



**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
MORFOLÓGICA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES,
COM OU SEM ATENDIMENTO EM INTERVENÇÃO PRECOCE**

Susana Lídia Fernandes Santos Rodrigues

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Intervenção Precoce**

2014



**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
MORFOLÓGICA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES,
COM OU SEM ATENDIMENTO EM INTERVENÇÃO PRECOCE**

Susana Lídia Fernandes Santos Rodrigues

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Intervenção Precoce**

Orientador: Professor Doutor João Rosa

2014

Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado contou com o incentivo, colaboração e encorajamento de várias pessoas sem as quais não se teria tornado realidade. Por essa razão quero expressar os meus sinceros agradecimentos:

Em primeiro lugar ao Professor João Rosa por todo o apoio, carinho, excelente orientação, disponibilidade e força que me deu ao longo da elaboração desta dissertação. Desde o início deste meu percurso que se tornou um exemplo a seguir.

À minha família, pelo apoio, em especial ao meu marido pelo encorajamento para continuação do trabalho, e ao meu filhote Rafael pela compreensão nos momentos de maior indisponibilidade.

Às minhas colegas de trabalho Paula Almeida e Sandra Marques pelo incentivo de voltar a estudar e a frequentar o mestrado.

Agradeço a todas as crianças que participaram neste estudo e à instituição onde trabalho, que permitiu que fosse possível a concretização da investigação.

Os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que partilharam a minha angústia e me acalentaram no meu desânimo, dando-me coragem para não desistir da concretização desta dissertação.... OBRIGADA

Resumo

Este estudo de intervenção tem como objectivo verificar o impacto de um programa de desenvolvimento da consciência morfológica, em crianças pré-escolares de 4 a 6 anos de idade ($M = 4,9$ anos; $Dp = .81$), com e sem percurso de Intervenção Precoce (IP).

Avaliaram-se os efeitos desse programa na capacidade das crianças para: a) realizar analogia de palavras; b) identificar famílias de palavras; c) e reconhecer os morfemas-base em palavras derivadas.

Neste estudo participaram 35 crianças a frequentar um jardim-de-infância privado na área da Grande Lisboa. Foram aleatoriamente divididas em dois grupos, de intervenção e de controlo. Cada um destes grupos era composto por um igual número de crianças com e sem percurso de IP. As crianças do grupo de intervenção foram objecto de um programa de estimulação da consciência morfológica, composto por seis sessões, que replicavam o design usado por Seixas (2007). Nestas sessões, realizaram-se um conjunto de exercícios que tinham o mesmo racional que as tarefas usadas para medir a consciência morfológica, nos pré e pós-testes. À semelhança de Seixas (2007) pretendia-se confirmar a hipótese de que a intervenção produziria uma melhoria significativa nas três competências morfológicas avaliadas.

Os resultados obtidos revelaram uma significativa superioridade das crianças do grupo intervenção, quanto às competências para fazer analogia de palavras e para identificar o morfema base. Não se verificaram diferenças significativas em família de palavras.

Comprovou-se também que o efeito da intervenção era específico dado que os grupos continuaram equivalentes em conhecimentos de aritmética (WISC III).

Fez-se ainda uma análise específica comparando apenas os resultados das crianças que recebiam intervenção precoce, nos dois grupos. As crianças do grupo de intervenção obtiveram resultados significativamente superiores na competência de identificação do morfema base mas não houve diferenças nas restantes variáveis.

Conclui-se assim que é possível estimular *algumas* importantes competências morfológicas em crianças pré-escolares, com e sem percurso de Intervenção Precoce.

Palavras-chave: Desenvolvimento da consciência morfológica; Identificação do morfema base; Analogia de palavras; Família de palavras; Intervenção Precoce.

ABSTRACT

This intervention study analysed whether morphological awareness of 4- to 6-year-old preschool children (Mean age = 4,9 years; sd = .81) could be significantly enhanced. The abilities to make word analogies, word families and stem identification were assessed with pre- and post-tests. The participants were thirty five children, attending a private preschool in the greater Lisbon area, Portugal. They were randomly allocated to an experimental and a control condition. In each of the two groups, a similar number of children who were attending a programme of early intervention (EI) were included. EI is a state run programme, helping children with developmental, cognitive or physical handicaps. Children in the experimental group participated in 6 sessions of training, through activities with the same rationale of those abilities that were assessed, replicating Seixas (2007) study. Similarly to Seixas (2007), the hypothesis that there would be a significant effect of intervention on morphological awareness abilities was examined.

Children in the experimental group showed a significant improvement on their abilities to make word analogies and identify the stem in derived words. No difference was found on making word families. These results were also found to be specific, once no differences were found in a non-trained variable (WISC III Arithmetic subtest).

A second analysis was performed on a separate subset of data, that of children enrolled, or not, in EI. Children in the experimental group, significantly outperformed control group children in the ability to identify the stem of derived words.

We partially confirmed the hypothesis that *some* important morphological awareness abilities can be significantly improved by preschool children, attending or not an EI programme.

Key-words: Morphological awareness development; Word analogy; Word families; Stem identification; Early Intervention.

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	2
1.1 Consciência metalinguística antes da escolarização	2
1.1.1 Consciência Fonológica.....	3
1.1.2 Consciência Morfológica.....	5
1.2. Como se desenvolve a consciência morfológica	6
1.3 Como se avalia a consciência morfológica	11
1.3.1 Identificação do morfema base	11
1.3.2 Família de Palavras.....	12
1.3.3 Interpretação de Pseudo-Palavras	13
1.3.4. Analogia de Palavras	13
1.4. Como se desenvolve a consciência morfológica em crianças com intervenção precoce	14
1.4.1 O que é a intervenção precoce?	14
1.4.2 Desenvolvimento da consciência morfológica em crianças atendidas em intervenção precoce.....	16
1.5 Breve Síntese da Revisão de Literatura	16
Capítulo 2	18
Metodologia	18
2.1. Participantes	18
2.2. Design, Variáveis e Hipóteses do Estudo	19
2.3. Procedimentos e materiais utilizados	21
2.3.1 Primeira Etapa: O Pré-teste	22
2.3.1.1. Tarefa de Analogia de Palavras	22
2.3.1.2. Tarefa de Família de Palavras	24
2.3.1.3 Tarefa de Identificação do Morfema Base.....	26
2.3.2. Segunda Etapa: Intervenção	28
2.3.2.1. Desenho da Intervenção.....	28
2.3.3 Pós-teste.....	32
Capítulo 3	33
Resultados	33
3.1. Fidedignidade e perfil desenvolvimental das tarefas	33
3.2. Análise das Médias (e desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias, nas Tarefas de Consciência Morfológica	35
3.2. Tarefa de Analogia de Palavras	35
3.2.2. Tarefa de Família de Palavras	36
3.2.3. Tarefa de Identificação do Morfema Base.....	37
3.3 Análise da Especificidade da Intervenção	38
3.4 Efeito Ter ou Não Intervenção Precoce	39
3.5 Síntese dos Resultados:	40
Capítulo 4	42
Conclusões e Discussão	42
Referências bibliográficas	46

ANEXOS	52
Anexo A - Folha de Teste da Tarefa de Analogia de Palavras	52
Anexo B – Folha de Teste da Tarefa de Morfologia de Palavras	52
Anexo C – Folha de Teste da Tarefa Interpretação de Pseudo-Palavras	52
Anexo D – Folha de Teste da Tarefa Identificação do Morfema Base.....	52
Anexo F – Lista de Livros usados na Intervenção.....	52
ANEXO A – TAREFA DE ANALOGIA DE PALAVRAS	53
ANEXO B –TAREFA DE FAMÍLIAS DE PALAVRAS	54
ANEXO C - TAREFA DE INTERPRETAÇÃO DE PSEUDO-PALAVRAS	55
ANEXO D –TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DO MORFEMA BASE.....	56
ANEXO F – LISTA DE LIVROS USADOS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Média e Desvio-padrão das Idades dos participantes (em anos), por grupo.	19
Tabela 2 - Prova de Analogia de Palavras	23
Tabela 3 - Prova de Família de Palavras	25
Tabela 4 - Prova de Identificação do Morfema Base	27
Tabela 5 - Prefixos e Sufixos utilizados para a Formação e Interpretação de Pseudo-palavras (FIPP).	31
Tabela 6 - Fidedignidade das Tarefas no Pré-teste.....	33
Tabela 7 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Analogia de Palavras (AP), em função do grupo.....	35
Tabela 8 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Família de Palavras (AP), em função do grupo.....	36
Tabela 9 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Identificação do Morfema Base (IMB), em função do grupo.	37
Tabela 10 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Aritmética, em função do grupo.	38

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é de verificar o impacto de um programa de estimulação de consciência morfológica, em crianças pré-escolares de 4, 5 e 6 anos, com e sem percurso de Intervenção Precoce.

Estudos anteriores (Seixas, 2007; Seixas e Rosa, 2010), mostraram que era possível estimular o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de 5 anos.

Estas crianças tornam-se significativamente mais capazes de usar processos de flexão e derivação na formação de família de palavras e de aceder à constituição morfé mica dos estímulos.

O presente trabalho pretende verificar se estes ganhos são susceptíveis de ser extensíveis a crianças ainda mais novas e se as crianças com intervenção precoce retiram vantagem deste processo.

Este estudo tornou-se importante para mim enquanto educadora de infância, que atendia, na sala, quer crianças com apoio de intervenção precoce quer crianças que não necessitavam desse apoio. Era por isso relevante verificar se seria possível replicar estudos anteriores com crianças pré-escolares (Seixas, 2007) dado que estes estudos são escassos.

Optou-se por fazer um estudo de intervenção, como estratégia de pesquisa. Esse desenho experimental permitiria obter resultados comparáveis com os estudos anteriores e controlar eficazmente as variáveis em estudo.

O presente estudo é formado por quatro capítulos. A revisão da literatura e pressupostos teóricos que servem de base ao trabalhos estão reunidos no primeiro capítulo.

O segundo descreve a metodologia utilizada para a realização do trabalho experimental.

O terceiro contém a descrição e análise dos resultados. Finalmente no quarto capítulo, é dedicado às conclusões e a sua discussão.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Consciência metalinguística antes da escolarização

Como foi abordado na Introdução, o ponto de partida deste trabalho consiste em analisar o impacto de um programa de estimulação da consciência morfológica em crianças com idade pré-escolar, com e sem atendimento de Intervenção Precoce. Estudos anteriores (Seixas, 2007; Seixas e Rosa, 2010), mostraram que é possível estimular o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças com 5 anos de idade, tornando-se significativamente mais capazes de usar processos de flexão e derivação na formação de família de palavras e de aceder à constituição morfémica de estímulos linguísticos.

