



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Correa, Jane

A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2005, pp. 91-97

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18818112>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança

Jane Correa ^{1 2}

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

A revisão da literatura dos estudos sobre a origem e desenvolvimento da consciência morfossintática e sua relação com o aprendizado da língua escrita nos revela o emprego de uma diversidade de tarefas bem como diferenças concernentes ao seu desenvolvimento e valor preditivo relacionado à aquisição da língua escrita. O presente trabalho pretendeu, então, realizar uma revisão da literatura sobre a consciência morfossintática de maneira a descrever as tarefas correntemente utilizadas para sua mensuração nas investigações acerca da aquisição da língua escrita, analisando a validade e propriedade de tais instrumentos na investigação do desenvolvimento das habilidades morfossintáticas na criança. Discute-se, na presente análise, a eficácia das tarefas clássicas de consciência morfossintática bem como de tarefas de uso recente na literatura em efetivamente acessar a manipulação intencional do conhecimento morfossintático pela criança.

Palavras-chave: Consciência morfossintática; desenvolvimento metalinguístico; tarefas de consciência morfossintática; revisão de literatura.

The Evaluation of Children's Morphosyntactic Awareness

Abstract

Literature review on the origin and the development of morphosyntactic awareness and its relation to written language acquisition shows the use of several tasks to measure morphosyntactic awareness as well as the differences in their pattern of development and in their importance to predict children's written language apprenticeship. The present study aims to carry out a literature review on morphosyntactic awareness in order to describe the current tasks used to measure it and to discuss the validity and the appropriateness of such instruments to the research on the development of children's morphosyntactic abilities. It is discussed, in the present analysis, the efficacy of the classical morphosyntactic awareness tasks as well as the current tasks in effectively access children's intentional manipulation of their morphosyntactic knowledge.

Keywords: Morphosyntactic awareness; metalinguistic development; morphosyntactic awareness tasks, literature review.

Aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética significa apropriar-se de um sistema simbólico e, portanto, de um novo objeto de conhecimento. O seu domínio acontece de forma gradual, segundo sequência de desenvolvimento na qual o aprendiz reconstrói de maneira dinâmica as relações entre os sistemas de representações fonológicas e ortográficas da língua (Ferreiro & Teberosky, 1985; Garton & Pratt, 1989; Read, 1986). A aquisição da língua escrita vai requerer inicialmente o desenvolvimento de competências de análise fonológica prévias que permitam a descoberta do princípio alfabético por parte do aprendiz (Goswami & Bryant, 1990; Morais, 1987; Wagner & Torgesen, 1987). Se por um lado, a consciência fonológica desempenha papel crucial para a aquisição da escrita alfabética por parte da criança, o domínio das correspondências grafofônicas não é, por sua vez, suficiente para a escrita de acordo com a norma ortográfica, uma vez que fatores relacionados, por exemplo, à categoria gramatical das palavras determinam a grafia de certos vocábulos.

Para escrever ortograficamente é necessário que as crianças desenvolvam competências que lhes permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase. Desta forma, as investigações sobre o papel da consciência sintática (Rego & Bryant, 1993; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987) e da consciência morfológica (Levin, Ravid & Rappaport, 1999; Nunes, Bryant & Bindman, 1997a, 1997b) para a aquisição da língua escrita ganham importância. Esta se mostra uma agenda de pesquisa tão promissora quanto aquela empreendida acerca da relação entre consciência fonológica e

alfabetização. Assim sendo, importa considerarmos do ponto de vista psicológico a natureza de tais habilidades metacognitivas bem como sua forma de mensuração.

A definição de consciência morfossintática

O termo consciência morfossintática é de emprego recente na literatura. O interesse despertado a partir da década de 1970 pela compreensão do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas da criança e da relação de tais habilidades com a aquisição da língua escrita gerou de forma independente um conjunto de investigações inicialmente sobre a consciência sintática e posteriormente sobre a consciência morfológica.

A consciência sintática implica a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controle deliberado de sua aplicação (Gombert, 1992). Mais especificamente, diz respeito à reflexão e controle intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases. O desenvolvimento da consciência sintática na criança tem sido investigado focalizando-se a sensibilidade da criança às incorreções relacionadas à ordenação dos vocábulos nas frases (bola joga João) ou à concordância nominal e verbal em frases onde há o emprego inadequado ou ausência de certos morfemas em determinadas palavras (As meninas brinca).

Por sua vez, a consciência morfológica diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000). Desta feita, ocupa-se da formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases. A investigação sobre o desenvolvimento da consciência morfológica tem incidido sobre a sensibilidade da criança aos processos de derivação lexical (morfologia derivacional) ou às flexões das palavras variáveis

¹ Agradecimentos ao CNPq e FAPERJ pelo apoio concedido.

² Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. Pasteur, 250, 22290 240, Praia Vermelha, Rio de Janeiro, RJ. Agradecimentos ao CNPq e FAPERJ pelo apoio concedido.

(morfologia flexional). No caso da morfologia derivacional, investiga-se a habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou ainda com a decomposição de palavras derivadas gerando palavras primitivas. Em se tratando da morfologia flexional é estudada a sensibilidade da criança às flexões de gênero e de número dos nomes e às flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.

A partir da descrição acima sobre a maneira como o desenvolvimento da consciência morfológica e da consciência sintática tem sido estudado, depreende-se que a morfologia e a sintaxe não se afiguram como níveis independentes de organização da linguagem. Conseqüentemente, é possível supor que sua aquisição pela criança ocorra de forma interdependente. Tomemos, por exemplo, o caso da flexão das palavras variáveis. Para a compreensão e emprego das desinências nominais e verbais aplicam-se tanto conhecimentos de natureza morfológica como sintática. De maneira similar, no caso da morfologia derivacional, os sufixos apresentam propriedades gramaticais como quando modificam a categoria gramatical da palavra primitiva a qual são apostos (azeite – nome; azeitar – verbo). Por seu turno, as diversas classes gramaticais pelas quais as palavras se distribuem bem como a própria distribuição das palavras nestas classes são estabelecidas com o apoio da sintaxe. Por exemplo, a palavra azul é categorizada como um substantivo na frase “O azul do céu é lindo”, ao passo que na frase “O céu azul é lindo” é tido como um adjetivo.

Do ponto de vista cognitivo, há evidências de que a aquisição dos conhecimentos morfológicos e sintáticos ocorra de maneira interdependente (Bryant, Nunes & Bindman, 1997). A denominação mais ampla de consciência gramatical tem sido utilizada para expressar esta interdependência (Nunes & cols., 1997a). Entretanto, este não parece ser o termo mais acurado para designar a interdependência do desenvolvimento das consciências morfológica e sintática na criança uma vez que o termo gramatical incluiria também o conhecimento fonológico (Sá, 1999). Desta forma, a expressão consciência morfossintática seria mais apropriada para designar a reflexão e manipulação intencional dos fatos morfológicos da língua advindos das relações presentes no enunciado (sintaxe), assim como dos aspectos sintáticos da língua em suas implicações morfológicas.

Pelas razões acima mencionadas, utilizaremos, ao longo deste artigo, o termo consciência morfossintática para a análise das investigações que versam sobre os processos de derivação lexical e as flexões das palavras variáveis quer tais investigações estejam indexadas nas bases de dados pesquisadas sob a designação de consciência morfológica ou consciência sintática. Foram consultadas as seguintes bases de dados: *Psychological Literature Abstracts (PsycLit)* e o *Educational Resources Information Centre (Eric)*. A busca realizada nestas bases de dados incluiu os estudos sobre consciência morfossintática e a aquisição da língua escrita em crianças realizados a partir de 1970 até a presente data utilizando-se como descritores: *morphosyntax awareness* (consciência morfossintática); *morphosyntax* (morfossintaxe); *morphological*

awareness (consciência morfológica); *syntactic awareness* (consciência sintática); *syntax* (sintaxe); *morphology* (morfologia).

O exame dos trabalhos indexados nas bases de dados pesquisadas nos mostra que as investigações acerca da existência de um nexos causal entre o desenvolvimento da consciência morfossintática e a aquisição da língua escrita pela criança vêm, sobretudo, de estudos que relacionam, através principalmente do emprego de correlações parciais ou análises de regressão múltipla, o desempenho das crianças em tarefas destinadas a mensurar o desenvolvimento da consciência morfossintática com aquelas relativas ao aprendizado da língua escrita. No entanto, observa-se na literatura o emprego de uma diversidade de tarefas destinadas a mensurar a consciência morfossintática (Byrant, Nunes & Aidinis, 1999; Carlisle, 2000). Diante de tal diversidade e da diferença em termos do valor preditivo de cada uma destas tarefas para a escrita da criança, cabe-nos discutir, em primeiro lugar, se as tarefas correntes na literatura constituiriam medidas válidas da consciência morfossintática. Desta forma, o presente trabalho objetiva analisar as tarefas empregadas correntemente na literatura sobre a aquisição da língua escrita para a avaliação da consciência morfossintática, discutindo a validade e propriedade destas tarefas para a compreensão do desenvolvimento de tal habilidade metalingüística na criança.

