

Impacto do Ensino para o Desenvolvimento de Habilidades Fonológicas e Morfológicas em Prol da Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Teaching Impact for the Development of Phonological and Morphological Skills in Order to Learn Reading and Writing

Andréia Alves Correa^{a*}; Viviane do Rocio Barbosa^a; Sandra Regina Kirchner Guimarães^b

^aFaculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná, Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais.

^bUniversidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação.

*E-mail: andreiacorrea75@hotmail.com

Resumo

O presente artigo visa apresentar o impacto de um programa de ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Participaram 94 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em três Grupos experimentais - Turma E (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica), Turma D (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica), Turma C (programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas) - e um grupo de Controle (Turma A). Os estudantes foram submetidos a pré-teste, intervenção e pós-teste. Os resultados obtidos sugerem que a prática pedagógica desenvolvida no primeiro ano do Ensino Fundamental deve ocupar-se do desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente, da consciência fonêmica, dada sua importância na aprendizagem do princípio alfabético e, acrescentar a esta prática o ensino explícito de habilidades morfológicas, tendo em vista que os resultados obtidos, neste estudo, sustentam que o ensino explícito de elementos sonoros e elementos mórnicos, de forma conjugada, gera efeitos positivos em termos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Consciência Morfológica. Ensino.

Abstract

The present article aims to present the impacts of a teaching program aimed at the development of metaphonological and metamorphological abilities on reading and writing learning. A total of 94 students from the 1st grade of Elementary School, distributed in three experimental Groups - Class E Teaching for the development of phonological awareness, Class D (teaching program for the development of morphological awareness), Class C (teaching program for the development of metaphonological and metamorphological skills) - and a Control Group (Class A). The students were subjected to pre-test, intervention and post-test. The results suggest that the pedagogical practice developed in the first year of elementary school should focus on the development of phonological awareness, mainly phonemic awareness, given its importance in learning the alphabetical principle and add to this practice the explicit teaching of morphological skills, Considering that the results obtained in this study bear that the explicit teaching of sound elements and morphic elements, in combination, generates positive effects in terms of reading and writing skills' learning.

Keywords: Phonological Awareness. Morphological Awareness. Teaching.

1 Introdução

No que tange a aprendizagem da linguagem escrita, a vertente teórica da Psicologia Cognitiva aborda que tal processo é suportado pelo sistema cognitivo, que atua sobre a informação grafada, de modo a colocá-la em contato com os conteúdos da memória e, desse modo, tornar possível o seu uso, por parte de processos de pensamento (MALUF, 2005). Com isso, as habilidades de leitura e de escrita constituem um conjunto de capacidades cognitivas, as quais se apresentam organizadas, em um sistema cognitivo, que ampara e agencia seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que o processo de aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita demanda que haja o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas referentes a distintos aspectos linguísticos, embora haja o reconhecimento de que as habilidades metalinguísticas sejam primordiais para que a aprendizagem formal, na

escola, ocorra evidenciando seu caráter consciente. Isso leva o aprendiz a se utilizar de reflexão e controle deliberado sobre os objetos linguísticos, bem como sobre sua utilização (KATO, 1999).

Evidências empíricas (BARRERA, 1995; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1995; CARLISLE, 1995; GOMBERT, 1992) demonstram a contribuição das habilidades metalinguísticas no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse sentido, este artigo visa apresentar o impacto de um programa de ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta perspectiva teórica, o presente artigo abordará as habilidades metalinguísticas, em particular as metafonológicas e metamorfológicas, à luz da qual foi realizada a análise dos dados empíricos coletados. A pesquisa aqui apresentada evidencia um recorte teórico, o qual se

contextualiza nos últimos vinte e dois anos de pesquisa e se evidenciam os estudos fundantes na área da Psicologia Cognitiva sobre a temática central deste estudo.

2 Material e Métodos

O estudo foi realizado com 94 crianças, de ambos os sexos, de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino. Optou-se por desenvolver este estudo em escolas públicas, pois estas espelham melhor a realidade social do país e isso contribui para a reflexão acerca da importância do ensino sistemático, em prol do desenvolvimento das consciências fonológica e morfológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O único critério de inclusão dos alunos como participantes foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis.

2.1 Instrumentos

Tarefa de leitura - constituída por 8 palavras reais (4 palavras de alta frequência e 4 palavras de baixa frequência), que foram selecionadas pela pesquisadora no acervo de Pinheiro (1994). A escolha das palavras para a composição do teste teve como base principal os afixos escolhidos para serem trabalhados, nos grupos experimentais de desenvolvimento da consciência morfológica desta pesquisa.

Tarefa de escrita - (autoditado) - constituída por 6 palavras reais, que contemplavam os segmentos sonoros escolhidos para o trabalho com a consciência fonológica na pesquisa. Tais palavras foram escolhidas nas “listas experimentais” elaboradas por Pinheiro (1994) e foram classificadas, inicialmente, em duas categorias: em alta frequência (3 palavras) e baixa frequência (3 palavras). E, ainda, classificadas também como regulares (2 palavras), irregulares (2 palavras) e regra (2 palavras).

Avaliação da consciência fonológica (nível da sílaba e do fonema) - CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2007), aplicado individualmente, é um instrumento utilizado na avaliação da consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. O teste conta com um total de 70 itens, sendo atribuído 1 ponto para cada acerto. As tarefas de consciência silábica contabilizam um total de 40 pontos e as de consciência fonêmica um total de 30 pontos.

Avaliação da consciência morfológica - derivacional (GUIMARÃES, 2011, comunicação pessoal) - apresenta 32 itens e possui dois tipos de avaliações: a primeira requer do aluno a habilidade de decompor uma palavra derivada pela subtração de seu sufixo, gerando sua forma primitiva, como foi solicitado no exemplo que segue:

Ex. (acabamento) – Essa obra tem que _____.
(acabar)

A segunda avaliação exige a ação reversa, pois nesta o examinando deve produzir uma palavra derivada, dada sua

forma primitiva:

Ex. (livro) – Antes de sair do shopping, preciso passar na _____ (livraria)

Avaliação da consciência morfológica flexional (GUIMARÃES, 2012, comunicação pessoal) – constitui-se de 14 itens avaliativos e dois para treino, os quais envolvem a flexão de substantivos, de adjetivos e de verbos. A prova tem como objetivo verificar se o participante consegue, no contexto de frases, realizar corretamente a flexão das palavras dadas:

Ex. (triste). Depois de perder o jogo, os meninos ficaram com os olhos _____.

