



**Universidade de Aveiro** Secção Autónoma de Ciências da Saúde

Ano 2015

Departamento de Línguas e Culturas

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e  
Informática

**JANETE RUTE  
LOUREIRO COELHO  
SILVA**

**A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E A FORMAÇÃO  
DO PLURAL E DO FEMININO  
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**



**Universidade de Aveiro**  
**Ano 2015**

Secção Autónoma de Ciências da Saúde  
Departamento de Línguas e Culturas  
Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e  
Informática

**JANETE RUTE  
LOUREIRO COELHO  
SILVA**

**A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E A FORMAÇÃO  
DO PLURAL E DO FEMININO  
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e do Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Dedico este trabalho ao meu marido, aos meus pais e à minha irmã pelo amor constante e apoio incondicional.

## **o júri**

### **presidente**

Professor Doutor António Joaquim da Silva Teixeira  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

### **arguente**

Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva  
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

### **coorientador**

Professor Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos  
Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

## **Agradecimentos**

Ao meu marido pelo afeto, amor, carinho, dedicação, apoio e por ter sido o meu grande pilar, estando sempre a meu lado durante este trajeto.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo amor, carinho e apoio demonstrados em todos os momentos e por todas as ajudas prestadas ao longo deste percurso.

À minha afilhada Leonor e à Lara, por me terem inspirado com os seus sorrisos puros e abraços fortes.

À Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra e ao Professor Doutor Rui Ramos, pela orientação e disponibilidade constantes, troca de ideias e incentivo.

Ao Professor Doutor Pedro Sá Couto pela disponibilidade e apoio prestado na análise estatística.

À Terapeuta Daniela Ramos, pelos ensinamentos que transmitiu, pela inteira disponibilidade e pelo incentivo.

À Ana Carolina pela amizade e troca de conhecimentos.

Ao Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, nomeadamente à Escola EB1 da Ribeira, que permitiram a recolha de dados.

A todas as crianças incluídas no estudo e respetivos encarregados de educação, que permitiram a concretização deste projeto de investigação.

## Palavras-chave

consciência morfológica, crianças, feminino, metalinguagem, plural.

## Resumo

A consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica destacam-se por contribuírem de forma significativa para a alfabetização, sendo a última habilidade metalinguística a menos estudada.

Na sequência dos poucos estudos que existem, no português, sobre a consciência morfológica, a presente investigação pretende comparar e identificar a forma como as crianças do primeiro ciclo do ensino básico aplicam as regras de formação do plural e do feminino e verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho de crianças no início e no final do primeiro ciclo do ensino básico.

De maneira a cumprir estes objetivos, aplicou-se uma bateria de testes, criada especificamente para a presente investigação, a dois grupos de crianças: Grupo 1 (13 crianças do primeiro ano de escolaridade) vs Grupo 2 (13 crianças do quarto ano de escolaridade). Para análise estatística usou-se o Teste *U* de *Mann-Whitney*, com nível de significância  $p < 0,05$ , do IBM SPSS *Statistics* 23,0, com o qual se pretendia perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos dois grupos de crianças, no que concerne aos resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical (substantivos vs pseudopalavras) e dos subtestes que testam a influência das pistas visuais (sem apoio de imagens vs com apoio de imagens). Os resultados são apresentados como médias e desvios-padrão e também sob a forma de percentagem de acertos. Na análise descritiva, procedeu-se à comparação e identificação da forma como as crianças do Grupo 1 e do Grupo 2 aplicaram as regras de formação do plural e do feminino nos substantivos. Os resultados são apresentados sob a forma de número de respostas erradas/corretas e respetiva percentagem.

As crianças de ambos os grupos encontravam-se a frequentar pela primeira vez o primeiro/quarto ano de escolaridade, tinham como língua materna o Português Europeu e não apresentavam dificuldades de aprendizagem, atraso do desenvolvimento da linguagem ou qualquer outra perturbação cognitiva ou de linguagem diagnosticada.

Após a recolha de dados e respetiva análise, verificou-se que, de modo geral, existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo o desempenho das crianças do Grupo 2 superior ao desempenho das crianças do Grupo 1.

Deste modo, conclui-se que o desenvolvimento da consciência morfológica constitui um processo evolutivo, iniciando-se desde cedo e continuando a desenvolver-se nos anos mais avançados de escolaridade, sendo de fulcral importância a estimulação desta área nas crianças.

## **Keywords**

children, feminine, metalanguage, morphological awareness, plural.

## **Abstract**

The phonological awareness, syntactic awareness and morphological awareness stand out for contributing significantly to literacy, the last metalinguistic skill being the least studied.

Following the few existing studies in Portuguese about morphological awareness, this research aims to compare and identify how primary school children apply the rules for plural and feminine formation and also to verify the significant differences between the performances of the children at the beginning and end of the primary education.

In order to meet these goals, a number of tests created specifically for the present investigation, have been applied to two groups of children: Group 1 (13 children in the first year of schooling) vs. Group 2 (13 children in the fourth year of schooling). For statistical analysis we used the Mann-Whitney U test, with a  $p < 0,05$  significance level, from the IBM SPSS Statistics 23,0, with which it was intended to see whether there were statistically significant differences between the two groups of children, with respect to the results of the subtests which test the influence of lexical familiarity (nouns vs. pseudowords) and subtests that test the influence of visual cues (without supporting images vs. with images). The results are presented as means and standard deviations and also in the form of percentage of adjustments. In the descriptive analysis, a comparison and identification of how children in Group 1 and Group 2 applied the rules of the plural and feminine formation in nouns was made. The results are presented in the form of number of incorrect/correct answers and respective percentage.

Children of both groups were attending, for the first time, the first/fourth year of schooling, had European Portuguese as their mother tongue and did not present learning difficulties, delayed language development or any other diagnosed cognitive or language impairment.

After data collection and its analysis, it was found that, in general, there are statistically significant differences between the two groups, in which the performance of the children from Group 2 is superior to the performance of the children in Group 1.

On this basis, it is concluded that the development of morphological awareness is an evolutionary process, starting from an early stage and continuing to develop in the later years of schooling and that the stimulation in this area, in children, is of central importance.

## Índice

---

1. Introdução.....	1
1.1. Enquadramento Teórico.....	1
1.2. Motivação e Objetivos do Estudo.....	1
1.3. Organização da Dissertação.....	2
2. Revisão Bibliográfica.....	3
2.1. Linguagem.....	3
2.1.1. Morfossintaxe e Morfologia.....	3
2.2. Processo de Aquisição da Morfologia.....	6
2.3. Desenvolvimento Típico da Morfologia.....	6
2.4. Metalinguagem.....	8
2.4.1. Consciência Metalinguística.....	8
2.4.1.1. Consciência Morfológica vs Consciência Sintática.....	9
2.4.1.2. Desenvolvimento da Consciência Morfológica.....	9
2.5. Formação do Plural e do Feminino dos Substantivos.....	11
2.5.1. Introdução.....	11
2.5.2. Regras de Formação do Plural.....	13
2.5.3. Regras de Formação do Feminino.....	13
3. Metodologia.....	15
3.1. Caracterização da Amostra.....	15
3.2. Definição do <i>Corpus</i> .....	16
3.3. Procedimentos de Recolha de Dados.....	17
3.4. Análise de Dados.....	17
4. Apresentação e Análise dos Resultados.....	19
4.1. Análise Estatística dos Resultados.....	19
4.2. Análise Descritiva dos Resultados.....	22
4.2.1. Principais Conclusões – Regras de Formação do Plural.....	31
4.2.2. Principais Conclusões – Regras de Formação do Feminino.....	32
5. Discussão.....	35
6. Considerações Finais.....	39
6.1. Conclusões Gerais.....	39
6.2. Limitações do Estudo e Sugestões para Trabalhos Futuros.....	40
7. Referências Bibliográficas.....	43
8. Anexos.....	53
Anexo I – Bateria de Testes.....	55
Anexo II – Autorização da Direção-Geral de Educação (DGE).....	67
Anexo III – Autorização do Agrupamento, da Escola e dos Professores.....	69
Anexo IV – Consentimento Informado Livre e Esclarecido dos Encarregados de Educação.....	71
Anexo V – Análise Estatística com Recurso ao SPSS <i>Statistics</i> 23,0.....	73

## Índice de Tabelas

---

<b>Tabela 1</b> <i>Distribuição dos grupos de acordo com o sexo</i> .....	15
<b>Tabela 2</b> <i>Distribuição dos grupos de acordo com a idade</i> .....	15
<b>Tabela 3</b> <i>Resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical, distribuídos pelos grupos</i> .....	19
<b>Tabela 4</b> <i>Resultados dos subtestes que testam a influência das pistas visuais, distribuídos pelos grupos</i> .....	21
<b>Tabela 5</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em número de palavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	23
<b>Tabela 6</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em número de palavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	24
<b>Tabela 7</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em gênero de palavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	25
<b>Tabela 8</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em gênero de palavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	27
<b>Tabela 9</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em número de pseudopalavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	28
<b>Tabela 10</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em número de pseudopalavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	29
<b>Tabela 11</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em gênero de pseudopalavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	30
<b>Tabela 12</b> <i>Resultados detalhados do subteste de realização da variação em gênero de pseudopalavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos</i> .....	31

## Índice de Gráficos

---

**Gráfico 1** *Resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical, apresentados sob a forma de percentagem de acertos, distribuídos pelos grupos ..... 20*

**Gráfico 2** *Resultados dos subtestes que testam a influência das pistas visuais, apresentados sob a forma de percentagem de acertos, distribuídos pelos grupos ..... 22*

## 1. Introdução

---

### 1.1. Enquadramento Teórico

Na literatura, é assumido que a aquisição de irregularidades morfológicas é feita a partir dos dados do *input* e que as palavras são memorizadas individualmente (Castro, 2010). No entanto, no processo de aquisição, podem observar-se alguns “erros” de sobregeneralização que são frequentemente cometidos por crianças ao aplicar as regras especiais de formação do plural (*funiles, cães*) (Sim-Sim, 2010b).

O processo de aquisição de regras morfológicas e a aprendizagem das suas exceções podem ser ilustrados, no caso do português, pelos substantivos que terminam em ditongo nasal *-ão*. Estes apresentam três formas distintas de formação do plural: em *-ãos* (seguindo o padrão geral de pluralização dos substantivos – acrescentar o morfema de plural *-s* à forma do singular) e em *-ães* e *-ões* (evidenciando alteração da qualidade da vogal do ditongo, não previsível pela forma do singular) (Castro, 2010).

A linguagem designa todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos (Cunha & Cintra, 2000). O estudo da linguagem verbal divide-se em cinco áreas: Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática. Por sua vez, o termo “metalinguagem” refere-se a um nível superior de conhecimento sobre a linguagem verbal, onde a consciencialização e o controlo visam o processamento da informação linguística (Sim-Sim, 2010b).

Assim, a consciência metalinguística refere-se ao “conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua” (Sim-Sim, 2010a) e divide-se em: consciência fonológica, consciência morfológica, consciência lexical, consciência sintática, consciência textual e consciência discursiva (Duarte, 2008).

A consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica destacam-se por contribuírem de forma significativa para a alfabetização (Hagen, Miranda, & Mota, 2010; Mota & Silva, 2007; Mota, 2008, 2009; Mota et al., 2011). A primeira refere-se ao conhecimento que possibilita reconhecer e analisar, conscientemente, as unidades de som de uma determinada língua. Por outro lado, a consciência sintática é definida como a capacidade para julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a e, caso seja necessário, justificar essa correção (Sim-Sim, 2010b). Por fim, a consciência morfológica representa a capacidade de utilizar explicitamente os processos de formação, flexão e classificação de palavras numa determinada língua (Guimarães & Paula, 2010).

Mota (2009), Mota & Silva (2007) e Mota et al. (2011) afirmam que, destas habilidades metalinguísticas, a consciência morfológica é a menos estudada. Ainda são poucos os estudos que abordam a consciência morfológica no português (Correa, 2005; Paiva & Conceição, 2013). Decorrente deste facto, na literatura, ainda não há uma opinião consensual acerca da idade de aquisição da consciência morfológica ou do período em que esta se desenvolve e, por isso, a idade de aquisição da consciência morfológica é um fator importante que necessita ser melhor explorado (Mota, 2009). Hagen et al. (2010) e Castro (2010) sugerem trabalhos futuros, englobando crianças em idade escolar, nos primeiros anos de escolaridade.

### 1.2. Motivação e Objetivos do Estudo

Este trabalho surgiu do interesse pela área da consciência linguística, nomeadamente pela consciência morfológica, área ainda pouco estudada no português e, a título profissional, do interesse em avaliar o desempenho das crianças no âmbito morfológico, nomeadamente na formação do plural e do feminino dos substantivos e em

verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho de crianças do primeiro ano de escolaridade *vs* quarto ano de escolaridade.

Na sequência dos poucos estudos que existem, no português, sobre esta temática, a presente investigação pretende servir como contributo para um melhor esclarecimento acerca da forma como as crianças do primeiro ciclo aplicam as regras de formação do plural e do feminino nos substantivos.

Tendo em conta o supramencionado, foram delineados dois objetivos principais para o presente estudo:

- Comparar e identificar a forma como as crianças do primeiro ciclo (primeiro ano de escolaridade *vs* quarto ano de escolaridade) aplicam as regras de formação do plural e do feminino nos substantivos, através da aplicação de uma bateria de testes;
- Verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho de crianças no início e no final do primeiro ciclo do ensino básico.

### **1.3. Organização da Dissertação**

A presente dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos.

O primeiro e segundo capítulos são referentes, respetivamente, à introdução e à revisão da literatura realizada, onde se definem e clarificam conceitos fundamentais relacionados com a consciência morfológica e com a formação do plural e do feminino por crianças, citando vários estudos relevantes para a temática em investigação.

Seguidamente, é apresentada a metodologia utilizada para a realização do presente estudo, caracterizando a amostra e definindo o *corpus*, os procedimentos de recolha de dados, assim como os processos subjacentes à análise estatística e descritiva dos resultados.

O quarto capítulo refere-se à apresentação e análise dos resultados obtidos pela aplicação do instrumento de avaliação, sendo que o quinto capítulo é referente à discussão desses mesmos resultados, analisando se estes corroboram os estudos evocados na revisão da literatura.

No último capítulo são apresentadas as principais conclusões depreendidas, as limitações do estudo e propostas para investigações futuras.

## 2. Revisão Bibliográfica

---

### 2.1. Linguagem

De acordo com Saussure (1978), a Linguagem é a capacidade que todos os seres humanos têm para se expressarem, em condições normais de sociabilização, desde que não tenham qualquer patologia associada que os impeça de compreender e produzir enunciados. Cunha & Cintra (2000) defendem que o termo “Linguagem” é utilizado para designar todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Atualmente, a definição de linguagem mais consensual é a proposta pela ASHA (1982): “sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar”. À linguística interessa particularmente um tipo de linguagem: a linguagem falada ou articulada (Cunha & Cintra, 2000).