A mensuração da consciência morfossintática

A hipótese relativa à existência de um nexos causal entre consciência morfossintática e a escrita foi inicialmente examinada levando-se em conta a sensibilidade da criança às flexões em tarefas atualmente consideradas clássicas. Tais tarefas incluíam as habilidades em julgar, repetir, corrigir e localizar as agramaticalidades das frases.

A tarefa de julgamento de frases resume-se em apresentar uma lista de frases em que são incluídas sentenças inaceitáveis gramaticalmente, pedindo-se à criança que julgue a aceitabilidade de cada frase (Rego, 1993). As sentenças inaceitáveis gramaticalmente incluíam, por exemplo, o emprego inapropriado ou ausência de certos morfemas em determinados vocábulos (As meninas estuda³). No entanto, a tarefa de julgamento não constitui uma medida apropriada da consciência morfossintática uma vez que o sucesso no julgamento dos itens gramaticalmente incorretos pode decorrer apenas da detecção da dissonância global dos enunciados sem reconhecimento de fato da agramaticalidade inclusa nas frases.

Tentativas ulteriores de avaliar o uso intencional do conhecimento morfossintático valendo-se ainda da tarefa de julgamento da agramaticalidade de frases foram feitas através do pedido de correção das frases julgadas incorretas ou da explicação do porquê de tal julgamento. Entretanto, tais alternativas não se mostraram bem-sucedidas.

³ Todos os exemplos apresentados ao longo deste artigo foram elaborados a partir da descrição das tarefas e dos exemplos relatados nos estudos revisados não constituindo traduções dos itens originalmente apresentados nas investigações realizadas.

Na *tarefa de correção* (Guimarães, 2003; Leal & Roazzi, 1999; Pratt, Tunmer & Bowey, 1984) pede-se à criança que corrija frases com incorreções. O emprego desta tarefa por si mesma ou após a apresentação da tarefa de julgamento não permitiria ainda diferenciar o processamento lingüístico ordinário do uso de habilidades metacognitivas pela criança. Dada a tendência natural à normalização de frases inadequadas (Bialystok & Ryan, 1985), seria possível que as correções realizadas fossem feitas sem que de fato a criança estivesse refletindo sobre o erro, mas valendo-se apenas dos conhecimentos tácitos que qualquer falante possui sobre sua própria língua.

Por outro lado, requerer da criança a explicação do julgamento realizado também não traria maior confiabilidade à tarefa de julgamento. Se por um lado, a verbalização da razão pela qual algumas frases foram rejeitadas expressa a manipulação intencional que a criança possa fazer dos seus conhecimentos lingüísticos, o seu reverso nem sempre é válido. Não é pelo fato da criança não justificar suas ações que se possa legitimamente inferir que ela não esteja agindo de maneira intencional. É possível que a criança possa manipular intencionalmente o conhecimento gramatical que possui e ao mesmo tempo encontre dificuldades em expressar verbalmente a operação realizada por ela. De mais a mais, a verbalização acerca da natureza da agramaticalidade presente na frase é facilitada pelo domínio de vocabulário gramatical adequado que permita sua designação, o que estaria fortemente associado ao nível de escolaridade da criança.

Dada a tendência natural de se normalizar sentenças inadequadas, alguns pesquisadores (Bowey, 1986; Ryan & Ledger, 1979) viram na repetição de sentenças inaceitáveis a possibilidade de se examinar o controle intencional da atividade lingüística da criança. Na *tarefa de repetição*, a criança deve reproduzir a sentença ouvida sem qualquer alteração, mesmo que esta sentença seja inaceitável do ponto de vista gramatical. Entretanto, tarefas de repetição não constituem isoladamente medidas fidedignas de consciência morfossintática já que seria possível que as crianças estivessem repetindo as frases que, apesar de suas incorreções, tenham podido entender melhor seu conteúdo, ou aquelas cujas palavras lhes fossem familiares.

A tarefa de se pedir à criança a localização do erro nas frases (*tarefas de localização*) também não pode ser tomada como uma medida efetiva da habilidade morfossintática na criança (Gaux & Gombert, 1999a). No caso da tarefa de localização, não é possível afirmar que o desempenho da criança se deve ao uso de habilidades metalingüísticas já que violações morfossintáticas implicam também violações de ordem semântica (Gombert, 1992), o que traria como consequência o estranhamento do enunciado e, portanto, a localização imediata do erro.

Tentativas recentes de investigação da consciência morfossintática na criança abandonaram o uso das tarefas clássicas descritas acima em favor de tarefas que permitissem à própria criança a produção dos aspectos morfossintáticos estudados. Tais tarefas são designadas na literatura como tarefas de produção.