2.2 Procedimento

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e a investigação foi delineada em três fases: pré-teste, intervenção, pós-teste. Inicialmente, nos pré-testes, os alunos foram avaliados, individualmente, em todas as provas (em sala reservada). Após os pré-testes, os participantes foram distribuídos em três Grupos experimentais - Turma E (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica), Turma D (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica), Turma C (programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas) - e um grupo de Controle (Turma A). O programa de ensino foi composto por 23 sessões específicas para cada turma com duração de 90 minutos. Os dados do pré-teste e pós-teste foram coletados e analisados pelas pesquisadoras, bem como a organização das sessões de ensino. A aplicação da intervenção foi realizada, imediatamente, após os pré-testes, pelas professoras das turmas com orientação e supervisão das pesquisadoras.

3 Resultados e Discussão

3.1 Consciência fonológica

A respeito das concepções sobre a fala da criança, antes do processo de alfabetização ter sido iniciado formalmente, Byrne (1995) reitera que as crianças não têm uma compreensão clara sobre a maneira como esta é organizada. Na verdade, quando a criança começa a desenvolver a oralidade seu interesse não está voltado para os sons que as palavras compõem, na verdade, o foco de atenção desta fase está relacionado ao significado da palavra, por exemplo, se falar para a criança a palavra “bola” ela irá pensar no brinquedo e não no som (/b/o/l/a) que compõe a palavra. Assim, estudos empíricos têm evidenciado que a primeira habilidade, que se instala no aprendiz, é a metafonológica, mas esta não é a única habilidade metalinguística presente nas atividades de leitura e de escrita (MALUF, 2010).

Cardoso-Martins (1995) define habilidade metafonológica como consciência dos sons que compõem as palavras que são ouvidas e faladas. Capovilla e Capovilla (2000) apresentam a consciência fonológica como a habilidade de entendimento

de que a fala pode ser segmentada e a capacidade de manipular tais segmentos. No contexto escolar, Lima (2011) indica que a criança precisa pensar sobre a linguagem em nível especificamente fonológico, levando a manipulação de representações mentais de sílabas, fones e fonemas, no âmbito da palavra, para adquirir a linguagem escrita.

Quando as crianças iniciam o processo formal de educação já trazem consigo uma bagagem muito grande de palavras, que sabem não apenas pronunciar como também compreendem o significado. Mesmo antes de compreender o princípio alfabético, as crianças já são, como afirma Byrne (1995), falantes bem-sucedidos da sua própria língua, pois já dominam um conjunto complexo de regras para a pronúncia de palavras, assim como já aprenderam o sentido de milhares de fonemas, em palavras diferentes.

A compreensão do princípio alfabético ocorre, no processo do ensino formal, com atividades específicas e antes mesmo que a criança possa compreender tal princípio, é necessário que ela entenda que sons associados às letras são, precisamente, os mesmos sons da fala. Para aqueles que já dominam o processo de leitura e escrita essa ação parece natural, mas para algumas pessoas a compreensão de que a linguagem falada é composta de sequências de pequenos sons não é algo tão simples e requer muito esforço por parte do aprendiz (ADAMS *et al.*, 2006).

Adams *et al.* (2006) mostram que as pequenas unidades da fala, que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas e, quando a criança inicia o processo de compreensão de que os sons que ela produz podem ser registrados, é possível afirmar então que ela já tem desenvolvida a consciência fonêmica, ou seja, que ela já é capaz de manipular e isolar as unidades sonoras, que constituem uma palavra e pode falar palavras que iniciem ou terminem com uma mesma unidade sonora solicitada. No entanto, não apenas isso, para Mesquita, Correa e Mousinho (2012) conforme a criança evolui e avança, no seu processo de escolarização, o nível de consciência da palavra associado ao desenvolvimento da consciência fonológica parecem ser de grande importância para o desenvolvimento de narrativas mais complexas, mostrando que a consciência fonológica pode contribuir não apenas para a aprendizagem da leitura inicial, mas também para o seu aperfeiçoamento.

Cardoso-Martins (2005) desenvolveu um estudo longitudinal, no qual tinha como objetivo avaliar a relação entre a sensibilidade à rima e ao fonema, antes do início da alfabetização e o progresso posterior na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Participaram do estudo 66 crianças com idades entre 4 a 5 anos, que ainda não haviam começado a ler, sendo a pesquisa realizada, em uma escola particular, na cidade de Belo Horizonte, MG. Ao final, a pesquisadora concluiu que a sensibilidade da criança à rima independe da idade em que é avaliada, desempenha um papel modesto no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Figueira e Botelho (2017), ao desenvolver um estudo

exploratório, no qual pretendiam analisar a relação entre o desempenho geral na leitura (avaliando os processos de leitura contemplados na PROLEC-R) e a consciência fonológica, em 34 crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, de escolas públicas e privadas de Coimbra, Portugal, mostram que a consciência fonológica tem se apresentado como uma competência preditora no sucesso do desempenho da leitura e tem sido considerada como uma condição essencial para o seu desenvolvimento. Os autores ainda reiteram que as crianças que têm consciência dos fonemas conseguem obter melhores resultados no processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, a relação positiva e significativa entre o desempenho na leitura de palavras e a consciência fonológica ainda se mostra eficiente e necessária. Portanto, a consciência fonológica é um tipo de habilidade metalinguística, que ajuda na alfabetização, pois facilita a aquisição das correspondências entre letra-som, que são utilizadas na decodificação, necessárias à aquisição do princípio alfabético (CARDOSO-MARTINS, 1995).

No decorrer do processo de alfabetização formal será necessário que a criança compreenda, não somente as funções e especificidades da linguagem escrita, mas também que esta representa a pauta sonora das palavras, através da correspondência entre grafemas e fonemas (BARRERA, 1995). Nesse processo, a atenção da criança estará voltada para os sons que compõem a linguagem e passará a perceber que poderá modificá-los e utilizá-los, a fim de formar novas palavras e, com isso, desenvolver a consciência fonológica.

Freitas e Santos (2009) demonstram que é possível perceber que a criança tem consciência fonológica, ou seja, tem compreensão dos sons que compõem a fala, quando ela for capaz de realizar atividades voltadas para a identificação de sílabas ou de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou de sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons, manipulação de sílabas ou de sons. Os autores relatam, ainda, que as crianças começam a manifestar a consciência fonológica com atividades envolvendo, primeiramente, as sílabas e que manifestações referentes aos sons acontecem posteriormente. Um exemplo disso é que para uma criança é mais fácil segmentar a palavra *pato em [pa] [to]* do que segmentar a mesma palavra *pato em [p] [a] [t] [o]*.

Dentre as habilidades metalinguísticas associadas ao processo de aquisição da língua, a consciência fonológica é a mais estudada e é considerada como a chave para aprender a ler línguas ortográficas alfabéticas (GOUGH; LARSON, 1995). A consciência fonológica tem um papel de grande relevância no processo de compreensão do sistema de escrita, pois esta dará condições às crianças de realizarem processos de análises sobre as características sonoras das palavras.