Para Saussure (1978), a Língua refere-se ao código institucional, convencional e que se adquire. Devido ao mecanismo inato para a linguagem, quando uma pessoa está exposta a uma determinada língua durante a fase de aquisição da linguagem, vai ser essa mesma língua que a pessoa vai falar. Cunha & Cintra (2000) afirmam que a Língua constitui um sistema gramatical que pertence a um determinado grupo de indivíduos.

A língua materna é um sistema adquirido de forma espontânea e natural e que identifica o indivíduo com uma determinada comunidade linguística (Sim-Sim, 2010b). Segundo a mesma autora, a língua materna, na sua vertente oral, é adquirida durante a infância e esta aquisição implica apreensão de regras específicas, no que concerne à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. Relativamente à forma, as regras adquiridas são referentes aos sons e respetivas combinações (Fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (Morfologia) e à organização das palavras em frases (Sintaxe). As regras que dizem respeito ao conteúdo (Semântica) operam no significado das palavras e na interpretação das combinações de palavras. Por fim, as regras de uso (Pragmática) têm como objetivo a adequação ao contexto de comunicação.

De acordo com Saussure (1978), a Fala é um facto pessoal e individual. É a concretização, a exteriorização, que cada pessoa faz, nas mais diversas situações, da Língua que domina. Assim, não se fala da mesma maneira numa conversa informal (com os amigos, por exemplo) ou numa conversa formal (com o patrão, por exemplo). Nestas duas situações, as pessoas falam a mesma Língua, mas de maneiras diferentes, de acordo com o contexto.

#### 2.1.1. Morfossintaxe e Morfologia

De acordo com Cunha & Cintra (2000), uma língua contém um grupo infinito de frases e cada uma destas frases tem duas faces: a face sonora (cadeia falada) e a face significativa (correspondente ao seu conteúdo). Por sua vez, é possível dividir cada frase em segmentos menores de som e significado, aos quais se dá o nome de palavras. As palavras podem ser divididas em unidades ainda menores, que apresentam apenas a face significante, às quais se dá o nome de fonemas. Em síntese, as palavras são unidades menores que as frases, mas maiores que os fonemas.

No entanto, segundo os mesmos autores, existem unidades de som e conteúdo menores que as palavras. A estas unidades significativas mínimas atribui-se o nome de morfemas. Deste modo, em *ruas* é possível reconhecer a existência de dois morfemas: *rua* e *-s*. O primeiro morfema (*rua*) também se utiliza como palavra isolada ou serve para gerar outras palavras isoladas (como é o caso de *arruaça* e *arruamento*, por exemplo). Porém, a

forma do plural *-s*, que surge no final de muitas palavras (como em *céus, violetas, roxas*, por exemplo), jamais poderá ser usada como palavra individual, autónoma.

Os morfemas podem apresentar variação, por vezes de forma acentuada, nas suas realizações fonéticas, como é o caso do morfema plural do português, cuja pronúncia está constantemente condicionada à natureza do som seguinte (Cunha & Cintra, 2000). Sendo assim, o *-s* plural (por exemplo, na palavra *casas*) pode assumir três formas fonéticas diferentes: como [z] (em *casas amarelas*, por se ligar à vogal inicial da palavra *amarelas*), como [ʒ] (em *casas bonitas*, porque a palavra *bonitas* é iniciada por consoante sonora) e como [ʃ] (em *casas pequenas*, porque a palavra *pequenas* é iniciada por consoante surda). Esta última realização [ʃ] é também a que marca o morfema de plural quando a seguir há uma pausa (como é o caso de *amarelas, bonitas* e *pequenas* presentes nos exemplos supracitados). A estas manifestações fonéticas distintas de um único morfema atribui-se o nome de variante de morfema ou alomorfe.

Cunha & Cintra (2000) afirmam que os morfemas podem ser classificados como morfemas livres (os que podem figurar sozinhos como vocábulos) ou morfemas presos (os que nunca se encontram de forma isolada e com autonomia vocabular). De acordo com os mesmos autores, no que concerne à natureza de significação, os morfemas classificam-se em lexicais e gramaticais. A principal diferença entre estes dois tipos de morfemas é que os morfemas lexicais possuem significação externa (refere-se a factos do mundo extralinguístico, aos símbolos básicos de tudo o que os falantes distinguem na realidade objetiva ou subjetiva) e os morfemas gramaticais possuem significação interna (deriva das relações levadas em conta pela língua, por exemplo: o artigo *o*, as preposições *de* e *sob*, a marca do feminino *-a* e do plural *-s*).

Perante a distinção entre morfemas lexicais e morfemas gramaticais, Cunha & Cintra (2000) relacionam cada um deles com as classes de palavras. Assim sendo, os autores afirmam que os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios de modo são considerados morfemas lexicais, enquanto que os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os restantes advérbios, assim como as formas indicadoras de número, género, tempo, modo ou aspeto verbal, são considerados morfemas gramaticais.

Relativamente às classes de palavras, estas podem ser agrupadas em variáveis (se houver possibilidade de se combinarem com os morfemas flexionais ou desinências) ou invariáveis (se não houver essa possibilidade). Segundo esta classificação, os substantivos, os adjetivos, os artigos e alguns numerais e pronomes, que se combinam com morfemas gramaticais que expressam o género e o número, são considerados variáveis, assim como o verbo, que se liga a morfemas gramaticais que marcam o tempo, o modo, o aspeto, o número e a pessoa. No entanto, os advérbios, as preposições, as conjunções e alguns pronomes são considerados invariáveis, uma vez que não permitem que lhes seja agregada uma desinência.

Após esta introdução sobre palavra e morfema, tipos de morfemas e classes de palavras, irá ser abordado o conceito de “morfossintaxe” e, de seguida, estudar-se-á, com mais detalhe, a área da morfologia, uma vez que se trata do objeto de estudo do presente trabalho.

O termo morfossintaxe refere-se à organização estrutural da linguagem, incluindo conceitos de morfologia (estudo da estrutura das formas das palavras) e de sintaxe (estudo das funções, ou seja, dos processos combinatórios das frases de uma língua, especificando a sua estrutura interna e funcionamento) (Acosta, Moreno, Ramon, Quintana, & Espino, 2003). Guimarães & Paula (2010) afirmam que vários linguistas se referem à morfossintaxe quando consideram as inter-relações entre o nível morfológico e sintático.

Carone (1988) defende que estes dois aspetos da organização da língua – morfologia e sintaxe – podem ser estudados separadamente, mas existem grandes semelhanças estruturais que os aproximam.

Particularmente, a morfologia ocupa-se do estudo das classes das palavras e da sua estrutura (Oliveira, 2009); é considerado o estudo dos elementos e dos processos que pertencem à estrutura interna das palavras de uma língua (Albuquerque, Bezerra, & Neto, 2012); engloba o reconhecimento das unidades atómicas significativas (morfemas) a partir das quais são construídos os vocábulos, bem como a determinação das regras e operações que atuam sobre estes, tanto na compreensão, como na produção de palavras (Albuquerque et al., 2012).

Albuquerque et al. (2012), Correa (2005) e Paiva & Conceição (2013) afirmam que o estudo da morfologia está dividido em dois subgrupos: Morfologia Flexional e Morfologia Derivacional (ou lexical).

Quanto ao primeiro subgrupo, refere-se ao estudo das mudanças na forma básica das palavras, dependendo do contexto sintático no qual estas ocorrem: logo, as operações flexionais são utilizadas visando as exigências de marcação morfológica de concordância entre as palavras presentes nas frases de uma determinada língua (Albuquerque et al., 2012). Por outras palavras, refere-se ao estudo das relações entre as diferentes formas que uma palavra pode assumir (Laroca, 1994); não há o aparecimento de uma nova palavra, mas sim uma dependência de concordância entre as palavras de uma frase (Paiva & Conceição, 2013).

Por outro lado, o segundo subgrupo estuda as operações que geram novas palavras, quer por adjunção de elementos afixais, quer pela combinação de duas ou mais palavras. Deste modo, processos derivacionais relacionam-se com a competência de reconhecer a estrutura interna das palavras, deduzindo os seus elementos constituintes e a maneira como eles se organizam no interior das palavras (assim como a forma de combinar esses mesmos elementos para gerar novos vocábulos) (Albuquerque et al., 2012). Por outras palavras, a morfologia derivacional refere-se à estrutura das palavras e dos seus processos de formação (Laroca, 1994); encontra-se diretamente relacionada com as derivações e com um acréscimo de sentido nas palavras (Paiva & Conceição, 2013).

De acordo com Villalva (1994), o género não é considerado flexional, mas sim um processo derivacional. Por isso, a autora utiliza a expressão “contrastos de género”. No entanto, vários autores (Cunha & Cintra, 2000; Guimarães & Paula, 2010; Hagen et al., 2010; Kay & Santos, 2014; Mota, 2009) defendem que o género é considerado flexional.

Duarte (2002) afirma que o número e o género são flexionais e refere que a forma não marcada (nos substantivos) corresponde à forma masculina singular.

Quanto ao número, existe um consenso quanto à sua categoria flexional (Cintra, 2004; Cunha & Cintra, 2000; Guimarães & Paula, 2010; Hagen et al., 2010; Kay & Santos, 2014; Mota, 2009; Villalva, 1994).

Na atualidade, várias análises provam que não há processos tipicamente caracterizados como flexão ou derivação, mas sim um *continuum*, onde ambas constituem um único processo, isto é, estes dois processos não podem ser considerados estanques em português (Palomanes & Ribeiro, 2013). No seguimento desta discussão, Piza (2012), sugere que o termo “flexão” seja substituído por “variação”, mencionando modificações de género, número e grau dos substantivos e adjetivos do português.

## 2.2. Processo de Aquisição da Morfologia

Os fatores que influenciam a aquisição da morfologia são três: transparência semântica, simplicidade e produtividade (Clark, 1993). De acordo com a autora, as crianças utilizam um grande número de palavras e/ou constituintes morfológicos com um grau de transparência semântica elevado (como exemplo, é referido que *tent-man* – “homem-tenda” – apresenta maior transparência semântica do que *camper* – “campista”). Contudo, esta transparência semântica afeta mais as produções de crianças de faixas etárias mais baixas do que as de crianças em estádios de desenvolvimento mais tardios.

Quanto à simplicidade, formas mais simples são produzidas mais precocemente do que formas mais complexas; palavras sem sufixos são produzidas mais cedo, quando comparadas com palavras com sufixos. Palavras que contenham alomorfes e irregularidades são produzidas mais tardiamente (simplicidade diminui) (Clark, 1993).

Relativamente à produtividade, esta é a única que também afeta as produções na fase adulta; formas mais produtivas são adquiridas mais precocemente do que formas menos produtivas (Clark, 1993).

Um exemplo paradigmático de que a aquisição da linguagem é uma adequação de um sistema regulado por regras e não apenas uma aprendizagem decorada de itens lexicais flexionados é o processo de aquisição da morfologia (Sim-Sim, 2010b).

De acordo com Albuquerque et al. (2012), a aquisição da morfologia por parte das crianças é um dos aspetos mais intrigantes do processo de desenvolvimento da linguagem. A morfologia derivacional, em particular, é um assunto pouco estudado, quando comparado com as áreas fonético-fonológicas, lexicais e sintáticas. No entanto, torna-se de fulcral importância estudar a aquisição do componente morfológico da gramática para compreender melhor o processo de aquisição da linguagem. Estes autores ainda defendem que o uso da morfologia de uma determinada língua é essencial para um conhecimento completo do desenvolvimento da linguagem e que o estudo da forma como se dá o reconhecimento da estrutura morfológica dessa língua contribuiria para um melhor entendimento das capacidades de processamento e segmentação de informações gramaticais importantes pertencentes ao material linguístico que se apresenta à criança na fase de aquisição. Posto isto, estudar a aquisição da morfologia revela-se de extrema importância, principalmente quando se considera o que poderá revelar sobre as capacidades de processamento linguístico precoces da criança (Albuquerque et al., 2012).

## 2.3. Desenvolvimento Típico da Morfologia

Segundo Sim-Sim (2010b), à medida que as crianças crescem, é possível detetar marcos de desenvolvimento, independentemente da cultura onde a criança está inserida ou da língua a que está exposta. Durante a infância, a criança vai percorrendo o seu caminho, que se inicia pelo aparecimento da primeira palavra e termina pela formulação de frases complexas.

O período holofrástico marca um certo nível de domínio lexical, onde uma só palavra preenche o conteúdo de uma frase e o significado dessa palavra depende totalmente do contexto em que esta foi produzida (Sim-Sim, 2010b). No seguimento do que acontece no período holofrástico, as primeiras construções frásicas são caracterizadas pela combinação, essencialmente, de substantivos e de verbos, correspondendo ao período telegráfico.

Segundo a mesma autora, as palavras produzidas durante as fases holofrástica e telegráfica são principalmente substantivos e verbos, sem qualquer marca de flexão. O fim do período telegráfico (por volta dos 24 meses) assinala-se pelo aparecimento de palavras

com função gramatical e pela presença de formas flexionadas nas categorias nominais (género e número) e de desinências verbais (pessoa e tempo) (Lima & Bessa, 2007; Sim-Sim, 2010b). Castro & Gomes (1999) afirmam que, por volta dos dois anos de idade, a criança combina regularmente duas ou três palavras.

Sim-Sim (2010b) defende que o período que se estende até aos sete anos de idade é extraordinariamente rico na explosão e consolidação do conhecimento morfológico. De acordo com esta autora, dos três aos sete anos de idade, as crianças dominam progressivamente regras específicas de morfologia, incluindo algumas exceções, e começam a utilizar sufixos flexionais e derivacionais. Esta etapa morfológica coincide com o desenvolvimento da capacidade de combinar palavras nas frases e com o domínio da estrutura frásica. Segundo Neves & Cruz (1992), no período telegráfico, a criança ainda não aplica regras morfológicas, ou seja, não adapta a palavra de acordo com o género, número, pessoa, tempo e concordância verbal.

De acordo com Sim-Sim (2010b), entre os dois e os três anos de idade, as crianças utilizam apenas a regra geral de formação do plural (sufixo *-s*). Esta autora cita o exemplo dos “erros” de sobregeneralização que são frequentemente cometidos por crianças ao aplicar as regras especiais de formação do plural (*funiles, cãos*). Uma vez que a criança nunca ouviu tais formas, este tipo de produções evidencia a capacidade para extrair regras e, conseqüentemente, generalizar. É importante salientar que os processos morfofonológicos presentes em algumas formas do plural dificultam a aquisição das formas irregulares, sendo estas adquiridas mais tardiamente (as crianças continuam a produzir erros na flexão em número até aos doze anos de idade) (Clark, 2001; Sim-Sim, 2010b).

Sim-Sim (2010b) defende que as crianças, por volta dos três/quatro anos de idade, corrigem frequentemente o seu próprio discurso ou o discurso de outras pessoas, quando este não parece “normal” (como é o caso das exceções às regras). Quando a criança rejeita uma frase que segue uma regra especial (por desconhecimento da regra ou irregularidade morfológica), este acontecimento não é considerado um processo consciente de reflexão, mas é, evidentemente, um indicador de sensibilidade à estrutura e combinação dos elementos da sua língua materna.