Algumas das tarefas de produção constituem variações mais elaboradas do ponto de vista lingüístico da tarefa de completamento empregada nas investigações conduzidas já na década de 1970. Na *tarefa de completamento* (Guimarães, 2003; Leal & Roazzi, 1999; Rego, 1993; Rego & Bryant, 1993; Tunmer & cols., 1987) a criança deve enunciar palavras que completem de forma apropriada uma frase ou mesmo uma história; em alguns casos, deve completar o morfema final de uma palavra inserida em uma frase. Em sua forma original, a apresentação do contexto deveria ser tal que levasse a criança a enunciar exatamente a palavra requerida pelo pesquisador. Desta forma, não se pode determinar se o sucesso da criança seria devido a sua habilidade metalingüística ou se seria por influência do próprio contexto. No último caso, a escolha da criança estaria sendo guiada mais por aspectos semânticos do que propriamente por seu conhecimento morfossintático.

Em investigações recentes, as tarefas de completamento têm assumido diversas variantes de modo a minimizar o uso de pistas semânticas pelas crianças. Uma das maneiras de fazê-lo foi através do emprego de pseudopalavras, ou seja, uma “palavra” inventada que apesar de obedecer à formação fonológica da língua não faz parte de seu léxico. O uso de pseudopalavras permitiria, em princípio, isolar os aspectos estruturais e semânticos da língua. Na *tarefa de morfologia produtiva* (Nunes, Bryant & Bindman, 1997b) são apresentadas pseudopalavras que devem ser modificadas pelo emprego de afixos ou desinências. Uma gravura é apresentada com um pequeno texto onde a pseudopalavra é introduzida. A este trecho, segue-se uma frase que deve ser completada pela forma flexionada ou derivada da pseudopalavra, conforme o exemplo que construímos a seguir (Figura 1).

Nesta figura temos um zéu. Aqui temos outra figura onde há dois deles. Logo nesta figura temos dois

_____.

Figura 1. Exemplo de item da tarefa de morfologia produtiva.

Apesar do uso de pseudopalavras objetivar eliminar a influência da semântica no uso do conhecimento morfossintático pela criança, a tarefa não parece alcançar o seu intento. Existem pistas semânticas fornecidas pelo contexto suficientes o bastante para favorecer a modificação requerida na pseudopalavra. De mais a mais, a opção por pseudopalavras circunscreve os aspectos morfossintáticos examinados a regularidades prototípicas o que dificilmente requereria da criança mais do que o emprego do conhecimento tácito que possua da língua. Importante observar que a tarefa de produtividade morfológica não logrou predizer o desempenho das crianças em tarefas relacionadas à língua escrita (Bryant, Nunes & Bindman, 1999).

O *teste de estrutura morfológica* (Carlisle, 2000) também pode ser tomado como um tipo de tarefa de completamento. O teste requer

da criança para completar a frase a habilidade de decompor uma palavra derivada apresentada, pela subtração de seu sufixo, em sua forma derivada (*tarefa de decomposição*) ou de produzir uma palavra derivada dada sua forma primitiva (*tarefa de derivação*), conforme mostrado no exemplo a seguir (Figura 2).

- | |
|---|
| 1. Corajoso. O policial mostrou muita _____.
2. Fama. O artista é _____. |
|---|

Figura 2. Exemplo de itens do teste de estrutura morfológica.

Neste teste, os itens são construídos de maneira que, em metade deles, a produção da palavra derivada conserve a estrutura fonológica da palavra primitiva e vice-versa (Ex.: garoto - garotada). Na outra metade, a estrutura fonológica das palavras é alterada pelas transformações requeridas pela tarefa (Ex.: fome- faminto).

Independentemente do nível de escolaridade, os melhores escores das crianças no teste de estrutura morfológica ocorrem na tarefa de decomposição, mesmo para os itens em que há alteração fonológica na transformação da forma derivada em primitiva. Não causa surpresa que este tipo de tarefa possa ser facilmente resolvido pelas crianças. A resolução da tarefa é possível, por exemplo, pela remoção de parte final da palavra de maneira que surja daí uma outra palavra. O contexto da frase auxilia a criança no quanto subtrair da palavra apresentada e na enunciação da palavra primitiva. Desta forma, é pouco provável o uso de habilidades metacognitivas para o sucesso desta tarefa.

De forma semelhante, acreditamos que o teste de estrutura morfológica sob forma da tarefa derivacional não permita avaliar a consciência morfossintática das crianças. O sucesso na tarefa pode ser alcançado por vias puramente semânticas. Uma vez que a palavra primitiva é mencionada para a criança, esta pode gerar um eixo paradigmático de palavras de mesmo campo semântico tendo o contexto da frase para auxiliá-la na escolha daquela que se mostra apropriada. Tudo isto pode ocorrer sem que a criança esteja manipulando de maneira intencional os elementos mórficos necessários para a passagem da palavra primitiva em derivada. O teste de estrutura morfológica parece depender muito mais da extensão do léxico da criança do que de seus conhecimentos morfossintáticos.

