

Leitura Contextual e Processamento Metalingüístico no Português do Brasil: Um Estudo Longitudinal

Contextual Reading and Metalinguistic Processing in Brazilian Portuguese: A Longitudinal Study

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota^{*,a,d}, Marcel de Toledo Vieira^b, Ronaldo Rocha Bastos^b,
Jaqueline Dias^c, Nádia Paiva^c, Stella Mansur-Lisboa^b, & Danielle Andrade-Silva^b

^aUniversidade Salgado de Oliveira, Niterói, Brasil ^bUniversidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil

^cUniversidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil & ^dUniversidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Habilidade metalingüística é a habilidade de refletir sobre a linguagem como objeto do pensamento. Dentre as habilidades metalingüísticas duas parecem estar associadas à leitura e a escrita: a consciência morfológica e consciência fonológica. Consciência fonológica é a habilidade de refletir sobre os fonemas que compõem a fala e a consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras. Esta última parece ser particularmente importante para compreensão de texto e leitura contextual, visto que além das informações fonológicas, informações sintático-semânticas devem ser utilizadas. Este estudo se propôs a investigar a relação entre essas habilidades e a compreensão de texto medida pelo Cloze em um estudo longitudinal. Na primeira parte foi explorada a relação entre as tarefas de consciência morfológica e os escores no Cloze através de correlações simples e, na segunda, averiguou-se a especificidade desta relação utilizando-se regressões múltiplas. Os resultados dão certo apoio à hipótese de que a consciência morfológica contribui independentemente da fonológica para leitura contextual no português.

Palavras-chave: Consciência metalingüística, teste de Cloze, leitura; consciência morfológica, consciência fonológica.

Abstract

Metalinguistic skill is the ability to reflect upon language as an object of thought. Amongst metalinguistic skills, two seem to be associated with reading and spelling: morphological awareness and phonological awareness. Phonological awareness is the ability of reflecting upon the phonemes that compose words, and morphological awareness is the ability of reflecting upon the morphemes that compose the words. The latter seems to be particularly important for reading comprehension and contextual reading, as beyond phonological information, syntactic and semantic information are required. This study is set to investigate – with a longitudinal design – the relation between those abilities and contextual reading measured by the Cloze test. The first part of the study explores the relationship between morphological awareness tasks and Cloze scores through simple correlations and, in the second part, the specificity of such relationship was inquired using multiple regressions. The results give some support to the hypothesis that morphological awareness offers an independent contribution regarding phonological awareness to contextual reading in Brazilian Portuguese.

Keywords: Metalinguistic awareness, assessment, Cloze test, reading, morphological awareness, phonological awareness.

Na década de 60, os trabalhos de Keneth Goodman (1982) chamaram atenção para o papel do contexto no processo de aquisição de leitura. Para Goodman a leitura deveria ser vista como um processo de adivinhação psicolinguística, no qual as crianças utilizariam a informação contextual para decidir sobre palavras que não eram capazes de identificar num texto. A criança tem um

rico repertório lingüístico, que seria ativado na leitura, ela utilizaria seus conhecimentos lingüísticos para compreender os textos escritos. Estes conhecimentos a ajudariam a adivinhar as palavras que aparecem no texto e que não são capazes de ler, sem a necessidade de decodificar as palavras.

Não depender da decodificação é um aspecto importante para defensores desta abordagem. Smith (1971) lembra que a decodificação de quem começa a ler é lenta, ocupando muito tempo da memória de trabalho da criança. A memória de trabalho tem um componente temporal. O tempo gasto para a decodificação da palavra faria com

* Endereço para correspondência: Universidade Salgado de Oliveira, Rua Marechal Deodoro, 217, 2º andar, Centro, Niterói, RJ, Brasil 24030-060. E-mail: mmtapsi@gmail.com

que as outras informações presentes no texto fossem esquecidas, dificultando a sua interpretação e tornando a leitura maçante para criança. Nesse caso, a leitura contextual seria fundamental, pois aceleraria o processo. Dependendo menos da decodificação, a compreensão do texto ficaria facilitada.