De uma forma particular, o presente trabalho visa demonstrar se, por um lado, estes ganhos podem ser verificados em crianças ainda mais novas e, por outro lado, se é possível obter resultados vantajosos em crianças com problemas de desenvolvimento que são atendidas pelos serviços de intervenção precoce.

Segundo Nunes, Silva e Sim-Sim (2008) a tomada de consciência das estruturas da fala, seja ao nível fonológico, semântico ou sintático, é um processo laborioso que se inicia nos anos pré-escolares. As capacidades de consciência linguística só se desenvolvem depois de as crianças disporem de um razoável domínio da língua materna. No entanto, enquanto o desenvolvimento linguístico é espontâneo e natural, o desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente, nas suas dimensões mais complexas como a consciência fonémica ou a consciência de transgressões sintáticas, requer algum tipo de estimulação mais explícita.

Para as crianças, mais tarde, apreenderem o sistema de escrita alfabética (aprender a ler e a escrever), necessitam de reconhecer unidades linguísticas mínimas, isto é, os sons da fala, os quais são representados pelos caracteres do alfabeto.

A linguagem escrita pode ser entendida como a representação da oralidade e tende a ser adquirida numa fase posterior, decorrente do processo de escolarização.

Enquanto a fala se desenvolve de forma espontânea, a linguagem escrita é aprendida

com recurso ao ensino formal, intencional e explícito (Sim-Sim, 2001). Henriques (2009), citando Sim-Sim (2001), sublinha que “a aquisição do sistema alfabético exige à criança uma reflexão consciente acerca da linguagem oral, da linguagem escrita e das relações entre ambas” (p. 4).

O mesmo autor continua referindo que uma vez que a fala e a escrita estão fortemente associadas, não se estranha que a oralidade, normalmente desenvolvida até à aquisição das competências para a escrita, seja um elemento facilitador dessa última aprendizagem. Assim, antes da escolarização e tendo em vista a facilitação da aprendizagem do código escrito e das suas regras, as crianças são beneficiadas se o seu vocabulário for rico e variado e quanto mais o seu conhecimento for amplo, isto é, se as componentes fonológica, articulatória e morfosintática estiverem bem desenvolvidas. Aqui entronca a importância da educação pré-escolar no sucesso pessoal, escolar e social das crianças, podendo ser esse o momento adequado para o desenvolvimento de competências fonológicas e morfológicas que potenciam o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita.

1.1.1 Consciência Fonológica

Silva (2010), ressalta a importância da consciência fonológica nas fases iniciais da aquisição ortográfica. Recorde-se que a aprendizagem da ortografia implica a notação da linguagem oral através da escrita, que é o mesmo que pressupor a capacidade de analisar e compreender as componentes sonoras das palavras, nomeadamente rimas, sílabas e fonemas. A este processo, segundo a autora, dá-se o nome de *consciência fonológica*.

Segundo Silva (2010), o impacto da consciência fonológica na aquisição da linguagem escrita tem sido amplamente estudado na literatura (Bus, Marinus & Van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001), mas de uma forma genérica sem se analisar a sua relação com a grafia de palavras associadas a diferentes restrições ortográficas. Ainda assim, os resultados obtidos têm servido para partir do princípio de que a consciência fonémica, nas fases iniciais da aprendizagem, tem impacto, tanto na análise da estrutura fonológica

das palavras, como também na apreensão de regras contextuais e na escrita de palavras derivadas e flexionadas.

Henriques (2009) refere que a consciência fonológica pode ser dividida em implícita e explícita. A primeira corresponde à capacidade de reconhecer semelhanças entre os sons da fala, sendo importante para a crianças se aperceberem da estrutura interna das palavras. A consciência fonológica explícita relaciona-se com a capacidade de identificar e manipular as unidades fonológicas – quando a criança consegue analisar o som das palavras. Deste modo, tratam-se de estádios de desenvolvimento diferentes, sendo que para aprender a escrita alfabética, a criança deverá tonar a consciência fonológica implícita em explícita.

A mesma autora avança com a ideia de que a análise da consciência fonológica pode ser feita a três níveis: (i) consciência silábica; (ii) consciência intra-silábica; e (iii) consciência fonémica.

- (i) *consciência silábica* – capacidade para analisar palavras em termos das sílabas que as integram, sendo as sílabas as unidades fonológicas naturais de segmentação da fala
- (ii) *consciência intra-silábica* – capacidade para decompor as palavras em unidades menores do que as sílabas mas maiores que os fonemas ou capacidade para manipular grupos de sons dentro da sílaba. Traduz-se, por exemplo, na identificação de grupos de palavras que começam com uma mesma consoante ou partilham a mesma rima ou terminação.
- (iii) *consciência fonémica* – representação consciente de que as palavras e as sílabas são uma sucessão de fonemas e surge quando as crianças se apercebem que as palavras são compostas por sons que podem ser alterados, apagados ou reposicionados.

De acordo com Henriques (2009) o desenvolvimento da consciência fonológica é um processo gradual em que, numa fase anterior se encontram as competências de detecção e produção de sílabas e de rimas e num nível mais avançado, são mobilizadas capacidades de análise mais complexas., como a manipulação de fonemas.

O desenvolvimento de capacidades associadas à consciência fonológica é progressivo, e é possível e frutuoso treinar essas competências em idade pré-escolar (Matias, 2013).

Na verdade, as crianças em idade pré-escolar já conhecem algumas funções da linguagem, nomeadamente as componentes da consciência silábica, que surge antes da consciência fonémica. De acordo com Sim-Sim (1997) citada em Henriques (2009), grande parte das crianças com mais de quatro anos consegue segmentar palavras em sílabas, além de que as crianças mais novas realizam tarefas de manipulação silábica mais facilmente do que tarefas de identificação e manipulação de fonemas. A sensibilidade à rima é também elevada na idade pré-escolar, uma vez que está presente nas histórias infantis, lengalengas, jogos e músicas e em outras brincadeiras.

1.1.2 Consciência Morfológica

A consciência morfológica, pode ser entendida como uma capacidade de reflectir sobre o significado das palavras e o processo de formação das mesmas. De acordo com Seixas (2007), pode ser também entendida como “a capacidade de perceber que as palavras são habitualmente formadas por um morfema-base ou por um morfema-base mais afixos que alteram o significado da palavra” (p. 14).

Para melhor definir o conceito orientador deste trabalho, considera-se importante referir alguns estudos realizados acerca de como as crianças desenvolvem a sua consciência morfológica. O trabalho realizado por Seixas (2007) constituiu um quadro orientador para a revisão da literatura que se apresenta nesta secção.

De acordo com Carlisle (2000) a consciência morfológica diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica das palavras de uma determinada língua. Assim e segundo Correa (2005) “ocupa-se da formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases” (p. 91). Ainda segundo Rosa (2003) a consciência morfológica é a capacidade de perceber que os morfemas são partes constituintes das palavras, avançando com a ideia de que

“a consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceptualizada a dois níveis: a *nível implícito* e a *nível explícito*. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. À medida que aumentam as experiências da criança com a linguagem oral e com a leitura e escrita aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, aumentando a compreensão sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros” (p. 1).

Ainda de acordo com Seixas (2007), a investigação sobre o desenvolvimento da consciência morfológica tem incidido sobre a sensibilidade da criança relativamente a dois processos: morfologia derivacional (ou derivação lexical) e morfologia flexional.

- 1) No primeiro caso, **morfologia derivacional**, investiga-se a habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um morfema-base ou ainda com a decomposição de palavras derivadas até chegar a palavras primitivas.
- 2) No segundo caso, **morfologia flexional**, é estudada a sensibilidade da criança às flexões em género e número dos substantivos e às flexões de número, pessoa, modo e tempo dos verbos.

1.2. Como se desenvolve a consciência morfológica

Seixas (2007) refere diversos estudos (Bryant, Devine, Ledward & Nunes, 1997; Bryant, Nunes & Aidinis, 1999; Bryant & Nunes, 2003; Carlisle, 1988,1995, 2000; Nunes, 1998; Nunes, Bryant & Bindman 1997a,b,c; Rubin, 1988; Rosa, 2003) que se têm debruçado sobre o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de idade pré-escolar e escolar, abrangendo um grande leque de idades.

Inicialmente a criança parece depender basicamente do contexto e do conhecimento do mundo que possui para extrair significado das palavras e frases, mas, gradualmente, ela

vai-se tornando capaz de realizar uma análise da estrutura interna das palavras e frases, demonstrando uma maior consciência morfológica através das suas produções orais.

Seixas (2007) refere os estudos de Gombert (1992) que mostram que é possível verificar que “ 4 anos parece ser a idade a partir da qual a criança passa a distinguir frases não gramaticais, e em certa medida, também a corrigir esses erros. No entanto essas manipulações iniciais de significado e de sintaxe permanecem ainda, durante algum tempo, acidentais” (p. 24).

Melo (2002) sugere que podem ser propostos quatro níveis de desenvolvimento da consciência morfológica:

- a) O 1.º nível seria constituído pelo conhecimento tácito ou implícito das regras morfossintáticas, que ainda não sendo consciência propriamente dita, é considerado um pré-requisito para a posterior análise e uso consciente da língua;
- b) O 2.º nível caracteriza-se pela organização de um controlo epilinguístico estável, que se reflecte na capacidade para usar estratégias definidas ou manipular os aspectos estruturais mais gerais da língua. Este é o aspecto que de forma mais frequente é avaliado nos estudos de consciência metalinguística;
- c) O 3.º nível caracteriza-se por um controlo intencional que decorre da capacidade para identificar a existência de regras morfossintáticas e de as articular e manipular;
- d) Finalmente o 4.º nível é caracterizado pela capacidade de reflectir sobre o próprio conhecimento das regras morfossintáticas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que requerem conhecimento morfossintático. A idade da aquisição de diversas competências morfológicas varia com a complexidade linguística subjacente (Nunes e Bryant, 2009).

