^a. Silvia Brilhante Guimarães
Pontifícia Universidade Católica

Prof. Dr. Carlos Eduardo Nórté
Instituto de Psicologia - UERJ

Rio de Janeiro

2024

Dedico o presente trabalho à memória dos meus eternos avós, aos meus pais, irmã e sobrinha. Diana, sua chegada trouxe a esperança que eu precisava para continuar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Marcia Mota, pelo inestimável apoio, orientação e paciência ao longo desta jornada acadêmica. Sua expertise, dedicação e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho. Agradeço por cada reunião, cada feedback e por acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos em que eu duvidava de mim mesma. Sua paixão pelo conhecimento e compromisso com a excelência são uma inspiração para mim e para todos os seus alunos.

Aos membros da minha equipe de pesquisa, meu profundo agradecimento. Taís Turaça, agradeço pela valiosa colaboração e pela amizade, que foi uma constante fonte de encorajamento e alegria. Rafael Rossi, sou imensamente grata pela sua disponibilidade e cuidado ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Carmen Martins, agradeço por todas as dúvidas tiradas, seus relatos foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus queridos pais, Micheli e Marcelo, meu eterno agradecimento pelo amor incondicional, apoio emocional e financeiro, e por sempre estarem ao meu lado em cada etapa desta caminhada. Sem vocês, nada disso teria sido possível. Obrigada por serem minha base e por sempre me motivarem a não desistir.

À minha irmã, Lara, agradeço por tudo que fez por mim durante todo o processo, pelo cuidado constante. Eu te amo muito. Agradeço também ao meu cunhado Rubens e à minha doce sobrinha Diana, que chegou como um presente no final desta jornada, trazendo mais um motivo para continuar.

Aos meus amigos, Felipe Gil, por todo apoio acadêmico, incentivo e puxões de orelha desde 2019. Alex Guedynil e João Pedro Curi, por estarem presentes nos momentos difíceis e nos bons. Ana Julia, por sua amizade inestimável, que espero que me acompanhe por muito mais tempo. Mariana Affonso, por seu cuidado, companheirismo, incentivo e ironia, especialmente na reta final. A amizade de vocês tornou essa jornada muito mais leve e agradável.

Aos membros da secretaria e coordenação do curso, meu sincero agradecimento pelo suporte administrativo em meio ao caos e por estarem sempre prontos para ajudar com qualquer questão burocrática. A eficiência e a cordialidade de vocês facilitaram muito a minha trajetória acadêmica.

Aos meus pacientes, agradeço pela compreensão e paciência quando precisei dedicar tempo à dissertação. A compreensão de vocês foi essencial para que eu pudesse me dedicar a concluir este trabalho.

A Deus, por me proteger e dar forças para superar os desafios, especialmente durante o período em que sobrevivi a um acidente. Agradeço pela minha vida, pela recuperação e pela oportunidade de continuar minha caminhada.

A todos vocês, minha eterna gratidão. Este trabalho é dedicado a vocês.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Exemplos de logotipos das palavras que foram lidas pelas crianças no experimento	16
Tabela 1	Estatísticas descritivas dos participantes	26
Figura 2	Palavras presentes na tarefa de avaliação da decodificação morfológica	29
Tabela 2	Estatísticas Descritivas das Tarefas Administradas	31
Tabela 3	As correlações de Spearman	32
Tabela 4	Correlações parciais de Spearman sem as variáveis controle	32

RESUMO

SANTOS, Valeria Azevedo Lima dos. *A relação entre a consciência morfológica e a leitura de palavras: um olhar sobre a decodificação morfológica*. 2024. 53 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A consciência morfológica é uma habilidade multidimensional que contribui para a leitura de palavras isoladas. Tem sido sugerido que uma dessas dimensões é a decodificação morfológica. Considerando a importância da consciência morfológica, investigar a natureza de sua relação com a leitura é essencial. O objetivo do presente estudo foi averiguar se a decodificação morfológica influencia a precisão da leitura de palavras. Participaram da pesquisa 300 crianças do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas do estado do Rio de Janeiro. Foram aplicadas a Tarefa de Leitura Isolada (Teste de Desempenho Escolar - TDE-II), o Teste de Vocabulário, o subteste Cubos (Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 4ª Edição WISC-IV), Tarefas de Consciência Morfológica e Decodificação Morfológica (dividida entre itens de controle e palavras morfológicamente complexas pareadas pela frequência, grafia e som final). Os resultados mostraram correlações estatisticamente significativas entre a decodificação morfológica e as palavras controle, bem como a leitura no TDE-II. Não houve diferença estatisticamente significativa entre a precisão de leitura para palavras controle e palavras morfológicamente complexas. Esses resultados sugerem que os dois tipos de palavras demandam estratégias cognitivas de leitura similares. Mais estudos envolvendo a decodificação morfológica são necessários para entendermos a natureza do processamento morfológico na leitura do português.

Palavras-chave: leitura de palavras; decodificação morfológica; consciência morfológica.

ABSTRACT

SANTOS, Valeria Azevedo Lima dos. *The relationship between morphological awareness and word reading: the morphological decoding dimension*. 2024. 53 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Morphological awareness is a multidimensional skill that contributes to reading isolated words. It has been suggested that one of these dimensions is morphological decoding. Considering the importance of morphological awareness, search the nature of its relationship with reading is important. The present study intends to know if morphological decoding influences on word reading accuracy. Selected for the study we had 300 children of the 3rd, 4th and 5th years of elementary schools based in the state of Rio de Janeiro. Isolated Reading Task (Scholar Performance Test -TDE-II), Vocabulary, Cubes (Wechsler Intelligence Scale for Children - 4th Edition WISC-IV), Morphological Awareness and Morphological Decoding Tasks (divided between control items and words) were applied. Morphologically complex paired by frequency, spelling and final sound. The results showed statistically significant correlations between morphological decoding and control words and reading in the TDE-II. There was no statistically significant difference between reading accuracy for control words and morphologically complex ones. These results suggest that the two types of words require similar cognitive reading strategies. More studies involving morphological decoding are necessary to understand the nature of morphological processing in reading in Portuguese.

Keywords: Word Reading; Morphological Decoding; Morphological Awareness

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 REVISÃO TEÓRICA DE LITERATURA.....	15
1.1 Fases de desenvolvimento de leitura de palavras.....	15
1.2.1 <u>Consciência da Estrutura Morfológica.....</u>	20
1.2.2 <u>Análise Morfológica.....</u>	21
1.2.1 <u>Decodificação morfológica.....</u>	22
2 OBJETIVOS.....	25
2.1 Objetivo Geral.....	25
2.1 Objetivos específicos.....	25
3 MÉTODO.....	26
3.1 Participantes.....	26
3.2 Procedimentos.....	27
4 RESULTADOS.....	31
5 DISCUSSÃO.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	49
ANEXO C - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – TAREFA DE SPOONEIRISMO.....	51
ANEXO D - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA.....	52
ANEXO E - AVALIAÇÃO DA DECODIFICAÇÃO MORFOLÓGICA.....	53

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das habilidades primordiais para a escolarização formal. A alfabetização faz parte dos primeiros anos escolares nas sociedades urbanas e não é diferente no caso das crianças brasileiras. Durante a alfabetização, as crianças se apropriam do sistema alfabético e suas regras, ou seja, aprendem a ler. Estudar os aspectos envolvidos no aprendizado da leitura é necessário, pois, durante a escolarização, as crianças aprendem a ler para, por fim, lerem para aprender. Portanto, esse primeiro processo repercute em grande parte do aprendizado dessas crianças, bem como no cotidiano (Ferreira et al., 2019).

A aquisição do princípio alfabético envolve, principalmente, a concepção de que existe correspondência entre letras e sons, também chamadas de relações grafofonêmicas. A literatura acerca do processo de alfabetização enfatiza o papel da consciência fonológica para o aprendizado da leitura de palavras e de textos (Browne Rego & Bryant, 1993). A consciência fonológica diz respeito à capacidade de refletir e manipular intencionalmente os sons da fala (Cardoso-Martins, 1991; Morais, 1991). Ao refletir sobre os sons da fala, as crianças podem compreender melhor como conectar esses sons às letras (Bryant & Bradley, 1985).