As práticas de alfabetização, oriundas dessa abordagem, valorizam o trabalho do texto em que se busca o sentido. O reconhecimento das palavras do texto, em geral, está associado à formação de um vocabulário visual. No entanto, estudos posteriores aos de Goodman (1982) e Smith (1971) demonstraram que, ao contrário do que esses autores pensavam, a decodificação eficiente é um importante aspecto da aquisição da leitura (Nicholson, 1993). Embora pistas contextuais sejam utilizadas na leitura, os bons leitores (aqueles com maior facilidade de compreender a leitura) são justamente os decodificados mais eficientes. Bons leitores não são tão dependentes do contexto, pois decodificam bem as palavras, já os leitores principiantes e maus leitores compensam suas deficiências dependendo mais das pistas contextuais (Stanovich, 1980).

No que diz respeito à ocupação da memória de trabalho, de fato, a decodificação lenta ocupa muito espaço da memória. O que acontece com o mau decodificador, aquele que decodifica lentamente, é que acaba não tendo espaço para armazenar informações suficientes para integrar o texto, causando dificuldades na compreensão. Por outro lado, a automatização do processo de decodificação, que ocorre com os bons leitores, “libera este espaço” de memória e atenção para que o leitor possa se concentrar na compreensão do texto (Marec-Breton & Gombert, 2004). Assim, ao contrário do que propôs Goodman (1982) e Smith (1971), sugere-se promover o processo de automatização da leitura, acelerando a decodificação, para que o processo de alfabetização facilite o processo de compreensão do texto.

Nos últimos 30 anos houve um aumento expressivo do número de estudos que investigaram a relação entre a consciência metalingüística e a alfabetização (Bowey, 2005; Bradley & Bryant, 1983; Gombert, 1992; Plaza & Cohen, 2003, 2004). Dentre as habilidades metalingüísticas, duas se destacam por contribuírem de forma causal para o sucesso na alfabetização, são elas: a consciência fonológica e a consciência morfossintática.

Dentre essas habilidades, a mais estudada 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 na alfabetização, e que o treinamento dessa habilidade ajuda na remediação dos problemas de leitura (Bradley & Bryant, 1985; Cuningham, 1990; Goswami & Bryant, 1990). Pesquisadores brasileiros também confirmam a importância do tema para a aquisição da língua escrita no português brasileiro (Capovilla & Capovilla, 2000; Cardoso-Martins, 1995; Guimarães, 2003; Santos, 1996).

A consciência fonológica está geralmente associada à decodificação de palavras, pois ajudaria a criança a aprender o princípio alfabético. Esse princípio é o de que nas línguas alfabéticas as letras (grafemas) correspondem aos sons (fonema) da fala. A aquisição desse princípio é de grande importância para que se possa aprender a reconhecer palavras (leitura de palavras) e escrever de forma ortograficamente correta. Na leitura do texto, a utilização de informações sintáticas e semânticas seria mais importante do que a decodificação. Por isso a consciência morfossintática foi considerada por alguns autores mais importante para esse tipo de leitura do que a fonológica (Rego & Bryant, 1993).

Diversos estudos têm demonstrado, no entanto, que habilidade de decodificar contribui para a compreensão de leitura, à medida que favorece a leitura contextual (Tunmer, 1992). Isso ocorre, provavelmente, pelos argumentos já apresentados: a automatização da decodificação acelera o processo de reconhecimento das palavras no texto, o que, por sua vez, libera espaço da memória para armazenamento de unidades do texto, facilitando o processo de compreensão (Stanovich, 1980). Assim, a consciência fonológica seria uma habilidade importante para leitura contextual também.

O fato de a consciência fonológica ser importante para leitura, não invalida a hipótese de que o processamento sintático e semântico também tem um papel importante na leitura contextual. Evidências vêm sendo angariadas mostrando o papel facilitador da consciência morfológica na aquisição da leitura e escrita (Carlisle, 1988, 1995, 1996, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Nagy, Berninger, & Abbot, 2006). Consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades lingüísticas que têm significado próprio (Carlisle, 1995). Dessa forma, a consciência morfológica está fortemente associada ao processamento semântico. Cabe ressaltar que alguns autores preferem o termo consciência morfossintática, ao invés de consciência morfológica, porque o processamento morfológico envolve também o processamento de aspectos e sintáticos da língua (Correa, 2009). Nesse artigo, usaremos o termo morfossintaxe.