Seixas (2007) resume assim, as perspetivas de diferentes autores:

- Para Gombert (1992), Bertoud-Papandropoulou & Sinclair (1983), citados em Melo (2002) é preciso esperar até à idade entre os 6 e os 7 anos para encontrar uma identificação consciente de regras morfológicas por parte das crianças;

- Por outro lado, Bialystok (1986), citado em Melo (2002) sugere que a aplicação consciente de regras morfológicas surge bem mais tarde.
- Segundo Tunmer, Nesdale e Wright (1987), citados em Melo (2002), a criança desenvolve a consciência morfológica entre os 4 e os 8 anos e à medida que aprende a ler e a escrever;
- Melo (2002) sugere que as crianças precisam, desde cedo, de algum conhecimento da estrutura da língua para as ajudar a prever significados de palavras desconhecidas. À medida que passam pelo processo de aprendizagem da leitura, a compreensão da sintaxe e da morfologia vai progredindo;
- Outro autor que defende que a consciência morfológica se desenvolve por fases ou estádios é Valtin (1984), citado em Carlisle (1995), que propôs três estádios de conhecimento linguístico: 1) conhecimento inconsciente ou uso automático da linguagem; 2) conhecimento concreto ou presente; e 3) conhecimento consciente. Este modelo aproxima-se do anteriormente apresentado por Gombert (1992), citado em Melo (2002);
- De acordo com Carlisle (1995), em certos aspectos, sabe-se ainda pouco sobre a importância da consciência morfológica, nomeadamente na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, não é claro se a consciência morfológica começa a emergir antes de as crianças aprenderem a ler e a escrever ou se depende da sua exposição a actividades de linguagem escrita. Em parte esta questão pode ser respondida se for avaliada a consciência morfológica durante o jardim-de-infância, ou nos anos pré-escolares onde ainda apenas poucas crianças sabem ler e depois seguir o desenvolvimento da consciência morfológica à medida que as crianças aprendem a ler;
- Machado (2011) refere ainda Martins e Niza (1998), para acrescentar que “as crianças desde muito cedo têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construídas através de múltiplas situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam na sua vida quotidiana” (p.43).

A leitura interpretativa destas perspectivas teóricas faz concluir que há um conjunto de autores que defendem que a consciência morfológica se desenvolve por fases ou níveis de acordo com os conhecimentos progressivos de morfologia. Seixas (2007) esclarece, contudo, que a aprendizagem da morfologia não se reduz à oposição entre fonologia e morfologia. É também necessário considerar as exigências da escrita convencional de morfemas (Carlisle, 1995; Nunes, Bryant & Bindman, 1997) e a complexidade das transformações que ocorrem nos morfemas-base. Diversos estudos (Carlisle, 1995; Nunes, Bryant & Bindman, 1997 a, b) sugerem que de modo geral, as crianças de língua inglesa não começam a compreender a escrita convencional dos morfemas, particularmente se esta desobedece às regras de correspondência grafema-fonema, antes da idade dos 7-8 anos.

Read (1975, 1986) citada em Bryant (2002) e Carlisle & Nomanbhoy (1993) consideram que apesar dos conhecimentos de morfologia das crianças em idade pré-escolar não serem muito avançados, os seus esforços em expressar as suas ideias leva-as a criarem, por vezes, novas palavras. São, quase sempre palavras inventadas (por exemplo, ‘lessoner’ para professor; ‘fix-man’ para mecânico) que evidenciam já um certo domínio daquilo que denominam como “princípios básicos combinatórios para criar expressões compostas e derivadas” (p.179). De facto, estas invenções de palavras permitem concluir que as crianças em idade pré-escolar compreendem já o sentido e a função de alguns afixos que podem ser produtivos (embora não obedeçam a regras semânticas e sintáticas).

Por conseguinte, se as crianças conhecerem os morfemas como unidades de significado elas irão utilizar e alargar os seus conhecimentos a palavras novas a partir daquelas que já conhecem (por exemplo, se ‘bicycle’ é um veículo com duas rodas, então ‘tricycle’ será um veículo com três rodas).

Voltando à questão inicial da determinação da idade em que se adquire os morfemas e se desenvolve a consciência morfológica, podemos dizer que há um grande leque de idades em que este processo se desenvolve. Assim, não faz sentido dizer que um determinado morfema é adquirido numa determinada idade mas, pensar na complexidade inerente a cada morfema.

Silva (2010) refere um estudo de intervenção realizado por Nunes, Bryant & Olsson (2003), com o objectivo de promover a consciência morfológica. Os autores foram comparar o efeito deste programa, com um programa de treino da consciência fonológica com a mesma duração. Concluíram que o grupo que treinou a consciência morfológica, assim como o grupo que treinou a consciência fonológica, fez mais progressos na leitura de palavras do que as crianças do grupo de controlo. Mas apenas o grupo que treinou a consciência morfológica obteve melhores resultados na escrita de palavras cuja ortografia estava associada a restrições morfológicas. Neste estudo, foi utilizado o método da derivação morfológica (Carlisle, 1988). Esta tarefa requer que a criança complete a frase com uma palavra derivada quando lhe é dada a palavra base, ou vice-versa, complete a frase com a palavra base quando lhe é dada a derivada (por exemplo, *Fiz um bom negócio porque sou um bom _____(negociante); O negociante fez um bom _____(negócio).*)

O estudo desenvolvido por Machado (2011) veio enriquecer a discussão sobre o contributo de uma intervenção específica quer na melhoria da escrita de palavras derivadas que exigem considerações morfológicas quer na melhoria da capacidade para fazer análise morfé mica de estímulos linguísticos. O estudo abrangeu 53 crianças de ambos os sexos, do segundo ano do Ensino Básico, aleatoriamente divididas em dois grupos, experimental e de controlo.

O grupo experimental foi submetido a um trabalho de explicitação da relação morfológica entre palavras base e derivadas e realizaram análise morfé mica de estímulos linguísticos. O grupo de controlo não teve qualquer intervenção. Os resultados revelaram uma significativa superioridade do grupo experimental, em relação ao grupo de controlo, na correção da escrita de palavras derivadas e no acesso à formação morfé mica dos estímulos linguísticos.

Apesar do âmbito deste estudo se distinguir do que é aqui apresentado, serve para comprovar, mais uma vez, que é possível, através de um trabalho de intervenção específico, desenvolver a consciência morfológica em crianças do 2º ano de escolaridade e resultarem daí consequências positivas para a aprendizagem da escrita. A autora cita Ferreiro (1990), ressaltando que “ hoje sabemos que nenhuma criança

urbana de 6 anos começa a escola na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (p.100).

Em jeito conclusivo da análise do desenvolvimento da consciência morfológica, associamo-nos a Machado (2011) quando refere que a criança em idade pré-escolar, “é capaz de recorrer a conhecimentos do mundo e a propriedades básicas da linguagem humana, extraindo-as do ambiente linguístico que a envolve para posteriormente as articular, sendo igualmente capaz de internamente realizar uma análise das palavras e frases de uma forma mais autónoma” (p.22).

1.3 Como se avalia a consciência morfológica

1.3.1 Identificação do morfema base

Uma das competências morfológicas mais importantes para a criança é ser capaz de aceder ao significado matricial de uma palavra derivada, que está contido no morfema base.

No âmbito da tarefa de identificar o **morfema-base** de uma palavra composta por prefixação ou sufixação, o investigador diz ou escreve a palavra e a criança deve “apagar” o prefixo ou o sufixo e reproduzir apenas o morfema-base. Normalmente é perguntado à criança: “*Qual a palavra escondida em...?*” (por exemplo, em ‘tristeza’, a palavra escondida é ‘triste’). Esta tarefa ajuda a criança a procurar o sentido base que aparece na formação das palavras, o morfema-base.

A relação morfológica entre as palavras que partilham o mesmo radical pode ser mais ou menos transparente. O exemplo de um morfema base com uma relação fonologicamente transparente encontra-se nas palavras *feliz* e *felizmente* .Numa relação fonologicamente opaca poder considerar as palavras *razão* e *racional*. Neste sentido, o morfema é a unidade mínima de significado.

1.3.2 Família de Palavras

A tarefa de produção de **família de palavras** pode ser também designada por fluência morfológica ou formação de palavras. Às crianças é pedido que digam ou escrevam tantas palavras quanto possível que pertençam à '*mesma família*' de uma determinada palavra dada (morfema-base). É-lhes pedido que produzam palavras que *contenham* "o mesmo bocadinho da palavra" mas que não tenham exactamente o mesmo significado da palavra alvo.

Segundo Cunha & Cintra (1991), "denomina-se Família de Palavras o conjunto de todas as palavras que se agrupam em torno de um morfema-base comum, do qual se formaram pelos processos de derivação ou de composição" (p. 62). Os processos de derivação podem ser por prefixação e sufixação (sufixos nominais, aumentativos, diminutivos e verbais), e os processos de composição podem ser, quanto à forma, por justaposição ou aglutinação. Podem considerar-se ainda as flexões em género e número do morfema-base para a formação de palavras (por exemplo, para o morfema-base 'casa' podem considerar-se as seguintes respostas: 'casario', 'casarão', 'casarões', 'casinha', 'casinhas', 'casita', 'casitas', 'casebre', 'casebres', 'casota', 'casotas', ...)".

Esta tarefa foi utilizada por Seixas (2007), pedindo-se às crianças que enumerassem o máximo de palavras possível que pertençam à família da palavra alvo.

Seixas (2007) verificou que as crianças que foram ensinadas explicitamente a fazer família de palavras lucraram significativamente com essa intervenção quando comparadas com um grupo de controlo e concluiu que, é eficaz ensinar as crianças sobre os processos de flexão e derivação em palavras, mesmo que as crianças não saibam ainda ler ou escrever. Apenas com a linguagem oral as crianças podem aprender a conhecer os vizinhos de uma palavra, a trabalhar flexões em número e género, sufixos diminutivos, aumentativos e nominais e ainda prefixos simples (de negação ou repetição).

1.3.3 Interpretação de Pseudo-Palavras

Nesta tarefa cada estímulo é formado por morfemas existentes na língua, um morfema-base e afixos reais (prefixos e/ou sufixos), mas numa combinação que não forma uma palavra existente no léxico.

Por exemplo, “desfeliz” é formado pelos morfemas reais *des-* e *feliz*, mas esta “palavra”, não existente na língua, pode ser interpretada se a criança aceder ao significado dos morfemas constituintes.

Com esta tarefa pretende-se observar se as crianças conseguem analisar o significado de morfemas reais, em combinações não existentes na língua, identificando a raiz e afixos, acedendo aos seus significados individuais e considerando-os posteriormente juntos, com a finalidade de interpretar a “nova palavra”. Esta tarefa, segundo Rosa (2003) mede assim, “ *a capacidade das crianças para aceder, reconhecer e interpretar morfemas*” (p.147).

A tarefa de interpretação de pseudo-palavras foi criada por Nunes et al. (1997) e adaptada posteriormente por Rosa (2003).

Este investigador verificou que a análise de morfemas através de pseudo-palavras é mais eficiente que usando palavras reais. De certa forma, para uma criança, é mais simples reconhecer os morfemas em “desfeliz” onde estes ficam mais salientes, do que em “desligar” onde a criança, por já conhecer o significado global da palavra, a interpreta como um todo.

1.3.4. Analogia de Palavras

O objetivo desta tarefa é o de que a criança seja capaz de identificar a transformação morfológica realizada num determinado par de palavras e realizar uma transformação similar num novo par.

As transformações requeridas podem ser relativas à morfologia derivacional ou à morfologia flexional.