Cardoso-Martins e Correa (2008) enfatizam que à medida que as crianças começam a aprender os nomes e os sons das letras, elas começam a compreender que as letras representam sons estáveis na pronúncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas escritas

inventadas. No início, elas são capazes apenas de representar alguns sons na pronúncia da palavra, geralmente, o som inicial e final da pronúncia da palavra.

Maluf e Barrera (2003) mostram que estudos realizados sobre o tema apresentam correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e escrita. No entanto, mesmo havendo concordância com esse fato, há divergências com relação ao surgimento da consciência fonológica, em que alguns acreditam que esta é um pré-requisito para o processo de alfabetização e outros que esta se desenvolve por meio de atividades específicas.

A fim de justificar tais controvérsias, Maluf e Barrera (1997) apontam que há evolução psicogenética, em termos de desenvolvimento da consciência fonológica, o que vai ao encontro da hipótese da existência de diversos níveis de capacidade metalinguística. Dito de outra forma, a consciência fonológica passa por etapas de evolução e a criança vai ampliando o seu conhecimento sobre os sons da fala à medida que vai tendo contato com aprendizagens explícitas específicas.

Evidências empíricas têm mostrado a importância do ensino sistemático de aspectos fonológicos. Santos (2008) realizou um estudo de intervenção para avaliar os efeitos do treino sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças pré-escolares de escolas públicas e escolas privadas. A pesquisa teve um enfoque quase experimental e os grupos de estudos foram divididos entre as escolas públicas e privadas. Participaram do estudo 55 crianças com faixa etária entre 5 e 6 anos e os resultados obtidos mostraram efeitos positivos do treino realizado sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados entre as escolas foram comparados no estudo e mostraram que as crianças dos grupos das escolas particulares tiveram melhores resultados, quando comparados aos grupos das crianças de escolas públicas o que mostrou a necessidade de inclusão de atividades voltadas, especificamente, para o desenvolvimento da consciência fonológica em escolas públicas, tendo em vista que as mesmas facilitam o processo de alfabetização como foi comprovado.

Buscando outro foco de pesquisa, mas não menos importante, Barrera e Placiteli (2008) também realizaram uma pesquisa de intervenção com o objetivo de analisar a influência de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica sobre a aprendizagem da escrita, em crianças com dificuldades no processo de alfabetização. Participaram das atividades de intervenção 21 crianças, com faixa etária entre 6 a 14 anos, oriundos de uma escola pública da periferia de Ribeirão Preto, SP, que frequentavam entidades filantrópicas em período contrário ao período de aula. A pesquisa buscou avaliar se o desempenho de crianças, com dificuldades de aprendizagem, melhora conforme lhes é ensinado prestar atenção nas propriedades fonológicas das palavras, e as autoras puderam verificar que o rendimento das crianças pode melhorar, pois as atividades

aplicadas no programa influenciaram, positivamente, nos resultados obtidos nas verificações posteriores. Barrera e Placiteli (2008) concluíram que o rendimento das crianças nas atividades escolares pode melhorar e que o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas pode ser importante na recuperação de crianças com dificuldades na alfabetização.

Santos e Maluf (2010) realizaram uma pesquisa de intervenção com o objetivo de desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a escrita, em crianças falantes da língua portuguesa. Fizeram parte do estudo 90 crianças, com faixa etária entre 5 e 6 anos, que estavam iniciando o processo de alfabetização. A pesquisa teve um delineamento quase experimental e a intervenção foi aplicada, coletivamente, a todos os alunos das classes selecionadas. Os resultados obtidos no estudo mostraram que as habilidades metafonológicas têm um papel importante no processo de alfabetização, pois facilitam o processo de aquisição da linguagem escrita.

Outrossim, considera-se a importância do ensino formal tanto para o desenvolvimento da consciência fonológica quanto para o de outras habilidades metalinguísticas como crucial e deve ser explícito e sistemático, pois o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas prediz o sucesso da aquisição de leitura/escrita e a instrução formal, em um sistema de escrita alfabético que desenvolve ainda mais a consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010; SANTOS; MALUF, 2010).

3.2 Consciência morfológica

A consciência morfológica possibilita ao leitor/escritor refletir e manipular a estrutura morfológica da língua - suas unidades de sentido (NUNES; BRYANT, 2006). É por meio desta habilidade que o sujeito reconhece palavras escritas ou partes das mesmas, automaticamente e com entendimento.

Os morfemas são unidades (linguísticas) mínimas de significado (podem ser derivacionais – pedra / pedreiro – e flexionais – casa / casas), blocos de construção nos processos de formação de palavras, elementos recorrentes, de grande produtividade na língua e sua ordem é rígida, ou seja, qualquer alteração resulta em formas inaceitáveis na língua (KEHDI, 2007). A subárea da linguística, que engloba o estudo sobre os morfemas, é a morfologia.

De acordo com Mota (2010), o desenvolvimento da consciência morfológica pode ser associado ao desempenho na leitura e na escrita, no entanto, menos se sabe sobre o desenvolvimento dessa habilidade no início do ensino formal da língua escrita (MOTA *et al.*, 2011) e são poucas (mas confirmativas) as evidências empíricas de que esta seja necessária, ou ainda que faça a diferença, nesse momento inicial de aquisição da linguagem escrita (CARLISLE, 2000).

Estudos indicam que a consciência morfológica contribui para a aprendizagem da escrita e esta favorece, também, a

leitura de palavras isoladas, a compreensão de textos e a leitura de pseudopalavras (CARLISLE, 2000; DEACON; KIRBY, 2004).

Enfatiza-se que nos sistemas alfabéticos, como é o caso do Português, a escrita inclui unidades de significado chamadas morfemas. Além disso, a escrita em línguas alfabéticas combina a aquisição de dois princípios, “sem os quais ela não poderia nem existir nem funcionar” (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004, p.106). O primeiro princípio, o fonográfico, permite que haja correspondências entre unidades gráficas (grafemas) e fonemas (sons) ou sílabas. O segundo princípio é o semiográfico, o qual garante que as unidades gráficas correspondam, igualmente, a formas significativas, como no caso da representação da palavra *gato*, que significa um animal mamífero.

Mota, Annibal e Lima (2008) perceberam, com seu estudo, que tanto a consciência morfológica quanto a fonológica podem contribuir de maneira diferente para a leitura e para a escrita no Português (variante brasileira). No entanto, as pesquisadoras ressaltam que existe a possibilidade do processamento fonológico ter sido mais importante na escrita do que o processamento sintático-semântico, visto que uma hipótese não testada, mas que pode ter ocorrido, diz respeito ao fato dos participantes do estudo já terem aprendido as regras de correspondência letra e som no Português, e no momento da investigação estarem em uma etapa de seu desenvolvimento que os leve a necessidades de se reportarem para aspectos complexos da ortografia, os quais exijam o processamento da morfologia.