Assim, os morfemas dão pistas sobre os significados das palavras, mas também sobre a função sintática e a classe gramatical das mesmas. A leitura contextual envolve a utilização de informações semânticas e sintáticas. Processar a morfologia da língua leva em conta esses aspectos e por isso a consciência morfológica pode contribuir para leitura.

Se a decodificação tem um papel importante para a leitura contextual, esperamos que os escores obtidos nas tarefas de consciência fonológica se correlacionem de forma significativa e positiva com os escores de leitura contextual. Espera-se também que os escores da consciência morfológica apresente padrões de resultados semelhantes, isso se informações sintático/semântico tiverem um peso nesse tipo de leitura.

Rego e Bryant (1993) argumentaram que diferentes aspectos da consciência metalingüística podem contribuir de maneira diversa para a leitura e escrita. Na escrita, as crianças vão dos sons da palavra para o processamento gráfico. Nesse caso, há pouca ou nenhuma ajuda do contexto. A habilidade mais importante nesse processo seria a consciência fonológica, uma vez que ajuda na aquisição do princípio alfabético, na decodificação. Na leitura, informações visuais, contextuais e fonológicas já são apresentadas no texto. A habilidade de refletir sobre a estrutura sintática das sentenças, denominada frequentemente como consciência sintática ou morfossintática, ajudaria a criança a utilizar pistas contextuais para ler.

A hipótese de Tunmer (1990, 1992) difere da de Rego e Bryant (1993) e é mais próxima da que apresentamos. Para Tunmer, na leitura contextual pistas grafofonêmicas podem ser utilizadas juntamente com informações contextuais. Assim, quando a criança não reconhece uma palavra numa frase, ela pode usar a decodificação parcial da palavra associada ao contexto para reconhecer a palavra que não conseguiu ler e, assim, garantir a compreensão do Texto. Na frase “Vovó toma o ca**” o contexto oferece a informação que: (a) se necessita de um substantivo masculino (o artigo “o” define o gênero), (b) esse deve se referir a algo que possa ser bebido. Porém, a decodificação parcial da sílaba “ca” mostra que somente bebidas que começam com /ka/ podem ser utilizadas na frase. Dessa maneira, tanto a consciência fonológica como a morfossintática contribuiriam para leitura contextual. O contexto ajudaria na aquisição de novas regras de correspondência letra e som.

Rego e Bryant (1993) testaram a hipótese de que diferentes estratégias de leitura e escrita estão associadas a diferentes habilidades metalingüísticas em crianças inglesas. Verificaram que embora a consciência fonológica e a sintática contribuíssem para uma porção significativa na variância em testes de leitura, no caso da escrita somente a consciência fonológica contribuía de forma estatisticamente significativa.

Posteriormente, Rego (1995) investigou a contribuição da consciência sintática para a leitura de palavras em isolamento e no contexto numa amostra de crianças brasileiras. Em um estudo longitudinal com crianças pré-leitoras, Rego mediu a habilidade das crianças corrigirem palavras desordenadas numa frase (tarefa de consciência sintática). Cerca de um ano mais tarde, a autora mediu a habilidade das crianças lerem pseudopalavras, palavras isoladas e palavras inseridas num contexto. Se a consciência sintática, de fato, contribui para a decodificação na leitura, então os escores na tarefa de consciência sintática deveriam predizer os escores na tarefa de leitura de pseudopalavras.

Os resultados das correlações feitas entre as diversas medidas tomadas por Rego (1995) mostraram que a medida de consciência sintática correlacionou-se de forma

estatisticamente significativa e positiva com a tarefa de facilitação contextual, mas não com a tarefa de leitura de palavras isoladas ou de pseudopalavras. O resultado da regressão múltipla que avaliou a contribuição dos escores na tarefa de consciência sintática para a leitura contextual um ano mais tarde, mostrou um resultado estatisticamente significativo, mesmo depois de serem controladas a idade e os escores na tarefa de memória de trabalho. A autora concluiu que, no caso do português, e provavelmente, de outras ortografias regulares, as pistas sintático-semânticas não ajudam no entendimento das regras de correspondência entre letra e som como foi proposto por Tunmer (1990, 1992), mas sim na utilização de pistas contextuais na leitura.