A tarefa de analogia de palavras, segundo Nunes et al. (1997) implica que a criança reconheça a relação gramatical entre o primeiro par de palavras e a aplique de forma intencional ao segundo par de palavras, como por exemplo: *sapato/sapateiro; cano/ _____ (canalizador), ou brincar/brincava; correr/ _____ (corria).*

Nesta tarefa procura-se que a palavra alvo no segundo par, não possa ser encontrada por conhecimento fonológico o que ocorreria, por exemplo se os estímulos dados às crianças fossem sapato/ sapateiro; cavalo _____ (cavaleiro).

1.4. Como se desenvolve a consciência morfológica em crianças com intervenção precoce

Dado que, no estudo a seguir reportado, se analisa a consciência morfológica em crianças sem intervenção precoce e com intervenção precoce entendeu-se necessário contextualizar melhor o conceito de Intervenção Precoce.

1.4.1 O que é a intervenção precoce?

No século XX, deu-se particular importância às crianças, particularmente às crianças em risco ou com incapacidades, realçando que as experiências dos primeiros anos de vida são de extrema importância, atribuindo-se à intervenção precoce, um papel determinante.

Para Bailey e Wolery (1992) a sociedade tornou-se mais preocupada com a infância, com o bem-estar da criança, com a educação, com os cuidados de saúde, uma vez que a qualidade das primeiras experiências de vida têm uma importância fundamental para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Com a mudança do papel da mulher na sociedade, passando a trabalhar fora de casa, surgiram também as preocupações com a qualidade dos espaços que as crianças frequentariam.

Todo o processo envolvente à educação de infância, teve o seu contributo para a construção e evolução do conceito de intervenção precoce.

Nos dias de hoje, e tendo em conta a investigação e prática em intervenção precoce, a família destaca-se como sendo o centro da intervenção, em interdisciplinaridade e interação entre todos os serviços envolvidos.

De acordo com o despacho conjunto nº 891/99, publicado em DR, II Série nº 244, de 19/10/1999, no seu ponto 2, em que regulamenta a Intervenção Precoce em Portugal, esta é:

Uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da ação social, com vista a:

- a) Assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento;
- b) Potenciar a melhoria das interações familiares;
- c) Reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência.

Pode dizer-se que a Intervenção Precoce consiste em vários serviços multidisciplinares prestados a crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade, com preferencial incidência na faixa etária 0 e os 3 anos, de modo que promova a saúde e bem-estar, assim como minimize atrasos no desenvolvimento, corrija disfunções, amplifique competências e desenvolva capacidades parentais. Segundo Santos, Portugal e Simões (2004), através da prestação de serviços individualizados, educacionais, de desenvolvimento e terapêuticos, em parceria com as famílias, pode-se atingir os objetivos com sucesso.

A Intervenção Precoce não pode centrar-se unicamente na criança. Uma vez que o mundo da criança é formado essencialmente pela sua família, é importante que esta

esteja envolvida em todo o processo. Cruz et al. (2003) referem que a “capacitação” das famílias e o seu envolvimento no processo, cria oportunidades para que os membros da família se sintam com mais competências, independência e autonomia.

1.4.2 Desenvolvimento da consciência morfológica em crianças atendidas em intervenção precoce.

Tanto quanto é do nosso conhecimento não há estudos específicos nesta área, com crianças portuguesas, pré-escolares, atendidas em Intervenção Precoce.

Alguns estudos mostraram efeito significativo de intervenção com desenho experimental semelhante. Fernandes (2011) mostrou que crianças pré-escolares com desvio fonológico, atendidas em Intervenção Precoce, lucraram significativamente com um programa de estimulação da consciência fonológica. Vilaça (2013) também mostrou que crianças pré-escolares diagnosticadas com Perturbações do Espectro do Autismo e também atendidas em Intervenção Precoce, obtiveram significativos ganhos de uma intervenção centrada no desenvolvimento da consciência lexical (definição e nomeação verbais).

1.5 Breve Síntese da Revisão de Literatura

A tomada de consciência das estruturas da fala, é um processo trabalhoso iniciado nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento linguístico decorre de uma forma espontânea e natural, enquanto que o desenvolvimento da consciência linguística requer estimulação explícita;

- A consciência morfológica é a capacidade de reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica das palavras. Dessa forma, a consciência morfológica refere-se à reflexão sobre o processo de formação das palavras. É a capacidade de compreender que as palavras são, normalmente formadas por um morfema base ou por um morfema base mais afixos (sufixos e prefixos);

- É possível aperfeiçoar o desempenho da consciência morfológica de crianças pré-escolares e o desempenho em escrita que exige considerações morfológicas em crianças em idade escolar, através do ensino explícito de competências morfológicas;
- São escassos os estudos que mostrem um efeito significativo de programas de treino da consciência morfológica, com crianças atendidas em intervenção precoce.

Na sequência dos estudos revistos, reportam-se agora as definições e os procedimentos metodológicos seguidos para implementar o estudo de intervenção.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Nesta secção será descrita a metodologia utilizada neste estudo, tendo em conta a caracterização dos participantes, o *design* e hipóteses do estudo, os materiais utilizados e os procedimentos realizados, em cada uma das etapas.

2.1. Participantes

Os participantes desta investigação são 35 crianças, que frequentavam um Jardim-de-Infância privado, nos arredores de Lisboa. As crianças provêm de famílias com diversos estatutos sociais e económicos.

Estas crianças são provenientes de duas salas diferentes. Foram inicialmente constituídas duas listas conjuntas em função de as crianças serem ou não atendidas em intervenção precoce (I.P.). Estas listas agrupavam as crianças das duas salas.

Seguidamente, as crianças de cada uma das listas foram alocadas aleatoriamente nas duas condições experimentais, isto é, pertencer ao grupo de intervenção ou ao grupo de controle. O grupo de intervenção tinha 18 crianças (9 com I.P. e 9 sem I.P.) . O grupo de controle tinha 17 crianças (8 com I.P. e 9 sem I.P.).

As crianças atendidas em Intervenção Precoce, estavam todas devidamente diagnosticadas e apresentavam um leque de problemáticas bastante diferenciadas (por exemplo, problemas da linguagem, défice de atenção e hiperatividade.)

A idade média dos participantes é mostrada na tabela 1.

Tabela 1 - Média e Desvio-padrão das Idades dos participantes (em anos), por grupo.

	Média	Desvio padrão
Grupo de Intervenção	4,78	.81
Grupo de Controle	4,94	.83

Para analisar se os dois grupos eram equivalentes em função da idade realizou-se um teste para grupos independentes. O resultado mostrou que não havia diferença significativa na idade das crianças em ambos os grupos ($t(33) = -.591, p = .559$).

2.2. Design, Variáveis e Hipóteses do Estudo

Utilizou-se um design já previamente utilizado por Seixas (2007) com crianças pré-escolares portuguesas.

Este é um estudo de intervenção em que os participantes foram divididos em dois grupos.

- 1 Grupo Experimental (GE): constituído por dois subgrupos distintos (com Intervenção Precoce e sem Intervenção Precoce). Este dois subgrupos foram alvo de seis sessões de intervenção, com a duração aproximada de 30 minutos cada, feita através de atividades que continham o mesmo racional que as tarefas de consciência morfológica usadas na avaliação. Cada sessão teve como ponto de partida um livro de literatura para a infância.
- 2 Grupo de Controlo (GC): também constituído por dois subgrupos distintos (8 crianças com Intervenção Precoce e 9 crianças sem Intervenção Precoce). Não foi alvo de nenhuma intervenção, nem teve conhecimento da intervenção aplicada ao grupo experimental.

Foi realizado um pré-teste, antes da intervenção e um pós-teste, depois da intervenção. Os testes eram iguais e pretendiam avaliar a Consciência Morfológica, nas três provas: Analogia de Palavras; Família de Palavras e Identificação do Morfema-base

No pré-teste, foi ainda utilizada uma outra prova , a prova de Interpretação de Pseudo-Palavras (IPP), mas os resultados obtidos pelas crianças não mostraram possuir um índice de coerência interna suficiente (α de Cronbach = .62). Por essa razão esta prova foi posteriormente retirada.

No final de cada teste (pré e pós testes), todas as crianças foram testadas com um sub-teste de Raciocínio Aritmético da WISC-III (2003) para avaliar a especificidade da intervenção.

As variáveis deste estudo são:

1) Dependentes:

A consciência morfológica das crianças medida pelas provas de:

- Analogia de Palavras (AP);
- Família de Palavras (FP);
- Identificação do Morfema-Base (IMB).

2) Independentes:

- O grupo (experimental e controle);
- Ter ou não Intervenção Precoce (I.P.);
- Idade da criança.

3) Variável de controle da especificidade da intervenção

O nível de raciocínio aritmético das crianças, medido pelo sub-teste de Raciocínio Aritmético da WISC-III (2003).

Avaliaram-se as seguintes hipóteses:

- 1- Há um efeito da intervenção (em consciência morfológica) na capacidade das crianças captarem o tipo de transformação morfológica existente entre um par de palavras e aplicarem esse conhecimento, por analogia, a estímulos novos;
- 2- Há um efeito da intervenção na capacidade das crianças usarem processos de flexão e derivação em família de palavras;
- 3- Há um efeito da intervenção na capacidade das crianças identificarem o morfema base em palavras derivadas;
- 4- Há um efeito específico da intervenção;
- 5- Há um efeito da intervenção no desenvolvimento de conhecimentos morfológicos em crianças atendidas em intervenção precoce;

2.3. Procedimentos e materiais utilizados

A instituição foi informada acerca dos objetivos e procedimentos para a realização do estudo.

Foi realizado um teste piloto a 6 crianças com as mesmas tarefas, a fim de testar a viabilidade da sua utilização. Embora estas crianças pertencessem ao mesmo jardim-de-infância, não fizeram parte da amostra.

Este estudo desenvolveu-se da seguinte forma:

- 1) pré-teste com os grupos Experimental e de Controlo
- 2) intervenção com o grupo Experimental
- 3) pós-teste com os grupos Experimental e de Controlo

De seguida descreve-se cada uma destas etapas.

2.3.1 Primeira Etapa: O Pré-teste

Este foi aplicado pelo investigador, de forma individual e oral, numa sala onde não existiam outras crianças em atividade.

Todas as crianças foram testadas num intervalo de cinco dias úteis consecutivos. A duração da aplicação foi de, aproximadamente, 30 minutos. As crianças foram testadas pela mesma ordem no pré-teste e no pós-teste.

O pré-teste era constituído por três provas distintas (Anexos A,B e D): Analogia de Palavras (AP); Família de Palavras (FP); e Identificação do Morfema-Base (IMB).

As provas AP e IMB foram adaptadas a partir de outras criadas por Nunes et al. (1997 a, b) e Nunes (1998) que foram usadas em estudos com crianças inglesas e também readaptadas por Rosa (2003) para estudos com crianças portuguesas em idade escolar. Posteriormente foram adaptadas por Seixas (2007) e aplicadas em idade pré-escolar.