A consciência fonológica complementa os modelos cognitivos de leitura. No que diz respeito ao aprendizado da leitura de palavras, especificamente, Morton (1989) apresenta um modelo de dupla rota para o desenvolvimento das habilidades de leitura (Morton, 1989; Coltheart et al., 1993). Segundo esse modelo, a leitura de palavras pode ocorrer por meio da rota fonológica ou sublexical, ou seja, a leitura ocorre quando são estabelecidas as relações grafofonêmicas da palavra. Nesse sentido, a consciência fonológica se insere enquanto uma habilidade imprescindível para a leitura. A outra rota é a lexical, ou seja, ocorre por meio do reconhecimento da estrutura da palavra, de maneira que o leitor acesse seu significado dentro

do repertório de palavras conhecidas (léxico mental). Com a automatização das relações entre fonemas e grafemas, as crianças passam a utilizar outras estratégias para a leitura de palavras, abrindo mão, principalmente, da rota fonológica (Coltheart et al., 2001).

A automatização da capacidade de ler palavras, ou seja, ler de forma precisa e rápida é importante para a leitura hábil. Além disso, ler palavras isoladamente (sem contexto) é um dos aspectos que diferencia leitores habilitados de não habilitados (Perfetti, Land & Oakhill, 2005).

A leitura proficiente e automatizada pode envolver o processamento da palavra em unidades maiores que os fonemas e menores que a palavra. Teorias de aquisição da leitura propõem que uma possibilidade seja pelo processamento dos morfemas (Ehri, 2005; Frith, 1985). Morfemas são as menores unidades de significado das palavras.

Considerando que os morfemas podem ajudar no processamento da leitura, devemos nos voltar para habilidades subjacentes do processamento da leitura que funcionam como facilitadoras da mesma. Uma dessas habilidades é a consciência morfológica (Carlisle, 1995, 2000).

A consciência morfológica faz parte do conhecimento morfológico, ou seja, o conhecimento acerca das menores unidades de sentido das palavras, os morfemas. Evidências encontradas em outras línguas mostram que o conhecimento sobre a morfologia pode desempenhar um papel importante para o aprendizado da leitura (Carlisle, 2003; Deacon & Kirby, 2004). No que diz respeito à língua inglesa, para a leitura proficiente, é necessário que um leitor consiga saber pelo menos cinco formas derivadas ou flexionadas de um morfema raiz (Laufer & Cobb, 2020), ou seja, possua um certo nível de conhecimento acerca da “família da palavra” para auxiliar na leitura.

O português brasileiro é uma língua considerada relativamente transparente, existindo pouca variação nas relações grafofonêmicas, ou seja, cada grafema, em geral, possui um fonema correspondente. Essa particularidade do idioma também explica a importância da consciência fonológica para o aprendizado da leitura. No entanto, o português brasileiro também é considerado uma língua relativamente complexa no que diz respeito à construção das palavras (Seymour et al., 2003). Há numerosas palavras que são formadas por mais de um morfema no português brasileiro. Dessa maneira, conseguir realizar a reflexão sobre os morfemas permitiria uma leitura mais veloz, pois os morfemas são unidades de sentido, constituindo, em geral, uma parte maior das palavras. Além disso, o acesso à pronúncia e significados também facilitariam a automatização da leitura, permitindo que ela ocorresse de forma mais fluente e, em última instância, facilitando a compreensão leitora (Seymour et al., 2003).

Assim sendo, é imprescindível entender os processos e habilidades envolvidos na leitura de palavras. Essa compreensão permite uma possibilidade de intervenções voltadas para ampliar esse aspecto da leitura. No que diz respeito às implicações mais gerais, cabe ressaltar que a decodificação se insere como um dos aspectos necessários para que a leitura possa ocorrer com fluência e ajudar o texto a ser compreendido, como já foi dito acima.

A capacidade de ler palavras isoladamente é uma das características importantes para a leitura habilidosa (Perfetti, Land & Oakhill, 2005; Ehri, 2013), tendo em vista, por exemplo, que para crianças brasileiras, ela prediz possíveis dificuldades de leitura (Lopes, 2019). E dificuldades de leitura no nível das palavras influenciam a compreensão de texto (Rimrodt et al., 2009). Além disso, a identificação imediata de palavras permite que os recursos cognitivos dos leitores possam ser despendidos em outros processos da leitura, como, por exemplo, processos envolvidos na compreensão de textos (Perfetti, Land & Oakhill, 2005; Ehri, 2005).

Considerando a importância de ler de forma precisa, é importante entender quais são os processos envolvidos na leitura que propiciam a leitura habilidosa. Muitos dos aspectos envolvidos na habilidade de ler palavras já foram estudados e apresentam evidências sólidas, a citar, reconhecimento visual, consciência fonológica, vocabulário e consciência morfológica. A consciência fonológica abarca diferentes componentes (consciência fonêmica, silábica e de rimas), e, segundo o modelo de desenvolvimento de leitura de palavras de Ehri (1995, 2005; 2014), a contribuição desses componentes ocorre em fases diferentes. Nesse sentido, considerando que a consciência morfológica também possui diferentes dimensões: decodificação morfológica, análise morfológica e consciência da estrutura morfológica (Tong, Tong & McBride, 2017) (a descrição dessas dimensões será apresentada no próximo capítulo), é interessante avaliar se a contribuição desses aspectos ocorre de forma diferente em diferentes línguas alfabéticas.

Dentre as dimensões citadas da consciência morfológica, esta pesquisa focou na decodificação morfológica. Isso ocorre, pois, a literatura sobre o tema apresenta resultados conflitantes, de maneira que, para o inglês, a decodificação morfológica é uma habilidade que contribui diretamente para a leitura de palavras isoladas (Levesque & Deacon, 2022), enquanto isso não se repete no espanhol (Pineda, 2021). O português é uma língua intermediária entre o espanhol e o inglês quanto à complexidade ortográfica, de forma que sua transparência pode garantir que as regras de correspondência letra-som sejam suficientes para a leitura de palavras. Por outro lado, por apresentar complexidade ortográfica, é possível que a decodificação morfológica tenha um papel na leitura de palavras.

O presente estudo, dessa forma, objetiva responder às seguintes questões: 1) existe relação entre a decodificação morfológica e a leitura de palavras isoladas em crianças cursando o primeiro segmento do ensino fundamental? Se a resposta a essa pergunta for afirmativa, a

tarefa de decodificação morfológica apresentará correlação positiva e significativa com a leitura de palavras; 2) a contribuição da decodificação morfológica é independente da consciência da estrutura morfológica das palavras, mesmo depois de controles terem sido efetuados? Se este for o caso, a decodificação morfológica contribuirá para a leitura de palavras de forma significativa, mesmo depois de controlarmos a consciência morfológica; 3) Os morfemas são processados durante a leitura, atuando como facilitadores na identificação das palavras? Se este for o caso, espera-se um efeito facilitador da leitura de palavras complexas (serão lidas com mais precisão) em comparação com as palavras simples.

O Capítulo 1 apresenta, inicialmente, uma revisão teórica sobre o desenvolvimento da habilidade de ler palavras segundo as fases propostas por Ehri (2005; 2014). Em seguida, a segunda parte da revisão teórica apresenta de forma mais minuciosa a literatura acerca da consciência morfológica, seus diferentes aspectos, com um foco na dimensão da decodificação morfológica, e termina com o objetivo do presente estudo. O Capítulo 2 apresenta a metodologia do estudo e o plano de análise de dados. O Capítulo 3 apresenta os resultados preliminares. Por fim, o Capítulo 4 apresenta as conclusões parciais. Depois, são apresentadas as referências e os anexos.

1. REVISÃO TEÓRICA DE LITERATURA

A revisão de literatura apresentada a seguir será dividida em três partes. Esta revisão tem por objetivo: 1) elucidar as teorias que fundamentam as fases do desenvolvimento da leitura de palavras isoladas, conforme proposto por Ehri (1995, 2005, 2013); 2) revisar a literatura sobre consciência morfológica e seus constituintes, a saber, decodificação morfológica, análise morfológica e consciência da estrutura morfológica; e 3) aprofundar o conceito de decodificação morfológica.

