

Relação entre consciência morfológica e a escrita em crianças do ensino fundamental ¹

The relationship between morphological awareness and spelling in Primary Education children

Márcia Maria Peruzzi Elia da **Mota***
Acácia Aparecida Angeli dos **Santos****
Jaqueline **Dias**, Nádia **Paiva**,
Stella Mansur-**Lisboa**, Danielle Andrade **Silva*****

Resumo

O presente estudo teve como objetivo verificar a contribuição da consciência morfológica para a aquisição da escrita em 52 crianças de uma escola de ensino fundamental federal situada na Zona da Mata mineira. Dentre elas, 25 cursavam a primeira série (média de idade 95,9 meses, dp=3,8) e 27 estavam na segunda-série (média de idade 106,5 meses e dp=3,9). No sistema atual, essas séries corresponderiam ao segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram o ditado de um texto e duas tarefas para a avaliação da consciência morfológica. Os resultados indicaram que as crianças da 2ª série não apresentaram escores significativamente superiores às da 1ª série na escrita medida pelo ADAPE. Ao lado disso, identificou-se a existência de índices de correlação altamente significativos entre o desempenho na escrita e em uma das tarefas de consciência morfológica. Os resultados obtidos são similares aos de alguns estudos recuperados, mas dada à existência de outros, com achados controversos, sugere-se que pesquisas similares que controlem outras habilidades linguísticas sejam futuramente realizadas.

Palavras-chave: habilidade linguística, consciência metalingüística, alfabetização, avaliação psicológica

Abstract

The present study has the objective of verifying the relationship between morphological awareness and spelling acquisition of 52 children enrolled in Primary education of a federal education school in the Zona da Mata. Amongst them 25 attended a the first grade (mean age 95,9 months, s.d=3,8) and 27 second grade (mean age 106,5 months and s.d=3,9). In the current system these series would correspond to second and third year of Primary Education. The instruments used for data collection included a dictated text and two tasks for the evaluation of the morphologic awareness. The results indicated that the children of 2nd grade has not presented escores significantly better than the ones of 1st grade children in spelling measured by the ADAPE. Besides that, there were highly significant correlation between spelling and one of the morphological awareness tasks. The results were similar to those obtained by some studies, but given the existence of other controversial results it suggests that similar research that controls other linguistic abilities should be carried out in the future.

Key-Words: linguistic ability, metalinguistic awareness, literacy, psychological evaluation

¹Agradecimentos ao financiamento da FAPEMIG Processo N°: APQ-00679-08 bolsista de Iniciação Científica do CNPq Stella Mansur-Lisboa; bolsista de iniciação científica da FAPEMIG Jaqueline Dias
Comitê de ética: (protocolo CEP/UFJF 956 002 2007)

* Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora; doutora em Psicologia Universidade de Oxford

** Docente da graduação e da pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco – Itatiba-SP; doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP;

*** Alunas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Juiz de Fora

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, podemos dizer que a escrita combina dois tipos de princípios: o princípio fonográfico e o semiográfico. O primeiro envolve estabelecer como as unidades gráficas - os grafemas ou letras - correspondem aos sons que compõem a fala. Esse princípio também é muitas vezes chamado de princípio alfabético. O segundo princípio envolve estabelecer como os grafemas representam significados das palavras (Marec-Breton & Gombert, 2004).

Fonemas são as menores unidades de som que compõem as palavras, já os morfemas são as menores unidades de significado das palavras. O processamento morfológico está mais fortemente associado ao princípio semiográfico, enquanto o processamento fonológico está mais próximo do princípio fonográfico.

Nos últimos 30 anos, houve um aumento expressivo do número de estudos que investigaram a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização (Bowey, 2005; Bradley & Bryant, 1983; Gombert, 1992; Plaza & Cohen, 2003; 2004). Consciência metalinguística é a habilidade de refletir sobre a linguagem como objeto do pensamento (Garton & Pratt, 1989). A linguagem escrita envolve vários níveis do processamento linguístico (Mann, 2000). Entre eles, o processamento fonológico e o processamento semântico das palavras. Refletir sobre esses aspectos da linguagem de forma explícita pode ajudar a criança a escolher a grafia correta das palavras. É nesse aspecto que a habilidade metalinguística pode ajudar. Dentre as habilidades metalinguísticas, as duas que estão mais fortemente associadas ao sucesso na alfabetização são a consciência fonológica e a morfossintática.