A prova de Família de Palavras (FP) foi desenhada para o estudo de Seixas (2007) .

2.3.1.1. Tarefa de Analogia de Palavras

Em estudo anterior (Seixas, 2007) verificou-se que esta prova era particularmente difícil para crianças pré-escolares dado que estava toda baseada em morfologia verbal e esta em português, é particularmente complexa para crianças pré-escolares. Por essa razão desenhou-se uma nova prova que, obedecendo aos mesmos princípios, apresentava itens de natureza diferente e que foram julgados mais adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. Seguiram-se aqui algumas recomendações feitas por Seixas (2007) no final do seu estudo.

No quadro 2.2. apresentam-se os três itens de treino e os doze itens experimentais da Tarefa de Analogia de Palavras e as transformações morfológicas requeridas. As palavras a “bold” referem-se à resposta correta que se esperava que a criança fornecesse.

Tabela 2 - Prova de Analogia de Palavras

Itens de Treino		Transformação a utilizar
Treino 1	Pato - pata Galo - galinha	Nome comum (masculino -> feminino) Irregular -> regular
Treino 2	Comer - comia Jogar - jogava	Verbo no infinitivo para pretérito imperfeito
Treino 3	Chapéu - chapéus funil - funis	Nome comum (singular -> plural) Regular -> irregular

Itens Experimentais		Transformação a utilizar
1	Rapaz - rapariga Homem - mulher	Nome comum (masculino -> feminino) (ambas formas irregulares)
2	Gato - gata Cão - cadela	Nome comum (masculino -> feminino) Regular -> Irregular
3	Trabalhar - trabalhador Pintar - pintor	Verbo no infinitivo para nome comum
4	Professor - professores Bombeiro- bombeiros	Nome comum (singular -> plural) Irregular -> regular
5	Sapato - sapatos Pão - pães	Nome comum (singular -> plural) Regular -> Irregular
6	Saltar - saltou Beber - bebeu	Verbo no infinitivo para pretérito perfeito
7	Rio - riacho Pedra - pedrinha	Nome comum (grau diminutivo)
8	Caldeira - caldeirão Boca - bocarra	Nome comum (grau aumentativo)
9	Casaco - casacos Canção - canções	Substantivo singular -> plural Regular -> Irregular
10	Pombo - pomba Cavalo - égua	Nome comum (masculino -> feminino) Regular -> irregular
11	Canto - cantava Corro - corria	Verbo no presente do indicativo para pretérito imperfeito
12	Macaco - macaca Caracol - caracoleta	Nome comum (masculino -> feminino) Regular -> Irregular

O experimentador utilizou dois fantoches de dedo para apresentar esta tarefa, segundo as instruções de Nunes *et al.* (1997 a). O primeiro “dizia” uma palavra (e.g. ‘pato’) e o segundo “retorquia” dizendo uma palavra com uma mudança de género (e.g. ‘pata’). De seguida o primeiro fantoche “dizia” uma terceira palavra (da mesma classe verbal que a primeira) (e.g. ‘galo’) e solicitava-se à criança que tomasse a posição do segundo fantoche de dedo e produzisse a quarta palavra, que neste caso seria (‘galinha’).

As seguintes instruções verbais foram fornecidas, às crianças:

“ Vamos fazer um jogo de palavras com ajuda destes dois fantoches de dedo, mas preciso da tua ajuda. Vamos experimentar, para veres como funciona? Este diz ‘pato’. Este fica a pensar um bocadinho e responde ‘pata’. Agora este diz ‘galo’. O que é que este vai responder? “

Enquanto o experimentador apresentava as palavras voltava a cabeça para o fantoche da mão esquerda ou da mão direita, de modo a que a criança entendesse qual o que “dizia” cada palavra.

Três itens de treino com feedback antes da aplicação dos itens experimentais foram fornecidos às crianças. Após estes itens de treino nenhum feedback foi dado. Caso necessário as crianças podiam pedir que fosse repetido o item experimental, de forma a assegurar que as respostas erradas não fossem causadas pela dificuldade de reter na memória as primeiras três palavras de cada item. Quando a criança não dava nenhuma resposta, o investigador repetia novamente os itens.

Todas as respostas dadas oralmente pelas crianças, foram registadas na folha de teste, pelo investigador.

Sempre que a criança fez corretamente a transformação morfológica (indicada a bold no quadro anterior), foi cotado com 1 ponto. A cotação de zero (0) foi atribuída em todas as outras situações.

2.3.1.2. Tarefa de Família de Palavras

No quadro 2.3. apresentam-se os três itens de treino e os seis itens experimentais da prova de Família de Palavras.

Tal como na prova de Analogia de Palavras, também foram apresentados à criança três itens de treino com feedback. A cada criança era dada a seguinte instrução verbal:

“Vamos fazer o jogo da família de palavras. Por exemplo com a palavra “casa” nós podemos pensar noutras palavras da mesma família. “Casinha” o que é que quer

dizer? (A resposta “casa pequenina” era fornecida e explicada, se a criança não conseguisse dizê-la). *E se for a casa do cão, como se chama?* (A resposta “casota” era fornecida e explicada se a criança a não produzisse).

Passava-se aos outros dois itens “pintar” e “fazer”, trabalhando exemplos de palavras da mesma família.

Tabela 3 - Prova de Família de Palavras

Itens de Treino		Respostas fornecidas pelo adulto
Treino 1	Casa	Casinha; casita; casarão; casebre, casario;
Treino 2	Pintar	Pinta; pintinha; pintura; pintor; pintora; pintada
Treino 3	Fazer	Desfazer; desfeito; refazer; refeito; feito;
Itens Experimentais		Algumas respostas possíveis (de acordo com os dicionário de Língua Portuguesa)
1	Bicho	Bicha; bichano(a); bichanada; bichanar; bichar; bicharada; bicharoco; bicheiro(a); bichento; bichinho(a);
2	Cavalo	Cavala; cavalgar; cavalo; cavalaria; cavalaria; cavaleiro(a); cavalgar; cavalgada; cavalgador; cavalgadura; cavalinho; cavalito; cavalitas;
3	Carro	Carrinha; carrinho; carrito; carrão; carrada; carripana; carroça; carroçaria; carroceiro;
4	Pássaro	Passarada, passarão; passarinho(a); passarinhar; passarito; passarola;
5	Gato	Gata; gato; gataria; gatarrão; gatarrona; gatil; Gatito(a); gatinho(a); gatinhar;
6	Amar	Amava, amaria; amante; amor; desamor; amoroso;

Foi dada uma instrução oral, mesmo antes da aplicação dos itens experimentais:

“Agora que já sabes como funciona este jogo. Vais tu dizer-me palavras da mesma família daquelas que eu vou dizer. Preparado (a) para começar?”

A partir deste momento, nenhum feedback foi dado. No entanto, as crianças podiam pedir para repetir o item experimental, caso necessário. O investigador também repetiu os itens quando a criança não dava nenhuma resposta.

Todas as respostas dadas oralmente pelas crianças, foram registadas pelo investigador na folha de teste.

Cada item foi cotado com 1 ponto por cada palavra da mesma família que a criança dizia. Foram aceites e cotadas todas as flexões em número (singular e plural) e género

(masculino, feminino); derivações por prefixação e derivações por sufixação. Todas as respostas incorretas foram cotadas com 0.

2.3.1.3 Tarefa de Identificação do Morfema Base

Casalis, Cole & Sopo (2004) e Rubin (1988) usaram uma tarefa de identificação de morfema-base cujo objectivo é identificar o morfema-base de uma palavra composta por prefixação ou sufixação.

Em estudo anterior (Seixas, 2007), tinha sido usada uma adaptação desta tarefa mas sem se ter atingido um nível de coerência interna suficiente. Por essa razão foi redesenhada uma nova tarefa para o presente estudo.

A finalidade desta tarefa é avaliar os conhecimentos relativos à morfologia que está na base das palavras.

No quadro 2.4. apresentam-se os dois itens de treino e os 15 itens experimentais da prova de Identificação do Morfema Base.

Foram apresentados à criança dois itens de treino com feedback. A cada criança foi dada a seguinte instrução verbal:

“ Agora vamos fazer o jogo da palavra escondida. Por exemplo “Qual a palavra escondida em...?” (e.g. em ‘coelhinho’, a palavra escondida é ‘coelho’). Após os dois itens de treino foram aplicados, sem feedback, os itens experimentais.

Às respostas corretas foi dada a cotação de (1). A todas as restantes (0).

Tabela 4 - Prova de Identificação do Morfema Base

Itens de Treino		Resposta esperada
1	coelhinho	Coelho
2	tristeza	Triste

Itens de Experimentais		Resposta esperada
1	Dentada	Dente
2	Caldinho	Caldo
3	Gelado	Gelo
4	Assustado	Susto
5	Palhaçada	Palhaço
6	Quentinho	Quente
7	Sonhador	Sonho
8	Figueira	Figo
9	Canavial	Canas
10	Inútil	Útil
11	Sossegado	Sossego
12	Furioso	Fúria
13	Herbário	Erva
14	Infatigável	Fadiga
15	Insegurança	Seguro

2.3.2. Segunda Etapa: Intervenção

Logo após o pré-teste realizou-se a intervenção, seguindo-se o modelo, a metodologia e os materiais usados por Seixas (2007), com apenas pequenos ajustes. O grupo de intervenção foi alvo de seis sessões de trabalho, com a duração aproximada de 30 minutos cada. O grupo de controlo não recebeu nenhuma intervenção.

2.3.2.1. Desenho da Intervenção

Para a intervenção foram utilizados livros de literatura para a infância, previamente selecionados, com texto e imagem em pequeno formato e com poucas páginas. Cinco dos livros utilizados para a intervenção pertencem a uma mesma coleção (Coleção Caracol) da Plátano Editora. O sexto livro é da coleção Sete Estrelas, dos Livros Horizonte (ver lista de livros no Anexo F).

As sessões foram preparadas previamente pelo investigador. Cada história serviu como ponto de partida, pois cada palavra que era dada como estímulo era proveniente do texto dessa mesma história. Foram selecionadas pelo investigador palavras estímulo que continham aspetos relevantes para o desenvolvimento da consciência morfológica.

Em cada sessão foi apresentado um livro ao grupo de crianças.

As seis sessões de intervenção ocorreram numa sala polivalente, fora do contexto das atividades.

As sessões decorreram numa mesa redonda, onde o investigador se sentou juntamente com as crianças. A leitura dos livros de histórias deu início a cada sessão. Depois eram apresentadas palavras,, apoiadas ou não em suporte escrito. As palavras estímulo continham o mesmo racional que as provas usadas no pré teste, para medir a consciência morfológica. As atividades de consciência morfológica foram desenvolvidas sempre com a mesma sequência.