1.1 Fases de desenvolvimento de leitura de palavras

A leitura de palavras é um indicador de sucesso na leitura proficiente (Perfetti et al., 2005). Segundo o modelo de desenvolvimento da leitura proposto por Ehri (1995, 2005, 2013), a aprendizagem ocorre por meio de um sistema que armazena a grafia das palavras e seus correlatos (pronúncias e significados). Inicialmente, a criança constrói seu conhecimento do princípio alfabético e, à medida que este se consolida, as palavras frequentes são incorporadas ao léxico da criança e reconhecidas visualmente. Ehri (1995, 2013) propõe quatro fases para a aquisição do princípio alfabético, ou seja, a habilidade de ler palavras.

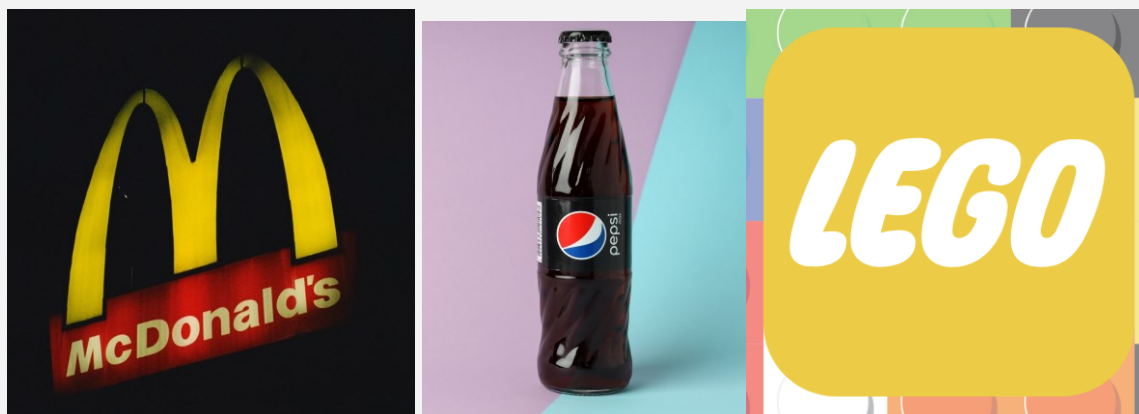
A primeira fase é denominada pré-alfabética. Nessa fase, o aprendiz não utiliza o sistema alfabético, ou seja, a correspondência entre letras e sons, para nomear as palavras. As crianças utilizam pistas visuais para realizar a leitura (Ehri, 1995, 2013).

Uma pesquisa realizada por Masonheimer, Drum e Ehri (1984) selecionou grupos de crianças que conseguiam reconhecer visualmente algumas palavras contextuais. Foi solicitado que lessem palavras de alta frequência e nomes de marcas (algumas apresentadas como logotipos altamente conhecidos) (Figura 1). Alguns logotipos foram apresentados com uma letra alterada (por exemplo, o logotipo de "Star Wars" alterado para "Ntar"). Essas crianças não perceberam a alteração na grafia dos logotipos. Isso pode ser explicado porque, nessa fase, o

sistema de memória armazena as pistas visuais, não as letras que compõem uma palavra. Como mencionado anteriormente, nessa fase ainda não são estabelecidas as relações letra-som; portanto, o que as crianças acessam em seu léxico são os significados ou pronúncias dos símbolos conhecidos, armazenados por meio de pistas idiossincráticas (Ehri, 1995).

Figura 1

Exemplos de logotipos das palavras que foram lidas pelas crianças no experimento



Nota. Figuras de domínio público com a logomarca do McDonald's, uma garrafa escrita Pepsi e a marca de brinquedos infantis Lego, respectivamente. Essas imagens correspondem às marcas utilizadas por Masonheimer, Drum e Ehri (1984).

Quando o aprendiz passa a utilizar o conhecimento do som ou nome das letras para reconhecer/identificar as palavras, ele entra na segunda fase proposta por Ehri (1995, 2005, 2013), denominada parcialmente alfabética. Nessa fase, são utilizados conhecimentos sobre as letras e princípios básicos sobre os fonemas. O aprendiz começa a apresentar um sistema de armazenamento dos componentes das palavras que envolve seus componentes linguísticos, utilizando pistas fonéticas para a leitura, principalmente os fonemas iniciais e finais (Ehri, 1995). Para ler uma palavra, os aprendizes iniciam a decodificação pelo fonema inicial e podem reconhecer algumas das outras letras que já fazem parte de seu repertório. Esses sons juntos permitem o acesso à pronúncia da palavra, quando esta já é conhecida pelo aprendiz.

A fase é denominada parcialmente alfabética porque os aprendizes ainda não possuem conhecimento consolidado de regras ortográficas, mas se beneficiam do princípio alfabético para realizar a leitura de palavras (Ehri, 1995). Além disso, a segmentação fonêmica não ocorre para todos os elementos das palavras e tende a se limitar aos fonemas mais proeminentes, como o inicial e o final. As limitações dessa fase se traduzem em erros recorrentes na leitura. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo incipiente, um sistema mnemônico que permite e beneficiará a leitura de palavras isoladas começa a ser construído por meio do aprendizado das letras (Ehri, 2005).

A terceira fase proposta por Ehri (1995, 2005, 2013) é denominada alfabética completa. Nessa fase, os aprendizes são capazes de estabelecer relações entre os grafemas que formam as palavras e os fonemas correspondentes, acessando suas pronúncias. Neste estágio do desenvolvimento da habilidade de ler palavras, os aprendizes, ao estabelecerem as relações grafofonêmicas dos elementos de uma palavra, conseguem ler com maior velocidade e precisão.

A própria habilidade de decodificar palavras facilita a decodificação e o aprendizado de novas palavras, consolidando na memória as relações possíveis entre grafemas e fonemas, que podem variar conforme a palavra (por exemplo, na palavra “casa”, o grafema /c/ corresponde ao fonema /k/, enquanto na palavra “doce” o mesmo grafema possui correspondência fonológica diferente, o /s/). Com a habilidade de estabelecer conexões entre grafemas e fonemas consolidada, os aprendizes podem ler pseudopalavras, decodificando os componentes isolados de palavras desconhecidas ou inexistentes.

A consolidação do processo de decodificação permite que os aprendizes construam um léxico mental com as palavras decodificadas. Isso ocorre porque a facilidade na decodificação propicia leitura com maior velocidade e precisão (Hulme, Shapiro e Taylor, 2022). Decodificar

com maior velocidade e precisão permite que essas palavras, a partir do contato consistente, construam o repertório lexical dos aprendizes (Ehri, 1995).

Por fim, a autora propõe a quarta fase, classificada como alfabética consolidada. Nessa fase, o reconhecimento das palavras ocorre de forma automatizada, ou seja, visualmente. Isso significa que os leitores não precisam decodificar cada elemento da palavra. Os leitores dessa fase são capazes de reter a grafia completa. Além disso, o repertório lexical pode crescer à medida que a interação com o material escrito aumenta, de maneira que cada vez mais palavras são aprendidas e memorizadas.

Na fase alfabética consolidada, a experiência de ler uma alta frequência de palavras diferentes, mas com as mesmas combinações de sons, permite que os leitores identifiquem essas combinações como unidades consolidadas. Essa identificação possibilita o reconhecimento de padrões linguísticos representados por mais de uma letra, como sílabas, morfemas e rimas.

O conhecimento sobre padrões linguísticos e elementos multilettras que formam as palavras é importante para a leitura de palavras polissilábicas e irregulares. Esse conhecimento amplia a velocidade da leitura visual das palavras, permitindo que as pronúncias sejam acessadas mais rapidamente. Isso ocorre porque o aprendiz não precisa recorrer a vários processos para realizar a leitura, como decodificar, acessar a pronúncia e o significado; isso acontece simultaneamente.