A mais estudada das habilidades metalinguísticas é a consciência

fonológica, que pode ser definida como a habilidade de refletir sobre os sons que compõem a fala (Cardoso-Martins, 1995). Estudos demonstram que a consciência fonológica ajuda a alfabetização, e que o treinamento dessa habilidade frequentemente tem sido utilizado visando à remediação dos problemas de leitura (Bradley & Bryant, 1985; Cuninghan, 1990; Goswami & Bryant, 1990). No Brasil, os trabalhos de Barrera e Maluf (2003), Capovilla e Capovilla (2000), Cardoso-Martins (1995), Guimarães (2003), Pestsun (2005) e Santos (1996), só para citar alguns, confirmam a importância do tema para aquisição da língua escrita.

O princípio que norteia esses trabalhos é o de que a criança, capaz de refletir sobre os sons da fala, teria mais facilidade de associar esses sons às letras, adquirindo o princípio alfabético. Essa hipótese foi testada através de estudos longitudinais que mostram que a habilidade de refletir sobre os sons da fala em crianças não leitoras prediz o sucesso na leitura depois da alfabetização formal ter sido iniciada (Bradley & Bryant, 1983; Rego & Bryant, 1993).

A consciência fonológica não é a única habilidade metalinguística que está associada ao desempenho na escrita. Estudos recentes têm demonstrado que a consciência morfológica (morfossintática) é outra habilidade metalinguística que contribui para o desenvolvimento da alfabetização. A habilidade de refletir sobre unidades de significado pode ajudar o aprendiz a entender o princípio semiográfico (Carlisle, 1995). Isso pode ocorrer, porque a ortografia de muitas palavras depende da morfologia. Palavras como “laranjeira”, que têm ortografia ambígua, podem ser escritas de forma correta se soubermos sua origem: “laranja”. Os significados delas podem ser igualmente inferidos na

leitura, se soubermos o significado da palavra que as originou. De fato, muitos estudos têm demonstrado uma relação entre a consciência morfológica e a escrita (Mota, 2007; Mota & Silva, 2007; Mota, Annibal & Lima, 2008; Nagy, Berninger & Abbot, 2006; Nunes, Bindman & Bryant, 1997).

Mann (2000) ressalta que, embora o princípio alfabético seja o de que as letras correspondem aos sons da fala, há muita variação quanto ao grau de regularidade das línguas alfabéticas. Enquanto línguas, como o finlandês, obedecem totalmente às regras de correspondência entre letra e som, outras línguas, como o inglês, têm muitas irregularidades. Para o autor, a natureza do sistema ortográfico determina o processamento requerido da escrita. Assim sendo, em línguas com ortografias regulares, o processamento fonológico teria um peso muito maior na para alfabetização.

Seguindo esse raciocínio, podemos levantar a hipótese de que o tipo de habilidade metalinguística necessária para se aprender a escrever dependeria da dificuldade ortográfica da palavra. Rego e Buarque (1997) investigaram essa possibilidade, dando a crianças de primeira e segunda série palavras e pseudopalavras ortograficamente complexas para escrever. Algumas palavras poderiam ser escritas por regras morfossintáticas e outras por regras grafofônicas. Exemplos do contexto grafo-fônico seriam a utilização dos dígrafos (ex., "qu", "gu", "rr" e "ss"), e do contexto morfossintático seriam o passado dos verbos, como por exemplo, os representados por "iu" e "am" como em "fugiu" e "paqueraram".

As crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento da consciência metalinguística no início da primeira série e quanto à aquisição da ortografia no final da primeira e da segunda série.

Cabe ressaltar que os modelos cognitivos sobre a aquisição da escrita consideram que o estágio inicial é o de aquisição do princípio alfabético, e apenas nos estágios posteriores que se aplicam estratégias ortográficas (Marsh, Friedman, Welsh & Desberg, 1980).

Os resultados obtidos por Rego e Buarque (1997) sugerem que a consciência morfossintática contribui especificamente para aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfossintáticas, enquanto que a consciência fonológica contribuiu principalmente para a aquisição de regras de contexto grafofônico. Assim, estão de acordo com a hipótese de que as habilidades metalinguísticas requeridas para se aprender a escrever dependem da complexidade ortográfica da palavra.