As atividades foram apresentadas às crianças como jogos de grupo. Isso facilitou a participação das crianças.

Procurou-se estimular todas as crianças a participar.

Quando havia um grande número de crianças a querer participar, isto é, muitos dedos no ar, seguíamos o critério de dar a vez a quem tinha participado menos vezes.

Foram usados pelo experimentador os mesmos procedimentos que no pré-teste para cada uma das atividades de desenvolvimento da consciência morfológica, como seguidamente se descreve:

- 1) Foram utilizados dedoches (fantoques de dedo), para treinar estímulos que requeriam Analogia de Palavras.

Por exemplo: “ *Na história da maçã está a palavra ‘engoliu’.*

Se este dedochete disser ‘engoliu’ este vai responder ‘engole’. Agora este diz ‘fugiu’. O que vai este responder?

- 2) Para treino de estímulos de Família de Palavras (FP) por flexão (género ou número), derivação por prefixo ou sufixo (nominais, aumentativos, diminutivos ou verbais) ou composição (por justaposição ou aglutinação) apresentou-se uma palavra base e pedia-se à criança que dissesse palavras da mesma família.

“ Se eu disser ‘peixe’, que palavras da mesma família podemos descobrir?

As crianças foram estimuladas a pensar em palavras morfológicamente relacionadas com as palavras que identificavam, surgindo processos ou flexionais ou derivacionais. Para treinar estímulos que requeriam Identificação do Morfema Base (IMB), apresentava-se uma palavra derivada e pedia-se à criança para identificar qual a palavra escondida, como por exemplo:

“ Se eu disser a palavra ‘pequenino’, qual é a palavra que está escondida?

- 3) Para treinar estímulos que requeriam a Formação e Interpretação de Pseudo-palavras (FIPP), prova que foi retirada do pré-teste, como já foi referido, foram construídos pelo experimentador cartões para a intervenção. Estes cartões eram retangulares, tendo 5 cm de altura, e o seu comprimento variava de acordo com a palavra escrita (entre 5 e 15 cm). As palavras estavam escritas em maiúsculas, tipo de letra Arial, tamanho 72. Existiam cartões de três tipos: morfemas-base,

prefixos e sufixos. A cada uma destas três categorias correspondia uma cor de letra diferente; os cartões com morfemas-base foram escritos a preto, os cartões com prefixos foram escritos a vermelho, e os cartões com sufixos foram escritos a azul. Na categoria dos sufixos existiam 3 subdivisões: sufixos nominais, sufixos aumentativos e sufixos diminutivos.

De acordo com a escolha das crianças, foram formadas pseudo-palavras, isto é, as crianças acrescentaram aos cartões dos morfemas-base (palavras estas que faziam parte da história) prefixos ou sufixos (apenas a utilização de um).

Assim sendo poderiam formar novas ‘palavras’, colocando depois dos cartões das letras pretas um cartão de letras azuis, ou um cartão com letras vermelhas antes.

Assim, foi dito às crianças: *“Nesta história aparece a palavra ‘maçã’ (e mostrava-se o cartão com a palavra escrita a preto). Agora vamos acrescentar um cartão com letras vermelhas ou azuis? Escolhe lá.*

A criança escolhia um prefixo ou sufixo e colocava atrás ou à frente do cartão escrito a preto.

Seguidamente, o investigador lia a “pseudo-palavra”.

Se a palavra existisse na língua era explicado o seu significado e pedia-se à criança que escolhesse outro cartão com letras vermelhas ou azuis que modo a que se obtivesse uma combinação não existente.

Por exemplo, foi escolhido pelas crianças o sufixo “arra” para juntar à palavra ‘maçã’, o investigador explicou que este sufixo, pode significar uma maçã muito grande. Assim surgiu a pseudo-palavra ‘maçarra’. O investigador perguntou às crianças: *“O que será uma ‘maçarra’ ?”*. Uma das crianças respondeu que esta palavra significava *‘uma maçã gigante’*.

Para se formarem as pseudo-palavras, foram fornecidos seis novos cartões com o morfema-base em cada sessão. Mantiveram-se os mesmos prefixos e os sufixos para todas as sessões. Existiam 4 cartões de prefixos e 16 cartões de sufixos (5 aumentativos, 5 diminutivos e 6 nominais). O número de sufixos era

maior pelo facto de serem mais comuns na Língua Portuguesa, e também por serem mais produtivos, isto é, permitem construir novas palavras em maior número. Na tabela seguinte, encontra-se a lista de prefixos e sufixos utilizada nas sessões de intervenção.

Tabela 5 - Prefixos e Sufixos utilizados para a Formação e Interpretação de Pseudo-palavras (FIPP).

Prefixos	Significado
i-	Movimento para dentro;
in-	Negação, privação;
re-	Repetição, movimento para trás;
des-	Separação, ação contrária.
Sufixos Diminutivos	Sufixos Aumentativos
-ico	-ão
-ito	-arra
-zito	-eirão
-zinho	-alhão
-inho	-arrão

Sufixos Nominais	Significado
-or	Agente, instrumento da ação;
-al	a) Ideia de relação; b) Noção coletiva ou de quantidade.
-aria	a) Atividade, ramo de negócio; b) Noção coletiva; c) Ação própria de certos indivíduos.
-eiro	a) Ocupação, ofício, profissão; b) Lugar onde se guarda algo; c) Noção coletiva.
-ada	a) Multidão, coleção; b) Marca feita por um instrumento; c) Produto alimentar, bebida.
-ário	a) Ocupação, ofício, profissão; b) Lugar onde se guarda algo.

Foi tido todo o cuidado para que nenhuma das palavras usadas na intervenção constasse das provas usadas nos pré e pós-testes.

Em todas as sessões de intervenção foram usados os mesmos materiais e procedimentos que tinham ocorrido em Seixas (2007).

2.3.3 Pós-teste

Quando as crianças dos grupos de intervenção terminaram as seis sessões de trabalho, iniciou-se a aplicação do pós-teste a todas as crianças seguindo-se os mesmos procedimentos e a ordem de aplicação que tinha sido seguida no pré-teste.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

3.1. Fidedignidade e perfil desenvolvimental das tarefas

A tabela 6 mostra a fidedignidade das três diferentes tarefas no Pré-teste. Esta análise é necessária por duas razões: saber se as respostas das crianças apresentam boa coerência interna; e verificar se as tarefas especialmente desenhadas para este estudo (por exemplo, analogia de palavras) poderiam ser tidas como fidedignas.

Tabela 6 - Fidedignidade das Tarefas no Pré-teste

Tarefas:	Fidedignidade (Alpha de Cronbach)
Analogia de Palavras	.86
Família de Palavras	.84
Identificação do morfema base	.75

A análise do quadro evidencia que todas as tarefas têm um nível de consistência interna superior a .70, valor tido como necessário para assegurar que as tarefas são fidedignas.

Pode-se assim confiar que estas tarefas podem ser usadas para medir o que é suposto medirem e que os resultados obtidos pelas crianças apresentam uma boa coerência interna.

Em seguida analisou-se se as mesmas tarefas apresentariam boa consistência desenvolvimental. Isto é, deveria esperar-se que os resultados fossem progredindo em função da idade das crianças.

Para analisar essa consistência realizou-se análise de variância com os resultados obtidos no Pré-Teste. Com efeito só estes espelham o desenvolvimento potencial das

crianças, dado que o programa de estimulação aplicado ao grupo de intervenção adicionaria conhecimento, enviesando os resultados da análise.

A análise (ANOVA) revelou que havia efeito significativo da idade em todas as variáveis [Analogia de Palavras: $F_{(2, 32)} = 22,52$, $p < .001$; Família de Palavras: $F_{(2, 32)} = 6,04$, $p = .006$; Identificação do Morfema Base: $F_{(2, 32)} = 9,36$, $p = .001$]. Testes Post-Hoc (Student Newman-Keuls) permitiram verificar que as significâncias obtidas na análise anterior tinham que ver com o facto de as crianças de 4 anos terem valores significativamente inferiores às de 5 e 6 anos nas variáveis Analogia de Palavras e Identificação do Morfema Base. As médias das crianças de 5 e 6 anos não eram significativamente diferentes.

Na variável Família de Palavras as crianças de 4 e 5 anos obtiveram resultados estatisticamente equivalentes, mas significativamente inferiores às de 6 anos.

Uma segunda análise correlacional confirmou igualmente os resultados anteriores. Todas as variáveis apresentaram correlações significativas e positivas com a idade (AP, $r = .67$, $p < .001$; FP, $r = .52$, $p = .002$; IMB, $r = .60$, $p < .001$) isto é, quanto maior o desempenho nas tarefas de consciência morfológica maior a idade.

Em conclusão, as tarefas medem consistentemente o desenvolvimento da consciência morfológica em função da idade.

Sendo as três tarefas uma medida de diferentes aptidões relacionadas entre si, seria ainda esperável que as suas inter-correlações fossem significativas e positivas. Foi esse o resultado da análise correlacional efetuada, a saber:

- Analogia de Palavras está significativamente correlacionada com Família de Palavras ($r = .46$, $p = .005$);
- Analogia de Palavras está significativamente correlacionada com Identificação do Morfema Base ($r = .49$, $p = .003$);
- Família de Palavras está significativamente correlacionada com Identificação do Morfema Base ($r = .53$, $p = .001$).

Em conclusão, todas as variáveis estão significativamente correlacionadas. Isso dá a garantia de se estar a medir uma competência mais geral a que, por comodidade, se chamou *consciência morfológica*.

3.2. Análise das Médias (e desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias, nas Tarefas de Consciência Morfológica

3.2. Tarefa de Analogia de Palavras

A tabela 7 mostra as médias (e desvios padrão) obtidas no Pré e Pós Testes na tarefa de Analogia de Palavras (AP), em função do grupo.

Tabela 7 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Analogia de Palavras (AP), em função do grupo.

		Pré Teste	Pós Teste
Grupo Experimental	M	3,44	6,56
	DP	(2,66)	(2,23)
Grupo de Controlo	M	4,82	6,06
	DP	(3,81)	(3,91)

As médias sugerem que ambos os grupos progrediram entre o Pré e o Pós-teste, embora o grupo experimental tenha feito um progresso maior que o grupo de controlo, dado que no pré-teste tinha uma média inferior à daquele.

Análise da significância das diferenças de médias

Para analisar se havia um efeito do grupo (Experimental e de Controlo) na variável dependente, Analogia de Palavras, no Pós-teste, realizou-se uma ANCOVA em que o factor era o grupo, e os co-variantes, Ter ou Não Intervenção Precoce e o resultado de Analogia de Palavras no Pré-teste. Desta forma controla-se estatisticamente, primeiro o

potencial que variáveis externas podem ter na variância explicada, isto é, o efeito de grupo pode ser atribuído a diferenças explicadas por Ter ou Não Intervenção Precoce ou por diferenças de partida em Analogia de Palavras.