Quanto aos morfemas, as menores unidades de significado de uma palavra, estes se inserem como padrões linguísticos que podem se repetir. Morfemas têm estabilidade semântica e ortográfica. Por exemplo, a palavra “interessante” é formada por uma raiz e um morfema derivacional. A raiz refere-se à palavra “interesse”, adicionada ao morfema “ante”; o significado da palavra “interessante” torna-se “aquilo que interessa”. O significado de outras palavras, como “interesseiro” ou “interessantíssimo”, pode ser acessado pelo conhecimento da

raiz. Da mesma forma, o conhecimento do sufixo “ante” pode ajudar no reconhecimento de outras palavras, como “ingressante” e “importante”. Esse princípio de compreensão de padrões linguísticos maiores que o fonema facilita a leitura tanto na pronúncia quanto no significado, ajudando também na fluência (Juel, 1983).

Considerando essas características relativas à fase alfabética consolidada, o foco do presente trabalho será o processamento dos morfemas e a consciência morfológica. Serão apresentados os conceitos relativos à consciência morfológica, bem como sua relação com a leitura de palavras.

1.2 Morfemas, consciência morfológica e suas dimensões

Os morfemas são definidos como as menores unidades de sentido de uma palavra. O português brasileiro é composto por palavras morfolologicamente simples, formadas por apenas um morfema, como “amor”, e palavras morfolologicamente complexas, que contêm mais de um morfema, como “amoroso”, junção de “amor” + “oso”. Considerando esse aspecto, o conhecimento acerca dos morfemas pode auxiliar os processos cognitivos na leitura de palavras morfolologicamente complexas (Arantes e Mota, 2022), dado que o português brasileiro apresenta palavras irregulares em relação às correspondências grafofonêmicas.

As habilidades linguísticas relacionadas aos princípios da morfologia são abrangidas pelo conhecimento morfológico. A consciência morfológica é uma habilidade multidimensional que se refere à capacidade de refletir e manipular intencionalmente a estrutura morfológica das palavras (Carlisle, 1995; Deacon & Tong, 2013). A consciência morfológica é compreendida por alguns modelos de desenvolvimento da leitura como um componente que conecta processamento fonológico, ortográfico e semântico (Kirby & Bowers, 2017). Portanto, essa habilidade ou processo é inserida nos modelos de leitura como um dos

aspectos que podem explicar diferenças no aprendizado, bem como uma forma de intervenção para o desenvolvimento da habilidade leitora.

Para entender como as dimensões da consciência morfológica influenciam a habilidade de leitura e compreensão, Levesque e colaboradores (2021) apresentaram um modelo baseado em evidências empíricas que detalha o papel da morfologia na leitura, escrita e compreensão de texto.

No que diz respeito ao aspecto multidimensional da consciência morfológica, são consideradas as dimensões: consciência da estrutura morfológica, análise morfológica e decodificação morfológica.

1.2.1 Consciência da Estrutura Morfológica

A consciência da estrutura morfológica se refere à habilidade de refletir sobre a estrutura das palavras morfológicamente complexas (Deacon, Tong e Francis, 2015), ou seja, sobre o uso dos morfemas na construção das palavras, tanto em relação às suas raízes quanto aos afixos. A construção de palavras morfológicamente complexas pode ocorrer por meio de derivações ou flexões. Mesmo que as derivações modifiquem o significado da palavra, a consciência da estrutura morfológica se limita à reflexão sobre os morfemas que compõem a palavra, não necessariamente sobre o seu significado.

Um estudo de Kim (2023) utilizou uma tarefa de consciência morfológica que, por sua natureza, avaliou a competência de consciência da estrutura morfológica. Um de seus achados foi o poder preditivo independente da consciência da estrutura morfológica para a leitura de palavras, bem como para a compreensão auditiva. Em sua discussão, a autora aponta que as habilidades metalinguísticas que se desenvolvem durante a alfabetização, especialmente a consciência morfológica, estão relacionadas à capacidade de ler palavras, ao desenvolvimento

do vocabulário e ao conhecimento das competências sintáticas e morfossintáticas. Essas duas últimas habilidades são importantes no âmbito da compreensão oral. Assim, a autora discute que a variância compartilhada entre as habilidades de leitura de palavras e de compreensão oral se fundamenta, em grande parte, nas habilidades emergentes de alfabetização e nas funções executivas. A partir desse estudo, é interessante observar o papel da consciência morfológica no desenvolvimento da habilidade de ler palavras. Mesmo que esse papel seja compartilhado com outras habilidades de natureza metalinguística e cognitiva, isso não diminui sua contribuição.

1.2.2 Análise Morfológica

As pistas morfêmicas contribuem para o aprendizado de palavras e o acesso ao seu significado, principalmente quando os aprendizes se deparam com palavras desconhecidas (Nagy & Scott, 2000). Nagy (1998) ainda aponta que, além de pistas contextuais, leitores habilidosos utilizam seu conhecimento acerca de componentes morfológicos (afixos) para a compreensão de palavras desconhecidas. Os autores pontuam que, para cada palavra conhecida pelo aprendiz, é possível compreender outras três a partir do conhecimento morfológico, bem como do uso dessas palavras em determinados contextos (Nagy & Anderson, 1984). Esse breve panorama elucida como o uso da análise da estrutura morfológica contribui para a leitura.

Tendo em vista essas concepções que corroboram o papel da análise morfológica para a leitura, é importante explorar o conceito de análise morfológica. A análise morfológica envolve a habilidade de refletir sobre os significados dos morfemas, ou seja, a maneira como os morfemas que compõem uma palavra se relacionam com o significado da palavra. Por exemplo, o sufixo “EIRO” nas palavras “padeiro” e “garimpeiro” permite que, a partir da análise dos morfemas que compõem essas palavras, seja possível entender que os seus

significados são, respectivamente, pessoa que trabalha na padaria e pessoa que trabalha no garimpo.

No que tange à avaliação dessa habilidade, podem ser utilizadas tarefas que demandem o processamento morfológico implícito, como quando é solicitada a explicação do significado de uma palavra (Kristensen, 2022).

1.2.1 Decodificação morfológica

A decodificação morfológica diz respeito à identificação dos morfemas que compõem as palavras durante a leitura. Seu uso permite a pronúncia correta de palavras, podendo beneficiar a leitura de palavras morfolologicamente complexas. Assim, realizar a decodificação morfológica envolve reconhecer as informações morfológicas presentes nas palavras, como as raízes e os afixos (prefixos e sufixos). Essa habilidade é essencial para que os leitores possam chegar à pronúncia correta das palavras (Kuo & Anderson, 2006).

Em relação à consciência morfológica como um todo, a literatura acerca da decodificação morfológica ainda é incipiente. Mesmo em pesquisas sobre as habilidades que envolvem o conhecimento morfológico, existe uma quantidade restrita de referências à decodificação, sobretudo em pesquisas utilizando o português brasileiro. Em diferentes bases de dados, foram encontradas apenas duas pesquisas utilizando o termo “decodificação morfológica” e, em apenas uma, a decodificação morfológica foi uma variável de pesquisa (Quirin, Justi & Justi, 2021). Nesse sentido, entender essa habilidade, seu desenvolvimento e sua relação com outras habilidades linguístico-cognitivas correlatas à leitura e à escrita se torna um desafio que precisa ser explorado.

Um dos aspectos envolvidos nessa escassez pode estar relacionado ao fato de que algumas pesquisas unificam o conhecimento morfológico enquanto um único fator (James et al., 2021; Muse, 2005; Spencer et al., 2015; Tibi, 2016; Tibi & Kirby, 2017), fazendo com que

a consciência, decodificação e análise morfológica sejam menos observadas individualmente. A literatura, com frequência, abrange a consciência morfológica como variável; entretanto, os métodos de avaliação dessa habilidade podem estar englobando outros aspectos do conhecimento morfológico. A natureza da tarefa de avaliação do conhecimento morfológico pode ser um dos motivos para essa unificação do constructo. Outro fator pode ser as relações recíprocas que são estabelecidas entre as diferentes dimensões do conhecimento morfológico (Kruk & Bergman, 2013). No entanto, esses fatores não deveriam ser suficientes para negligenciar as múltiplas dimensões do conhecimento morfológico e, muito menos, para compreender as relações que cada uma dessas dimensões estabelece com as habilidades de leitura e escrita.