O teste de Cloze, usado por Rego e Bryant (1993) permite que se analise o quanto o leitor se apóia nas pistas do contexto e/ou em conhecimentos prévios para ler (Maki, Schields, Wheeler, & Zacchini, 2005; Santos, 2004; Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002). Em um estudo recente Mota e Santos (2009) mostrou que os escores do Cloze são associados aos escores em tarefas de consciência fonológica. Em outro estudo, Mota et al. (2009) mostraram que para crianças do terceiro ano a tarefa de analogia gramatical, uma tarefa de consciência morfossintática, contribuía para leitura contextual (medida pelo teste de Cloze), mesmo quando se controlava os escores de dígitos (WISC).

Esses resultados sugerem que as duas habilidades interagem na leitura contextual, porém, mais estudos devem explorar essa relação para podermos propor um modelo cognitivo para leitura no contexto. Assim sendo, há uma importante questão conceitual a ser discutida e que precisa ser mais bem investigada: Que habilidades metalingüísticas contribuem para leitura contextual?

O presente trabalho é parte de um estudo longitudinal que vem investigando a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da língua escrita no português do Brasil. Nesse caso específico investiga-se a relação entre a consciência morfossintática, em particular a consciência da morfologia derivacional, a consciência fonológica e a leitura contextual em uma amostra de crianças brasileiras. As crianças foram vista em duas ocasiões, com 12 meses de intervalo, sempre no primeiro semestre letivo. Optou-se pelo uso do teste de Cloze.

A consciência morfológica e a fonológica são parte de uma habilidade geral chamada habilidade metalingüística, portanto partilham alguma variância em comum. Crianças que são boas nas habilidades metalingüística serão boas em todas as tarefas que envolvem essa habilidade. Uma preocupação é que as correlações obtidas entre as tarefas de consciência morfológica e a escrita sejam devidas a variância partilhada com a consciência fonológica. Estudos têm demonstrado que embora a consciência morfológica contribua menos para leitura e escrita do que a consciência morfológica, ainda sim sua contribuição é específica (Deacon & Kirby, 2004; Nagy et al., 2006;

Plaza & Cohen, 2003, 2004). Nesse estudo verificaremos se os escores da consciência morfológica contribuem para a leitura contextual se a consciência fonológica for controlada.

Método

A amostra consistiu de 42 crianças que participam do estudo longitudinal “Consciência Morfológica e Alfabetização”, sendo 19 do 2º ano e 23 do 3º ano, todas do ensino fundamental de escolas particulares, situada no interior de Minas Gerais. A média de idade das crianças de 2º ano foi de 87,5 meses (*DP* 3,93) e de segundo ano 98,3 meses (*DP* 4,58). As crianças foram convidadas a participar através de uma carta convite. A participação no estudo dependeu da autorização do responsável através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Um ano mais tarde as crianças foram entrevistadas novamente. Trinta e oito crianças participaram dessa fase. A média de idade das crianças de 2º ano, agora no 3º ano foi de 98,7 meses (*DP* 3,29) e de 3º ano, agora 4º ano, 110,3 meses (*DP* 5,25).

Instrumentos

Tarefas de Consciência Morfológica.

1. *Tarefas de Decisão Morfológica – Raiz* (A.-S. Besse, F. Vidigal de Paula, & J. E. Gombert, comunicação pessoal, setembro 2005): a tarefa de Besse et al. (comunicação pessoal, setembro 2005) foi inicialmente delineada para crianças mais velhas do que as que participaram desse estudo. Com o objetivo de simplificar a tarefa original uma variação da mesma 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 da mesma para o contexto deste estudo. Nesta tarefa a criança tinha que decidir qual palavra era da mesma família que a 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 dez grupos de três palavras envolvendo prefixos (Ex: Tornar – Retorna – Resolve) e dez grupos de palavra envolvendo sufixos (Ex. Pinta – Tambor – Pintor). As crianças poderiam obter um total de 10 pontos nessa análise.

2. *Tarefa de Analogia Gramatical* (adaptada de Nunes, Bindman, & Bradley, 1997): a tarefa inicial de Nunes et al. (1997) foi adaptada, considerando a especificidade da morfologia derivacional do português. Sob essa perspectiva, foram criados dez itens, a partir dos quais a criança devia produzir uma palavra morfológicamente complexa a partir de uma pala-

avra alvo, aplicando a mesma relação de derivação de um par previamente dado. O total de pontos possíveis era 10.