O resultado da análise evidenciou um efeito significativo do grupo [$F_{(1, 31)} = 11,23$, $p = .002$], tendo as crianças do grupo experimental uma média significativamente superior à do grupo de controle.

Como conclusão desta análise, houve um efeito significativo da intervenção no desenvolvimento da capacidade morfológica para fazer analogias de palavras.

3.2.2.Tarefa de Família de Palavras

A tabela 8 mostra as médias (e desvios padrão) obtidas no Pré e Pós testes na tarefa Família de Palavras (FP), em função do grupo.

Tabela 8 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Família de Palavras (AP), em função do grupo.

		Pré Teste	Pós Teste
Grupo Experimental	M	4,44	6,61
	DP	(3,97)	(4,82)
Grupo de Controlo	M	7,05	7,60
	DP	(3,13)	(3,99)

O quadro também sugere que o progresso havido no grupo experimental é superior ao verificado no grupo de controlo.

Análise da Significância das diferenças de médias

Para analisar se havia um efeito do grupo na variável dependente Família de Palavras no Pós-teste, realizou-se uma ANCOVA em que o factor era o grupo, e os co-variantes Ter ou Não Intervenção Precoce e o resultado em Família de Palavras, no Pré-teste.

O resultado da análise evidenciou um efeito não significativo do grupo [$F_{(1, 31)} = .007$, $p = .935$], isto é, o progresso dos dois grupos de crianças não é significativamente diferente.

Em conclusão, não houve efeito da intervenção no desenvolvimento desta competência morfológica – fazer famílias de palavras.

3.2.3. Tarefa de Identificação do Morfema Base

A tabela 9 mostra as médias obtidas no Pré e Pós testes na tarefa de Identificação do Morfema Base (IMB), em função do grupo.

Tabela 9 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Identificação do Morfema Base (IMB), em função do grupo.

		Pré Teste	Pós Teste
Grupo Experimental	M	3,27	5,00
	DP	(2,34)	(1,84)
Grupo de Controlo	M	3,05	4,31
	DP	(2,14)	(2,02)

Tal como se verificou nas variáveis anteriores, também aqui se verificaram progressos maiores nas crianças do grupo experimental.

Análise da Significância das diferenças de médias

Para analisar se havia um efeito do grupo na variável dependente Identificação do Morfema Base no Pós-Teste, realizou-se uma ANCOVA em que o factor era o grupo, e os co-variantes, Ter ou Não Intervenção Precoce e o resultado da Identificação do Morfema Base no Pré-Teste.

A análise revelou que havia um efeito significativo do grupo [$F_{(1,31)} = 12,01, p = .002$], isto é, houve um significativo aumento da capacidade para identificar os morfemas-base nas crianças que realizaram a intervenção.

3.3 Análise da Especificidade da Intervenção

A tabela 10 mostra as médias (e desvios padrão) obtidos no Pré e Pós Testes na variável de controlo, Prova de Raciocínio Aritmético (WISC-III), por grupo.

Tabela 10 - Médias (e desvios padrão) nos Pré e Pós Testes, na tarefa de Aritmética, em função do grupo.

		Pré Teste	Pós Teste
Grupo Experimental	M	3,55	4,27
	DP	(1,24)	(0,97)
Grupo de Controlo	M	3,80	4,28
	DP	(1,15)	(0,92)

A prova de raciocínio Aritmético (WISC-III) foi usada para medir a especificidade da intervenção de acordo com o recomendado por Nunes e Bryant (2006). Isto é, para podermos afirmar que os ganhos em consciência morfológica são específicos, estes não deveriam generalizar-se a uma área não trabalhada, como é o caso do Raciocínio Aritmético.

A análise de variância (ANCOVA), confirmou exatamente isso: não havia diferenças no desempenho das crianças dos dois grupos, nesta prova [$F_{(1,31)} = 3,23, p = .082$].

Podemos assim concluir que os resultados significativos obtidos nas provas de Consciência Morfológica (Analogia de Palavras e Identificação do Morfema- Base) são específicos da estimulação feita durante a intervenção com as crianças do grupo experimental.

3.4 Efeito Ter ou Não Intervenção Precoce

Foi realizada uma análise separada só com as crianças que recebem Intervenção Precoce (N =9 no Grupo Experimental; N = 8 no Grupo de Controlo) a fim de realizar uma análise mais fina e precisa.

O objetivo é o de verificar se o programa de estimulação da consciência Morfológica foi suscetível de provocar mudanças significativas no grupo experimental quando comparado com o grupo de controlo.

As análises (ANCOVA) revelaram que apenas na variável Identificação do Morfema-Base no Pós-teste as crianças do grupo experimental eram significativamente superiores às crianças do grupo de controlo [$F_{(1,14)} = 9,99, p = .007$].

Em conclusão, as crianças que recebem Intervenção precoce também lucraram significativamente com o programa de estimulação nesta variável. Esta variável é, provavelmente, mais simples do que os processos necessários para fazer Analogia de Palavras ou Família de Palavras.

3.5 Síntese dos Resultados:

- 1- As tarefas usadas para medir a consciência morfológica revelaram ter uma boa fidedignidade e consistência desenvolvimental.
- 2- Houve um efeito significativo da intervenção na competência para fazer analogia de palavras.
- 3- Houve um efeito significativo da intervenção na competência para identificar o morfema base.
- 4- Não houve um efeito significativo na competência para fazer família de palavras.
- 5- Os progressos atribuídos à intervenção são específicos.
- 6- As crianças do grupo experimental (GE2) que recebiam I.P. obtiveram resultados significativamente superiores na competência de Identificação do Morfema Base.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentam-se as conclusões e a sua discussão, partindo dos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, tentando-se ainda rever esses resultados em função das teorias revistas.

Hipótese 1 - Há um efeito da intervenção (em consciência morfológica) na capacidade das crianças captarem o tipo de transformação morfológica existente entre um par de palavras e aplicarem esse conhecimento, por analogia, a estímulos novos.

No estudo apresentado verificou-se que houve um efeito significativo da intervenção no aumento de conhecimentos das crianças, relativamente às analogias gramaticais.

A tarefa de analogia de palavras parte do princípio que a criança reconhece a relação gramatical entre o primeiro e o segundo par de palavras, e que essa transformação entre os dois pares é feita de forma intencional (Nunes et al., 1997, citada por Rosa, 2003).

O estudo de Seixas (2007) tinha mostrado um efeito não significativo nesta variável.

Nesse estudo, essa tarefa estava muito baseada em transformações de morfologia dos verbos, facto que, referia aquela autora, acarretava especiais dificuldades para as

crianças. De facto, a morfologia dos verbos é simultaneamente a mais rica mas também a mais complexa. Os verbos variam no número (singular e plural); pessoa (primeira, segunda e terceira do singular e do plural); modo (indicativo, conjuntivo e imperativo); tempo [presente, pretérito ou passado (imperfeito, perfeito, mais-que-perfeito) e futuro]; aspecto (perfeita ou mais-que-perfeita e imperfeita); e voz (activa, passiva e reflexiva).

Por isso, os muitos e diferentes morfemas flexionais que marcam esta variação, devem ser extremamente complexos e difíceis para as crianças, sobretudo para as crianças que ainda não sabem ler e escrever e que apenas dependem dos seus conhecimentos da linguagem oral.

Por esta razão, foi desenhada uma nova tarefa, baseada em transformações morfológicas flexionais mais simples e que veio a mostrar-se adequada para medir o desenvolvimento desta competência complexa.

À exceção de Seixas (2007) apenas tinham sido feitos estudos com crianças em idade escolar em que a analogia de palavras tinha sido testada (Nunes, Bryant e Bindman, 2007; Rosa, 2003; Barbosa, 2013).

Dispondo-se agora de uma nova tarefa que tem boa fidedignidade e perfil desenvolvimental, importa que outros investigadores a usem para que possa ser ainda aperfeiçoada.

Hipótese 2- Há um efeito da intervenção na capacidade das crianças usarem processos de flexão e derivação em família de palavras.

As crianças do grupo de intervenção progrediram mais do que o grupo de controlo mas não se verificou um efeito estatisticamente significativo.

Tratando-se de um número de crianças pequeno, a não existência de impactos da intervenção pode ter-se ficado a dever ao impacto das crianças em intervenção precoce que não progrediram significativamente nesta competência.

Hipótese 3 - Há um efeito da intervenção na incapacidade das crianças identificarem o morfema base em palavras derivadas.

A compreensão de que todas as palavras derivadas têm uma base é fundamental para a construção do conhecimento morfológico.

O efeito significativo encontrado mostra que é vantajoso trabalhar mais explicitamente esta relação morfológica.

Como se verá na discussão da hipótese 5, também as crianças atendidas em intervenção precoce, lucraram significativamente com a intervenção.

Isto sugere que, o progresso nesta competência fundamental é possível, para a generalidade das crianças desde que tenham uma compreensão da fala que permita desenvolver esta operação morfológica.

Há evidência anterior (Rosa, 2003) de que a capacidade para compreender que palavras da mesma família têm o mesmo morfema base, pode ser predicto pelo nível de consciência morfológica. No entanto, este estudo foi realizado com crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade.

A obtenção deste resultado com crianças de 4 a 6 anos, algumas com problemas de desenvolvimento, é muito sugestivo de que se deve aprofundar o estudo desta questão e replicar o efeito agora encontrado.

Hipótese 4- Há um efeito específico da intervenção que não se estende a variáveis não trabalhadas.

A utilização da prova de Aritmética (WISC III) visou comprovar que os efeitos encontrados nas competências morfológicas das crianças não se devem a outras variáveis, como por exemplo o maior tempo de relação com as crianças do grupo experimental.

Se fosse esse o caso, poder-se-ia ter verificado um “efeito de halo”, mostrando essas crianças vantagens acrescidas também em variáveis não trabalhadas.

O resultado não significativo encontrado é forte evidência de que os progressos feitos por este grupo em consciência morfológica são explicáveis pelo desenho da intervenção específica e não por qualquer “efeito de halo”.

Hipótese 5- Há um efeito da intervenção no desenvolvimento de conhecimentos morfológicos em crianças atendidas em intervenção precoce.

Os resultados alcançados dão confirmação parcial a esta hipótese. As crianças em intervenção precoce não lucraram significativamente nas duas primeiras variáveis, mas aprenderam significativamente mais que os seus colegas com intervenção precoce, do grupo de controlo, a identificar o morfema base, em palavras derivadas. Já se referiu anteriormente a relevância deste resultado, numa área em que, como resulta da revisão de literatura, não há estudos específicos com crianças pré-escolares atendidas em intervenção precoce.