No que diz respeito à literatura internacional sobre o tema, como supracitado, o Modelo de Levesque et al. (2020) propõe a decodificação morfológica como uma dimensão separada das outras habilidades do conhecimento morfológico que se relaciona com a habilidade de leitura. Para os autores, a decodificação morfológica possui um papel fundamental para a leitura de palavras, tendo em vista que o conhecimento dos morfemas facilita o processamento ortográfico, além de vincular esse processamento ao nível das representações lexicais.

No contexto da leitura de palavras, a decodificação morfológica facilita a identificação de padrões visuais. Sendo assim, os leitores conseguem identificar sequências de letras e padrões visuais referentes a morfemas já conhecidos para reconhecer as palavras. As informações morfológicas já conhecidas, como prefixos e sufixos, podem ser utilizadas pelos leitores como pistas visuais. Segundo Quirin, Justi & Justi (2021), durante a avaliação da precisão de leitura de palavras, as crianças utilizaram estratégias morfológicas para ler. Entre essas estratégias, a decodificação morfológica foi uma delas, além da análise morfológica. É importante ressaltar que o estudo dos autores supracitados, apesar de abordar a decodificação

morfológica, visava, principalmente, investigar as variáveis engajamento escolar e compreensão leitora (esta última sendo a variável dependente).

De acordo com a fase alfabética consolidada proposta por Ehri (1995, 2005, 2013), a identificação dessas pistas visuais que compreendem padrões linguísticos como os morfemas beneficia a leitura visual de palavras. Isso ocorreria, tendo em vista que o acesso à pronúncia e ao significado das palavras ocorreria mais velozmente.

Em suma, o presente estudo, considerando a revisão e a falta de evidências empíricas sobre o tema no estudo do português, tem como objetivos:

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Verificar se a habilidade de decodificação morfológica se relaciona com a leitura de palavras isoladas.

2.1 Objetivos específicos

- a) Identificar se existe relação única entre a decodificação morfológica e a leitura de palavras.
 - i) Identificar se a contribuição da decodificação morfológica para a leitura de palavras permanece significativa quando a contribuição da consciência morfológica e todos os controles são considerados.
- b) Avaliar se existe diferença no desempenho da leitura de palavras controle em comparação com palavras morfológicamente complexas na leitura isolada de palavras.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa 300 alunos, com idades variando entre 8 e 13 anos. No que diz respeito à escolaridade, esses alunos estavam cursando do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em escolas localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro (Niterói, Itaboraí e Rio de Janeiro). A Tabela 1 apresenta o número de participantes, a média de idade (em meses) e o desvio padrão (DP) por série escolar.

Tabela 1

Estatísticas descritivas dos participantes

	Total	Idade (meses)	Desvio padrão
3º ano	61	110,82	5,99
Sexo feminino	29	109,76	6,08
Sexo Masculino	32	111,78	5,63
4º ano	143	122,19	7,09
Sexo feminino	85	121,56	6,69
Sexo Masculino	58	123,14	7,50
5º ano	96	135,80	8,47
Sexo feminino	51	135,80	9,37
Sexo Masculino	45	135,8	7,22
Total	300	124,23	11,64

O critério de inclusão na pesquisa foi a assinatura de concordância de participação, assinada pelos responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelo estudante. O critério de exclusão compreendeu alunos que apresentam transtornos neurofuncionais ou

deficiência intelectual, comprovados por laudo médico ou de equipe multiprofissional, alunos com histórico de reprovações e, também, desistentes durante o andamento da pesquisa.

3.2 Instrumentos

1) Vocabulário

Para avaliar o vocabulário, foi utilizado o Teste de Vocabulário por Figuras - TVfusp (Capovilla, 2011). O teste avaliou o vocabulário receptivo das crianças. A versão utilizada foi composta por 139 itens. O aplicador mencionava uma palavra, solicitando que a criança apontasse qual das quatro imagens presentes na prancha a representava melhor, repetindo esse processo para os demais itens. O escore foi obtido a partir do número total de acertos nos 139 itens.

2) Consciência Fonológica

A avaliação da consciência fonológica ocorreu por meio da tarefa de *Spooneirismo* (Cardoso-Martins, 2008). A tarefa avaliou a habilidade de manipulação fonêmica. Foi apresentada como uma brincadeira na qual a criança era solicitada a modificar o fonema inicial da palavra de acordo com um novo fonema apresentado. A composição da tarefa incluiu três itens de prática e dez itens de avaliação. O número máximo de acertos possíveis foi 10. O Anexo C apresenta a tarefa na íntegra.

3) Raciocínio não-verbal

A avaliação da habilidade de raciocínio não-verbal ocorreu por meio do subteste Cubos, presente na Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC-IV (Wechsler, 2013). Nesse teste, a criança foi solicitada a reproduzir um modelo geométrico com o uso de cubos que apresentam facetas diferentes. As normas indicaram um limite pré-estabelecido que variava

entre 60 e 120 segundos. O escore era obtido por meio dos acertos, e a criança precisava reproduzir o modelo corretamente dentro do tempo estabelecido para cada item.

4) Consciência Morfológica

A consciência morfológica foi avaliada por meio da tarefa de analogia de palavras (Mota, Santos, & Guimarães, 2014). A tarefa analisou a habilidade de manipulação intencional das crianças em relação às modificações morfológicas das palavras. A criança foi solicitada a realizar mudanças morfológicas de natureza derivacional (“pedra-pedreiro; leite-?”) e flexional (“rapaz-rapazes; leão-?”). O escore foi composto pela quantidade de acertos, e a tarefa contou com dezesseis itens no total. O Anexo D apresenta a tarefa na íntegra.

5) Leitura de Palavras

Para a avaliação da habilidade de leitura de palavras isoladas foi utilizada a versão do 1º ao 4º ano do subteste de Leitura de Palavras, da segunda edição do Teste de Desempenho Escolar (TDE-II). O teste consistiu na leitura de uma lista de 36 palavras dispostas em uma prancha. As palavras deveriam ser lidas pela criança, seguindo a ordem da primeira e da segunda coluna, de cima para baixo. Para o escore, foram pontuados os acertos na leitura de cada palavra.

6) Decodificação Morfológica

Para a avaliação da decodificação morfológica foram apresentadas para as crianças 24 palavras, entre elas, metade eram palavras morfolologicamente simples (controles) e a outra metade era composta de palavras morfolologicamente complexas. Para a análise de dados, foram utilizados os acertos referentes às palavras sufixadas, tendo em vista que, em geral, há pouca diferença da leitura de palavras prefixadas para as palavras controle. As palavras eram equivalentes no que diz respeito à quantidade de letras, frequência de ocorrência (Mota,

comunicação pessoal, adaptado de Levesque et al., 2020) e som final (por exemplo, “jangada” e “cansada”). O escore foi composto pelos acertos em cada item. O Anexo E apresenta a tarefa na íntegra.

Figura

2

Palavras presentes na tarefa de avaliação da decodificação morfológica

Palavras Sufixadas	Palavras controle
Roubada	Jangada
Banheiro	Isqueiro
Geleira	Dinheiro
Carteiro	Ligeira
Pedreiro	Estrada

3.3 Procedimentos

Os dados utilizados no presente estudo são um recorte da pesquisa denominada “Estudos dos pré-cursos cognitivos da alfabetização e suas implicações para educação” (Mota et al., 2019), coordenada pela orientadora desta dissertação. Tal pesquisa possui como objetivo investigar quais habilidades linguístico-cognitivas fazem facilitar a alfabetização formal.

A pesquisa foi submetida à aprovação no comitê de ética, que assegurou a integridade da pesquisa, auxiliando na elaboração dos termos de consentimento, bem como nos procedimentos de coleta de dados. A coleta só foi realizada com alunos que, previamente, haviam apresentado o TCLE e assinado o TALE.