Lima & Bessa (2007) defendem que a criança se encontra num período de manipulação e apropriação das regras que regulam a língua da comunidade onde se insere. Segundo estas autoras, as concordâncias de género e número mostram que os falantes alteram as palavras de acordo com a sua função na frase, ou seja, produzir frases construídas corretamente implica desenvolvimento da sintaxe (ordenar palavras) e da morfologia (alterar o “corpo” das palavras).

Contudo, as mesmas autoras salientam que a evolução destas capacidades não deve ser considerada um prolongamento do crescimento lexical, uma vez que conhecer muitas palavras é completamente diferente de as organizar em seqüências complexas e hierárquicas.

Castro (2010) estudou o modo como é realizada a formação do plural dos substantivos que terminam em *-ão*. Segundo esta autora, apesar de as variações morfofonológicas das formas plurais terminadas neste ditongo nasal não pressuporem irregularidade, estas assumem uma distinção na base das formas subjacentes (o plural dos substantivos pode ser realizado de forma regular: “*-ãos*”; ou de forma irregular: “*-ões*” ou “*-ães*”).

O estudo foi realizado com quarenta crianças falantes do português europeu dos dois aos cinco anos de idade. Os resultados demonstraram que, nos substantivos, as

respostas corretas aumentam com a idade, estabilizando nos grupos dos quatro e cinco anos de idade. Nos grupos dos dois e três anos de idade, predominam as respostas terminadas em *-ãos* (estratégia de sobregeneralização) e as respostas terminadas em *-ões* aumentam dos dois aos quatro anos de idade (por influência do *input* e mediante a avaliação da sua produtividade). As respostas terminadas em *-ães* mostram-se escassas em todos os grupos. Porém, no grupo dos cinco anos de idade, diminui o número de respostas terminadas em *-ões* e o número de respostas terminadas em *-ãos* aumenta. Estes resultados indicam que as formas dos plurais irregulares são adquiridas posteriormente às formas dos plurais regulares.

Castro (2010) sugere um trabalho futuro, englobando crianças em idade escolar, no sentido de se perceber quando é que as crianças atingem uma competência linguística próxima da do adulto, uma vez que crianças dos quatro aos cinco anos de idade ainda se encontram muito aquém do desempenho dos adultos.

## **2.4. Metalinguagem**

O termo “metalinguagem” refere-se a um nível superior de conhecimento sobre a linguagem, onde a consciencialização e o controlo visam o processamento da informação linguística (Sim-Sim, 2010b). Os comportamentos metalinguísticos desenvolvem-se com a idade, tornando-se mais consistentes a partir dos sete anos, etapa que corresponde à aprendizagem da leitura e da escrita (Viana, 2002). Comportamentos de carácter metalinguístico podem ser observados quando a criança corrige um erro que acaba de cometer (por exemplo, a falta de concordância em género/número), fazendo uso do seu conhecimento da língua para corrigir o erro ou a imprecisão (Viana, 2002).

### **2.4.1. Consciência Metalinguística**

Consciência metalinguística refere-se ao “conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua” (Sim-Sim, 2010a); trata-se da capacidade de refletir sobre a língua e de manipulá-la de forma intencional como objeto de pensamento (Gombert, 1990).

Na criança, o primeiro nível de conhecimento da linguagem é caracterizado pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que regem a sua língua materna. Assim, a criança, para comunicar, usa a língua de forma automática, não tendo consciência do discurso que realiza (Sim-Sim, 2010b).

Numa segunda fase, a criança já revela consciência das realizações e propriedades da sua língua materna (Sim-Sim, 2010b). Segundo a autora, nesta fase, a criança já é capaz de se distanciar e de manipular a língua fora do contexto comunicativo, ou seja, de passar do uso espontâneo e automático para um nível de consciência linguística que lhe permite pensar sobre as propriedades formais da língua, avaliar a aceitabilidade dos enunciados e sua correção e isolar e identificar unidades do discurso. A consciência linguística é caracterizada por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, situando-se num estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito (Duarte, 2008). Clark (1978), Marshall & Morton (1978) e Mattingly (1984) defenderam que determinados aspetos da consciência linguística seriam indissociáveis da aquisição da linguagem, havendo, desde muito cedo (desde os dois anos de idade) indicações sobre a existência desta reflexão metalinguística.

Relativamente ao desenvolvimento da capacidade metalinguística, Menyuk (1984) salienta que é de fulcral importância considerar o grau de consciência, análise, explicitação e sistematização, que é atingido em cada momento do crescimento linguístico do

indivíduo. Desta forma, é possível afirmar que a criança tem consciência dos aspetos da língua materna que já adquiriu, menor consciência relativamente a aspetos em fase de aquisição e nenhuma consciência em relação a aspetos que ainda não foram adquiridos.

À medida que a criança cresce linguisticamente, o conhecimento metalinguístico vai evoluindo; qualquer que seja o domínio da linguagem, a consciencialização surge após a compreensão e a produção oral; o desenvolvimento da consciência linguística requer uma prática especial (não requer apenas atividades primárias da língua, como falar e ouvir) (Sim-Sim, 2010b).

#### **2.4.1.1. Consciência Morfológica vs Consciência Sintática**

Segundo Duarte (2008), fazem parte da consciência linguística a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência textual e a consciência discursiva. A consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica destacam-se por contribuírem de forma significativa para a alfabetização (Hagen et al., 2010; Mota & Silva, 2007; Mota, 2008, 2009; Mota et al., 2011). Mota & Silva (2007), Mota (2009) e Mota et al. (2011) afirmam que, destas habilidades metalinguísticas, a consciência morfológica é a menos estudada.

A consciência morfológica refere-se à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000); é a capacidade de utilizar explicitamente os processos de formação, flexão e classificação de palavras numa determinada língua (Guimarães & Paula, 2010); é definida como a capacidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas que têm significado próprio (Carlisle, 1995).

Por outro lado, a consciência sintática refere-se ao controlo intencional e utilização consciente da sintaxe da língua (Gombert, 1990); trata-se da habilidade de utilizar explicitamente os processos formais relativos à organização das palavras para a produção e compreensão de frases (Guimarães & Paula, 2010).

De acordo com Correa (2005), a partir da década de 1970, surgiu um grande interesse pela compreensão do desenvolvimento das capacidades metalinguísticas da criança e da sua relação com a aquisição da língua escrita, o que proporcionou um conjunto de investigações, inicialmente, sobre consciência sintática e, posteriormente, sobre consciência morfológica. Correa (2005) e Guimarães & Paula (2010) referem que, recentemente, vários linguistas consideram as inter-relações existentes entre os níveis morfológico e sintático, tendo emergido o termo consciência morfossintática, que é definido como a reflexão e manipulação intencional dos factos morfológicos da língua advindos das relações presentes no enunciado (sintaxe) e também dos aspetos sintáticos da língua nas suas implicações morfológicas. A consciência morfossintática possibilita a focalização das palavras como categorias gramaticais e a sua adequada posição na construção das frases, aumentando a capacidade de identificação e produção da linguagem escrita (Guimarães & Paula, 2010).

No seguimento destas definições, no presente estudo, optou-se por utilizar o termo consciência morfológica, uma vez que o foco principal é a formação do plural e do feminino dos substantivos, mais direcionado para a variação da palavra tomada isoladamente do que para o seu funcionamento sintático.

#### **2.4.1.2. Desenvolvimento da Consciência Morfológica**

Paiva & Conceição (2013) afirmam que ainda são poucos os estudos que abordam a consciência morfológica no português. Correa (2005) também defende que ainda não há um número de pesquisas suficientes na área da consciência morfológica da criança que

permitam chegar a um consenso acerca da sua origem, da sua estruturação e do seu desenvolvimento. Hagen et al. (2010) expõem a necessidade de investigações nos primeiros anos de escolaridade. Mota (2008) afirma que a relação entre a alfabetização e o processamento morfológico necessita de ser mais bem estudada. A idade de aquisição da consciência morfológica é um fator importante que deverá ser mais bem explorado (Mota, 2009).

Na sequência dos poucos estudos que existem nesta área, ainda não há uma opinião consensual acerca da idade de aquisição da consciência morfológica ou do período em que esta se desenvolve. Para corroborar esta afirmação, de seguida, irão ser apontados vários estudos que abordaram este tema.

Existem diversos estudos que se debruçaram sobre o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de idade pré-escolar e de idade escolar (Bryant, Devine, Ledward, & Nunes, 1997; Bryant, Nunes, & Aidinis, 1999; Bryant & Nunes, 2003; Carlisle, 1995, 2000; Nunes, Bryant, & Bindman, 1997; Nunes, 1998; Rosa, 2003; Rubin, 1988), abrangendo uma gama extensa de idades. Uma vez que nestes estudos participaram crianças dos quatro aos dezasseis anos de idade, torna-se difícil determinar uma idade exata a partir da qual se desenvolve a consciência morfológica.

O estudo de Colé, Marec-Breton, Royer, & Gombert (2003) demonstrou que a consciência morfológica está presente desde os anos iniciais de alfabetização. Os resultados deste estudo ainda evidenciaram que a consciência morfológica tem um papel crucial no desenvolvimento da alfabetização. Mota (2009) também defende que a consciência morfológica já está presente desde a alfabetização. No entanto, esta autora, baseada em estudos feitos nesta área na língua inglesa, refere que as crianças não necessitam de ser alfabetizadas para responder a uma pergunta utilizando conceitos morfológicos. Isto acontece porque a criança já possui consciência morfológica, adquirida no seu seio familiar (Paiva & Conceição, 2013).

Vários autores defendem que é entre os seis e os sete anos de idade que existe uma identificação consciente de regras morfológicas por parte das crianças (Berthoud-Papandropoulou & Sinclair, 1983; Gombert, 1990); outros sugerem que esta identificação surge bem mais tarde (Bialystok, 1986); Tunmer, Nesdale, & Wright (1987) defendem que o desenvolvimento da consciência morfológica ocorre entre os quatro e os oito anos de idade, à medida que a criança aprende a ler e a escrever.

Casalis, Colé, & Sopo (2004), Nagy, Berninger, & Abbott (2006) e Nunes & Bryant (2006) defendem que a consciência morfológica se desenvolve tardiamente, depois de alguns anos de escolaridade formal (idade escolar). À medida que as crianças aprendem a ler e a escrever, o conhecimento da representação ortográfica facilita a aquisição das regras morfológicas (Berthoud-Papandropoulou & Sinclair, 1983; Casalis et al., 2004; Gombert, 1990). Por outro lado, Carlisle & Nomanbhoy (1993), Carlisle (1995), Colé et al. (2003), Rubin (1988), Treiman, Cassar, & Zukowski (1994) e Treiman & Cassar (1996) defendem que a consciência morfológica começa a desenvolver-se precocemente, desde os estágios iniciais (idade pré-escolar).

Nunes et al. (1997) argumentam que é necessário que as crianças dominem as regras de correspondência entre letra e som da sua língua materna para utilizarem regras morfológicas. Os resultados do estudo de Mota & Silva (2007) indicaram que crianças que frequentem os anos mais avançados de escolaridade compreendem melhor as regras ortográficas e que a ortografia de muitas palavras depende da morfologia.

A escolaridade proporciona às crianças o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e sociais que propiciarão o desenvolvimento das estruturas

gramaticais (Kay & Santos, 2014). Segundo Jakubovicz (2002), é por volta dos doze/treze anos de idade que a criança domina as estruturas morfológicas e sintáticas e é capaz de fornecer explicações metalinguísticas. Este conhecimento metalinguístico é demonstrado pela capacidade de fazer juízos gramaticais ou pela capacidade de gerar novas palavras utilizando o conhecimento de estruturas morfológicas (Kay & Santos, 2014).

Os resultados do estudo de Carlisle (1995), que contemplou crianças de língua inglesa, em duas faixas etárias diferentes (primeiro grupo, dos três aos quatro anos de idade *vs* segundo grupo, dos sete aos oito anos de idade) demonstraram que existe uma ampliação significativa da consciência morfológica do primeiro grupo para o segundo grupo.

Os resultados do estudo de Mota et al. (2011) demonstraram que crianças do primeiro ano de escolaridade já possuem um conhecimento (ainda que extremamente básico) da morfologia da língua mas, à medida que progredem a nível escolar, esse conhecimento vai-se aprofundando (as crianças do terceiro ano demonstraram um maior conhecimento da estrutura morfológica das palavras).

As crianças necessitam de ser estimuladas quanto à estrutura, ao processo de formação e à classificação da palavra, desde o início da sua alfabetização e percorrendo todas as etapas escolares. É evidente que, quanto mais distantes as palavras estiverem daquilo que a criança costuma utilizar (não fizerem parte da convivência e da fala oral), mais passíveis de erro são (Paiva & Conceição, 2013).

Concluindo, é certo que a consciência morfológica serve de base para a aquisição ortográfica, mas trata-se de um processo evolutivo, ou seja, inicia-se na alfabetização e continua a desenvolver-se nas etapas de escolarização mais avançadas (Paiva & Conceição, 2013).

## **2.5. Formação do Plural e do Feminino dos Substantivos**

### **2.5.1. Introdução**

Leite & Figueredo (2010) afirmam que, quando se fala no estudo de uma língua, pensa-se imediatamente em gramática. Normalmente, a gramática é vista como o livro que explica a forma correta de falar e escrever numa determinada língua. As gramáticas são elaboradas com base em estudos de linguistas e gramáticos que abordam a língua de formas distintas.

De acordo com as mesmas autoras, existem dois tipos de gramática: a gramática normativa e a gramática descritiva. A gramática normativa tem como objetivo prescrever o que se deve utilizar ou não numa determinada língua e constitui o manual que acompanha o aluno em todo o seu percurso escolar, ensinando-o a falar e a escrever corretamente. Por sua vez, a gramática descritiva surgiu a partir da evolução do estudo da linguística (área em grande desenvolvimento a partir da década de sessenta do século XX) e é um material mais elaborado, com maior rigor científico, para o ensino e para a compreensão de uma determinada língua. Esta deve ser entendida como uma contribuição para a reformulação do ensino da gramática, registando e descrevendo um sistema linguístico em todos os seus aspetos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico).

As diferenças mais notórias entre os dois tipos de gramáticas assentam no facto de a primeira apresentar os assuntos de uma forma sintética, limitando-se a exemplos que são, na maioria das vezes, desconhecidos dos falantes, enquanto que a segunda apresenta conceitos reformulados, analisa de forma profunda os exemplos fornecidos, procurando,

antes de atingir qualquer conclusão, responder às possíveis questões que se podem levantar acerca de uma determinada língua (Leite & Figueiredo, 2010).

Villalva (1994) refere que a flexão nominal engloba substantivos e adjetivos e que, no português, realiza uma categoria morfossintática, o número, que possui dois valores: singular e plural. É de salientar que a subdivisão das palavras em substantivos e adjetivos segue um critério sintático, funcional, ou seja, estas duas classes morfológicas não são estanques e palavras que se usam predominantemente como adjetivos podem assumir, em certos contextos, a função de substantivos, e vice-versa (Cunha & Cintra, 2000). Como o objeto de estudo do presente trabalho é o substantivo, esta classe morfológica será abordada em maior detalhe. De acordo com Villalva (1994), a maioria dos substantivos apresentam uma forma para o singular e outra para o plural e este contraste é realizado pela ausência ou presença de um único sufixo: no singular, a flexão dos substantivos opera no vazio, ou seja, não existe nenhum sufixo para este valor de número, admitindo-se que esse valor é assumido por defeito; o plural dispõe de um sufixo próprio (-s). Ainda segundo esta autora, o género é uma categoria morfossintática que possui dois valores: masculino e feminino (quando associado a um substantivo animado, o masculino refere geralmente uma entidade do sexo masculino e o feminino refere uma entidade do sexo feminino).