Mota, Santos e Guimarães (2014) evidenciam diversos motivos pelos quais a habilidade metamorfológica se mostra essencial para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois esta contribui para a leitura à medida que ajuda a criança a reconhecer palavras que ainda não conhece ou que nunca encontrou em texto. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de se desenvolver estudos de intervenção, que evidenciem regras morfológicas em prol do desenvolvimento da linguagem escrita.

Seixas (2008) buscou verificar se há possibilidade de estimular a consciência morfológica (derivacional e flexional), em crianças de cinco anos de idade, por meio de um programa de intervenção específico (antes da alfabetização formal). Participaram desta pesquisa 45 crianças, todas com cinco anos, escolhidas aleatoriamente em um universo de 75 que frequentavam uma pré-escola particular. Os resultados obtidos revelaram que não houve uma melhoria significativa da intervenção no avanço dos conhecimentos dos participantes do Grupo Experimental - GE, nem do Grupo de Controle 1 - GC1 na habilidade para realizarem analogias de palavras. Igualmente, observou-se que as crianças do Grupo Experimental progrediram, significativamente, na sua capacidade para formar palavras morfológicamente relacionadas e isso ocorreu devido à

influência do plano de intervenção. O Grupo Controle 1 não demonstrou maiores proveitos em consciência morfológica, mesmo tendo manipulado materiais, que pudessem favorecer essa situação, em relação ao Grupo Controle 2. Observou-se, ainda, que a intervenção realizada com o Grupo Controle 1 não foi muito eficaz e não garantiu ganhos em relação ao Grupo Controle 2. Seixas (2008) concluiu que, por meio da intervenção com crianças não alfabetizadas, o trabalho sobre os processos de flexão e derivação em palavras demonstrou-se eficaz, mesmo em crianças que não sabiam ler e escrever.

Outro estudo de caráter interventivo foi o de Pires (2010), o qual pretendia avaliar o impacto de uma ação explícita baseada no ensino de regras morfológicas, a fim de contribuir para a discriminação da escrita de palavras, que terminam em sufixos homófonos “-esa”/ “-eza” e “-ice”/“-isse”. Participaram 130 alunos de 6 turmas de uma escola pública de Lisboa, sendo duas do 3º ano, duas do 4º ano e duas do 6º ano. Os participantes foram distribuídos, aleatoriamente, em dois grupos: Experimental, com 60 elementos, e Controle, com 70. Os resultados mostram que houve uma contribuição da intervenção com o Grupo Experimental, visto que houve uma diferença significativa nos resultados de discriminação dos morfemas homófonos “-esa”/“-eza” e “-ice”/“-isse” entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle. Outro aspecto relevante, apresentado por Pires (2010), foi que o efeito da intervenção se apresentou específico e independente do nível de consciência morfológica, e a capacidade de discriminação escrita de palavras com os morfemas em estudo estava relacionada com o ano de escolaridade. Pires (2010) concluiu, a partir de uma análise estatística, que os alunos ensinados, explicitamente, sobre os princípios morfológicos puderam discriminar na escrita morfemas homófonos de forma significativamente melhor do que aqueles que não foram ensinados.

No Brasil, como pioneiras no campo investigativo sobre consciência morfológica foram Mota *et al.* (2009), que desenvolveram estudo com objetivo investigar a conexão entre a consciência morfológica (especificamente a consciência da morfologia derivacional) e a leitura contextual (medida pelo teste Cloze). Participaram deste estudo 42 crianças brasileiras de 1ª e 2ª séries. Os resultados desta investigação ofertaram dados empíricos, os quais indicam que o processamento fonológico favorece a leitura contextual e a relação entre o processamento morfológico e a leitura contextual é específica. Constatou-se, também, que as medidas de consciência morfológica na 1ª série não foram tão favoráveis à leitura contextual, talvez pelo fato de que esse grupo estivesse focado na consolidação do princípio alfabético. Os autores concluíram que os resultados da pesquisa sugeriram um modelo para a relação entre o processamento morfológico e a leitura contextual.

Miranda (2009) investigou a conexão entre a consciência morfológica e fonológica e a aquisição da leitura e da escrita,

além de verificar o processamento morfológico e sua relação com a estrutura fonológica das palavras no português do Brasil. A pesquisa foi realizada com 57 estudantes, sendo 24 do 2º ano e 33 do 3º. O estudo demonstrou não haver contribuição (independente da consciência fonológica) da consciência morfológica para a leitura e não houve significância em relação à escrita. Concluindo, há necessidade de replicação do estudo em uma amostra de crianças mais velhas para observar se existiriam outras correlações entre a consciência morfológica, fonológica e a leitura e escrita.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de estudos de intervenção, que possam evidenciar como o ensino de habilidades morfológicas, aliadas ou não com habilidades fonológicas, e se estas podem favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita.

3.3 Consciência fonológica

Para verificar o desempenho dos participantes foram realizadas análises descritivas tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Com esta análise, pode-se observar que as médias no pré-teste variam entre 27,88 (turma E) e 31,14 (turma A)

e no pós-teste entre 31,86 (turma A) e 36,96 (turma E). Para analisar as diferenças verificadas nas médias de desempenho dos grupos participantes da pesquisa, foi utilizado o teste estatístico Kruskal-Wallis.

A partir das análises percebeu-se que os resultados do pré-teste mostraram que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 3,38$; $p=0,336$). O mesmo teste foi utilizado no pós-teste, que também não mostrou diferença significativa, estatisticamente, entre o desempenho das turmas ($\chi^2= 2,72$; $p=0,437$).

Destaca-se que embora o teste estatístico não tenha mostrado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos dois momentos da pesquisa, é possível verificar que no pós-teste a mediana da turma A (grupo controle) é de 31 e a da turma E (grupo experimental que recebeu intervenção em consciência fonológica) é 40, o que mostrou que participantes da pesquisa, que receberam uma proposta de ensino voltada para o desenvolvimento da habilidade metafonológica obtiveram maiores avanços, quando comparados a participantes que não desenvolveram a mesma proposta de ensino.

Tabela 1: Média, Desvio Padrão e Mediana em Consciência Fonológica

Turma	Período de coleta	Total de participantes	Média	Desvio padrão	Mediana
A	pré-teste	22	31,14	12,1	30,05
	pós-teste		31,86	9,16	31,00
C	pré-teste	24	31,73	8,53	32,00
	pós-teste		34,68	12,79	33,50
D	pré-teste	22	26,38	9,08	27,00
	pós-teste		35,33	10,8	36,00
E	pré-teste	24	27,88	13,51	28,50
	pós-teste		36,96	10,36	40,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses resultados corroboram análises de investigações anteriores (BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CARVALHO, 2010; GUIMARÃES, 2005; SICCHERINO, 2013), as quais evidenciam, empiricamente, que a instrução fonológica tem papel importante e facilitador no início da aquisição da linguagem escrita e pode ser desenvolvida com o uso de programas de ensino específicos.