Os dados utilizados no presente estudo são um recorte da pesquisa denominada “Estudos dos Pré-Cursos Cognitivos da Alfabetização e Suas Implicações para a Educação” (Mota et al., 2019), coordenada pela orientadora desta dissertação. Tal pesquisa tem como objetivo investigar quais habilidades linguístico-cognitivas facilitam a alfabetização formal.

A pesquisa foi submetida à aprovação do comitê de ética, que assegurou a integridade da pesquisa, auxiliando na elaboração dos termos de consentimento, bem como nos procedimentos de coleta de dados. A coleta só foi realizada com alunos que, previamente, haviam apresentado o TCLE e assinado o TALE.

As tarefas foram aplicadas de forma individual em, aproximadamente, três sessões com duração média de 40 minutos. A aplicação das tarefas referentes à pesquisa ocorreu em salas disponibilizadas pela escola, separadas do restante da turma. O subteste Cubos, que compõe o WISC-IV, foi aplicado por psicólogos ou estudantes orientados por um psicólogo, conforme demandam as normas de aplicação da escala.

Na primeira sessão foram realizadas as aplicações do vocabulário e do subteste Cubos, do WISC-IV, além de outros subtestes não utilizados no presente estudo. Na segunda sessão ocorreu a aplicação das medidas metalinguísticas (consciência fonológica e consciência morfológica) e o teste de precisão de leitura de palavras (TDE).

A aplicação dos testes seguiu as normas propostas pelos manuais (para testes normalizados - Cubos, Vocabulário e TDE) e as diretrizes propostas pelos autores dos testes não-normalizados (Analogia Morfológica, *Spooneirismo* e Decodificação Morfológica). Para a aplicação, foi necessário respeitar os limites das crianças para que o desempenho apresentado fosse fidedigno à habilidade avaliada.

4. RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas dos resultados nas tarefas aplicadas. A tabela 3 exibe as estatísticas não paramétricas desses dados. As estatísticas relativas ao desempenho intraclasses e em diferentes sexos não se mostraram significativas. Dessa maneira, foi considerado o desempenho geral da amostra, que estão apresentados nos resultados.

Tabela 2

Estatísticas Descritivas das Tarefas Administradas

Tarefas	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Skewness	Kurtosis
Cubos	17,65	10,57	3,00	50,00	0,86	0,08
Vocabulário	116,18	11,61	77,00	138,00	-0,59	0,09
Spooneirismo	6,04	2,99	0,00	10,00	-0,54	-0,74
Leitura de Palavras (TDE)	29,67	8,18	1,00	36,00	-1,90	3,00
Consciência Morfológica	11,40	3,06	0,00	16,00	-1,02	0,84
Decodificação Morfológica (sufixos)	4,72	1,57	0,00	6,00	-1,63	2,16
Decodificação Morfológica (controle)	4,67	1,63	0,00	6,00	-1,43	1,38

As correlações encontradas entre todas as variáveis são consideradas estatisticamente significativas, variando de moderadas a fracas. Apesar da correlação moderada entre a leitura de palavras e a decodificação morfológica ($r=0,60$; $p<0,01$), o valor da correlação entre a leitura de palavras e o controle da tarefa de decodificação morfológica foi mais forte ($r=0,62$; $p<0,01$).

Tabela 3*As correlações de Spearman*

Tarefas	1	2	3	4	5	6	7
1 Cubos	-	,273**	,228**	,315**	,306**	,258**	,240**
2 Vocabulário		-	,435**	,285**	,438**	,247**	,299**
3 Consciência fonológica			-	,478**	,495**	,432**	,454**
4 Leitura de Palavras (TDE)				-	,381**	,605**	,623**
5 Consciência Morfológica					-	,308**	,414**
6 Decodificação Morfológica (sufixos)						-	,627**
7 Decodificação Morfológica (controle)							-

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

As correlações parciais não paramétricas, exibidas na Tabela 4, foram realizadas para verificar se a consciência morfológica e a decodificação morfológica apresentariam contribuição para a leitura de palavras mesmo após a retirada de outras variáveis, como raciocínio não-verbal, consciência fonológica e vocabulário.

Tabela 4

Tarefas	1	2	3	4	<i>Correlações parciais de Spearman sem as variáveis controle</i>
1 Leitura de Palavras (TDE)	-	,491**	,478**	,113*	
2 Decodificação Morfológica (controle)		-	,522**	,217**	
2 Decodificação Morfológica (sufixos)			-	,071*	
4 Consciência Morfológica				-	

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

Um teste-t não paramétrico de medidas repetidas Wilcoxon foi realizado para comparar os resultados. O objetivo foi verificar se a leitura de palavras (variável dependente) se beneficiava mais da leitura de palavras morfológicamente complexas do que da leitura de palavras morfológicamente simples. Os resultados não mostram diferenças estatísticas significativas entre os grupos ($P=0,44$).

5. DISCUSSÃO

O objetivo inicial deste estudo foi investigar se a decodificação morfológica se relaciona com a leitura de palavras isoladas, além de verificar se essa possível relação poderia ocorrer de forma independente da consciência morfológica e, por fim, se a leitura de palavras isoladas era mais afetada pela decodificação de palavras morfológicamente complexas do que das palavras controles. Os resultados mostraram que existe correlação estatisticamente significativa entre a decodificação morfológica e a leitura de palavras isoladas, porém as palavras isoladas também se correlacionaram de forma estatisticamente significativa com a leitura de palavras morfológicamente simples.

As relações recíprocas que são estabelecidas entre as diferentes dimensões do conhecimento morfológico (Kruk & Bergman, 2013) poderiam influenciar nas correlações entre a leitura de palavras e a decodificação morfológica, mas, de acordo com os resultados encontrados, foram avaliados constructos diferentes.

No entanto, no que diz respeito à intensidade da correlação, as palavras morfológicamente simples apresentaram um coeficiente de correlação levemente maior em relação à leitura de palavras isoladas, contrariando a hipótese de que a leitura de palavras isoladas se beneficiaria da habilidade de decodificação morfológica. Essa hipótese não corrobora os achados de Quirin, Justi e Justi (2021), no qual as crianças se beneficiaram da decodificação morfológica para realizar a leitura de palavras isoladas. No entanto, essa

incongruência nos resultados pode estar relacionada aos estímulos utilizados na tarefa de decodificação morfológica, bem como ao fato de que, aliada à decodificação, a análise morfológica contribuiu para a precisão da leitura de palavras, o que não foi encontrado no estudo da presente dissertação.

Por fim, outra diferença entre ambos os estudos foram os próprios objetivos, tendo em vista que o presente estudo busca entender, principalmente, a relação entre a decodificação morfológica e a precisão de leitura de palavras isoladas, enquanto o estudo de Quirin, Justi e Justi (2021) buscou compreender a relação entre diversas variáveis, considerando a decodificação morfológica como uma forma de explicar sua hipótese sobre a precisão de leitura.

As correlações parciais são uma maneira de avaliar se a decodificação morfológica contribui para a leitura de palavras, além do bom desempenho na consciência morfológica. Em outras palavras, neste estudo, as correlações parciais foram avaliadas para compreender as possíveis relações entre as variáveis e se essas relações apresentavam diferenças. A diferença encontrada pode ser explicada pela multidimensionalidade do constructo, corroborando o modelo proposto por Levesque et al. (2020), que apresentou a decodificação morfológica como uma dimensão separada das outras habilidades do conhecimento morfológico, apresentando correlação com a habilidade de leitura. Ou seja, a decodificação morfológica, dentro do processamento morfológico, se diferencia e se relaciona de forma distinta com a leitura em comparação à consciência morfológica.