A *tarefa de completamento de sentença* (Casalis & Louis-Alexandre, 2000) requer que a criança finalize uma frase com uma forma derivada, quer de uma palavra primitiva ou de uma pseudopalavra conforme exemplificado na Figura 3.

- | |
|--|
| 1. Uma mulher que faz faxina é uma _____.
2. O contrário de coberto é _____.
3. Ele sabe zigar . Ele é um _____. |
|--|

Figura 3. Exemplo de itens da tarefa de completamento de sentença.

A tarefa de completamento de sentença parece ser antes uma tarefa de avaliação do vocabulário da criança do que de seu conhecimento morfossintático. À tarefa podem ser aplicados ainda os mesmos comentários feitos para a tarefa de produtividade morfológica.

Por fim, o *teste de derivação por sufixação* (Singson, Mahony & Mann, 2000) consiste da apresentação escrita de frases onde há uma lacuna que deverá ser completada pela escolha de uma palavra derivada a ser escolhida em meio a outras três palavras, todas palavras derivadas de um mesmo radical por derivação por sufixação (Figura 4). O teste compreende itens onde são utilizadas pseudopalavras. O teste difere das outras versões da tarefa de completamento por não ser uma tarefa de produção, mas de reconhecimento da forma morfossintática apropriada.

- | |
|---|
| A corrida
B corredor
O homem _____ para pegar o ônibus.
C correu
D correndo |
|---|

Figura 4. Exemplo de item do teste de derivação por sufixação.

O teste de derivação por sufixação, como todas as outras versões da tarefa de completamento, sofre restrições quanto ao acesso à atividade metalingüística da criança uma vez que o sucesso na tarefa pode ser conseguido por meios puramente semânticos. O bom desempenho na tarefa depende do nível de vocabulário adquirido pela criança. Especificamente, o teste de derivação por sufixação é influenciado pela habilidade de leitura da criança, bem como exige bastante da memória de trabalho no que concerne à atenção e retenção tanto das quatro alternativas apresentadas para o completamento da frase, bem como da sentença em si mesma.

Encontra-se na literatura alternativas de mensuração da consciência morfossintática que rompem com o paradigma inaugurado pelas tarefas clássicas. São estas: o teste de relacionamento morfológico, a tarefas de analogia morfossintática e a tarefa de replicação.

O *teste de relacionamento morfológico* (Ben-Dror, Bentin & Frost, 1995; Mahony, Singson & Mann, 2000) consiste da apresentação de pares de palavras. Alguns pares de palavras consistem de uma palavra primitiva e outra derivada; outros, de palavras não relacionadas. Pede-se, então, a criança que julgue se as palavras estão ou não relacionadas, dizendo se a segunda palavra do par é derivada da primeira palavra. Mahony e colaboradores construíram duas versões da tarefa: uma oral e outra escrita. Nas duas versões são oferecidos quatro itens de treinamento, dois em que as palavras estão relacionadas e dois em que não estão. Os itens são compostos de maneira a contemplar variações em relação à similaridade fonológica entre as formas primitivas e derivadas. Em alguns itens não há qualquer alteração pelo processo de derivação seja em relação à pronúncia ou à escrita.

Em outros, há mudança na sílaba tônica ou mesmo modificação de vogais ou consoantes pela adição dos afixos (Figura 5).

jogo-jogador
fome-faminto
porco-porção

Figura 5. Exemplo de itens do teste de relacionamento morfológico.

Crianças com idade média entre 9 e 12 anos reconhecem com facilidade os pares de palavras não-relacionados (Mahony & cols., 2000). Dos pares de palavras relacionadas, os itens em que as crianças mais obtêm sucesso são aqueles que contêm os sufixos mais freqüentemente utilizados nos processos de derivação por sufixação. Por consequência, as palavras utilizadas nestes itens são também bastante conhecidas das crianças. Neste sentido, o desempenho das crianças no teste parece ser em grande parte influenciado pelo nível de vocabulário que a criança possui. Pares que possuem palavras infreqüentes ou cujas palavras a criança não conhece o significado são os itens onde há o maior índice de erros. É provável que o sucesso obtido pelas crianças no teste esteja mais relacionado à semântica do que propriamente à manipulação intencional dos fatos morfossintáticos da língua. As crianças em seu julgamento poderiam valer-se da construção de um campo semântico, evocando palavras com significados semelhantes a partir da primeira palavra do par. Assim sendo, o significado das palavras, mais do que a sua constituição, poderia ser o critério determinante para o julgamento da criança.