Cunha & Cintra (2000) afirmam que o substantivo é a palavra utilizada para nomear ou designar os seres em geral. Os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de um género, de uma espécie ou de um dos seus representantes (*Joana, Porto, Senado, árvore, cedro*) são considerados substantivos concretos. Por sua vez, os nomes de noções, ações, estados e qualidades, que são classificados como seres (*justiça, colheita, velhice, largura, bondade*) são considerados substantivos abstratos. Quando o nome se aplica a todos os seres de uma espécie ou quando designa uma abstração (*homem, país, cidade*), é considerado substantivo comum. Por outro lado, quando o nome se aplica a um determinado indivíduo da espécie (*Pedro, Brasil, Lisboa*), é considerado substantivo próprio. Por fim, existem os substantivos coletivos, que são os substantivos comuns que, no singular, designam um conjunto de seres ou coisas da mesma espécie (*alcateia, cáfila, constelação*).

De acordo com Cunha & Cintra (2000) e Gomes & Cavacas (2006), os substantivos podem variar em número, género e grau. Quanto à variação em número, os substantivos podem estar no singular (quando designam um ser único, ou, no caso de substantivo coletivo, um único grupo de seres) ou no plural (quando designam mais de um ser, ou, no caso de substantivo coletivo, vários grupos de seres). Relativamente à variação em género, no português, existem dois géneros: o masculino e o feminino (o masculino é o termo não marcado e o feminino o termo marcado). Pertencem ao género masculino todos os substantivos a que se pode antepor o artigo *o* e pertencem ao género feminino todos os substantivos a que se pode antepor o artigo *a*. O grau dos substantivos não irá ser explorado, uma vez que não faz parte dos objetivos do presente estudo.

Cintra (2004) defende que as variações em número e em género dos substantivos manifestam-se por uma oposição, em que um elemento não marcado (*masculino, singular*) se opõe a um elemento marcado (*feminino, plural*). A forma não marcada é representada por um morfema zero.

Apesar de os substantivos poderem variar em número, género e grau, de seguida, irão ser abordadas apenas as regras de formação do plural e do feminino, uma vez que constituem objeto de estudo do presente trabalho.

### 2.5.2. Regras de Formação do Plural

De acordo com Cunha & Cintra (2000) e Gomes & Cavacas (2006), relativamente à formação do plural (regra geral):

- O plural dos substantivos terminados em vogal ou ditongo formam-se acrescentando-se *-s* ao singular. Incluem-se nesta regra os substantivos terminados em vogal nasal (como a nasalidade das vogais /ẽ/, /ĩ/, /õ/ e /ũ/, em posição final, é representada graficamente por *-m*, substitui-se o *-m* por *-n*).

No entanto, segundo os mesmos autores, existe um conjunto de regras especiais para a formação do plural dos substantivos:

- Os substantivos terminados em *-ão* formam o plural de três maneiras: a maioria altera a terminação *-ão* para *-ões*; um reduzido número altera a terminação *-ão* para *-ães*; um número pequeno de oxítonos e todos os paroxítonos acrescentam simplesmente um *-s* à forma do singular. Mateus, Brito, Duarte, & Faria (1983) afirmam que a diversidade de formas do plural (três terminações distintas), que alternam com uma única de singular (*-ão*), explica-se pela supressão de um *n* intervocálico que se encontrava, na forma latina, entre duas vogais (*-one* em *latrones*; *-ane* em *canes*; *-anu* em *manus*). A consoante nasal /n/ nasalizou as vogais antecedentes e deixou de se pronunciar. As vogais que se lhe seguiam (representadas pelos grafemas *u* e *e*) semivocalizaram e formaram um ditongo com as anteriores, tornando-se também nasais.
- Em alguns substantivos, cuja vogal tónica é *o* semifechado, para além de se acrescentar um *-s* no plural, o *o* semifechado [o] altera para *o* semiaberto [ɔ].
- Os substantivos terminados em *-r*, *-z* e *-n*, formam o plural acrescentando *-es* ao singular.
- Os substantivos terminados em *-s*, quando oxítonos, formam o plural acrescentando também *-es* ao singular; quando paroxítonos, são invariáveis.
- Os substantivos terminados em *-al*, *-el*, *-ol* e *-ul*, no plural, substituem o *-l* por *-is*.
- Os substantivos oxítonos terminados em *-il* mudam o *-l* em *-s*, enquanto que os substantivos paroxítonos terminados em *-il* substituem esta terminação por *-eis*.

### 2.5.3. Regras de Formação do Feminino

De acordo com Cunha & Cintra (2000) e Gomes & Cavacas (2006), relativamente à formação do feminino (regras gerais):

- Os substantivos terminados em *-o* átono formam normalmente o feminino substituindo o *-o* por *-a*.
- Os substantivos terminados em consoante formam normalmente o feminino com o acréscimo da desinência *-a*.

No entanto, segundo os mesmos autores, existe um conjunto de regras especiais para a formação do feminino:

- Os substantivos terminados em *-ão* podem formar o feminino de três maneiras: alterando o *-ão* por *-oa*; alterando o *-ão* por *-ã*; alterando o *-ão* por *-ona*. Segundo Mateus et al. (1983), a diversidade de terminações do feminino explica-se por se ter deixado de pronunciar o *n* que estava colocado entre as vogais das formas de que derivaram *-oa* e *-ã*, enquanto que a mesma consoante se manteve na terminação *-ona*. Como já explicado anteriormente (para as formas do plural das

palavras terminadas em *-ão*), o *n* antes de ser suprimido nasaliza a vogal que o antecede. Na terminação *-oa*, essa nasalização desapareceu, permanecendo as duas vogais em hiato (*pavoa*, *leitoa*, *leoa*); na terminação *-ã* (proveniente de *-ana*), as duas vogais iguais fundiram-se numa única que manteve a nasalização provocada pelo *n*, tal como em *alemã* e em *campeã*.

- Os substantivos terminados em *-or*, formam normalmente o feminino com o acréscimo da desinência *-a*.
- Alguns substantivos que designam títulos de nobreza e dignidades formam o feminino com as terminações *-esa*, *-essa* e *-isa*.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Caracterização da Amostra

O presente estudo incluiu 26 crianças em idade escolar, 16 do sexo masculino (61,54%) e 10 do sexo feminino (38,46%). A distribuição dos grupos por sexo é apresentada na Tabela 1. As crianças foram distribuídas em dois grupos: grupo de crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 anos e 7 meses e os 7 anos e 4 meses (Grupo 1) e grupo de crianças que frequentam o 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 anos e 7 meses e os 10 anos e 5 meses (Grupo 2). A idade média das crianças do Grupo 1 é de 6,89 anos (DP=0,25) e do Grupo 2 é de 10,09 anos (DP=0,25). A distribuição dos grupos de acordo com a idade é apresentada na Tabela 2. Foram registadas diferenças estatisticamente significativas nas idades médias entre os dois grupos ( $p < 0,001$ ).

Os critérios de inclusão foram: a língua materna das crianças ser o Português Europeu e estarem a frequentar pela primeira vez o 1.º/4.º ano de escolaridade.

Os critérios de exclusão foram: as crianças apresentarem dificuldades de aprendizagem, atraso do desenvolvimento da linguagem ou qualquer outra perturbação cognitiva ou de linguagem diagnosticada.

A cada criança incluída no estudo foi atribuído um número, de acordo com o ano de escolaridade, garantindo desta forma a confidencialidade dos dados. Assim, não foram recolhidos quaisquer dados pessoais que permitam a identificação das crianças e todos os dados foram tratados de forma anónima.

**Tabela 1** Distribuição dos grupos de acordo com o sexo

Grupos	Sexo		Total N (%)
	Masculino N (%)	Feminino N (%)	
<i>Grupo 1</i>	7 (26,92%)	6 (23,08%)	13 (50,00%)
<i>Grupo 2</i>	9 (34,62%)	4 (15,38%)	13 (50,00%)
<i>Grupo 1 + Grupo 2</i>	16 (61,54%)	10 (38,46%)	26 (100,00%)

**Tabela 2** Distribuição dos grupos de acordo com a idade

Grupos	Idade <sup>a</sup>							
	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q25	Q50 (Mediana)	Q75
<i>Grupo 1</i>	13	6,89	0,25	6,58	7,33	6,67	6,75	7,08
<i>Grupo 2</i>	13	10,09	0,25	9,58	10,42	10,00	10,17	10,25
<i>Grupo 1 + Grupo 2</i>	26	8,49	1,65	6,58	10,42	6,75	8,46	10,17

<sup>a</sup>Teste U de Mann-Whitney ( $p < 0,001$ )

### 3.2. Definição do *Corpus*

Tendo em conta os objetivos do presente trabalho, considerou-se pertinente a aplicação de uma bateria de testes, criada especificamente para a presente investigação, uma vez que não foram encontradas, com esta dimensão, provas específicas validadas para o Português Europeu que avaliem o nível de consciência morfológica das crianças, nomeadamente a formação do plural e do feminino dos substantivos. Deste modo, procedeu-se à elaboração de um conjunto de tarefas que permitissem averiguar o desempenho das crianças neste domínio.

Importa salientar que a bateria de testes concebida centra-se apenas na avaliação de aspetos da consciência morfológica (formação do plural e do feminino dos substantivos), de maneira a que esta seja o mais específica e objetiva possível, e não seja excessivamente longa e maçadora para as crianças. Deste modo, aspetos da consciência morfossintática não foram considerados formalmente nesta bateria de testes.

As palavras que integram a bateria de testes são substantivos e encontram-se, originalmente, no masculino singular. A vantagem de partir de uma palavra no masculino singular e pedir às crianças que formem o feminino e o plural reside no facto de se partir de uma palavra e não de um radical, o que tornaria o teste difícil para as crianças (por exemplo, é mais fácil fornecer “gato” e passar para “gata” do que fornecer o radical “gat-”, a partir do qual se forma gato e gata).

A bateria de testes contempla não só substantivos, mas também pseudopalavras, as quais foram criadas pela investigadora. A técnica de utilização de palavras inventadas permite verificar a capacidade das crianças para formarem o plural e o feminino, sem terem simplesmente memorizado, uma vez que se trata de palavras inventadas (Nunes, 1992). Assim, as pseudopalavras contrapõem-se a palavras conhecidas, para nos certificarmos de que o que está a ser avaliado é o domínio da regra e não a amplitude do léxico da criança. O uso de pseudopalavras possibilita, em princípio, isolar os aspetos semânticos e estruturais da língua (Correa, 2005).

É importante referir que esta bateria de testes foi previamente aferida com um reduzido número de crianças (três crianças do 1.º ano e três crianças do 4.º ano de escolaridade), fora do contexto educativo.

A bateria de testes contém provas de realização da variação em número e em género de substantivos e de pseudopalavras (total de 60 itens de resposta direta). É constituída por duas partes (total de quatro subtestes). Os testes são aplicados oralmente às crianças e solicitam destas apenas respostas orais. A bateria de testes é de aplicação individual e não deverá exceder 11 minutos, aproximadamente. As tarefas constituintes desta bateria de testes são:

1. Teste de Variação de Número e Género dos Substantivos
  - 1.1. Subteste de realização da variação em número (total de 20 itens)
    - 1.1.1. Sem apoio de imagens
    - 1.1.2. Com apoio de imagens
  - 1.2. Subteste de realização da variação em género (total de 20 itens)
    - 1.2.1. Sem apoio de imagens
    - 1.2.2. Com apoio de imagens
2. Teste de Variação de Número e Género em Pseudopalavras
  - 2.1. Subteste de realização da variação em número (total de 10 itens)
    - 2.1.1. Sem apoio de imagens
    - 2.1.2. Com apoio de imagens

## 2.2. Subteste de realização da variação em género (total de 10 itens)

### 2.2.1. Sem apoio de imagens

### 2.2.2. Com apoio de imagens

Em cada prova foram apresentadas à criança duas frases e foi pedido à criança que completasse a segunda frase com a palavra adequada, seguindo o modelo do exemplo fornecido previamente. Relativamente à cotação, foi anotada cada resposta na folha de respostas e, no final, atribuiu-se “1” quando a criança apresentou uma resposta válida e “0” na presença de uma resposta não correspondente ao pretendido ou na ausência de qualquer resposta oral verbal.

No Anexo I pode ser consultada a bateria de testes suprarreferida.

## 3.3. Procedimentos de Recolha de Dados

Numa primeira instância, foi solicitada a autorização da recolha de dados junto das crianças de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas público pela Direção-Geral de Educação (DGE), com o número de registo 0491800001 (Anexo II). Seguidamente, foi pedida autorização para aplicação da bateria de testes a crianças incluídas no Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, nomeadamente na Escola EB1 da Ribeira. Também foi pedida autorização aos professores titulares das duas turmas (uma do 1.º ano e outra do 4.º ano de escolaridade), às quais foi aplicada a bateria de testes (Anexo III).

Após a aprovação dos pedidos de autorização por parte destas entidades, foi pedida autorização aos encarregados de educação de cada criança, através da assinatura do termo de consentimento informado livre e esclarecido (Anexo IV).

A bateria de testes foi aplicada pela investigadora às crianças na escola suprarreferida, tendo-se procedido à anotação cuidada das respostas orais verbais das crianças. A recolha dos dados foi realizada no início do mês de junho de 2015, já na reta final do ano letivo.

## 3.4. Análise de Dados

Após a devida recolha e anotação dos dados junto das crianças, procedeu-se a uma análise estatística pormenorizada, com recurso às funcionalidades do IBM SPSS *Statistics* 23,0 (Anexo V), seguida de uma análise descritiva dos resultados.

Na análise estatística dos resultados, pretendia-se perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças, no que concerne aos resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical (substantivos *vs* pseudopalavras) e dos subtestes que testam a influência das pistas visuais (sem apoio de imagens *vs* com apoio de imagens). Deste modo, e uma vez que a maioria dos dados não seguiram uma distribuição normal, procedeu-se à aplicação de um teste não paramétrico para comparação de medianas de duas amostras independentes (Teste *U* de *Mann-Whitney*), com nível de significância  $p < 0,05$ . Os resultados serão apresentados como médias e desvios-padrão (DP) e também sob a forma de percentagem de acertos.

Na análise descritiva dos resultados, procedeu-se à comparação e identificação da forma como as crianças do Grupo 1 e do Grupo 2 aplicaram as regras de formação do plural e do feminino nos substantivos. Os resultados serão apresentados sob a forma de número de respostas erradas/corretas e respetiva percentagem.