O processo de desenvolvimento da consciência fonológica ocorre, de forma gradual, como apresenta Lopes (2004), sendo aprimorado à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, e esse processo ocorre de maneira sistemática dentro do ambiente escolar. Tal fato pode ser percebido a partir da análise dos resultados apresentados pelos pela turma E, que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica, e pela turma C, que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência

fonológica e morfológica. Ambas as turmas obtiveram resultados superiores no pós-teste, quando comparadas com os resultados obtidos pela turma do grupo controle. Dessa forma, pode-se inferir que, práticas de ensino voltadas para a instrução da consciência fonológica podem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento do processo inicial da linguagem escrita e o seu aprimoramento como mostram os resultados dessa pesquisa.

Em síntese, o resultado da análise estatística mostrou que na turma A (grupo controle) o desempenho dos participantes no teste de consciência fonológica não diferiu entre o pré e o pós-teste. Além disso, um resultado, que chamou a atenção, foi o desempenho da turma D, que recebeu instruções para o desenvolvimento das habilidades morfológicas e aumentou seu desempenho em questões fonológicas. Uma possível explicação para esse resultado é o próprio trabalho desenvolvido, pelo professor regente das turmas iniciais de alfabetização, que organizam as

metodologias para que a correspondência grafema fonema possa ocorrer. Dessa forma, uma hipótese para justificar esse desempenho em consciência fonológica da turma D é que seus participantes podem ter prestado atenção tanto nos elementos mórficos, quanto no som dos segmentos trabalhados.

Além do desempenho obtido pela turma D, as outras turmas do grupo experimental (C e E) também tiveram as médias elevadas, quando comparados os resultados de pré-teste e pós-teste e foram turmas que receberam instruções em consciência fonológica. Tais resultados obtidos mostram que a proposta de ensino, que foi desenvolvida nesta pesquisa, para uma instrução específica em consciência fonológica trouxe resultados positivos para os participantes do grupo experimental. Esses resultados confirmam que uma instrução, em consciência fonológica, pode resultar em ganhos significativos para o processo de aprendizagem de leitura e escrita. Adams *et al.* (2006) afirmam que as crianças pequenas precisam de instrução

em consciência fonológica e que esta é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, também, na produção da escrita alfabética.

3.4 Consciência morfológica – derivação e flexão

Para ponderar o desempenho dos participantes nesta variável, novamente foram realizadas análises descritivas, as quais serão apresentadas a seguir. Na análise pertinente a Morfologia Derivacional, observa-se que as médias no pré-teste variam entre 3,88 (turma E) e 5,63 (turma C) e no pós-teste entre 7,41 (turma A) e 8,08 (turma C). Tais resultados mostram todas as turmas do grupo experimental (C, D e E) apresentaram médias superiores no pós-teste, quando comparadas a média obtida pela turma A do grupo controle. Esse resultado mostra que a proposta de ensino aplicada, nesta pesquisa, parece ter se mostrado eficiente para o desenvolvimento da morfologia derivacional.

Quadro 2: Média, Desvio Padrão e Mediana em Morfologia Derivacional

Turma	Período de coleta	Total de participantes	Média	Desvio padrão	Mediana
A	pré-teste	22	4,86	2,642	5,0
	pós-teste		7,41	2,302	7,0
C	pré-teste	24	5,63	3,076	5,5
	pós-teste		8,08	3,412	8,0
D	pré-teste	22	4,18	2,986	3,0
	pós-teste		7,56	4,184	8,0
E	pré-teste	24	3,88	3,083	4,0
	pós-teste		7,54	3,413	7,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos, nos diferentes momentos da pesquisa, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste, o teste estatístico mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 4,191$; $p=0,242$). O mesmo teste foi utilizado no pós-teste e também não foram encontradas diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2= 1,083$; $p=0, 0781$).

Embora os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste não sejam estatisticamente significativos, houve uma melhora no desempenho das turmas, principalmente, as que receberam a proposta de ensino especificamente para o desenvolvimento da consciência morfológica (turma C e turma D). Uma justificativa, que pode ser atribuída ao fato dos grupos não terem obtido uma melhora estatisticamente significativa, é que determinados conhecimentos linguísticos são adquiridos no decorrer do processo de ensino formal.

A aprendizagem de conceitos relacionados, principalmente, com a morfologia derivacional exige do aprendiz pré-requisitos específicos para compreender que,

em algumas situações, as palavras formadas por sufixos ou prefixos derivacionais podem mudar de classe gramatical e, portanto, o aprendizado destas tende a ser desenvolvido no decorrer do Ensino Fundamental (MOTA, 2012). No entanto, os resultados das médias obtidas no pós-teste das turmas do grupo experimental mostraram que, mesmo não sendo significativas estatisticamente, as turmas apresentaram avanços o que corrobora o estudo de Colé e cols (2003), que mostra que a habilidade metalinguística está presente desde os anos iniciais da alfabetização, inclusive, a morfologia derivacional.

Com relação ao desempenho, em morfologia flexional, pode-se observar que as médias no pré-teste variam entre 4,59 (turma A) e 6,79 (turma C) e no pós-teste entre 5,45 (turma A) e 8,21 (turma E). As médias obtidas mostram que, no pós-teste, a turma A obteve o menor resultado dentre todas as turmas. Esse fato mostra que as atividades desenvolvidas na proposta de ensino, desta pesquisa, contribuíram para o desenvolvimento das turmas do grupo controle.

Quadro 3: Média, Desvio Padrão e Mediana em Morfologia Flexional

Turma	Período de coleta	Total de participantes	Média	Desvio padrão	Mediana
A	pré-teste	22	4,59	2,04	5,00
	pós-teste		5,45	1,920	5,50
C	pré-teste	24	6,79	3,706	6,50
	pós-teste		7,50	3,336	7,50
D	pré-teste	22	6,68	3,695	6,00
	pós-teste		7,44	3,216	8,00
E	pré-teste	24	5,90	3,026	6,00
	pós-teste		8,21	2,670	8,50

Fonte: Dados da pesquisa.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos, nos diferentes momentos da pesquisa, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste, o teste estatístico mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 6,113$; $p=0,106$). O mesmo teste foi utilizado no pós-teste e, também, não foram encontradas diferenças significativas, estatisticamente, entre os grupos ($\chi^2= 11,057$; $p=0,011$).

Apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos o que chamou a atenção dentre as turmas foi o resultado obtido no pós-teste pela turma E que obteve a maior média entre as turmas. A turma E recebeu a proposta de ensino voltada para o desenvolvimento da habilidade metafonológica e, possíveis justificativas para essa turma ter alcançado um resultado melhor, que as outras turmas, podem ser fundamentadas no fato dos participantes, talvez, terem prestado mais atenção no som das palavras para realizarem as atividades. A influência do som dos fonemas no desempenho da turma E é compreensível, pois o trabalho desenvolvido, nessa etapa, do ano letivo, em turmas de primeiro ano, tende a focalizar o som dos fonemas e, possivelmente, a professora

que aplicou a proposta de ensino, não deixou de enfatizar o som das palavras no momento da pesquisa e, ainda, características fonológicas podem afetar o processamento dos morfemas (MOTA *et al.*, 2009).

Nesse sentido, pode-se reconhecer que esses resultados vêm ao encontro com os estudos empíricos já realizados, que indicam que os morfemas flexionais são mais fáceis de serem compreendidos do que os morfemas derivacionais (CASALIS; LOUIS-ALEXANDER, 2000; DEACON; BRYANT, 2005), pois são adquiridos mesmo antes da criança iniciar o processo de ensino formal, na interação com o seu grupo de convivência e esse fato pode ser observado também com essa pesquisa.

Ao analisar o desempenho, em consciência morfológica como um todo, percebe-se que as médias no pré-teste variam entre 15,79 (turma E) e 18,92 (turma C) e no pós-teste entre 21,64 (turma A) e 25,71 (turma E). As médias obtidas mostram que no pós-teste a turma A obteve o menor resultado dentre todas as turmas e a turma E obteve maiores médias no pós-teste. Esse fato mostra que as atividades desenvolvidas, na proposta de ensino, desta pesquisa contribuíram para o desenvolvimento das turmas do grupo controle.

Quadro 4: Média, Desvio Padrão e Mediana em Consciência Morfológica

Turma	Período de coleta	Total de participantes	Média	Desvio padrão	Mediana
A	pré-teste	22	16,36	5,41	16,50
	pós-teste		21,64	4,27	21,50
C	pré-teste	24	18,92	8,43	20,00
	pós-teste		25,25	9,01	26,00
D	pré-teste	22	16,50	7,84	15,00
	pós-teste		24,00	9,61	22,00
E	pré-teste	24	15,79	7,26	16,00
	pós-teste		25,71	7,77	26,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos, nos diferentes momentos da pesquisa, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste, o teste estatístico mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 1,850$; $p=0,604$). O mesmo teste também foi utilizado no pós-teste e, também, não foram

encontradas diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2= 4,916$; $p=1,178$).

Embora os resultados não tenham sido estatisticamente significativos, a proposta de ensino aplicada, nesta pesquisa, mostrou-se eficaz, pois todas as turmas do grupo controle obtiveram melhores resultados no pós-teste. Dessa forma,

vale ressaltar que uma proposta de ensino específica para o desenvolvimento da consciência morfológica pode ser útil no processo de desenvolvimento da linguagem escrita (NUNES; BRYANT, 2014).

3.4.1 Desempenho em leitura de palavras

O resultado das análises descritivas realizadas para verificar o desempenho dos grupos mostra que as médias no pré-teste de leitura de palavras de alta frequência variam entre

0 (turmas A e E) e 0,63 (turma C) e no pós-teste entre 0,29 (turma E) e 2,21 (turma C). Para leitura de palavras de baixa frequência, as médias do pré-teste variam entre 0 (turmas A, D e E) e 0,30 (turma C), e no pós-teste entre 0,27 (turma A) e 1,71 (turma C). Preliminarmente, pode-se dizer que os participantes obtiveram melhores resultados na leitura de palavras de alta frequência, ou seja, na leitura de palavras, que são mais comuns em seu vocabulário.

Quadro 5: Média, Desvio Padrão e Mediana em Leitura de palavras

Turma	Coleta	Alta Frequência			Baixa Frequência			Total		
		Média	D.P.	Mediana	Média	D.P.	Mediana	Média	D.P.	Mediana
	Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0,5	0,213	0
A	Pós-teste	0,32	0,64	0	0,27	0,45	0	0,59	1,05	0
	Pré-teste	0,63	2,12	0	0,3	1,04	0	1,42	4,23	0
C	Pós-teste	2,21	3,64	0	1,71	3,31	0	4,42	7,1	0
	Pré-teste	0,09	0,42	0	0	0	0	0,09	0,43	0
D	Pós-teste	0,42	2,04	0	0,33	1,63	0	0,75	3,7	0
	Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	Pós-teste	0,29	0,67	0	0,42	1,84	0	0,71	2,31	0

Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado do escore obtido por meio das médias da leitura de palavras de alta e baixa frequência mostrou que a turma do grupo controle, turma A, apresentou a menor média ($m=0,59$) no pós-teste, quando comparadas com as demais (turma C, $m=4,42$; turma D, $m=0,75$; turma E, $m=0,71$). Esse fato mostra que as atividades desenvolvidas na proposta de ensino desta pesquisa contribuíram para o desenvolvimento da leitura de palavras de alta e baixa frequência das turmas do grupo experimental, que participaram deste estudo.

Para verificar possíveis diferenças entre as turmas, nos diferentes momentos da pesquisa, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste, a análise mostrou que não havia diferenças significativas entre o desempenho das turmas ($\chi^2= 6,15$; $p=0,104$). O mesmo teste estatístico foi utilizado no pós-teste, que mostrou diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2= 9,37$; $p= 0,025$). Esse resultado reforça então a impacto positivo desta proposta de ensino aplicada, nesta pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento da leitura de palavras.

Foram realizadas comparações entre o desempenho do grupo controle (turma A) com as demais turmas com o objetivo de localizar as diferenças entre os grupos no pós-teste e para isso foi utilizado o teste U Mann-Whitney. Comparou-se a turma A com a turma C e os dados revelaram que não há diferença estatisticamente significativa, na leitura de qualquer tipo de palavras, a análise considerando a média de leitura total mostrou o seguinte resultado ($U=$

$215,5$; $p=0,20$). Na comparação do desempenho da turma A com a turma D (turma que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica), os dados revelaram que há diferenças significativas na leitura de palavras de baixa frequência ($U= 206$; $p= 0,041$) e na leitura total ($U = 206,0$; $p=0,041$), não havendo diferença entre as turmas na leitura de palavras de alta frequência. E por fim, comparando a Turma A com a Turma E não se verificou diferença estatisticamente significativa ($U= 238$; $p=0,43$). Esses resultados mostram o efeito positivo da proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica, pois o trabalho desenvolvido nas sessões de intervenção contribuiu, de forma significativa, para o melhor desempenho em leitura dos participantes da turma D.