Na *tarefa de analogia de sentenças* (Bryant, Devine, Ledward & Nunes, 1997; Bryant & cols., 1997, 1999; Bryant, Nunes & Bindman, 1998; Nunes & cols., 1997a, 1997b), estruturada segundo o esquema “A está para B assim como C está para D”, são apresentadas à criança duas sentenças (A e B), por exemplo, uma frase com o verbo no presente (Marcos joga futebol) e outra no pretérito perfeito (Marcos jogou futebol). Em seguida é apresentada uma terceira frase (C), com a mesma estrutura morfossintática da frase A, em nosso exemplo, uma sentença no presente (Mamãe faz um bolo), conforme mostra o Quadro 6. Pede-se então à criança que produza uma quarta frase (D), operando a transformação observada de A para B; no exemplo, a criança produziria uma sentença similar a frase C com o verbo no passado (Mamãe fez um bolo). No exemplo acima, pretende-se avaliar o reconhecimento e produção pela criança da relação presente e passado dos verbos (Ver a Figura 6).

Marcos joga bola.	Marcos jogou bola
Mamãe faz um bolo.	_____

Figura 6. Exemplo de item da tarefa de analogia de sentença.

Um outro tipo de tarefa de analogia consiste em utilizar palavras ao invés de sentenças (*tarefa de analogia de palavras*). Nesta tarefa (Bryant & cols., 1997, 1998, 1999; Bryant, Nunes & Bindman, 2000; Nunes & cols., 1997a, 1997b; Sénéchal, 2000), a criança deve identificar a transformação morfológica realizada em um par de palavras e realizar uma transformação similar para outra palavra formando um novo par de palavras que guarda a mesma relação morfossintática que o primeiro par (Figura 7). As transformações requeridas podem ser relativas à morfologia derivacional (mudança de categoria gramatical: por exemplo de nome para verbo; de nome para adjetivo) ou à morfologia flexional (Ex.: mudança nos tempos verbais).

escrita	escritora
costura	_____

Figura 7. Exemplo de item da tarefa de analogia de palavras.

O uso de tarefas de analogia morfossintática vai requerer da criança o reconhecimento detecção da relação gramatical entre o primeiro par de palavras ou frases da tarefa e a sua aplicação intencional ao segundo par. No entanto, existem algumas restrições à tarefa. A primeira delas refere-se à exigência feita à memória de trabalho. Em segundo lugar, a tarefa depende da capacidade da criança em fazer uso do raciocínio por analogia. Desta maneira, ao usarmos estas tarefas não estaríamos medindo apenas a competência metalingüística da criança, mas também sua habilidade em fazer uso de seu conhecimento morfossintático associada a sua capacidade de raciocinar por analogia. Assim sendo, só seria possível avaliar as habilidades metalingüísticas daquelas crianças capazes de raciocinar fazendo uso de analogias, o que dependeria, por sua vez, da emergência e do desenvolvimento do pensamento multiplicativo na criança.

Na *tarefa de replicação* (Gaux & Gombert, 1999a, 1999b) pede-se à criança que inicialmente localize e corrija o erro gramatical em uma frase para em seguida reproduzir este erro em duas sentenças corretas. Por exemplo, na frase “O menino é bonito”, a criança deverá corrigir o erro, para, posteriormente, reproduzir este mesmo tipo de erro em duas outras sentenças, no caso: “Maria é corajosa” e “O rapaz anda preocupado”.

O objetivo desta tarefa é o de examinar se a criança é capaz de identificar violações de natureza morfossintática e usar conscientemente seu conhecimento da gramática da língua através da reprodução intencional do erro detectado na primeira frase sem que, para isto, seja necessário requerer da criança explicação para as respostas apresentadas.

O emprego da tarefa de replicação requerer bastante da memória de trabalho, especialmente quando apresentada apenas oralmente, ou seja, sem o recurso da apresentação escrita das frases. Desta forma, em sua versão oral, a eficácia da tarefa estaria intimamente relacionada ao nível de memória da criança, enquanto, em sua apresentação escrita, dependeria da habilidade de leitura que a criança possui.

Gaux e Gombert (1999b) observam que o tipo de item construído poderia comprometer a eficácia da tarefa de replicação. A semelhança fonológica do item a transformar com aquele da frase-modelo facilitaria a reprodução do erro pela criança. Por exemplo, o erro localizado e corrigido em “O professora é atencioso” seria reproduzido mais facilmente na frase “O cantor é famoso” do que na frase “O rapaz anda preocupado”. A semelhança entre a posição do erro na primeira frase e nas frases seguintes onde este deverá ser replicado torna-se também um indício que a criança poderá recorrer a fim de alcançar um melhor desempenho na tarefa.