Esta é, seguramente, a tarefa mais simples que foi usada, dado que está muito ancorada, no desenvolvimento lexical das crianças, que tem uma forte progressão nos anos pré-escolares (Sim-Sim, 2008).

Como conclusão final, podemos afirmar que é possível estimular, significativamente, o desenvolvimento de *algumas* competências morfológicas em crianças pré-escolares, quer aquelas que apresentam problemas que justificam o seu atendimento em intervenção precoce quer as que os não apresentam.

Limitações do estudo e sugestões para novas pesquisas

Este é um pequeno estudo de intervenção que poderá ser replicado com um número de participantes maior. Quando se incluem grupos com algumas necessidades específicas de desenvolvimento, nem sempre é possível obter um número de participantes com uma problemática bem definida e homogénea. Mas importa perseguir esse objetivo em estudos futuros.

É importante continuar a desenhar estudos que permitam desenvolver instrumentos de avaliação eficientes, com boa consciência interna, tal como foi conseguido neste estudo. Outras competências morfológicas devem ser exploradas como instrumentos de avaliação fidedignos. Neste sentido, dado que não se conseguiu obter uma fidedignidade aceitável para a prova de interpretação de pseudo-palavras, importa continuar os esforços para a desenvolver.

Também será necessário pensar mais aprofundadamente em materiais mais adequados para crianças com algum problema de desenvolvimento, por forma a poder usá-los nas intervenções específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. (10th Ed.) Cambridge: MIT Press.
- Arranhado, M. (2010). *O Impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: um estudo de intervenção*. Tese de Mestrado em Ensino Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bailey, D. & Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*. Columbus, OH: MacMillan.
- Barbosa, V. (2013). *O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Bryant, P., Devine, M., Ledward, A., & Nunes, T. (1997). Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 91-110.
- Bryant, P. (2002). Children's thoughts about reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*. Vol. 6, No 2, 199-216.
- Bryant, P., & Nunes, T. (2003). Morphology and spelling. In: T. Nunes (Ed.), *Handbook of Children's Literacy*. (pp.162-214). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999) Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.) *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bus, A., Marinus, H. & Van Ijzendoorn, V. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.

- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
 - Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
 - Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
 - Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
 - Casalis, S., Cole, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, Jun. 2004.
 - Castro, e Gomes. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
 - Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfosintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.18, nº 1, 91-97.
 - Cunha, C., e Cintra, L. (1991). *Breve Gramática do Português Contemporâneo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cruz, A. I., Fontes, F., Carvalho, M. L. (2003). *Avaliação da Satisfação das Famílias apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da escola ESFIP*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

□Decreto-Lei nº 891/99 de 19 de outubro. *Diário da República nº 244/99 - II Série*. Intervenção Precoce em Portugal. Lisboa.

• Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.

• Fernandes, M. (2008). *Que intervenção Precoce (?) - "Satisfação das Famílias em Intervenção Precoce"*. Dissertação de Mestrado em Psicologia: especialidade em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Faculdade Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.

• Fernandes, T. (2011). *Efeitos do treino da consciência fonológica em crianças pré-escolares, com problemas de linguagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialidade em Ensino Especial. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

• Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

• Fayol, M., Thevenin, M., Jarousse, J., & Totereau, C. (1999). From learning to teaching to learning French written morphology. In: T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice*. Kluwer Academic Publishers.

• Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire. Harvester Wheatsheaf.

• Henriques, F. (2009). *O papel do meio no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

• Machado, M. (2011). *Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita*. Tese de Mestrado em Ensino Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Matias, A. (2013). *Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares em contexto naturalístico*. Dissertação de Mestrado em Intervenção Precoce. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Melo, K. (2002). *Uma proposta alternativa para o ensino da ortografia*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

- Nunes, T. (1992). Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In: E. S. de Alencar (Ed.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp.13-50). São Paulo: Cortez Editora.

- Nunes, T. (1998). *Developing children's minds through literacy and numeracy*. University of London: Institute of Education.

- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997a). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.

- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997b). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 5-6, 427-449.

- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997c). Spelling and grammar: The needed move. In: C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory and practice across languages* (pp. 151-170). London: Lawrence Erlbaum.

- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. M. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: an intervention study. *Scientific Studies of Reading*. Vol. 7, No 3, 289-307.

- Nunes, T., Silva, C. & Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa

- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Oxford Brookes, UK.
- Rosa, J. & Nunes, T. (2008). Morphological priming effects on children's spelling. *Reading and Writing*, 21, 763-781.
- Rubin, H. (1998). Morphological Knowledge and early writing ability. *Language and Speech*, 31, pp.337-355.
- Santos, P., Portugal, G., Simões, O. (2004). Políticas de intervenção na infância: situação e perspectivas da Intervenção Precoce em Portugal in Costa, J., Neto Mendes, A. (Orgs.). *Políticas e Gestão local da Educação*. Universidade de Aveiro.
- Seixas, C. (2007). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos*. Tese de Mestrado em Educação Pré-escolar. Universidade do Algarve e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Seixas, C., Rosa, J. (2010) o Desenvolvimento da Consciência Morfológica em crianças de cinco anos: estudo de intervenção. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 2010 Vol. X No1
- Silva, A. (2010). *Consciência fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do segundo ano de escolaridade com e sem dificuldades de aprendizagem*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro.
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Textos de Educação: Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sim-Sim (2001). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Vilaça, M. (2013). *Benefícios de uma intervenção específica em desenvolvimento da linguagem, em crianças diagnosticadas com espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialidade em Intervenção Precoce. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

ANEXOS

Anexo A - Folha de Teste da Tarefa de Analogia de Palavras

Anexo B – Folha de Teste da Tarefa de Morfologia de Palavras

Anexo C – Folha de Teste da Tarefa Interpretação de Pseudo-Palavras

Anexo D – Folha de Teste da Tarefa Identificação do Morfema Base

Anexo F – Lista de Livros usados na Intervenção

ANEXO A – TAREFA DE ANALOGIA DE PALAVRAS

Nome da Criança: _____		Nº _____
D.N.: ____/____/____	Idade: _____	Data: ____/____/____
G.I.(C/I.P.)	G.I.(S/I.P.)	G.C.(C/I.P.)
G.C.(S/I.P.)	Pré Teste	Pós - Teste

A – TAREFA DE ANALOGIA DE PALAVRAS

Itens de Treino	
Treino 1	Cabelo – cabeleireiro; Sapato – sapateiro ;
Treino 2	Saltar – saltou; Beber – bebeu ;
Treino 3	Brinca – brincava; Ri – ria ;

	Itens Experimentais	Resposta da Criança	Cotação
1	Andar – andou; Tremer – ??? (tremeu)		
2	Caçar – caça; Dançar – ??? (dança)		
3	Acabar – acabou; Vestir – ??? (vestiu)		
4	Canto – cantava; Corro – ??? (corria)		
5	Trabalhar – trabalhador; Pintar – ??? (pintor)		
6	Compra – comprou; Foge – ??? (fugiu)		

ANEXO B –TAREFA DE FAMÍLIAS DE PALAVRAS

Nome da Criança: _____ Nº _____	
D.N.: ____/____/____	Idade: _____ Data: ____/____/____
G.I.(C/I.P.) G.I.(S/I.P.) G.C.(C/I.P.) G.C.(S/I.P.)	Pré Teste Pós - Teste

B – TAREFA DE FAMÍLIAS DE PALAVRAS

Itens de Treino		Respostas fornecidas pelo adulto
Treino1	Casa	Casinha; casita; casarão; casebre; casota; casario;
Treino 2	Pintar	Pinta; pintinha; pintura; pintor; pintora; pintada;
Treino 3	Fazer	Desfazer; desfeito; refazer; refeito; feito;

	Itens Experimentais	RESPOSTAS DA CRIANÇA	Cotação
1	Bicho		
2	Cavalo		
3	Carro		
4	Pássaro		
5	Gato		
6	Amar		

ANEXO C - TAREFA DE INTERPRETAÇÃO DE PSEUDO-PALAVRAS

Anexo A – Folha de Teste

Nome da Criança: _____	Nº _____
D.N.: ___/___/___	Idade: _____
	Data: ___/___/___
G.I.(C/I.P.) G.I.(S/I.P.) G.C.(C/I.P.) G.C.(S/I.P.)	Pré Teste Pós - Teste

C – TAREFA DE INTERPRETAÇÃO DE PSEUDO-PALAVRAS

Itens de Treino	Explicação dada pelo adulto
Cãozinho	Cão + zinho; um cão que é pequenino.
Garrafão	Garrafa + ão; uma garrafa grande.
Inabitado	In + habita(r) + do; não estar habitado, não viver ou não morar lá ninguém, estar vazio.

	Sem contexto	Resposta da criança	Cotação
1	Frutador		
2	Canetaria		
3	Desfeliz		
4	Macacário		

	Com contexto	Resposta da criança	Cotação
5	O meu vizinho é abelhador.		
6	Quando for grande quero ter uma cadernaria.		
7	Ele é um estrelista.		
8	Ela é muito desamável.		

ANEXO D – TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DO MORFEMA BASE

Nome da Criança: _____ Nº _____	
D.N.: ____/____/____	Idade: _____ Data: ____/____/____
G.I.(C/I.P.) G.I.(S/I.P.) G.C.(C/I.P.) G.C.(S/I.P.)	Pré Teste Pós - Teste

Itens de Treino		Resposta esperada
1	coelhinho	Coelho
2	tristeza	Triste

Itens de Experimentais		Resposta esperada
1	Dentada	
2	Caldinho	
3	Gelado	
4	Assustado	
5	Palhaçada	
6	Quentinho	
7	Sonhador	
8	Figueira	
9	Canavial	
10	Inútil	
11	Sossegado	
12	Furioso	
13	Herbário	
14	Infatigável	
15	Insegurança	

ANEXO F – LISTA DE LIVROS USADOS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

- Barreto, G., & Fred (ilust.) (1981). *Botão Procura Casa*. Coleção Caracol. Lisboa: Plátano Editora.



- Centeno, Y., & Coelho, T. (ilust.). (1982). *Era Uma Vez Uma Maçã*. Coleção Caracol. Lisboa: Plátano Editora.



- História Tradicional. (s.d.). *O Pato Patareco do Daniel Adalberto*. Coleção Caracol. Lisboa: Plátano Editora.



- Reis, A., & Fernandes, M. (ilust.). (1982). *O Nariz do Senhor Nicolau*. Coleção Caracol. Lisboa: Plátano Editora.



- Soares, L. D. & Branco, M. (ilust.). (1987). *A Menina Verde*. Coleção Sete Estrelas. Lisboa: Livros Horizonte.



- Torrado, A. (adap.) & Costa, R. (ilust.). (1983). *O Coelho Branco*. Coleção Caracol. Lisboa: Plátano Editora.