Tarefas de Consciência Fonológica. Foi usada a versão brasileira adaptada por Cardoso-Martins (1997) do *oddity test* de Bradley e Bryant (1983), investigando a categorização de rima e aliteração. Nesta tarefa a criança deve decidir qual palavra não tem o mesmo som que outras em duas listas, sendo a primeira de rima (Ex. ‘morcego’, ‘panela’ e ‘janela’) e a segunda de aliteração (Ex., ‘selo’, ‘casa’ e ‘sopa’). Nesta tarefa eram 12 pontos possíveis no total.

Cloze: Teste de Compreensão de Leitura. O Cloze, tal como criado por Taylor em 1958 consiste de um texto do qual se suprimem alguns vocábulos, e se pede ao leitor que preencha os espaços com as palavras que melhor completarem o sentido do texto. Para o presente estudo foram escolhidos dois textos, cujas propriedades psicométricas já tinham sido estabelecidas em estudo anterior no Brasil (Santos, 2005). Assim sendo, já havia sido identificado que ambos apresentavam evidências de validade (convergente e de critério) e também índices de consistência interna satisfatórios ($\alpha > 0,70$). O número de acertos possíveis para cada um dos textos é de 15 pontos, perfazendo o total de 30 pontos quando se considera o conjunto das duas histórias.

Desempenho Escolar. Foram utilizados os itens de leitura de palavras isoladas e escrita do Teste de Desempenho Escolar-TDE (Stein, 1994). Por meio deste instrumento, que apresenta propriedades psicométricas satisfatórias, incluindo evidências de validade de critério e bom índice de consistência interna ($\alpha > 0,70$), foi avaliado o desempenho na leitura e escrita das crianças.

Inteligência. Os sub-testes de Vocabulário e Dígitos da Escala de Inteligência Wechsler para crianças-WISC III (Wechsler, 1991) foram utilizados. Os escores ponderados foram selecionados para as análises estatísticas. Os coeficientes de fidedignidade para esses sub-testes foram calculados pelo método de Guttman e mostram que apresentam bons índices de consistência interna (coeficientes maiores que 0,60).

Procedimento

As crianças foram avaliadas individualmente em três sessões de 20 a 30 minutos. Na primeira delas foram realizados os testes de consciência morfológica e de consciência fonológica, os testes de consciência morfológica discutidos nesse estudo foram aplicados tal como descrito a seguir.

Nas Tarefas de Decisão Morfológica – raiz 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 cri-

ança: “a palavra “gela” é da mesma família que “conge-la” 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.

A Tarefa de Analogia Gramatical (adaptada de Nunes et al., 1997) era aplicada 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. (três outros testes não foram apresentados, pois apresentaram índice de consistência interna abaixo de 0,6).

Na segunda sessão foram aplicados os testes de leitura contextual, e dois subtestes do WISC III (Vocabulário e Dígitos). No Cloze era pedido à criança que respondesse um de cada vez. Os textos foram sempre apresentados na mesma ordem. Solicitava-se que lessem a história até o fim e depois voltassem ao início e preenchessem os espa-

ços com as palavras que julgassem dar mais sentido ao texto. Na terceira e última sessão foram aplicados os dois subtestes do Teste de Desempenho Escolar também seguindo o procedimento de aplicação. Esses testes não serão discutidos nesse artigo.

Resultados

Na primeira parte de estudo investigamos a relação entre as tarefas de consciência metalingüística e a leitura contextual um ano mais tarde. Os resultados das correlações de Pearson, descritas na Tabela 1, mostram correlações significativas, fracas e positivas para as duas medidas de consciência morfológica tomadas no primeiro ano e o teste de Cloze 2 medido no segundo ano da pesquisa (para decisão morfológica focando na raiz de palavras sufixadas $r = 0,37, p < 0,05$ e para analogia $r = 0,37; p < 0,05$). Para o Cloze 1 só a tarefa de decisão morfológica para raiz de palavras sufixadas foi significativa ($r = 0,39; p < 0,05$). Nenhuma das tarefas de consciência fonológica foram significativas.