A presença de semelhanças fonológicas e de posição entre as palavras nas frases pode auxiliar a criança a ter sucesso na tarefa sem que este resultado advinha propriamente do uso de habilidades metalingüísticas, mas sim do conhecimento tácito que a criança tenha da língua. As mesmas considerações relativas à construção de itens para a tarefa de replicação são também aplicáveis à elaboração das tarefas de analogias morfossintáticas discutidas anteriormente.

Considerações Finais

A escrita não é uma aquisição espontânea para quase totalidade das crianças que vivem em uma sociedade letrada. O domínio da escrita decorre de um processo sistemático de aprendizado onde é necessário que se tome a língua não só como instrumento de comunicação, mas também como objeto de aprendizado.

Aprender a escrever em português como em qualquer outra língua alfabética requer o entendimento pela criança do princípio alfabético, ou seja, a compreensão de que os sinais gráficos representam nestas línguas unidades mínimas de sons. Desta forma, a capacidade de se refletir e manipular intencionalmente os sons da fala constitui um fator preditor do sucesso da criança na leitura e na escrita (Cardoso-Martins, 1995; Goswami & Bryant, 1990; Morais, 1987; Wagner & Torgesen, 1987).

As línguas, no entanto, variam em relação ao grau de regularidade com que representam seus sons. Há línguas com um grau alto de irregularidades como o inglês e outras bastante regulares como o italiano (Caravolas, 1993). Entretanto, mesmo as línguas mais transparentes e regulares não obedecem estritamente ao princípio alfabético. Existe a influência de outros níveis de análise da língua, como a sintaxe e a morfologia, na sua ortografia. Em português, por exemplo, *falasse* é escrito com *ss* e não com outras representações possíveis do fonema /s/ porque *-sse* é uma desinência modotemporal. Assim a sensibilidade à estrutura morfossintática da língua pode ser um fator importante para o sucesso no aprendizado da língua escrita.

Apesar do crescente interesse a partir da década de 1970 no desenvolvimento das habilidades metalingüísticas da criança, não há ainda um número de pesquisas suficientes na área que nos permitam um consenso mínimo sobre a origem, estruturação e desenvolvimento da consciência dos aspectos morfológicos e sintáticos na criança. Parece ser também necessária uma mudança conceitual na

maneira como as investigações vêm sendo conduzidas até então sobre o tema. Do ponto de vista psicológico, parece haver mais sentido o emprego do termo consciência morfossintática para descrever a consciência dos fatos sintáticos e morfológicos da língua como aquisição interdependente e não como competências distintas. Por exemplo, o estudo da flexão das palavras variáveis indicadas pelas desinências nominais e verbais só faz sentido observados os aspectos sintáticos. Os sufixos, por sua vez, guardam propriedades gramaticais, sendo capazes de modificar a classe gramatical a que o radical pertence originalmente como, por exemplo, em *úmido* (adjetivo) e *umidade* (substantivo).

A revisão da literatura dos estudos sobre a origem e desenvolvimento da consciência morfossintática e sua relação com o aprendizado da língua escrita nos revela uma diversidade de tarefas bem como diferenças concernentes ao seu desenvolvimento e valor preditivo relativo à aquisição da língua escrita. A elaboração da tarefa assume, então, grande importância para a pesquisa na área. Uma vez que a consciência morfossintática supõe, como habilidade metacognitiva, tanto a reflexão consciente sobre os aspectos sintáticos e morfológicos como sua manipulação intencional é imperativo que a tarefa permita o acesso ao caráter reflexivo e intencional da atividade da criança. Além disto, é preciso que o sucesso na tarefa dependa essencialmente do uso das habilidades morfossintáticas da criança e não de outras competências.

A análise crítica realizada neste estudo sobre as tarefas de consciência morfossintática correntes na literatura nos mostra que a maioria delas poderia ser resolvida por outras competências de natureza lingüística além do emprego da análise morfossintática pela criança. Outras tarefas apresentam limitações quanto ao efetivo acesso ao nível de controle metacognitivo da atividade da criança. Apenas algumas tarefas, dentre elas as tarefas de analogia morfossintática e a tarefa de replicação parecem aferir o caráter metalingüístico da atividade da criança, embora o façam às custas de certas demandas cognitivas que tornam difíceis a avaliação de crianças mais novas e/ou com pouca escolaridade.