## 4. Apresentação e Análise dos Resultados

### 4.1. Análise Estatística dos Resultados

Nos subtestes de realização da variação em número e em género dos substantivos e da variação em número de pseudopalavras, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 2 ( $p < 0,05$ ). No subteste de realização da variação em género de pseudopalavras, apesar de o valor médio ser inferior no Grupo 1 ( $7,38 \pm 0,51$ ) vs Grupo 2 ( $7,85 \pm 0,80$ ), não são notórias diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ( $p > 0,05$ ). Fazendo uma comparação entre o subteste de variação em número de pseudopalavras e o subteste de variação em género de pseudopalavras, verifica-se que existe um aumento da pontuação das crianças do Grupo 1 e uma diminuição da pontuação das crianças do Grupo 2 (mais acentuada), daí os resultados da segunda prova terem sido muito próximos. Isto indica que o uso de pseudopalavras facilitou em maior escala as respostas das crianças do Grupo 1, do que as respostas das crianças do Grupo 2.

Os resultados detalhados são apresentados na Tabela 3. Note-se que os subtestes de realização da variação em número e em género dos substantivos contêm vinte itens cada e os subtestes de realização da variação em número e em género de pseudopalavras contêm dez itens cada.

**Tabela 3** Resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical, distribuídos pelos grupos

Subtestes	Grupos	N	Média	DP	Q25	Q50 (Mediana)	Q75	p-value <sup>b</sup>
Variação em Número dos Substantivos	Grupo 1	13	15,69	2,18	15,00	16,00	18,00	0,000
	Grupo 2	13	19,00	0,82	18,00	19,00	20,00	
Variação em Género dos Substantivos	Grupo 1	13	12,00	2,52	10,00	12,00	13,00	0,002
	Grupo 2	13	15,23	1,79	14,00	16,00	16,00	
Variação em Número de Pseudopalavras	Grupo 1	13	6,46	1,13	6,00	7,00	7,00	0,000
	Grupo 2	13	9,23	0,73	9,00	9,00	10,00	
Variação em Género de Pseudopalavras	Grupo 1	13	7,38	0,51	7,00	7,00	8,00	0,170
	Grupo 2	13	7,85	0,80	7,00	8,00	8,00	

<sup>b</sup>Teste U de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ )

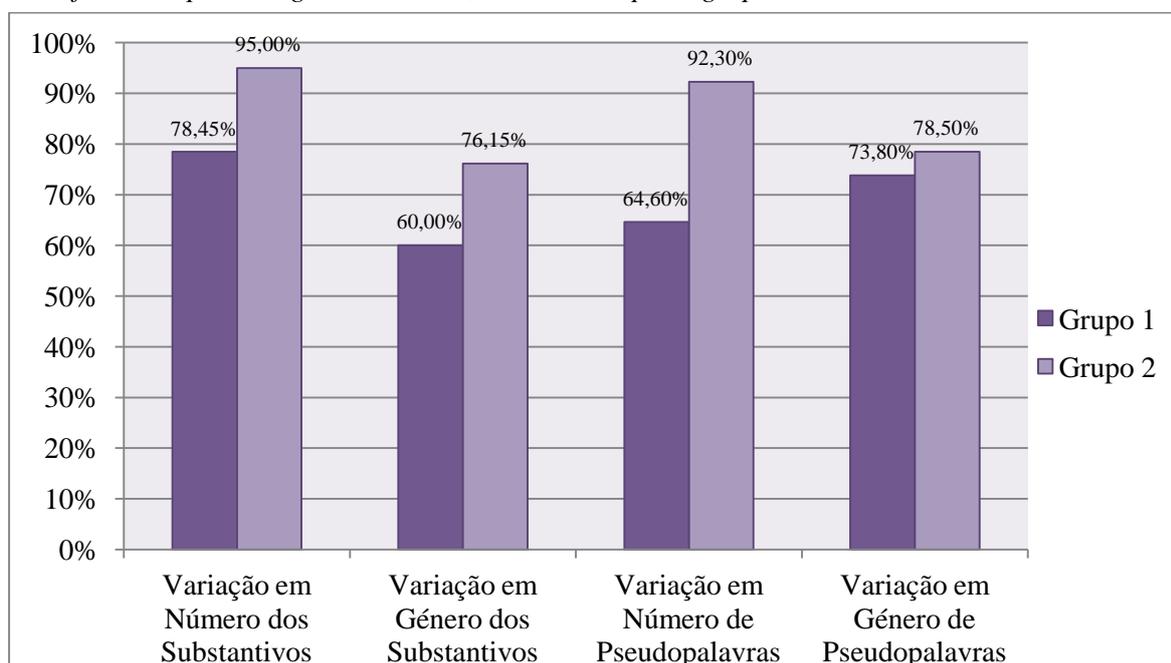
Nos subtestes de realização da variação em número dos substantivos e de pseudopalavras, as crianças obtiveram melhores pontuações nos itens relativos aos substantivos do que nos itens relativos às pseudopalavras (Grupo 1 – Substantivos: 78,45% vs Pseudopalavras: 64,60%; Grupo 2 – Substantivos: 95,00% vs Pseudopalavras: 92,30%), o que indica que o uso de pseudopalavras dificultou as respostas das crianças (menor familiaridade lexical). Por outro lado, nos subtestes de realização da variação em género dos substantivos e de pseudopalavras, os melhores resultados são relativos às pseudopalavras (Grupo 1 – Substantivos: 60,00% vs Pseudopalavras: 73,80%; Grupo 2 –

Substantivos: 76,15% vs Pseudopalavras: 78,50%), o que indica que o uso de pseudopalavras facilitou as respostas das crianças.

Comparando os resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical (substantivos vs pseudopalavras), é de salientar que, no Grupo 1, existe uma maior diferença entre as pontuações (78,45% vs 64,60%; 60,00% vs 73,80%), enquanto que, no Grupo 2, as pontuações são relativamente próximas (95,00% vs 92,30%; 76,15% vs 78,50%), ou seja, para as crianças do Grupo 2, quer se trate de substantivos ou de pseudopalavras, a percentagem de acertos é relativamente semelhante.

Estes resultados são apresentados no Gráfico 1, sob a forma de percentagem de acertos.

**Gráfico 1** Resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical, apresentados sob a forma de percentagem de acertos, distribuídos pelos grupos



Em todos os subtestes que testam a influência das pistas visuais (subtestes de realização da variação em número e em género – de palavras e de pseudopalavras – sem e com apoio de imagens), foi possível constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 2, com valor de  $p < 0,05$ .

A Tabela 4 apresenta estes resultados detalhados. Note-se que todos os subtestes apresentados nesta tabela contêm quinze itens cada.

**Tabela 4** Resultados dos subtestes que testam a influência das pistas visuais, distribuídos pelos grupos

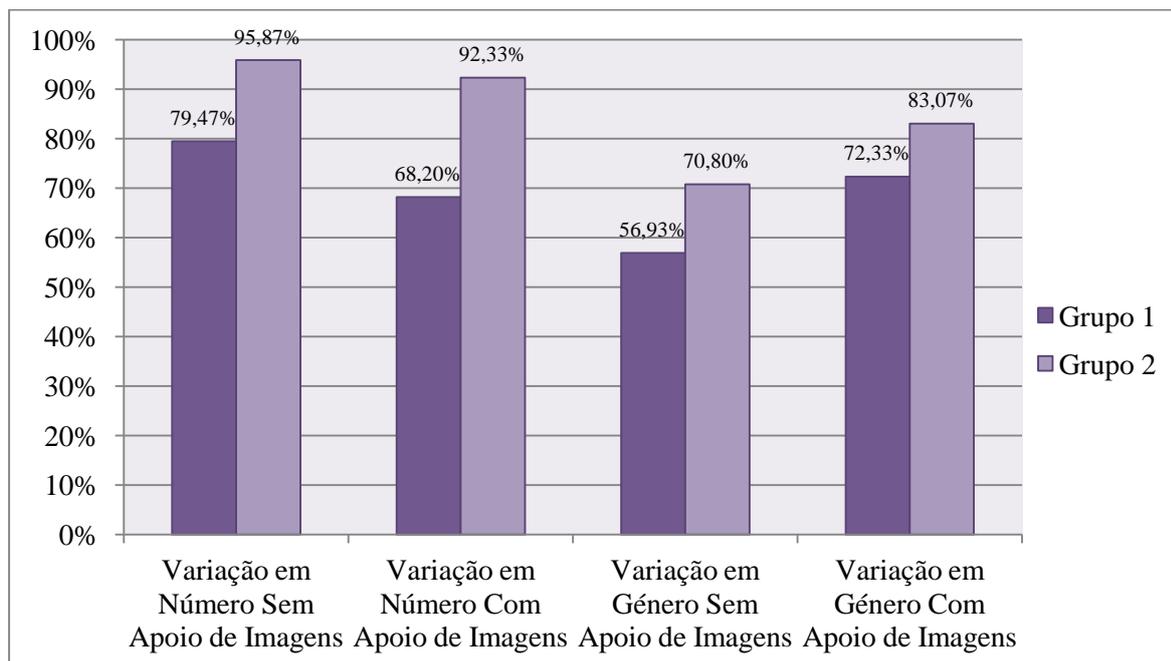
Subtestes	Grupos	N	Média	DP	Q25	Q50 (Mediana)	Q75	p-value <sup>c</sup>
<i>Varição em Número Sem Apoio de Imagens</i>	Grupo 1	13	11,92	1,50	11,00	12,00	13,00	0,000
	Grupo 2	13	14,38	0,65	14,00	14,00	15,00	
<i>Varição em Número Com Apoio de Imagens</i>	Grupo 1	13	10,23	1,36	9,00	10,00	12,00	0,000
	Grupo 2	13	13,85	0,99	13,00	14,00	15,00	
<i>Varição em Género Sem Apoio de Imagens</i>	Grupo 1	13	8,54	1,66	7,00	9,00	10,00	0,002
	Grupo 2	13	10,62	1,19	10,00	11,00	11,00	
<i>Varição em Género Com Apoio de Imagens</i>	Grupo 1	13	10,85	1,52	10,00	10,00	12,00	0,009
	Grupo 2	13	12,46	1,51	12,00	13,00	13,00	

<sup>c</sup>Teste U de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ )

Nos subtestes de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras), o uso de imagens não parece ter um papel importante na resposta das crianças (Grupo 1 – Sem Apoio de Imagens: 79,47% vs Com Apoio de Imagens: 68,20%; Grupo 2 – Sem Apoio de Imagens: 95,87% vs Com Apoio de Imagens: 92,33%). Por outro lado, nos subtestes de realização da variação em género (de palavras e de pseudopalavras), a utilização de imagens parece influenciar positivamente as respostas das crianças (Grupo 1 – Sem Apoio de Imagens: 56,93% vs Com Apoio de Imagens: 72,33%; Grupo 2 – Sem Apoio de Imagens: 70,80% vs Com Apoio de Imagens: 83,07%).

Estes resultados são apresentados no Gráfico 2, sob a forma de percentagem de acertos.

**Gráfico 2** Resultados dos subtestes que testam a influência das pistas visuais, apresentados sob a forma de percentagem de acertos, distribuídos pelos grupos



#### 4.2. Análise Descritiva dos Resultados

No subteste de realização da variação em número de palavras sem apoio de imagens (total de dez itens), foi possível constatar que a maioria das crianças do Grupo 1 e do Grupo 2 respondeu corretamente a todos os itens, à exceção do item “Capitães”, tendo dez crianças do Grupo 1 realizado a terminação do plural em *-ões*, o que pode ser explicado pelo facto de a maioria das palavras terminadas em *-ão* ter esta terminação na forma do plural (Cunha & Cintra, 2000; Gomes & Cavacas, 2006).

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5** Resultados detalhados do subteste de realização da variação em número de palavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1		Grupo 2			
	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	N (%) de respostas erradas		
<i>Capitães</i>	Capitões	10 (76,92%)	2 (15,38%)	Capitões	4 (30,77%)	9 (69,23%)
	Capitãos	1 (7,69%)				
<i>Fósseis</i>	Fóssiles	2 (15,38%)	11 (84,62%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Cartazes</i>	Cartaz	1 (7,69%)	12 (92,31%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Pires</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Irmãos</i>	Irmões	2 (15,38%)	11 (84,62%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Pomares</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Quintais</i>	Quintales	1 (7,69%)	12 (92,31%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Selins</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Quartéis</i>	Quarteles	3 (23,08%)	10 (76,92%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Foguetões</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)

Nota: Em alguns itens, a soma dos resultados percentuais não é exatamente 100%, uma vez que estes resultados foram arredondados às centésimas.

No subteste de realização da variação em número de palavras com apoio de imagens (total de dez itens), foi possível verificar que, no Grupo 1, para os itens “Pauis”, “Grãos” e “Funis”, a maioria das crianças respondeu incorretamente, enquanto que, para os restantes itens, a maioria das crianças respondeu de forma correta. No Grupo 2, a maioria das crianças respondeu corretamente a todos os itens, exceto ao item “Pauis”, caso em que sete crianças responderam “Paúles”. Para palavras terminadas em *-ul* (“Paul”), tanto as crianças do Grupo 1, como as crianças do Grupo 2, aplicaram a regra geral, em detrimento da regra correta (verificaram-se mais ocorrências de erro no Grupo 1), sugerindo sobregeneralização. É de salientar que as palavras mais difíceis ou desconhecidas por parte das crianças, como é o caso da palavra “Paul”, podem ter funcionado, para elas, da mesma forma que as pseudopalavras.

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 6.

**Tabela 6** Resultados detalhados do subteste de realização da variação em número de palavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1			Grupo 2		
	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos
<i>Lápis</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Cães</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Paúis</i>	Paúles	13 (100,00%)	0 (0,00%)	Paúles	7 (53,85%)	6 (46,15%)
<i>Pintores</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Piões</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Faróis</i>	Faroles	6 (46,15%)	7 (53,85%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Ananases</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Tijolos</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Grãos</i>	Grões	8 (61,54%)	5 (38,46%)	Grães	2 (15,38%)	11 (84,62%)
<i>Funis</i>	Funiles	9 (69,23%)	4 (30,77%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)

No subteste de realização da variação em género de palavras sem apoio de imagens (total de dez itens), no Grupo 1, para os itens “Pigmeia”, “Condessa” e “Profetisa”, todas as crianças responderam de forma errada; para os itens “Pavoa” e “Leitoa”, seis crianças responderam de forma correta a cada item e seis crianças responderam “Pavona” e “Leitona”, respetivamente. Para os restantes itens, a maioria das crianças respondeu corretamente. No Grupo 2, para os itens “Pigmeia” e “Profetisa”, todas as crianças erraram na resposta; para o item “Condessa”, cinco crianças responderam de forma correta e cinco crianças responderam “Condeza”. Para os restantes itens, a maioria das crianças respondeu acertadamente.