Tabela 1

Coeficiente de Correlações de Pearson e o Cloze Ano 2 e as Medidas de Consciência Morfológica e Fonológica Ano 1

	Raiz sufixo 2007	Analogia 2007	Aliteração 2007	Rima 2007	Vocabulário- WISC 2007	Cloze 1 2008	Cloze 22008
Raiz Prefixo 2007	0,77**	0,28	0,53**	0,54**	0,07	0,31	0,31
Raiz sufixo2007		0,14	0,46*	0,64**	-0,03	0,39*	0,37*
Analogia 2007			0,47**	0,33*	0,39*	0,21	0,37*
Aliteração 2007				0,47**	0,20	0,15	0,05
Rima 2007					0,30	0,32	0,23
Vocabulário-WISC 2007						0,04	0,08

* Correlações significativas em nível 0,05; ** correlações significativas em nível 0,01.

Na segunda parte das análises regressões múltiplas com ordem fixa foram realizadas. A *variável dependente* nessas análises foi o teste de *Cloze 1* ou *Cloze 2*, a primeira variável a entrar no *modelo* foi a *escolaridade no primeiro ano (série)*, seguida pelo *vocabulário*, em terceiro lugar *uma das tarefas de consciência fonológica*, o quarto passo foi a inclusão de *uma das tarefas consciência morfológica*. Os indicadores de colinearidade para essas análises permitiam a sua realização.

Os resultados das regressões que foram significativas mostram que para o Cloze 1, quando a medida de consciência fonológica foi a aliteração ($\beta = 0,11, t = 0,66, p < 0,11$) a decisão morfológica com base na raiz de palavras sufixadas contribuiu para leitura contextual um ano mais tarde ($\beta = 0,41, t = -2,46, p < 0,019$). Para o Cloze 2 os resultados foram semelhantes, quando a medida de consciência fonológica foi a aliteração ($\beta = 0,11,$

$t = -0,013, p < 0,9$) a decisão morfológica com base na raiz de palavras sufixadas contribuiu para leitura contextual um ano mais tarde ($\beta = 0,43, t = -2,66, p < 0,012$).

Discussão

O presente estudo se propôs a investigar a relação entre os processamentos morfológico, fonológico e a leitura no contexto em um estudo longitudinal. A relação entre o processamento da morfologia derivacional e a leitura contextual um ano mais tarde foi demonstrada através dos índices de correlação obtidos. Embora, os coeficientes de correlação tenham mostrado correlações fracas, embora, positivas e significativas entre duas das medidas de consciência morfológica e a leitura contextual um ano mais tarde, esses resultados se mantiveram quando foram controlados os níveis iniciais de leitura e

de consciência fonológica para pelo menos uma das medidas de consciência morfológica. Os resultados aqui obtidos sugerem que a relação entre o processamento morfológico e o desenvolvimento da leitura contextual é específica. Em outras palavras, independente do nível de leitura ou consciência fonológica inicial, as crianças que tiveram os melhores escores na tarefa de decisão morfológica com base na raiz de palavras sufixadas foram melhores na leitura contextual um ano mais tarde.

Rego (1995) num estudo realizado com crianças brasileiras mais jovens que a desse estudo, encontrou uma relação entre a consciência sintática e a leitura contextual, mas não com a consciência fonológica. A autora concluiu que a utilização de pistas grafofonêmicas não ocorria na leitura no contexto no português. No nosso estudo, também, apenas a contribuição da medida de consciência morfológica se manteve significativa após os controles serem efetuados.

Há duas explicações possíveis para o nosso resultado. A primeira é a de que à medida que as crianças avançam na alfabetização a consciência fonológica vai deixando de ter importância e consciência morfológica ganha peso. Isso pode ocorrer porque as crianças já são proficientes na decodificação e precisam começar a entender aspectos mais complexos do sistema ortográfico da língua (Nunes et al., 1997). Assim, nessa faixa etária a criança começa a fortalecer outras estratégias de leitura. Porém, essas estratégias de leitura podem não ser necessariamente o abandono do processamento no nível da palavra para o uso de informações sintático-semânticas mais amplas ao nível do texto.