Conforme já observado para a consciência fonológica, não existe ainda um volume extenso de pesquisas sobre a consciência morfossintática que nos permita um delineamento consensual básico acerca de sua origem, padrão de desenvolvimento, estrutura, formas de mensuração e importância para a aquisição da escrita. As investigações realizadas sobre a consciência fonológica, no entanto, legaram dois importantes achados para a agenda de pesquisa relativa à consciência morfossintática. O primeiro deles diz respeito à possibilidade da consciência morfossintática ser um construto de caráter multidimensional incluindo uma série de habilidades que seriam construídas de forma diferenciada ao longo do desenvolvimento cognitivo. O segundo, diz respeito à relação entre consciência morfossintática e escrita. É possível supor um modelo de causalidade recíproca para ambas, onde um certo nível de consciência morfossintática possa prever o desempenho ortográfico da criança e que com o avanço da escolaridade e experiência com a escrita níveis de

complexidade crescentes de consciência morfossintática sejam estabelecidos, gerando novas possibilidades de utilização da escrita e assim sucessivamente.

A agenda de pesquisas sobre a consciência morfossintática nos parece promissora. Para tal, especial atenção deverá ser dada à forma pela qual a estamos mensurando. O conhecimento das qualidades bem como das eventuais limitações das tarefas correntes na literatura poderá permitir a criação de novas tarefas que superem as limitações então encontradas. De outra feita, tal conhecimento nos permitiria incluir como parte do delineamento de pesquisa instrumentos de controle que digam respeito à avaliação das competências lingüísticas ou cognitivas que possam rivalizar com os procedimentos de análise morfossintática para a consecução da tarefa de consciência morfossintática. Desta forma, seria possível analisar de maneira empírica a propriedade da tarefa de consciência morfossintática empregada para o tipo de investigação realizada.

Referências

- Ben-Dror, I., Bentin, S. & Frost, R. (1995). Semantic, phonologic, and morphologic skills in reading disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly*, 30, 876-893.
- Bialystok, E. & Ryan, E. B. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 229-51.
- Bowey, J. (1986). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to 5th grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.
- Bryant, P., Devine, M., Ledward, A. & Nunes, T. (1997). Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 91-110.
- Bryant, P., Nunes, T. & Bindman, M. (1997). Backward readers' awareness of language: Strengths and weaknesses. *European Journal of Psychology Education*, XII, 357-372.
- Bryant, P., Nunes, T. & Bindman, M. (1998). Awareness of language in children who have reading difficulties: Historical comparisons in a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 501-510.
- Bryant, P., Nunes, T. & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. Em M. Harris & G. Hatano (Orgs.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryant, P., Nunes, T. & Bindman, M. (1999). Morphemes and spelling. Em T. Nunes (Org.), *Learning to read* (pp. 15-41). Netherlands: Kluwer.
- Bryant, P., Nunes, T. & Bindman, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of apostrophe-. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 253-276.
- Caravolas, M. (1993). Language-specific influences of phonology and orthography on emergent literacy. Em J. Altarriba (Org.), *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology* (pp. 177-205). North-Holland: Elsevier Science.
- Cardoso- Martins, C. (Org.) (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Casalis, S. & Louis-Alexandre, M. -F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate*. Oxford: Blackwell.
- Gaux, C. & Gombert, J. E. (1999a). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.
- Gaux, C. & Gombert, J. E. (1999b). La conscience syntaxique chez les preadolescents: Question de méthodes. *L'Année Psychologique*, 99, 45-74.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester-Wheatsheaf.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Guimarães, S. R. K. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 33-45.
- Leal, T. F. & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas lingüísticas na leitura: Análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 77-104.
- Levin, I., Ravid, D. & Rappaport, S. (1999). Developing morphological awareness and learning to write: A two-way street. Em T. Nunes (Org.), *Learning to read: an integrated view from research and practice* (pp. 77-104). Dordrecht: Kluwer.
- Mahony, D., Singson, M. & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.
- Morais, J. (1987). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research*, 49, 147-152.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997a). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 427-449.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997b). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.
- Pratt, C., Tunmer, W. E. & Bowey, J. (1984). Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal of Child Language*, 11, 129-141.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rego, L. L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 79-111.
- Rego, L. L. B. & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 235-246.
- Ryan, E. B. & Ledger, G. W. (1979). Grammaticality judgments, sentences repetitions, and sentence corrections of children learning to read. *International Journal of Psycholinguistics*, 6, 23-40.
- Sá, J. L. N. (1999). *A relação entre a consciência morfossintática e a escrita ortográfica*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 76-85.
- Singson, M., Mahony, D. & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.
- Tunmer, W. E.; Nesdale, A. R. & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Recebido: 22/09/2003
1ª revisão: 04/12/2003
Aceite final: 09/03/2004

Sobre a autora

Jane Correa é Psicóloga, Doutora em Psicologia e Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.