Também foram realizadas análises para verificar as diferenças de desempenho entre as turmas dos grupos experimentais: na comparação da Turma C com a Turma D, a análise encontrou diferenças na leitura de palavras de baixa frequência ($U = 206,5$; $p= 0,24$), alta frequência ($U = 217,5$; $p= 0,025$) e leitura total ($U = 194,5$; $p= 0,007$); a comparação da Turma C com a Turma E também verificou diferenças estatisticamente significativas na leitura total ($U=216$; $p= 0,05$). Entretanto, a comparação entre as Turmas D e E os dados de leitura total também revelam que não há diferença de desempenho estatisticamente significativa ($U=254$; $p= 0,19$). Dessa forma, a turma do grupo experimental, que mostrou um desempenho estatisticamente significativo na

leitura de palavras foi a turma C, que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica e fonológica.

Os resultados obtidos são considerados positivos, pois foi possível verificar que o trabalho, em conjunto, da consciência fonológica e da consciência morfológica pode ser mais eficiente para o desenvolvimento da leitura em crianças que ainda não a dominam, quando comparado com o trabalho desenvolvido somente com a consciência morfológica ou somente com a consciência fonológica em separados.

3.4.2 Desempenho em escrita de palavras

Através das análises descritivas, pode-se observar que as médias no pré-teste de escrita de palavras de alta frequência variam entre 0,05 (turma A) e 1,05 (turma C) e no pós-teste entre 1,14 (turma A) e 2,36 (turma C). Para escrita de palavras de baixa frequência, as médias do pré-teste variam entre 0,05 (turmas A) e 1,05 (turma C) e no pós-teste entre 0,41 (turma A) e 2,14 (turma C). Os resultados das médias mostram um desempenho superior da turma C, tanto na escrita de palavras de alta frequência, quanto na escrita de palavras de baixa frequência, quando comparados os resultados com as demais turmas da pesquisa.

Quadro 6: Média, Desvio Padrão e Mediana em Leitura de palavras

Turma	Coleta	Alta Frequência			Baixa Frequência			Total		
		Média	D.P.	Mediana	Média	D.P.	Mediana	Média	D.P.	Mediana
A	Pré-teste	0,05	0,21	0	0,05	0,21	0	0,55	1,54	0
	Pós-teste	1,14	1,42	1	0,41	0,73	0	1,55	2,11	1
C	Pré-teste	1,05	1,9	0	1,05	1,81	0	2,09	3,66	0
	Pós-teste	2,36	2,08	2	2,14	2,55	1	4,5	4,48	3
D	Pré-teste	0,29	0,64	0	0,1	0,3	0	0,33	0,91	0
	Pós-teste	1,48	2,16	1	0,57	1,08	0	1,48	2,16	1
E	Pré-teste	0,29	0,75	0	0,38	0,87	0	0,67	1,57	0
	Pós-teste	2,08	1,81	1,5	1,63	1,78	1	3,71	3,43	2,5

Fonte: Dados da pesquisa.

Diferente dos resultados apresentados na avaliação de leitura, em que os participantes tiveram um desempenho muito baixo no pré-teste, na escrita os resultados foram melhores, já neste momento os participantes conseguiram representar graficamente algumas letras das palavras solicitadas. Analisando, inicialmente, os resultados de escrita de palavras de alta frequência e de baixa frequência, percebe-se um melhor desempenho na escrita de palavras de alta frequência. Além disso, com relação ao desempenho na escrita das palavras de baixa frequência, as médias mostram que houve um desempenho melhor no pós-teste, quando este é comparado aos resultados do pré-teste. Destacam-se, também, os resultados do teste de escrita apresentados pela turma C. Tais resultados indicam um efeito positivo desta pesquisa para o desenvolvimento da escrita de palavras nos participantes deste trabalho.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos, nos diferentes momentos da pesquisa, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste, o teste mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 6,0$; $p=0,112$). O mesmo teste estatístico foi utilizado no pós-teste, que mostrou diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2= 10,89$; $p=0,012$).

Além da realização desta análise, houve também a

necessidade de se localizar a diferença estatística entre os grupos e, para isso, foi utilizado o teste U Mann-Whitney em pares, que mostrou o nível de significância das diferenças entre as turmas. Inicialmente, foram realizadas comparações entre os desempenhos da turma A (controle) com as demais turmas (experimentais). A comparação do desempenho da turma A com o da Turma C apresentou diferenças significativas ($U= 150,5$; $p= 0,011$), bem como a comparação do desempenho da Turma A com o da turma E, que também mostrou diferença estatisticamente significativa ($U=165,5$; $p=0,026$). Entretanto, a comparação do desempenho da Turma A com o da Turma D não mostrou diferença significativa ($U=252,0$; $p=0,078$).

Além disso, foram realizadas análises focalizando as diferenças de desempenho entre os grupos experimentais. A análise das diferenças de desempenho entre as Turmas C e D mostrou diferenças significativas ($U= 175,5$; $p=0,018$), também foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre os desempenhos das turmas D e E ($U=190,5$; $p= 0,039$). Entretanto, a comparação da turma C com a turma E não mostrou diferença de desempenho estatisticamente significativa ($U= 269,0$; $p= 0,692$).

Para avaliar a diferença de desempenho, de cada uma das turmas, no pré e pós-teste, foi utilizado o teste Wilcoxon Signed. Este teste mostrou diferenças entre os resultados

obtidos nos dois momentos da pesquisa, em todos os grupos: turma A ($Z = -2,979$; $p = 0,003$), turma C ($Z = -3,75$; $p = 0,0001$), turma D ($Z = -2,11$; $p = 0,035$) e turma E ($Z = -3,56$; $p < 0,0001$) e todos os resultados se mostraram ser estatisticamente significativos. Tais resultados mostraram que as turmas apresentaram um desempenho superior, em escrita, no pós-teste, inclusive a turma A que é a turma do grupo controle.

O bom desempenho das turmas, nas atividades de escrita, pode estar associado não apenas às atividades, que foram desenvolvidas nesta pesquisa, mas também a própria ação alfabetizadora realizada pelas professoras neste semestre do 1º ano Fundamental. Tendo em vista que, ao mesmo tempo em que os participantes da pesquisa realizaram as diversas atividades propostas na intervenção, todas as turmas continuavam desenvolvendo as atividades regulares, proporcionadas pelas professoras regentes das turmas que, no 1º ano do Ensino Fundamental, estão maciçamente voltadas para o aprendizado da linguagem escrita.