A segunda explicação diz respeito às medidas de consciência fonológica utilizadas. Elas podem não ter sido adequadas para essa faixa etária. Quando tarefas que envolvem a manipulação de fonemas são incluídas em regressões que avaliam a relação entre a consciência morfológica e o processamento da escrita, essa relação nem sempre se mantém (Justi, 2009; Miranda 2009). Estudos futuros devem incorporar essas medidas e verificar sua associação com a leitura contextual. Pode ser que a contribuição da consciência fonológica seja maior do que se pensa.

Dessa forma, esses resultados não corroboram a hipótese de Tunmer (1990, 1992) de que o processamento fonológico contribui para leitura contextual. Porém, uma nota de cautela precisa ser levantada, pois outras medidas de consciência fonológica, mais sensíveis, precisam ser usadas para se confirmar essas conclusões.

Outra hipótese que não encontra apoio nesse estudo e a de Mann (2000). A autora sugeriu que em línguas com ortografias regulares a consciência morfológica não teria tanta importância para leitura e escrita. Esse não foi o caso para o português. Embora, tenhamos uma ortografia transparente, a consciência morfológica contribuiu para o desenvolvimento da leitura contextual.

Os resultados desse estudo devem ser testados agora em estudos de intervenção. Ao indicar que o desenvolvi-

mento da habilidade de refletir sobre a morfologia da língua contribui para leitura contextual um ano mais tarde, esses resultados apontam para necessidade da realização de estudos no contexto educacional, que demonstrem a importância do desenvolvimento da consciência morfológica para aquisição da leitura no português.

Referências

- 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, UK: 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), 7-24.
- Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cardoso-Martins, C. (1997). *A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura em crianças normais e indivíduos com a síndrome de Down: Um estudo correlacional*. (Tese para obtenção de título de professor titular). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Carlisle, J. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, J. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 61-72.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Correa, J. (2009). Habilidades metalingüísticas ligadas à sintaxe e morfossintaxe. In M. Mota (Ed.), *Desenvolvimento metalingüístico: Questões contemporâneas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Cuningham, A. E. (1990). Implicit versus Explicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 426-444.
- Deacon, S., & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Hertfordshire, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Goodman, K. (1982). Miscues windows on the reading processes. In F. V. Gollasch, *Language and literacy – The selected writings of Kenneth S. Goodman* (Vol. 1, pp. 70-75). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Goswami, U., & Bryant P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45.

- Justi, C. (2009). *A contribuição do processamento fonológico, da consciência morfológica e dos processos subjacentes a nomeação seriada rápida para leitura e escrita no português brasileiro*. (Tese de Doutorado não-publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Maki, R. H., Schields, M., Wheeler, A. E., & Zacchini, T. L. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 723-731.
- 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. In M. R. Maluf (Ed.), *Psicologia educacional: Questões contemporâneas* (pp. 105-122). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Miranda, L. (2009). *Consciência metalinguística e a ortografia de palavras morfológicamente complexas*. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.
- Mota, M., Lisboa, R., Dias, J., Gontijo, R., Paiva, N., Mansur-Lisboa, S., et al. (2009). Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 223-229.
- Mota, M., & Santos, A. (2009). O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo Cloze. *Estudos de Psicologia* (Natal), 14(3), 207-212.
- 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.
- Nicholson, T. (1993). The case against context. In G. Thompson, W. Tunmer, & T. Nicholson (Eds.), *Reading acquisition processes* (pp. 91-103). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nunes, T., Bindman, M., & Bryant, P. (1997). Morphological strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- 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 [Computer software]*. São Paulo, SP: Associação Brasileira de Dislexia.
- 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.
- 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.
- Rego, L. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 51-60.
- 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. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. C. Souza, & R. P. Brenelli (Eds.), *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 213-247). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.
- Santos, A. A. A. (2005). O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura. Itatiba, SP: Universidade São Francisco. Relatório de pesquisa não-publicado.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Taylor, W. L. (1953). "Cloze" procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-33.
- Tunmer, W. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25(2), 95-112.
- Tunmer, W. (1992). Phonological processing and reading recovery – A reply to Clay. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23, 203-217.
- Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Escala de inteligência Weschsler para crianças*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Recebido: 30/07/2009
1ª revisão: 30/04/2010
2ª revisão: 09/08/2010
3ª revisão: 27/09/2010
Aceite final: 11/10/2010