No entanto, com o uso dos controles, foi possível encontrar que, apesar da forma de avaliação mostrar que estão sendo avaliadas diferentes habilidades e, nesse caso, diferentes dimensões de um mesmo constructo, não é possível dizer que essa dimensão explica o melhor desempenho em leitura. Nesse sentido, é possível argumentar que a leitura de palavras

morfologicamente complexas neste estudo demanda basicamente os mesmos recursos que a leitura de palavras morfologicamente simples. Diante disso, uma das possíveis explicações é que a medida utilizada requisitou as mesmas vias de processamento de leitura de palavras. Ou seja, tendo sido automatizada a habilidade de ler palavras, com essa medida, não é possível dizer que existem diferenças entre ler palavras morfologicamente simples ou complexas. O que faz diferença é saber decodificar palavras, independentemente de sua natureza morfológica. Isso demonstra que as variáveis do estudo podem ter capturado uma habilidade de leitura geral, que apresenta correlações entre si - Decodificação Morfológica e controle; Leitura de palavras, bem como com outras habilidades metalinguísticas.

Chegar a essa conclusão está de acordo com o modelo de fases de desenvolvimento da leitura de palavras proposto por Linea Ehri (1995, 2005, 2013). Seguindo esse modelo de etapas, existe um nível de processamento que é característico de cada fase e é assumido pela fase seguinte, que, por sua vez, consiste em um modo mais robusto de ler palavras. A leitura de palavras, em sua fase mais avançada, processa-as visualmente, ou seja, por meio de estruturas maiores do que os fonemas. Os morfemas constituem unidades maiores, não apenas de som, mas representando unidades de significado.

Deste modo, segundo a autora, na fase alfabética consolidada, o conhecimento dos morfemas pode auxiliar a leitura de palavras isoladas. Nessa etapa, as crianças já teriam automatizado o processamento de leitura, consolidando o conhecimento das correspondências entre letra e som e passando a utilizar uma estratégia ortográfica que emprega unidades linguísticas maiores que a sílaba.

Dessa maneira, como já citado, a decodificação morfológica não apresentou o papel facilitador que se supunha para a leitura. Isso pode ser explicado pela natureza experimental da pesquisa, que utilizou - para avaliar a decodificação morfológica - palavras morfologicamente

complexas, que poderiam ser lidas facilmente por correspondência letra-som. É possível que, se a comparação fosse feita com grupos de palavras com sons finais de grafias ambíguas (ex: palavra controle simples: abril; palavra complexa: abriu), os participantes poderiam utilizar uma estratégia morfológica mais clara na leitura.

Por fim, os resultados encontrados na presente pesquisa corroboram os achados de Pineda (2021), que apontam que a decodificação morfológica não contribui para a leitura de palavras isoladas no espanhol, uma língua como o português, que tem estrutura silábica simples. Isso pode ter ocorrido porque as palavras em português são estruturadas, principalmente, por meio das sílabas. Assim, é possível que os morfemas assumam um papel de menor importância, pelo menos no que diz respeito à leitura de palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a relação entre a decodificação morfológica e a leitura de palavras isoladas, verificando também se essa relação poderia ocorrer de forma independente da consciência morfológica, e se a leitura de palavras isoladas era mais afetada pela decodificação de palavras morfolologicamente complexas em comparação com palavras controle. Os resultados mostraram que, embora haja uma correlação estatisticamente significativa entre a decodificação morfológica e a leitura de palavras isoladas, os controles utilizados na medida também apresentaram correlações.

Dessa forma, não foi possível afirmar uma relação específica e exclusiva da decodificação morfológica com a leitura de palavras isoladas. No entanto, a habilidade de decodificação morfológica demonstrou uma correlação estatisticamente positiva mais forte com a leitura de palavras isoladas do que a consciência morfológica, indicando que a decodificação morfológica pode ter um papel relevante nesse processo.

Os resultados encontrados podem ser explicados por duas vias: tanto pela natureza do português brasileiro, que apresenta uma ortografia relativamente mais simples e uma estrutura silábica bem estabelecida, quanto pelas características metodológicas do presente estudo.

Uma das limitações do presente estudo está relacionada às medidas utilizadas para avaliar as diferentes variáveis. Além da modificação na tarefa de decodificação morfológica, seria interessante realizar uma avaliação mais abrangente da inteligência, além do raciocínio não-verbal avaliado pelo subteste Cubos (Wechsler, 2013). Essa avaliação mais detalhada poderia também ser utilizada como critério de inclusão e exclusão de participantes, considerando que muitas dificuldades de aprendizagem e condições neuroatípicas dos estudantes não são notificadas ou diagnosticadas.

Em relação à medida de leitura de palavras, seria pertinente uma avaliação mais robusta, levando em consideração, por exemplo, o tempo de leitura. Adicionalmente, uma pesquisa quali-quantitativa poderia avaliar se a natureza dos erros na leitura de palavras é influenciada pelo processamento morfológico.

Este estudo abre caminho para futuras pesquisas que considerem a dimensionalidade do conhecimento morfológico e, mais especificamente, a decodificação morfológica no português brasileiro. Esse campo de pesquisa é cada vez mais necessário para compreender a natureza das habilidades linguístico-cognitivas na aprendizagem da leitura. Essas informações são essenciais para intervenções que promovam a leitura proficiente de escolares com e sem dificuldades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA. Política Nacional de Alfabetização. 2019b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Browne Rego, L. L., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 235-246. <https://doi.org/10.1007/BF03174079>
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific studies of reading*, 7(3), 239-253.
https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_3
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Capovilla, F.C. (2011) Teste de vocabulário por figuras USP - TVfusp: Normatização para avaliar compreensão auditiva de palavras dos 7 aos 10 anos. São Paulo: Memnon; 2011.
- Cardoso-Martins, C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cad. Pesqui*, 41-49. Recuperado em 10 de julho de 2023. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741991000100005&lng=pt&tlng=.

- Cardoso-Martins, C., Haase, V., & Wood, G. (1998). Bateria de testes de habilidades fonológicas adaptada da Phonological Assessment Battery. Manuscrito não publicado.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Deacon, S. H., & Tong, X. (2013). Crianças com dificuldades inesperadas de compreensão de leitura. In Maluf, MR & Cardoso-Martins, C (Eds.), *Alfabetização no Século XXI : Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre, Brazil: Penso, 2013
- Deacon, S. H., Tong, X., & Francis, K. (2015). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12056>
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1982). The salience of silent letters in children’s memory for word spellings. *Memory & Cognition*, 10(2), 155-166. <https://doi.org/10.3758/BF03209217>

- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L. C. (2013). O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: Snowling, M. J., & Hulme, C. (Org.). *A ciência da leitura*. Editora Penso.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific studies of reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C., Gibbs, A. L., & Underwood, T. L. (1988). Influence of errors on learning the spellings of English words. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 236-253. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(88\)90024-0](https://doi.org/10.1016/0361-476X(88)90024-0)
- Ehri, L. C., & Soffer, A. G. (1999). Graphophonemic awareness: Development in elementary students. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 1-30. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0301_1
- Høien, T., & Lundberg, I. (1988). Stages of word recognition in early reading development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(4), 163-182. <https://doi.org/10.1080/0031383880320402>

Hulme, R. C., Shapiro, L. R., & Taylor, J. S. H. (2022). Learning new words through reading: do robust spelling–sound mappings boost learning of word forms and meanings?.

Royal Society Open Science, 9(12), 210555. <https://doi.org/10.1098/rsos.210555>

Ferreiro, E., Teberosky, A., & Lichtenstein, D. M. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson et al., (Ed.), *Surface dyslexia*. Lawrence Erlbaum Associates.

<https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>

James, E., Currie, N. K., Tong, S. X., & Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 110–130.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316>

Kirby J. R., Bowers P. N. (2017). Morphological instruction and literacy: Binding phonological, orthographic, and semantic features of words. In Cain K., Compton D. L., Parrila R. K. (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 437–462). John Benjamins.