Muitos dos estudos que demonstraram a relação entre a consciência morfológica e a escrita, investigaram-na, utilizando palavras morfológicamente complexas (Mota, 1996; Mota & Silva, 2007; Nunes, Bindman & Bryant, 2007). Em estudo recente de Mota, Annibal e Lima (2008), porém, foram encontradas correlações positivas e significativas entre o desempenho na escrita e o processamento da consciência da morfologia derivacional com amostra da mesma idade das crianças pesquisadas por Rego e Buarque em 1997. Os resultados levantados por Mota *et al* (2008) sugerem que a contribuição da consciência morfológica para escrita pode ser mais ampla do que a sugerida por Rego e Buarque (1997). Importante ressaltar que o presente estudo explora também essa possibilidade.

Um dos questionamentos postos para a explicação de resultados díspares obtidos por autores diferentes, relaciona-se a dificuldades das próprias medidas utilizadas, visto que no Brasil só mais recentemente surgiram

instrumentos com parâmetros psicométricos adequadamente estabelecidos. Em razão disso, a medida adotada no presente estudo foi a Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (ADAPE) que consiste em um ditado de uma história, desenvolvida por Sisto em 2001, e as palavras utilizadas envolvem vários níveis de complexidade grafofônica. Alguns estudos têm sido desenvolvidos com o instrumento que tem qualidades psicométricas já divulgadas na literatura sobre o tema (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Guidetti & Martinelli, 2007; Sisto, Bartholomeu & Rueda, 2006; Sisto & Fernandes, 2004).

Com base nos argumentos e resultados coligidos, considerou-se, por um lado que, se a hipótese de Rego e Buarque for correta, não seriam encontradas correlações significativas e positivas entre os escores na escala ADAPE e as medidas de consciência morfológica. Por outro lado, se há uma contribuição da consciência morfológica para aquisição da escrita, correlações positivas e significativas seriam esperadas entre os escores de consciência morfológica e os escores na escala ADAPE. O presente estudo foi, portanto, proposto para investigar essas duas hipóteses contrastantes.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 52 crianças de uma escola de ensino fundamental federal situada na Zona da Mata mineira. Vinte e cinco crianças cursavam a primeira série (média de idade 95,9 meses, $dp=3,8$) e 27 cursavam a segunda-série (média de idade 106,5 meses e $dp=3,9$). No sistema atual, essas séries corresponderiam ao segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Instrumentos

Os dados aqui apresentados fazem parte de um estudo mais abrangente visando investigar se a complexidade fonológica das palavras afeta o processamento morfológico. Somente serão descritos os instrumentos, cujas análises foram objeto do presente trabalho.

1) Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) - (Sisto, 2001) – visa avaliar a dificuldade de representação de fonemas na grafia de letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado e arbitrário. Consiste no ditado de um texto composto por 114 palavras, sendo que em 60 delas há algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal (lt, mb, mp, nc, nç, nd, ng, ns, nt, rc, rd, rs, rt, sp, st), dígrafo (ch, lh, nh, qu, rr, ss), sílaba composta (br, cr, dr, gr, tr) e sílaba complexa (ão, ça, ce, ci, ge, sa, sá, se, sé, si, so).

Os estudos realizados por Sisto (2001) demonstram que o instrumento apresenta evidências de validade de critério resultantes de pesquisa com 302 crianças de primeira série do ensino fundamental, uma vez que diferenciou crianças com bom desempenho daquelas com mau desempenho. O autor realizou também estudos de precisão com outras 770 crianças de primeiras e segundas séries do ensino com idades de 7 e 13 anos. Por meio das provas de *Guttman* e *Alpha* foram estabelecidos índices altos de fidedignidade (0,87 e 0,97).

2) Consciência Morfológica

A) Tarefas de Decisão Morfológica – raiz (uma variação de Besse, Vidigal de Paula & Gombert, 2005 em comunicação pessoal).

A tarefa de Besse et al. (comunicação pessoal) foi inicialmente delineada para crianças mais velhas do que as que participaram desse estudo.

Com o objetivo de simplificar a tarefa original, uma variação dela foi criada investigando o conhecimento da raiz das palavras. Utilizamos o termo variação e não adaptação, pois se tratou de uma modificação da tarefa e não uma adaptação para o contexto deste estudo. Nesta tarefa a criança tinha que decidir qual palavra era da mesma família palavra alvo.