4 Conclusão

Dados empíricos têm evidenciado que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser um importante facilitador na aprendizagem da leitura e escrita de crianças com e sem dificuldades no processo de alfabetização. Tal indicação se fortalece, no cotidiano escolar, e traz implicações educacionais, que contribuem para a evolução do processo de alfabetização inicial. Por outro lado, há evidências empíricas que mostram a necessidade de se desenvolver outras habilidades metalinguísticas, em prol da aquisição e do aperfeiçoamento da leitura e da escrita, dentre as quais se destaca a consciência morfológica.

Os dados obtidos nesta investigação mostraram os efeitos positivos do programa de ensino explícito de aspectos fonológicos e morfológicos, em prol do desenvolvimento da leitura e da escrita em todas as turmas do grupo experimental. No Brasil, ainda são poucos os estudos, de caráter interventivo, a respeito dos impactos que o desenvolvimento da consciência morfológica pode gerar, em prol da aprendizagem da leitura e da escrita, porém já se sabe que, em outras línguas, esse tipo de sistemática foi bastante eficiente tanto para crianças em nível inicial de leitura e escrita, quanto para crianças em nível de aperfeiçoamento de tais habilidades.

Em síntese, considera-se que este estudo traz importantes implicações educacionais para o ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, ele traz subsídios para os professores alfabetizadores, no sentido de trabalharem com os estudantes no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica, a fim de que seja possível angariar a contribuição de ambas para o processo de aprendizagem inicial da escrita.

Desta forma, pode-se dizer que, visto o panorama investigativo de que se tem a respeito da temática aqui proposta, há uma demanda real que abre margem para uma agenda futura para novos estudos. Estudos de intervenção são

importantes e trazem importantes implicações educacionais, pois seus resultados poderão favorecer uma pedagogia baseada em evidências científicas, as quais são testadas e avaliadas antes de chegarem a sala de aula.

Referências

- ADAMS, M. J. *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRERA, S.D. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. 177f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- BARRERA, S.D.; PLACITELI, D.A. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S.R.K. (Org.). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: UFPR, 2008. p.167-188.
- BARRERA, S.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol. Reflexão Crítica*, v.16, n.3, p.491-502, 2003.
- BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.37-67.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicol. Reflexão Crítica*, v.13, n.1, p.7-24, 2000.
- CARDOSO-MARTINS, C.; CORREA, M.F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. *Psicol. Teoria Pesq.* v.24, n.3, p.279-286, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000300003>.
- CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade a rima e ao fonema e a habilidade de leitura e escrita no início da alfabetização: um estudo longitudinal com crianças brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 5. *Anais...* São Paulo, 8 a 10 de setembro, 2005.
- CARDOSO-MARTINS, C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica & alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.101-127.
- CARLISLE, J.F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: an interdisciplinary journal*, n.12, p.169-190, 2000.
- CARLISLE, J.F. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, L.B. *Morphological aspects of language processing*, 1995. p.189-209.
- CARVALHO, L.M.M. *Consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CASALIS, S.; LOUIS-ALEXANDRE, M.F. Morphological analysis, phonological analysis and learning to read french: a longitudinal study. *Reading Writing Interdisc. J.*, v.12, p.303-335, 2000.
- COLÉ, P. Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonique*, 213, p.57-60, 2003.
- DEACON, S.H.; KIRBY, J.R. Morphological awareness: just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, n.25, 2004. p.223-238.
- DEACON, S.; BRYANT, P. What Young children do and do not

- know about the spelling of inflections and derivations. *Develop. Sci.*, v.8, n.6, p.583-594, 2005.
- FIGUEIRA, A.P.C.; BOTELHO, A.R. Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade. *Práxis Educ.*, v.12, n.1, p.48-63, 2017.
- FREITAS, M.J.; SANTOS, A.L. *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Colibri, 2009.
- GOMBERT, J. *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GOUGH, P.; LARSON, K.C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica & alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.13-35.
- GUIMARÃES, S.R.K. *Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. São Paulo: Vetor, 2005.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KEHDI, V. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 2007.
- LIMA, R. *Fonologia infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina, 2011.
- LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicol. Escolar Educ.*, v.8, n.2, p.241-243, 2004.
- MALUF, M.R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S.R.K. *Aprendizagem da linguagem escrita*. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010. p.17-32.
- MALUF, M.R. Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico. *Bol. Acad. Paul. Psicol.* 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94625210>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- MALUF, M.R.; BARRERA, S.D. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol. Reflex. Crit.*, v.16, n.3, p.491-502, 2003.
- MALUF, M.R. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicol. Reflex. Crit.* v.10, n.1, p.125-145, 1997.
- MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R. (Org.) *Psicologia educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.
- MIRANDA, L.C. *Consciência metalinguística e a ortografia de palavras morfológicamente complexas*. 68f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.
- MESQUITA, F.; CORREA, J.; MOUSINHO, R. Influência de habilidades de processamento fonológico na aprendizagem de narrativa escrita por crianças no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental. *Véredas*, v. 16, p. 152-170, 2012.
- MOOJEN, S. et al. *CONFIAS - Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MOTA, M.M.P.E. Refletindo sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, SANDRA R.K. *Aprendizagem da linguagem escrita*. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010. p.153-172
- MOTA, M.M.P.E. ; et al. O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. *Psicol. Reflexão e Crítica*, v.24, n.1, p.144-150, 2011.
- MOTA, M.M.P.E. et al. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Psicol. Reflex. Crit.*, v.22, n.2, p.223-229, 2009.
- MOTA, M.M.P.E.; ANNIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? *Psicol. Reflex. Crit.*, v.21, n.2, p.311-318, 2008.
- MOTA, M.M.P.E. et al. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Psicol. Reflex. Crit.*, v.22, n.2, p.223-229, 2009.
- MOTA, M.M.P.E. Leitura contextual e processamento metalinguístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. *Psicol. Reflex. Crit.*, v.25, n.1, p.114-120, 2012.
- MOTA, M.M.P.E.; SANTOS, A.A.A.; GUIMARÃES, S.B. Evidências de validade e consistência interna de tarefas de analogia gramatical. *Estud. Psicol.*, v.19, n.4, p.250-257, 2014.
- MOTA, M.M.P.E. *Children's reading and spelling: beyond the first steps*. London: Wiley-Blackwell, 2009
- MOTA, M.M.P.E. *Improving literacy by teaching morphemes*. London: Routledge, 2006.
- PIRES, F. *O impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: um estudo de intervenção*. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Escola Superior de Educação de Lisboa, 2010.
- SANTOS, A.A.A. A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In: SISTO, F.F. et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.213-247.
- SANTOS, M.J.S.; MALUF, M.R.M. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar Rev.*, n.38, p.57-71, 2010.
- SEIXAS, M. C. *O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de 5 anos*. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Algarve e Escola Superior da Educação de Lisboa, Portugal, 2008.
- SICCHERINO, L.A.F. *Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na fase inicial da leitura*. Dissertação (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.