Kim, Y.-S. G. (2023). Executive functions and morphological awareness explain the shared variance between word reading and listening comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 27(5), 451–474. <https://doi-org.ez83.periodicos.capes.gov.br/10.1080/10888438.2023.2195112>

Kruk, R. S., & Bergman, K. (2013). The reciprocal relations between morphological processes and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 10-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.014>

Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational psychologist*, 41(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3

Laufer, B., & Cobb, T. (2020). How much knowledge of derived words is needed for reading? *Applied Linguistics*, 41(6), 971–998. <https://doi.org/10.1093/applin/amz051>

Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, H. S. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44, 10–26. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>

Levesque, K. C., & Deacon, S. H. (2022). Clarifying links to literacy: How does morphological awareness support children’s word reading development?. *Applied Psycholinguistics*, 43(4), 921-943. <https://doi.org/10.1017/S0142716422000194>

Lopes, D. C. D. S. (2019). *Precisão vs tempo: qual o melhor preditor de dificuldades da leitura?* [Tese de doutorado, Escola de Psicologia da Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61461>

Masonheimer, P. E., Drum, P. A., & Ehri, L. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading?. *Journal of Reading behavior*, 16(4), 257-271. <https://doi.org/10.1080/10862968409547520>

- Morais, J. (1991). Constraints on the development of phonemic awareness. In: Brady; S. A., Shankweiler, D. P., (Eds.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 55-64). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In: Galaburda, A. M. (Org.), *From reading to neurons: issues in the biology of language and cognition*. (pp. 43-66). The MIT Press, 1989.
- Mota, M. P. E., Santos, A. A. A. D., & Guimarães, S. B. (2014). Evidências de validade e consistência interna de tarefas de analogia gramatical. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19, 250-257. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400002>
- Mota, M. P. E., (2021) Tarefa de decodificação morfológica [Manuscrito não publicado, adaptado de Lesvesque et al, 2020]. Programa de pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Muse, A. E. (2005). *The nature of morphological knowledge*. [Tese de doutorado, Florida State University]. DigiNole: FSU's Digital Repository <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A>
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In Snowling, M. J. & Hulme, C. (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell.
- Pineda Garcia, C. D., (2021) Relação entre consciência morfológica e a compreensão da leitura no espanhol. 2021. 73 f. [Tese de Doutorado em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Não publicado.

- Rimrodt, S. L. et al. (2009). Functional MRI of sentence comprehension in children with dyslexia: Beyond word recognition. *Cerebral Cortex*, 19(2), 402–413.
<https://doi.org/10.1093/cercor/bhn092>.
- Seymour, P. H. K., et al. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
<https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Spencer, M., et al. (2015). Examining the underlying dimensions of morphological awareness and vocabulary knowledge. *Reading and Writing*, 28, 959–988.
<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9557-0>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research quarterly*, 32-71.
<https://doi.org/10.2307/747348>
- Stein, L.M., Giacomoni C.H., & Fonseca, R. P. (2019). TDE II: Teste de Desempenho Escolar. (2ª ed.). Vetor Editora.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S., (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Pearson.
- Tibi, S. (2016). *Cognitive and linguistic factors of reading Arabic: The role of morphological awareness in reading*. [Tese de doutorado, Queens University Kingston]. QSpace: Queen's Scholarship & Digital Collections
https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14674/Tibi_Sana_T_201607_PhD.pdf.pdf?sequence=1.
- Tibi, S., & Kirby, J. R. (2017). Morphological awareness: Construct and predictive validity in Arabic. *Applied PsychoLinguistics*, 38, 1019–1043.
<https://doi.org/10.1017/S0142716417000029>

- Tong, X., Tong, X., & McBride, C. (2017). Unpacking the relation between morphological awareness and Chinese word reading: Levels of morphological awareness and vocabulary. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 167-178.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.003>
- Wechsler, D. (2013). Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - Manual Técnico. (4. ed.). Pearson/Casa do Psicólogo.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Salgado de Oliveira
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVERSO)
Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ. CEP: 24030-
060. Tel. (21) 2138-4983
E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: "Consciência Morfológica, Compreensão de Leitura e Escrita: o Papel de Mediadores Linguísticos"

Pesquisador Responsável: Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Responsável legal (quando for o caso): _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "Consciência Morfológica, Compreensão de Leitura e Escrita: o Papel de Mediadores Linguísticos" de responsabilidade da pesquisadora Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade investigar o papel dos mediadores da consciência morfológica para compreensão de leitura e para escrita em crianças do 3º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental.
2. A participação nesta pesquisa consistirá na avaliação por meio de testes padronizados e tarefas criadas pelos pesquisadores dos processos de leitura e escrita, bem como de processos cognitivos e linguísticos. As avaliações serão realizadas na escola do próprio aluno.
3. Considera-se que toda a pesquisa apresenta algum risco, porém a presente pesquisa é considerada de riscos mínimos, visto que as atividades e avaliações realizadas são da mesma natureza das aplicadas pelos professores no cotidiano escolar. É possível, no entanto, que as crianças demonstrem cansaço nas atividades, neste caso, elas poderão ser interrompidas e retomadas em momento posterior, caso a criança assim desejar.
4. Ao participar desse trabalho contribuirei para entendermos melhor quais são as boas práticas que podem trazer melhorias ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando que os estudos acadêmicos apontem caminhos favoráveis ao sucesso escolar, ampliando o conhecimento desta área.

Universidade Salgado de Oliveira
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVERSO)
 Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ, CEP: 24030-060. Tel. (21) 2138-4983
 E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br



5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de aproximadamente quatro sessões, reiterando que as tarefas serão administradas no horário escolar em acordo com professor (a) e coordenação pedagógica.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com **Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota**, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (21) 21384983, extensão do Programa de Pós-graduação Psicologia, e-mail: mmotapsi@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVERSO), Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ, CEP: 24030-060, Tel. (21) 2138-4983, E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____ de _____ de 20____

Assinatura do participante

Impressão dactiloscópica



Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota
 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Salgado de Oliveira
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVERSO)
Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ. CEP: 24030-
060. Tel. (21) 2138-4983
E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **"Consciência Morfológica, Compreensão de Leitura e Escrita: o Papel de Mediadores Linguísticos"**

Pesquisador Responsável: Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Responsável legal: _____

Você sabe o que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo.

Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento.

É uma forma de garantir que você terá todos os seus direitos respeitados e que poderá tirar todas as dúvidas que você tiver, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ajuda a pesquisadora para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Por que estamos realizando este estudo?

Para compreendermos melhor como o conhecimento das crianças sobre a língua ajudam que a elas a aprendam a ler e a escrever.

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou de qualquer riscos relacionados a ele, você deve contatar a pesquisadora Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota, através do e-mail mmotapsi@gmail.com.

Nesta etapa, seus pais concordaram que você participe desta pesquisa, mas você participará somente se quiser. Não há nenhum problema se você não quiser participar ou mesmo, se mudar de ideia, você pode mais tarde querer sair do projeto em qualquer momento. A sua decisão é a mais importante.

Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa?

Universidade Salgado de Oliveira
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVERSO)

Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ. CEP: 24030-

060. Tel. (21) 2138-4983

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br



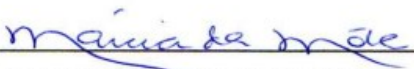
DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável. Compreendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito que o pesquisador me informou e que registrou acima.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Local e data

Assinatura da criança


Assinatura do Pesquisador Responsável

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] *rré*?.

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 /l/ → (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 D - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

Aluno:

Turma:

Consciência Morfológica

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 a transforme 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) pintor-pintura; livreiro- _____
- 5) papel-papelaria; pão- _____
- 6) goma-engoma; gole- _____
- 7) tênis-tenista; arte- _____
- 8) lixo-lixo; faca- _____

Instruções da segunda tarefa:

Agora nós, vamos fazer o mesmo com outro grupo de palavras. Se eu falar "escreve-escreveu". Você fala "comer-?". 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) bondosa – bondoso; simpático - _____

ANEXO E - AVALIAÇÃO DA DECODIFICAÇÃO MORFOLÓGICA**ATENÇÃO: GRAVAR E CRONOMETRAR****TESTE DECODIFICAÇÃO MORFOLÓGICA**

1. Geleira	9. Ligeira	17. Jangada
2. Roubada	10. Pedreiro	18. Enxuga
3. Estrada	11. Pandeiro	19. Carteiro
4. Desperta	12. Resolve	20. Desaba
5. Releia	13. Enrola	21. Relata
6. Desata	14. Dinheiro	22. Desagua
7. Deserta	15. Descobre	23. Cansada
8. Isqueiro	16. Banheiro	24. Retorna