Para o substantivo terminado em *-eu* (“Pigmeu”), todas as crianças de ambos os grupos responderam incorretamente, o que sugere que esta regra ainda não está interiorizada pelas crianças do 1.º ciclo do ensino básico. Para os substantivos que designam títulos de nobreza e outras dignidades, concretamente para o item “Conde”, apesar de todas as crianças do Grupo 1 terem respondido de forma incorreta, cinco crianças do Grupo 2 responderam acertadamente, o que demonstra um nível de consciência morfológica mais elevado nas crianças do 4.º ano de escolaridade. Para o item “Profeta”, nenhuma criança acertou na resposta, o que revela que esta regra ainda não está interiorizada. É de salientar que as palavras mais difíceis ou desconhecidas por parte das crianças, como é o caso das palavras “Pigmeu”, “Conde” e “Profeta”, podem ter funcionado, para elas, da mesma forma que as pseudopalavras.

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 7.

**Tabela 7** Resultados detalhados do subteste de realização da variação em género de palavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1		Grupo 2		N (%) de acertos	
	N (%) de respostas erradas		N (%) de respostas erradas			
<i>Pavoa</i>	Pavona	6 (46,15%)	6 (46,15%)	Pavona	1 (7,69%)	10 (76,92%)
	Pavã	1 (7,69%)		Pavã	2 (15,38%)	
<i>Pigmeia</i>	Pigmia	1 (7,69%)	0 (0,00%)	Pigmia	1 (7,69%)	0 (0,00%)
	Pigmoa	2 (15,38%)		Pigmoa	2 (15,38%)	
	Pigmã	1 (7,69%)		Pigmã	2 (15,38%)	
	Pigmeua	3 (23,08%)		Pigmeua	4 (30,77%)	
	Pigminha	2 (15,38%)		Pigminha	1 (7,69%)	
	Pigmena	4 (30,77%)		Pigmeu	1 (7,69%)	
				Pigmea	1 (7,69%)	
Pigmona	1 (7,69%)					
<i>Alemã</i>	Alemana	3 (23,08%)	7 (53,85%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
	Alemoa	1 (7,69%)				
	Alemona	2 (15,38%)				
<i>Condessa</i>	Conda	13 (100,00%)	0 (0,00%)	Conda	2 (15,38%)	5 (38,46%)
				Condeza	5 (38,46%)	
				Conde	1 (7,69%)	
<i>Leitoa</i>	Leitona	6 (46,15%)	6 (46,15%)	Leitona	3 (23,08%)	9 (69,23%)
	Leitã	1 (7,69%)		Leitã	1 (7,69%)	
<i>Aluna</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Chorona</i>	Chorã	2 (15,38%)	11 (84,62%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Freguesa</i>	Freguesna	1 (7,69%)	11 (84,62%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
	Fregás	1 (7,69%)				
<i>Espertalhona</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Profetisa</i>	Profeta	11 (84,62%)	0 (0,00%)	Profeta	13 (100,00%)	0 (0,00%)
	Profeto	2 (15,38%)				

Nota: Em alguns itens, a soma dos resultados percentuais não é exatamente 100%, uma vez que estes resultados foram arredondados às centésimas.

No subteste de realização da variação em género de palavras com apoio de imagens (total de dez itens), no Grupo 1, para os itens “Anã”, “Europeia”, “Campeã” e “Cirurgiã”, a maioria das crianças respondeu de forma errada, enquanto que, para os restantes itens, a maioria das crianças respondeu acertadamente. No Grupo 2, a maioria das crianças respondeu de forma correta a todos os itens.

Para a palavra terminada em *-eu* (“Europeu”), apenas uma criança do Grupo 1 respondeu acertadamente, enquanto que oito crianças do Grupo 2 acertaram na resposta, o que sugere um nível de consciência morfológica mais elevado nas crianças do 4.º ano de escolaridade.

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 8.

**Tabela 8** Resultados detalhados do subtteste de realização da variação em gênero de palavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1			Grupo 2		
	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos
<i>Leoa</i>	Leona	1 (7,69%)	12 (92,31%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Escritora</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Figurona</i>	Figurã	2 (15,38%)	9 (69,23%)	Figurã	2 (15,38%)	8 (61,54%)
	Figuroa	1 (7,69%)		Figuroa	3 (23,08%)	
	Figurana	1 (7,69%)				
<i>Gata</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Anã</i>	Anoa	6 (46,15%)	4 (30,77%)	Anoa	6 (46,15%)	7 (53,85%)
	Anãe	1 (7,69%)				
	Anona	2 (15,38%)				
<i>Cantora</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Europeia</i>	Europêa	1 (7,69%)	1 (7,69%)	Europêa	2 (15,38%)	8 (61,54%)
	Europeura	1 (7,69%)		Europeura	1 (7,69%)	
	Europã	2 (15,38%)		Europeza	1 (7,69%)	
	Europeira	1 (7,69%)		Europona	1 (7,69%)	
	Europeua	4 (30,77%)				
	Europana	1 (7,69%)				
	Europia	2 (15,38%)				
<i>Campeã</i>	Campeona	6 (46,15%)	5 (38,46%)	Campeona	1 (7,69%)	10 (76,92%)
	Campeoa	2 (15,38%)		Campeoa	2 (15,38%)	
<i>Pomba</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Cirurgiã</i>	Cirurgiona	4 (30,77%)	6 (46,15%)	Cirurgiona	1 (7,69%)	11 (84,62%)
	Cirurgioa	2 (15,38%)		Cirurgioa	1 (7,69%)	
	Cirurgiana	1 (7,69%)				

Nota: Em alguns itens, a soma dos resultados percentuais não é exatamente 100%, uma vez que estes resultados foram arredondados às centésimas.

No subtteste de realização da variação em número de pseudopalavras sem apoio de imagens (total de cinco itens), no Grupo 1, para os itens “Tagussis” e “Vulases”, a maioria das crianças respondeu de forma errada, enquanto que, para os restantes itens, todas as

crianças responderam acertadamente. No Grupo 2, a maioria das crianças respondeu de forma correta a todos os itens.

Para o item “Tagussil”, dez crianças do Grupo 1 responderam “Tagussiles” (aplicaram a regra geral, em detrimento da regra correta), o que sugere sobregeneralização.

Contudo, é de salientar que neste subtteste, para o item terminado em *-ão*, existiam três hipóteses de resposta correta, o que aumenta a probabilidade de acertos; no entanto, constatou-se que todas as crianças de ambos os grupos formaram o plural em *-ões* (este tipo de resposta pode ser justificada pelo facto de a maioria das palavras terminadas em *-ão* formar o plural em *-ões* (Cunha & Cintra, 2000; Gomes & Cavacas, 2006)), à exceção de uma criança do Grupo 1, que fez a terminação em *-ães*.

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 9. Note-se que, na primeira coluna da tabela, o facto de o segundo item ter três respostas possíveis prende-se com a inexistência de uma etimologia que determine a evolução da terminação da forma. Na ausência dessa informação, todas as três possibilidades foram contempladas. O mesmo se aplica aos itens com três respostas possíveis, quer para o plural, quer para o feminino, e que se podem observar nas Tabelas 10, 11 e 12.

**Tabela 9** Resultados detalhados do subtteste de realização da variação em número de pseudopalavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1			Grupo 2		
	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos
<i>Sipoques</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Zibões</i> <i>Zibãos</i> <i>Zibães</i>	0 (0,00%)		Zibões 12 (92,31%)	0 (0,00%)		Zibões 13 (100,00%)
			Zibães 1 (7,69%)			
<i>Vipares</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
<i>Tagussis</i>	Tagussiles	10 (76,92%)	2 (15,38%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)
	Tagusseus	1 (7,69%)				
<i>Vulases</i>	Vulares	7 (53,85%)	4 (30,77%)	Vulares	3 (23,08%)	9 (69,23%)
	Vulás	1 (7,69%)		Vulás	1 (7,69%)	
	Vulões	1 (7,69%)				

Nota: Em alguns itens, a soma dos resultados percentuais não é exatamente 100%, uma vez que estes resultados foram arredondados às centésimas.

No subtteste de realização da variação em número de pseudopalavras com apoio de imagens (total de cinco itens), no Grupo 1, para os itens “Pacais” e “Zacapuis”, a maioria das crianças respondeu de forma errada (tendo aplicado a regra geral, em detrimento da regra correta – sobregeneralização), enquanto que, para os restantes itens, a maioria das crianças respondeu adequadamente. No Grupo 2, a maioria das crianças respondeu de forma correta a todos os itens.

Tal como se verificou no caso acima descrito, neste subtteste, para o item terminado em *-ão*, existiam três hipóteses de resposta correta, o que aumenta a probabilidade de

acertos; no entanto, constatou-se que todas as crianças de ambos os grupos terminaram o plural em *-ões* (de novo, este tipo de resposta pode ser justificada pelo facto de a maioria das palavras terminadas em *-ão* formar o plural em *-ões* (Cunha & Cintra, 2000; Gomes & Cavacas, 2006)), à exceção de duas crianças do Grupo 1 (uma terminou em *-ães* e a outra terminou em *-ãos*).

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 10.

**Tabela 10** Resultados detalhados do subteste de realização da variação em número de pseudopalavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1			Grupo 2			
	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	
<i>Pacais</i>	Pacales	9 (69,23%)	4 (30,77%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)	
<i>Capalozes</i>	Capaloz	4 (30,77%)	8 (61,54%)	Capalões	1 (7,69%)	12 (92,31%)	
	Capalóis	1 (7,69%)					
<i>Zacapis</i>	Zacapules	12 (92,31%)	1 (7,69%)	Zacapules	5 (38,46%)	8 (61,54%)	
<i>Cassins</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)	0 (0,00%)		13 (100,00%)	
<i>Fastões</i> <i>Fastãos</i> <i>Fastães</i>	0 (0,00%)		Fastões	0 (0,00%)	Fastões	13 (100,00%)	
			Fastães				1 (7,69%)
			Fastãos				1 (7,69%)

No subteste de realização da variação em género de pseudopalavras sem apoio de imagens (total de cinco itens), no Grupo 1, para os itens “Zaguesa” e “Calasseia”, a maioria das crianças respondeu de forma errada, enquanto que, para os restantes itens, a maioria das crianças respondeu acertadamente. No Grupo 2, para o item “Calasseia”, a maioria das crianças respondeu de forma errada, enquanto que, para os restantes itens, a maioria das crianças respondeu adequadamente.

Para o item terminado em *-eu* (“Calasseu”), as crianças de ambos os grupos demonstraram bastantes dificuldades na formação do feminino, uma vez que apenas uma criança do Grupo 2 acertou na resposta. Isto indica que esta regra ainda não está bem interiorizada pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

Importa salientar que, neste subteste, para os itens terminados em *-ão*, existiam três hipóteses de resposta correta, o que aumenta a probabilidade de acertos; no entanto, no Grupo 1, constatou-se que a maioria das crianças fez a terminação do feminino em *-oa*, enquanto que, no Grupo 2, a maioria das crianças realizou o feminino em *-ona*.

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11** Resultados detalhados do subtteste de realização da variação em género de pseudopalavras sem apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1				Grupo 2			
	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos		N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	
<i>Capuna</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)		0 (0,00%)		13 (100,00%)	
<i>Tagoa Tagã Tagona</i>	Tagana	1 (7,69%)	Tagona	4 (30,77%)	0 (0,00%)	Tagona	6 (46,15%)	
			Tagoa	7 (53,85%)		Tagoa	5 (38,46%)	
			Tagã	1 (7,69%)		Tagã	2 (15,38%)	
<i>Zaguesa</i>	Zaguês	2 (15,38%)	6 (46,15%)	Zagoa	2 (15,38%)	9 (69,23%)		
	Zagã	1 (7,69%)		Zagueua	1 (7,69%)			
	Zagás	4 (30,77%)		Zaguesona	1 (7,69%)			
<i>Calasseia</i>	Calasseua	3 (23,08%)	0 (0,00%)	Calasseua	3 (23,08%)	1 (7,69%)		
	Calassoa	3 (23,08%)		Calassoa	2 (15,38%)			
	Calassã	2 (15,38%)		Calassã	1 (7,69%)			
	Calassona	2 (15,38%)		Calassona	4 (30,77%)			
	Calassem	1 (7,69%)		Calasseuza	1 (7,69%)			
	Calassia	1 (7,69%)		Calassêa	1 (7,69%)			
	Calassá	1 (7,69%)						
<i>Ziloa Zilã Zilona</i>	0 (0,00%)		Zilona	5 (38,46%)	0 (0,00%)	Zilona	5 (38,46%)	
			Ziloa	5 (38,46%)		Ziloa	4 (30,77%)	
			Zilã	3 (23,08%)		Zilã	4 (30,77%)	

Nota: Em alguns itens, a soma dos resultados percentuais não é exatamente 100%, uma vez que estes resultados foram arredondados às centésimas.

No subtteste de realização da variação em género de pseudopalavras com apoio de imagens (total de cinco itens), em ambos os grupos, para o item “Nibeia”, a maioria das crianças respondeu de forma errada (o que indica que, para os substantivos terminados em *-eu*, as crianças do 1.º ciclo do ensino básico ainda não interiorizaram bem a regra), enquanto que, para os restantes itens, todas as crianças responderam corretamente.

Neste subtteste, para os itens terminados em *-ão*, existiam três hipóteses de resposta correta, o que aumenta a probabilidade de acertos; no entanto, constatou-se que a maioria das crianças de ambos os grupos realizou a terminação do feminino em *-oa*.

Os resultados detalhados de cada item são apresentados na Tabela 12.

**Tabela 12** Resultados detalhados do subteste de realização da variação em gênero de pseudopalavras com apoio de imagens, distribuídos pelos grupos

Resposta Pretendida	Grupo 1			Grupo 2				
	N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos		N (%) de respostas erradas		N (%) de acertos	
<i>Galussoa</i> <i>Galussã</i> <i>Galussona</i>	0 (0,00%)		Galussona	6 (46,15%)	0 (0,00%)		Galussona	7 (53,85%)
			Galussoa	6 (46,15%)			Galussoa	5 (38,46%)
			Galussã	1 (7,69%)			Galussã	1 (7,69%)
<i>Zanata</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)		0 (0,00%)		13 (100,00%)	
<i>Nibeia</i>	Nibeua	7 (53,85%)	0 (0,00%)		Nibeua	3 (23,08%)	1 (7,69%)	
	Niboa	3 (23,08%)			Niboa	4 (30,77%)		
	Nibia	2 (15,38%)			Nibêa	3 (23,08%)		
	Nibua	1 (7,69%)			Nibona	1 (7,69%)		
<i>Cassora</i>	0 (0,00%)		13 (100,00%)		0 (0,00%)		13 (100,00%)	
<i>Tivoa</i> <i>Tivã</i> <i>Tivona</i>	0 (0,00%)		Tivona	5 (38,46%)	0 (0,00%)		Tivona	4 (30,77%)
			Tivoa	7 (53,85%)			Tivoa	8 (61,54%)
			Tivã	1 (7,69%)			Tivã	1 (7,69%)

Nota: Em alguns itens, a soma dos resultados percentuais não é exatamente 100%, uma vez que estes resultados foram arredondados às centésimas.

#### 4.2.1. Principais Conclusões – Regras de Formação do Plural

No presente estudo, nos subtestes de realização da variação em número de palavras e de pseudopalavras, tanto as crianças do Grupo 1, como as crianças do Grupo 2, responderam corretamente a todos os itens que requeriam a aplicação da regra geral de formação do plural, independentemente de se tratar de palavras ou de pseudopalavras (como, por exemplo, “Selins” para o plural de “Selim” e “Sipoques” para o plural de “Sipoque”). Estes resultados indicam que, pelo menos, aos seis anos de idade, as crianças já dominam esta regra.