Os pares de palavra foram escolhidos em razão do número de letras e da frequência de ocorrência na escrita, todas elas extraídas da tabela para primeira série proposta por Pinheiro (1996). Como não há índices de familiaridade para o português, as palavras foram pareadas por frequência para garantir minimamente um equilíbrio na familiaridade das palavras. A lista de palavras consistia de 10 grupos de 3 palavras envolvendo prefixos (Ex: Tornar – Retorna – Resolve) e 10 grupos de palavra envolvendo sufixos (Ex. Pinta – Tambor – Pintor). As crianças poderiam ter um total de 10 pontos nessa análise.

B) Tarefa de Analogia Gramatical (adaptada de Nunes, Bindman & Bradley, 1997)

A tarefa inicial de Nunes, Bindman e Bradley (1997) foi adaptada para o português, considerando a especificidade da morfologia derivacional da nossa língua. Sob essa perspectiva, foram criados 10 itens, a partir dos quais a criança devia produzir uma palavra morfologicamente complexa a partir de uma palavra alvo, aplicando a mesma relação de derivação de um par previamente dado. O total de pontos possíveis era 10.

Procedimento

As crianças foram entrevistadas em duas sessões, por uma bolsista treinada. Na primeira sessão foram aplicados o teste de Analogia

Gramatical, o ditado ADAPE e uma versão simplificada do WISC com dois subtestes. Na segunda sessão eram aplicados o ditado morfológico, o teste de Consciência Morfológica de Besse *et al.*, e o teste TDE.

Nas Tarefas de Decisão Morfológica – raiz (uma variação de Besse, Vidigal de Paula & Gombert, 2005, em comunicação pessoal) era dada a seguinte instrução: “algumas palavrinhas são da mesma família do que outras. Por exemplo, a palavra “conta” e a palavra “reconta” são da mesma família. Já a palavra “bola” e “rebola” não são da mesma família. Eu vou falar para você uma palavra e depois vou falar mais outras duas e você vai me dizer qual das duas é da mesma família da primeira”. Por fim, realizava-se um exemplo com a criança: “a palavra ‘gela’ é da mesma família que ‘congela’ ou ‘conversa’?” Caso a criança errasse, explicava-se a forma correta, e se acertasse iniciava-se a tarefa. Depois do exemplo, iniciava-se a testagem, mesmo que a criança não conseguisse acertá-lo.

Por último, aplicava-se a Tarefa de Analogia Gramatical (adaptada de Nunes, Bindman & Bradley, 1997) com a instrução de que muitas palavras poderiam ser relacionadas. A aplicadora apresentava um par de palavras relacionadas e pedia à criança que, depois de ouvir uma palavra que ela criasse uma outra palavra relacionada como no exemplo. A tarefa era iniciada sempre pelo exemplo: “pedra-pedreiro; leite- ?” e assim, sucessivamente, eram pronunciadas as demais palavras-alvo.

No ditado ADAPE, em primeiro lugar a aplicadora lia o texto para a criança. Em seguida dizia: “agora eu vou ditar esta historinha e você vai escrevê-la.” Então, o ditado era realizado, frase por frase, com pausas de acordo com o ritmo da criança.

Resultados

Os dados foram analisados com provas da estatística não-paramétrica, considerando a característica da amostra e o desconhecimento sobre a distribuição da medida. Assim sendo, foram escolhidas as provas de *Mann-Whitney* e a de correlação de *Spearman*.

Os acertos nas tarefas metalinguísticas e na Escala ADAPE foram computados, atribuindo-se um ponto para as respostas corretas em cada tarefa. A Tabela 1 mostra a média e o desvio padrão de cada uma das provas para as duas séries investigadas.

Série		ADAPE	Analogia	Decisão Prefixo	Decisão Sufixo
1ª	Média	81,52	5,72	9,12	9,44
	Dp	15,85	2,30	0,92	1,08
2ª	Média	86,29	6,48	9,52	9,59
	Dp	10,13	1,99	0,70	0,75
Total	Média	84,00	6,12	9,33	9,52
	Dp	13,28	2,16	0,83	0,92

Tabela 1. Média e desvio padrão para as medidas de consciência morfológica, e escrita medida pelo ADAPE (N=114).

As crianças tiveram índices de acerto acima de 70% no teste. Embora possa ser observada vantagem na pontuação das crianças de segunda-série em relação às obtidas pelas crianças de primeira série, a diferença entre o número de acertos no ADAPE para primeira e segunda série não foi significativa no teste não paramétrico *Mann-Whitney* ($Z=-0,74$; $p=0,46$).

Considerando-se a inexistência de diferença significativa entre a primeira e segunda série, optou-se por analisar as respostas dos alunos da primeira e da segunda série em conjunto para a análise da prova de correlação. Os resultados obtidos constam na Tabela 2.

Medidas	Analogia	Decisão Prefixo	Decisão Sufixo
ADAPE	**0,46	-0,073	0,09
Analogia		-0,054	0,02
Decisão Prefixo			**0,47

** $p < 0,01$

Tabela 2. Coeficiente de correlação de *Spearman* entre as várias medidas

Os valores obtidos na prova de correlação de *Spearman* mostram coeficientes positivos e significativos entre os escores na tarefa de Analogia Gramatical e os escores no ADAPE ($r=0,46$, $p<0,001$). Não houve correlações significativas entre as outras

duas tarefas de consciência morfológica e a escrita. A observação das médias de acerto para as tarefas de decisão morfológica, tanto para prefixos quanto para os sufixos, mostram que os escores atingiram efeitos de teto. A falta de variância nos escores pode ser o

elemento responsável pelos resultados não significativos nas correlações.

DISCUSSÃO e CONCLUSÃO

Os estudos sobre a relação entre habilidades linguísticas específicas e a aquisição da escrita, formalmente adquirida na escola, são bastante frequentes na literatura internacional (Bowey, 2005; Bradley & Bryant, 1983; Gombert, 1992; Plaza & Cohen, 2003; 2004) que há muitos anos dedicam-se a investigações sobre o tema. No Brasil, pesquisas sobre o tema são menos comuns, mas nos anos mais recentes vêm aparecendo mais amiúde na literatura científica: Barrera e Maluf (2003), Capovilla e Capovilla (2000), Cardoso-Martins (1995), Guimarães (2003), Pestsun (2005) e Santos (1996).

O problema escolhido como objeto da nossa investigação é ainda pouco abordado, visto que há poucos trabalhos específicos sobre consciência morfológica e sua relação com a aquisição da escrita. Dentre os poucos textos publicados sobre a questão, observaram-se, como mencionado, resultados contraditórios que incitam a realização de novas investigações que propiciem que outras evidências sejam encontradas.

No que diz respeito específico aos achados obtidos com o ADAPE, os resultados da presente pesquisa não reproduziram os identificados por Sisto (2001), pois que não houve diferença entre a primeira e segunda série na tarefa do ADAPE. No entanto, é importante observar que o trabalho de Sisto foi desenvolvido com crianças de escolas públicas da região de São Paulo. A escola do nosso estudo, embora pública, é uma escola de aplicação de uma universidade e apresenta características especiais que a incluem dentre as escolas de alto nível acadêmico da região.

Vale enfatizar, contudo, que os resultados aqui encontrados poderiam

ser explicados, considerando-se o trabalho de Marsh, Friedman, Welsh, Desberg, (1980), que advertem que no primeiro estágio de desenvolvimento da escrita, que implica adquirir o princípio alfabético, as crianças de primeira e segunda série podem ainda escrever em níveis similares, o que explicaria a indiferenciação entre os escores de ambas, tal como foi aqui observado. Mas, o presente artigo dispõe-se mais especificamente a investigar uma questão central, a saber, a análise da relação entre a consciência morfológica e a escrita de palavras fonologicamente complexas. A hipótese levantada por Rego e Buarque (1997) era a de que diferentes habilidades metalinguísticas contribuem para escrita de forma diversa, dependendo do tipo de complexidade ortográfica da palavra. Palavras fonologicamente complexas devem necessitar uma maior reflexão sobre os sons da fala do que da consciência morfológica. Da mesma forma, palavras morfológicamente complexas devem requerer uma maior reflexão da estrutura morfológica da língua. Este estudo investigou uma dessas hipóteses. A consciência morfológica contribui para escrita de palavras fonologicamente complexas?

Os resultados encontrados sugerem que a contribuição da consciência morfológica é maior do que aquela sugerida por Rego e Buarque (1997). Correlações positivas e significativas foram encontradas entre o desempenho no ADAPE e a tarefa de analogia gramatical. As crianças que escreveram as palavras fonologicamente complexas melhor, também apresentavam níveis mais elevados de consciência morfológica. As diferenças detectadas não foram significativas para a outra tarefa de consciência morfológica, sendo que uma possível explicação para isso talvez possa ser atribuída ao efeito teto da medida, ou

seja, ter sido muito fácil para as crianças.