Nas palavras e pseudopalavras terminadas em *-il* e terminadas em *-al*, *-el* e *-ol*, no Grupo 1, registaram-se algumas respostas erradas a cada item, enquanto que, no Grupo 2, todas as crianças responderam corretamente a todos os itens. Estes resultados indicam que as crianças do 1.º ano ainda não dominam estas regras de formação do plural, ao contrário das crianças do 4.º ano de escolaridade.

Relativamente aos itens terminados em *-ul*, registaram-se respostas erradas, quer no Grupo 1, quer no Grupo 2, embora em maior escala no primeiro grupo. Para a palavra “Paul”, todas as crianças do Grupo 1 e sete do Grupo 2 responderam “Paúles”, enquanto que as restantes crianças do Grupo 2 responderam corretamente. Para a pseudopalavra “Zacapul”, doze crianças do Grupo 1 e cinco do Grupo 2 responderam “Zacapules”, enquanto que as restantes crianças responderam de forma correta. Estes resultados indicam que esta regra ainda não está totalmente interiorizada pelas crianças de ambos os grupos

(aplicam a regra geral em detrimento da regra correta - sobregeneralização); porém, as crianças do 4.º ano de escolaridade já começam a dominar esta regra de formação do plural.

Nas palavras terminadas em *-r*, *-s* e *-z*, tanto as crianças do Grupo 1, como as crianças do Grupo 2, responderam corretamente a todos os itens, exceto uma criança do Grupo 1, que manteve a mesma forma do singular da palavra “Cartaz”. Estes resultados indicam que, pelo menos, aos seis anos de idade, as crianças já dominam esta regra. Nas pseudopalavras com a mesma terminação, a quantidade de respostas erradas aumentou, provavelmente por estas serem desconhecidas para as crianças; no entanto, o número de respostas corretas é sempre superior no Grupo 2. Estes resultados indicam que existe um aumento do desenvolvimento da consciência morfológica do 1.º ano para o 4.º ano de escolaridade. Nos substantivos paroxítonos terminados em *-s* (“Pires” e “Lápis”), que no plural mantêm a mesma forma do singular, todas as crianças de ambos os grupos responderam de forma correta, o que indica que as crianças do 1.º ciclo do ensino básico já dominam esta regra.

No subteste de realização da variação em número de pseudopalavras, constatou-se que, para os itens terminados em *-ão*, tanto no Grupo 1, como no Grupo 2, predominam as respostas terminadas em *-ões*, o que se pode dever ao facto de a maioria das palavras terminadas em *-ão* formar o plural em *-ões* (Cunha & Cintra, 2000; Gomes & Cavacas, 2006). As respostas terminadas em *-ãos* e em *-ães* mostram-se escassas em ambos os grupos.

#### **4.2.2. Principais Conclusões – Regras de Formação do Feminino**

Nos subtestes de realização da variação em género de palavras e de pseudopalavras, nos itens que requeriam a aplicação da regra geral de formação do feminino, todas as crianças de ambos os grupos responderam corretamente, exceto nos itens terminados em *-s* (“Freguês” e “Zaguês”), onde se registaram algumas respostas incorretas (ocorrências mais frequentes no Grupo 1). Estes resultados indicam que as crianças do 1.º ciclo do ensino básico já dominam estas regras, exceto para itens terminados em consoante *-s*.

Os itens terminados em *-eu* foram os que provocaram um maior grau de dificuldade para as crianças de ambos os grupos, tendo-se registado um maior número de respostas erradas diferentes. Apenas para a palavra “Europeu” é que a maioria das crianças do Grupo 2 acertou na resposta, talvez por ser uma palavra mais conhecida para elas, ou seja, o conhecimento lexical parece interferir na consciência morfológica. Estes resultados revelam que mesmo as crianças do 4.º ano de escolaridade ainda não dominam bem esta regra.

Para os substantivos que designam títulos de nobreza e outras dignidades, neste caso “Conde” e “Profeta”, apenas cinco crianças do Grupo 2 responderam de forma correta para o primeiro item. As restantes respostas registadas, para os dois itens, em ambos os grupos, são respostas erradas, o que sugere que as crianças do 1.º ciclo do ensino básico ainda não dominam estas formas particulares de formação do feminino. Provavelmente, esta dificuldade prende-se com o facto de o feminino destas palavras, ao contrário dos outros casos, se formar por derivação sufixal. Ou seja, como não se trata de flexão nominal, o informante terá de conhecer os sufixos apropriados a cada lexema, neste caso – *essa* e *-isa*, respetivamente.

No subteste de realização da variação em género de pseudopalavras, constatou-se que, para os itens terminados em *-ão*, para o Grupo 1, predominam as respostas terminadas em *-oa*, enquanto que, para o Grupo 2, registou-se o mesmo número de respostas

terminadas em *-oa* e em *-ona*. As respostas terminadas em *-ã* mostram-se escassas em ambos os grupos.



## 5. Discussão

---

Neste estudo, as crianças do Grupo 1 responderam corretamente a vários itens, incluindo itens que requeriam a aplicação de regras especiais de formação do plural e do feminino dos substantivos. Tais evidências são descritas na literatura por Sim-Sim (2010b), onde defende que, dos três aos sete anos de idade, as crianças demonstram progressivamente algum domínio das regras específicas da morfologia, incluindo algumas exceções. Esta autora ainda afirma que a etapa que decorre até aos sete anos de idade é extremamente rica na explosão e consolidação do conhecimento da morfologia.

Estes resultados são coincidentes com os resultados de Colé et al. (2003) e de Mota (2009), os quais demonstram que a consciência morfológica está presente desde os anos iniciais do primeiro ciclo do ensino básico, tendo um papel crucial no desenvolvimento da alfabetização.

Nos itens que requeriam a aplicação de regras especiais de formação do plural (nos subtestes de realização da variação em número de palavras e de pseudopalavras), foi possível constatar a presença de “erros” de sobregeneralização, como é o caso de “Capitães”, “Fóssiles”, “Quintales”, “Quarteles”, “Paúles”, “Faroles”, “Funiles”, “Tagussiles”, “Pacales” e “Zacapules”, respostas mais frequentes no Grupo 1. Estes resultados são sustentados pelos estudos de Sim-Sim (2010b), que afirma que este tipo de respostas demonstra a capacidade para extrair regras e, conseqüentemente, generalizar. Clark (2001) e Sim-Sim (2010b) defendem ainda que as formas irregulares são adquiridas mais tardiamente e os erros na formação do plural continuam a ocorrer até aos doze anos de idade. No entanto, é de salientar que palavras “desconhecidas” para as crianças, como “Paul” e “Fóssil”, podem ter funcionado como pseudopalavras, constituindo um desafio em tudo semelhante.

A análise das respostas erradas dos subtestes supracitados indica que, na grande maioria, estas respostas são constituídas por sobregeneralizações (como, por exemplo, “Faroles” para o plural de “Farol” ou “Tagussiles” para o plural de “Tagussil”). Estes resultados são coincidentes com os resultados de Viana (2004), que afirma que, apesar de respostas deste tipo terem sido cotadas como erradas, estas demonstram que a criança extraiu a regra.

Castro (2010) defende que, para palavras terminadas em *-ão*, duas estratégias de formação do plural se perfilam: aplicar a regra geral de pluralização (estratégia de sobregeneralização (Sim-Sim, 2010b)) ou aplicar uma regra baseada no padrão mais frequente de plural para esta subclasse de substantivos (neste caso, a maioria das palavras terminadas em *-ão* formam o plural em *-ões* (Cunha & Cintra, 2000; Gomes & Cavacas, 2006)).

No subteste de realização da variação em número de pseudopalavras, constatou-se que, para os itens terminados em *-ão*, tanto no Grupo 1, como no Grupo 2, predominam as respostas terminadas em *-ões*, o que se pode dever ao facto de a maioria das palavras terminadas em *-ão* formar o plural em *-ões* (Cunha & Cintra, 2000; Gomes & Cavacas, 2006). Este resultado era expectável, uma vez que, tendo em conta a frequência dos padrões de formação do plural, espera-se que as respostas predominantes sejam as que terminam em *-ões* (Castro, 2010). O estudo de Castro (2010), com crianças, indica que o número de respostas terminadas em *-ões* aumenta dos dois aos quatro anos de idade, por influência do *input* e mediante a avaliação da sua produtividade. As respostas terminadas em *-ães* mostram-se escassas em ambos os grupos, facto que também é relatado no estudo da mesma autora.

Considerando as respostas erradas do subteste de realização da variação em número de palavras, observa-se uma tendência nas crianças de ambos os grupos para, quando não fazem o plural “Capitães”, fazerem o plural em *-ões* (“Capitões”) – estratégia de aplicar uma regra baseada no padrão mais frequente de plural. Para o plural “Cães”, todas as crianças, de ambos os grupos, acertaram na resposta, tendo em conta que esta palavra faz parte do vocabulário das crianças em fases precoces (Castro, 2010). Deste modo, é possível verificar que o conhecimento lexical interfere fortemente na consciência morfológica. Nos substantivos com plural em *-ãos*, para o Grupo 1, a tendência mantém-se (resultados semelhantes no estudo de Castro (2010), para crianças dos dois aos cinco anos de idade), enquanto que, para o Grupo 2, a maioria das respostas estão corretas (revelando, provavelmente, um maior desenvolvimento da consciência morfológica, mas também pode haver interferência, em algum grau, do conhecimento lexical). Nos substantivos com plural em *-ões*, a percentagem de acertos foi de 100% para ambos os grupos, o que contrasta com os resultados de Castro (2010), em que as respostas mais frequentes para estes substantivos foram respostas terminadas em *-ãos*. Pode-se constatar que, da pré-escola até aos anos iniciais do 1.º ciclo do ensino básico, existe uma ampliação significativa do desenvolvimento da consciência morfológica.

Concluindo, as respostas das crianças, de ambos os grupos, mostram uma taxa mais elevada de formas de plural em *-ões*, tanto para as palavras, como para as pseudopalavras. No estudo de Castro (2010), as respostas em *-ões* aumentam com a idade, enquanto que as respostas terminadas em *-ãos* são muito raras, facto que também se constatou no presente estudo. As crianças com dois e três anos de idade optam, preferencialmente, por uma estratégia de sobregeneralização da regra geral da formação do plural, enquanto que, à medida que a idade aumenta, a estratégia altera-se: a preferência é para o padrão mais frequente de formação do plural, ou seja, em *-ões*, devido à sensibilidade ao *input* e consequente aumento do léxico (Castro, 2010). No presente estudo, com crianças do 1.º ciclo do ensino básico (crianças mais velhas), verifica-se que a estratégia adotada é a segunda, o que vai ao encontro do que foi relatado pela autora.

Castro (2010) verificou que, embora crianças com dois anos de idade já produzam as alternâncias corretas (*-ão*: *-ãos*, *-ões* ou *-ães*), ocorrem algumas sobregeneralizações (como é o caso de “Cães” para o plural de “Cão”) e concluiu que as crianças nesta faixa etária ainda não dominam as regras de formação do plural dos substantivos. Os resultados do estudo de Caeiro & Castro (2007), citado em Castro (2010), revelam que estas regras estão dominadas aos três anos de idade, pelo menos para substantivos regulares (substantivos conhecidos por parte das crianças e terminados em vogal: *-a*, *-o* e *-e*).

Os resultados do estudo de Castro (2010), com adultos, mostram que os plurais de substantivos terminados em *-ão* mais frequentes são os que terminam em *-ões*. Os que terminam em *-ães* mostram-se escassos. Comparando estes resultados com os do presente estudo, pode-se constatar que o desempenho das crianças do 1.º ciclo do ensino básico, para este tipo de palavras, é muito semelhante ao dos adultos.

Os resultados da presente investigação indicam que o desempenho dos alunos do quarto ano de escolaridade é superior ao desempenho dos alunos do primeiro ano de escolaridade. Resultados semelhantes, embora em faixas etárias diferentes, são encontrados no estudo de Carlisle (1995), demonstrando que existe uma ampliação significativa de consciência morfológica do primeiro grupo (crianças dos três aos quatro anos de idade) para o segundo grupo (crianças dos sete aos oito anos de idade), ou seja, da educação infantil para o 1.º ciclo do ensino básico. A escolaridade proporciona às crianças o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e linguísticas que irão contribuir para

o desenvolvimento das estruturas gramaticais (Kay & Santos, 2014). Também é relatado por Viana (2002) que os comportamentos metalinguísticos se tornam mais consistentes a partir dos sete anos, etapa em que as crianças aprendem a ler e a escrever.

Nesta investigação, tal como no estudo de Mota et al. (2011), observou-se que as crianças do primeiro ano de escolaridade demonstram um conhecimento básico da morfologia da língua; no entanto, à medida que progridem a nível escolar, vão aprofundando esse conhecimento. Tal como no estudo desta autora, em que as crianças do terceiro ano demonstraram um maior conhecimento da estrutura morfológica das palavras, na presente pesquisa, constataram-se resultados semelhantes, mas com crianças do quarto ano (comparativamente às crianças do primeiro ano).

Relativamente aos resultados dos subtestes que testam a influência da familiaridade lexical, nos subtestes de realização da variação em número dos substantivos e de pseudopalavras, o uso de pseudopalavras parece ter influenciado negativamente as respostas das crianças (as melhores pontuações são relativas aos substantivos). Por outro lado, nos subtestes de realização da variação em género dos substantivos e de pseudopalavras, a situação reverte-se, ou seja, as pseudopalavras influenciaram positivamente as respostas das crianças (nos substantivos, as pontuações foram mais baixas). É de salientar que estas diferenças de pontuações entre substantivos e pseudopalavras são mais notórias no Grupo 1. No Grupo 2, estas diferenças são mínimas. É importante realçar que o uso de pseudopalavras não é afetado pela variante “léxico”, ou seja, as crianças não poderão acertar nas respostas por terem conhecimento das palavras, mas sim por aplicarem regras morfológicas. Assim, estes resultados indicam que o uso de pseudopalavras influencia positivamente as respostas aos subtestes de realização da variação em género. Também é possível constatar que a familiaridade lexical tem uma maior influência nas respostas das crianças do 1.º ano de escolaridade. Para as crianças do 4.º ano, as pontuações são muito semelhantes, quer se trate de substantivos, quer se trate de pseudopalavras.

No que concerne aos resultados dos subtestes que testam a influência das pistas visuais, nos subtestes de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras), o uso de imagens não favoreceu as respostas das crianças (pontuações mais baixas com o uso de imagens), embora, no Grupo 2, a diferença entre as pontuações tenha sido mínima. Por outro lado, nos subtestes de realização da variação em género (de palavras e de pseudopalavras), o uso de imagens influenciou positivamente as respostas das crianças (pontuações mais altas com apoio de imagens). Estes resultados indicam que as pistas visuais influenciam positivamente as respostas aos subtestes de realização da variação em género, independentemente de se tratar de substantivos ou de pseudopalavras.