Uma das limitações do presente estudo foi o fato de não termos tarefas específicas de consciência fonológica, sendo os nossos dados apenas correlacionais e não tendo sido possível controlar variáveis estranhas (ligadas a outras dimensões do processamento linguístico) ao se calcular os índices de correlação. É possível, por exemplo, que a relação entre o ADAPE e a tarefa de consciência metalinguística seja decorrente do fato de que bons escritores são bons em tarefas linguísticas em geral. Dessa forma, não demonstramos a especificidade do conhecimento morfológico para escrita de palavras fonologicamente complexas. Além disso, a variância partilhada entre a consciência fonológica e morfológica não foi controlada.

Pesquisas têm apontado que o conhecimento dos morfemas pode ser mediado pelo processamento fonológico (Fowler & Liberman, 1995; Mota, 2007). Seria importante que um novo estudo observasse a contribuição relativa da consciência morfológica e fonológica para o ADAPE e que se acrescentasse uma outra tarefa de ditado que incluísse palavras morfológicamente complexas.

Igualmente, o peso de outras variáveis também precisa ser controlado, portanto há estudos recuperados que mostram a importância de aspectos emocionais no desempenho de tarefas cognitivas como as aqui utilizadas. Apesar das limitações apontadas, o presente estudo demonstra que a relação entre a consciência morfológica e a escrita no Português é complexa e precisa ser mais bem investigada.

REFERÊNCIAS

Barrera, S. & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e

alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502.

Bowey, J. (2005). Grammatical sensitivity: its origins and potential contribution to early reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 318-343.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419 – 421.

Bradley, L. & Bryant, P. (1985). *Children's reading problem*. Oxford: Basil Blackwells.

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

Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.

Cardoso-Martins, C. (Org.) (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.

Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Em L. Feldman (Org.) *Morphological aspects of language processing* (pp.189-211). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-44.

Fowler, A. & Liberman, I. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. Em L., Feldman (Org.). *Morphological aspects of language processing* (pp.157-188). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Garton, A. & Pratt, C. *Learning to be Literate. The development of*

- Spoken & Written Language*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. (2003). Atividades metalinguística e aquisição da leitura. Em M. R. Maluf (Org). *Metalinguagem e Aquisição da escrita* (pp. 19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Psic*, 8 (2), 175-184.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 33-45.
- Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, 143-147.
- Marec-Breton, N., & Gombert, J. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org). *Psicologia Educacional: Questões Contemporâneas* (pp. 105-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marsh, G., Friedman, M., Welsh, V., & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. Em U. Frith (Org.), *Cognitive Processes in Spelling*, (pp.339-353). New York: Academic Press.
- Mota, M. (1996). *Children's role of grammatical rules in spelling*. Tese de doutorado não publicada, departamento de Psicologia Experimental, Universidade de Oxford, Inglaterra.
- Mota, M. (2007). Complexidade Fonológica e Reconhecimento da Relação Morfológica entre as Palavras: Um Estudo Exploratório. *Psic*, 8(2), 131-138.
- Mota, M. & Silva, K. (2007). Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 86-92.
- Mota, M., Annibal, L. & Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318.
- Nagy, W., Berninger, V. & Abbot, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 134-147.
- Nunes, T., Bindman, M. & Bryant, P. (1997). Morphological strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Pestsun, M. (2005). Phonological awareness in the beginning of schooling and ulterior performance in reading and writing: a correlational study. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10 (3).
- Plaza, M. & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, 368-373
- Plaza, M. & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53, 257-292.

- Pinheiro, A. M. V. (1996). *Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau*. Software produzido pela Associação Brasileira de Dislexia - ABD.
- Rego, L. & Buarque, L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 199-217.
- Rego, L. & Bryant, P. (1993). The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology*, 3, 235-246.
- Santos, A. A. A. (1996). A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. C. Souza, & R. P. Brenelli (Orgs.), *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 213-247). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sisto, F. F., Bartholomeu, D., & Rueda, F. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de

crianças. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 427-434.

- Sisto, F. F., & Fernandes, D. C. (2004). Dificuldades na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), 75-78.

ANEXO 1 – TEXTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA (ADAPE)

Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.