É de salientar que, de modo geral, houve diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 2. Estes resultados eram esperados, uma vez que se trata de grupos de crianças com níveis distintos de escolaridade. Tal como no estudo de Castro (2010), os resultados do presente trabalho evidenciam que, nos substantivos, o número de respostas corretas aumenta com a idade e indicam que as crianças adquirem as formas dos plurais irregulares posteriormente às formas dos plurais regulares. Estes resultados mostram ainda que o conhecimento metalinguístico da criança evolui, à medida que esta vai crescendo linguisticamente, tal como é descrito na literatura por Sim-Sim (2010b).

Nos itens que não eram tão familiares para as crianças, ou seja, que não faziam parte da convivência destas, como foi o caso de “Paul”, “Pigmeu”, “Conde” e “Profeta”, registou-se um maior número de respostas incorretas (mais acentuado no Grupo 1), o que pode ser explicado pelo facto de as palavras difíceis ou desconhecidas por parte das

crianças funcionarem, para elas, da mesma forma que as pseudopalavras. Estes resultados são congruentes com o que é relatado na literatura por Paiva & Conceição (2013), onde é referido que existe uma maior probabilidade de as crianças errarem, quando as palavras não fazem parte do seu quotidiano.

Embora seja notável o desempenho superior dos alunos do 4.º ano de escolaridade, comparativamente com os alunos do 1.º ano, este desempenho ainda não corresponde ao desempenho de um adulto. Segundo Jakubovicz (2002), é por volta dos doze, treze anos que as crianças dominam as estruturas morfológicas e sintáticas e são capazes de nos fornecer explicações metalinguísticas.

## 6. Considerações Finais

---

### 6.1. Conclusões Gerais

De modo geral, pensa-se que os dois objetivos principais do presente estudo foram alcançados com sucesso.

O primeiro objetivo do estudo pretendia comparar e identificar a forma como as crianças do 1.º e do 4.º ano de escolaridade aplicavam as regras de formação de plural e do feminino nos substantivos. Para avaliar o desempenho das crianças neste domínio, foi criada especificamente para a presente investigação uma bateria de testes, uma vez que não foram encontradas, com esta dimensão, provas específicas validadas para o Português Europeu que avaliem o nível de consciência morfológica das crianças, nomeadamente a formação do plural e do feminino dos substantivos. Esta bateria de testes contém provas de realização da variação em número e em género de substantivos e de pseudopalavras (quatro subtestes – total de 60 itens de resposta direta).

O segundo objetivo definido consistia em verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho dos dois grupos. Através da análise estatística dos resultados obtidos na presente investigação, foi possível constatar que existem diferenças entre os dois grupos e que estas se revelam estatisticamente significativas em todas as provas aplicadas às crianças, exceto no subteste de realização da variação em género de pseudopalavras. Estas discrepâncias de resultados eram expectáveis, uma vez que se trata de grupos de crianças com níveis distintos de escolarização. Deste modo, o presente estudo reforça estudos anteriores que afirmam que o número de respostas corretas aumenta com a idade (Castro, 2010) e que o conhecimento metalinguístico da criança evolui, à medida que esta vai crescendo linguisticamente (Sim-Sim, 2010b). Segundo Gombert (2003), citado em Mota (2008), é necessário algum grau de consciência metalinguística para se aprender a ler e a escrever, mas a experiência com a escrita ajuda a desenvolver essa habilidade, daí os resultados das crianças do 4.º ano terem sido superiores aos resultados das crianças do 1.º ano de escolaridade. É de salientar que, na turma do 1.º ano de escolaridade (Grupo 1), todas as regras de formação do plural e do feminino dos substantivos tinham sido recentemente lecionadas e, por isso, estas ainda não estavam bem consolidadas por parte destas crianças.

Nesta perspetiva, acredita-se que a presente investigação cumpriu com o seu propósito, uma vez que, através dos resultados obtidos, pode contribuir para um melhor esclarecimento acerca da forma como as crianças do 1.º ciclo do ensino básico (1.º ano de escolaridade vs 4.º ano de escolaridade) aplicam as regras de formação do plural e do feminino nos substantivos.

A morfologia e a consciência morfológica têm um papel fundamental no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (Paiva & Conceição, 2013), assim como no desenvolvimento da alfabetização e no desempenho escolar da criança (Mota, 2009).

Assim sendo, os resultados da presente investigação apontam para a importância de estimular a área da consciência morfológica nas crianças, ou seja, é necessário desenvolver atividades que exijam reflexão sobre a estrutura interna das palavras, sobre o seu significado e sobre o contexto que surgem nas frases (Mota, 2008).

É de extrema importância que se faça um diagnóstico precoce dos problemas do processamento morfológico e, conseqüentemente, se implementem intervenções adequadas, para a prevenção de problemas futuros na aprendizagem da leitura e da escrita (Mota, 2008).

Segundo Kay & Santos (2014), quando a criança apresenta dificuldades de linguagem, é de extrema importância a intervenção do terapeuta da fala e a sua colaboração no processo escolar. Mesmo que a criança não apresente sinais evidentes de dificuldades de linguagem, estas podem estar presentes, impedindo a normal aprendizagem escolar. Também pode acontecer que crianças que já tenham tido Terapia da Fala tenham terminado precocemente essa intervenção, sem que os aspetos mais sofisticados do domínio da linguagem, a metalinguagem, tenham sido avaliados. No entanto, estes aspetos são fulcrais para um bom desenvolvimento escolar.

Tal como exposto na introdução, alguns autores (Casalis et al., 2004; Nagy et al., 2006; Nunes & Bryant, 2006) defendem que a consciência morfológica se desenvolve tardiamente, depois de alguns anos de escolaridade formal. Por outro lado, Carlisle & Nomanbhoy (1993), Carlisle (1995), Colé et al. (2003), Rubin (1988), Treiman et al. (1994) e Treiman & Cassar (1996) defendem que a consciência morfológica começa a desenvolver-se cedo e interage com a escrita desde os anos iniciais.

Os resultados do presente estudo são consistentes com um modelo interativo, tal como o representado pelo segundo grupo, que defende que as crianças do 1.º ano de escolaridade possuem um conhecimento ainda básico da morfologia da língua mas, à medida que vão avançando no seu percurso escolar, esse conhecimento vai-se aprofundando.

De acordo com Kay & Santos (2014), na altura da entrada para a escola, as crianças devem dominar os diferentes subsistemas do sistema linguístico a nível fonológico, semântico, morfológico, sintático e pragmático. O conhecimento implícito das regras destes subsistemas, adquirido durante a fase pré-escolar, vai-se tornando, gradualmente, explícito, isto é, consciente. É este conhecimento explícito que possibilita a aprendizagem escolar, ao longo dos anos.

Através dos resultados deste estudo, é possível concluir que o desenvolvimento da consciência morfológica constitui um processo evolutivo, iniciando-se desde cedo e continuando a desenvolver-se nos anos mais avançados de escolaridade, tal como foi relatado por Paiva & Conceição (2013).

## **6.2. Limitações do Estudo e Sugestões para Trabalhos Futuros**

Correa (2005) e Paiva & Conceição (2013) afirmam que são poucos os estudos que abordam a consciência morfológica no português. Na sequência dos poucos estudos que existem nesta área, ainda não há uma opinião consensual acerca da idade de aquisição da consciência morfológica ou do período em que esta se desenvolve. Assim sendo, acreditamos que a área da consciência morfológica é uma área extremamente rica e, por isso, carece de um maior número e de uma maior diversidade de investigações.

Uma das limitações do presente estudo prende-se com o facto de a bateria de testes utilizada ter sido aplicada a uma amostra relativamente reduzida. Assim, considera-se importante aferir os subtestes de consciência morfológica com uma amostra de maior dimensão, de forma a garantir resultados mais fidedignos e conclusões de carácter mais generalizável.

Na bateria de testes utilizada, pode verificar-se o uso de palavras difíceis ou desconhecidas para as crianças, como é o caso de “Paul”, “Pigmeu”, “Conde” e “Profeta”. Como existe uma maior probabilidade de as crianças errarem, quando as palavras não fazem parte do seu quotidiano (Paiva & Conceição, 2013), estas palavras podem ter funcionado da mesma forma que as pseudopalavras. Seria importante substituir estas palavras por palavras conhecidas para as crianças do 1.º ciclo do ensino básico. No entanto,

esta é uma dificuldade que se encontra na constituição deste tipo de *corpora*, uma vez que se torna difícil encontrar palavras que sejam conhecidas para as crianças e, simultaneamente, que ilustrem todos os tipos de realizações de variação em número e em género que se pretendem testar.

Outra limitação aos resultados deste estudo prende-se com uma variável que não é possível dominar: o conhecimento lexical das crianças intervenientes. Sendo assim, não se consegue determinar se o acerto na formação do plural e do feminino decorre de competências morfológicas ou do simples contacto com as formas respetivas (questões lexicais). Acontece, por vezes, neste tipo de testes, que uma palavra considerada “difícil” seja conhecida pela criança por algum motivo circunstancial. O uso de pseudopalavras visou restringir as influências desta variável.

O facto de a bateria de testes utilizada não estar validada também constitui uma limitação da presente investigação. Deste modo, seria fundamental o desenvolvimento e validação de uma bateria de testes que avaliasse, de forma fidedigna, o desempenho das crianças neste domínio. Assim sendo, com uma bateria de testes devidamente validada, seria possível a utilização de um *corpus* consistente de tarefas em vários estudos, o que permitiria a comparação de resultados entre estudos semelhantes. Também seria interessante, em estudos futuros, alargar a bateria de testes e incluir outros tipos de exercícios.

Este estudo permitiu-nos verificar que aos seis anos de idade as crianças já demonstram algum nível de consciência morfológica. Seria importante a realização de estudos que comparassem a evolução da consciência morfológica ao longo de idades sucessivas (desde o período pré-escolar até aos anos mais avançados de escolaridade).

Seria interessante desenvolver um estudo que englobasse crianças com dificuldades ao nível da consciência morfológica e verificar qual o impacto da intervenção terapêutica no desempenho destas crianças (pré vs pós-intervenção).

Considera-se igualmente importante o desenvolvimento de estudos, na área da consciência morfológica, que comparem o desempenho de crianças sem dificuldades e o desempenho de crianças com dificuldades.

É esperado que estas sugestões ajudem a melhorar, não só a qualidade dos dados sobre a área da consciência morfológica, mas também todo o processo da análise dos resultados e das conclusões depreendidas.



## 7. Referências Bibliográficas

---

- Acosta, M. V., Moreno, A., Ramon, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *A Avaliação da Linguagem. Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil* (1.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Santos Editora.
- Albuquerque, H., Bezerra, G., & Neto, J. F. (2012). Percepção Infantil da Morfologia Derivacional: Um Estudo Experimental Sobre Segmentação de Morfemas em Português Brasileiro. *Signo Y Señã*, 119–138.
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association). (1982). Language [Relevant Paper]. Retrieved from <http://www.asha.org/policy/RP1982-00125/>
- Berthoud-Papandropoulou, J., & Sinclair, A. (1983). Meaningful or Meaningless: Children's Judgments. In T. B. Seiler & W. Wannenmacher (Eds.), *Concept Development and the Development of Word Meaning* (pp. 90–99). Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-69000-6>
- Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57(2), 498–510.
- 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. (2003). Morphology and Spelling. In T. Nunes (Ed.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 162–214). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different Morphemes, Same Spelling Problems: Cross-Linguistic Developmental Studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 112–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189–209). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and Morphological Awareness in First Graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177–195. <http://doi.org/10.1017/S0142716400009541>
- Carone, F. B. (1988). *Morfossintaxe* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114–138.
- Castro, A. (2010). Aquisição de Morfologia de Plural em Português Europeu: Sobre a Produtividade das Regras. In *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (APL)* (pp. 277–289). Porto.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Cintra, G. (2004). A Flexão Nominal em Mattoso Câmara e Outras Análises. *D.E.L.T.A., 20: Especial*, 85–104.
- Clark, E. V. (1978). Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (Vol. 2, pp. 17–43). Berlin: Springer Berlin Heidelberg. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5>
- Clark, E. V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Melbourne: Cambridge University Press. Retrieved from [http://www.google.pt/books?lr=&id=tjnoZ9zGSgoC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Clark,+1993+The+lexicon+in+acquisition&ots=eeGo16INRr&sig=H8rH4AzUOc7AUEern267kVoZHb8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](http://www.google.pt/books?lr=&id=tjnoZ9zGSgoC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Clark,+1993+The+lexicon+in+acquisition&ots=eeGo16INRr&sig=H8rH4AzUOc7AUEern267kVoZHb8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)
- Clark, E. V. (2001). Morphology in Language Acquisition. In A. Spencer & A. M. Zwicky (Eds.), *The Handbook of Morphology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C., & Gombert, J. E. (2003). Morphologie des Mots et Apprentissage de la Lecture. *Rééducation Orthophonique*, 57–76.
- Correa, J. (2005). A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 18(1), 91–97.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (16.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (2002). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gombert, J. É. (1990). *Le Développement Métalinguistique* (1.<sup>a</sup> ed.). Paris: Psychologie d'Aujourd'hui.
- Gomes, A., & Cavacas, F. (2006). *A Língua não É Traíçoeira. Morfologia*. Lisboa: Clássica Editora.
- Guimarães, S. R. K., & Paula, F. V. (2010). O Papel da Consciência Morfossintática na Aquisição e no Aperfeiçoamento da Leitura e da Escrita. *Educar Em Revista*, 93–111.
- Hagen, V., Miranda, L. C., & Mota, M. (2010). Consciência Morfológica: Um Panorama da Produção Científica em Línguas Alfabéticas. *Psicologia: Teoria E Prática*, 135–148.
- Jakubovicz, R. (2002). *Atraso de Linguagem: Diagnóstico pela Média dos Valores da Frase (MVF)* (1.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Revinter.
- Kay, E. S., & Santos, M. E. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Oficina Didáctica.
- Laroca, M. N. C. (1994). *Manual de Morfologia do Português*. Juiz de Fora: EDUFJF.
- Leite, I. K. T., & Figueredo, J. G. S. (2010). Divergências Conceituais: Gramática Normativa X Descritiva. *Revista Graduando*, 45–52.

- Lima, R., & Bessa, M. (2007). Desenvolvimento da Linguagem na Criança dos 0-3 Anos de Idade: Uma Revisão. *Revista SONHAR*.
- Marshall, J. C., & Morton, J. (1978). On the Mechanics of Emma. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 225–239). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. S., & Faria, I. H. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa: Elementos para a Descrição da Estrutura, Funcionamento e Uso do Português Actual*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mattingly, I. G. (1984). Reading, Linguistic Awareness, and Language Acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language Awareness and Learning to Read* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 9–25). New York: Springer-Verlag New York. <http://doi.org/10.1007/978-1-4613-8248-5>
- Menyuk, P. (1984). Language Development and Reading. In J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose* (pp. 101–121). Newark: International Reading Association.
- Mota, M. (2008). Considerações Sobre o Papel da Consciência Morfológica nas Dificuldades de Leitura e Escrita: Uma Revisão da Literatura. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional (ABRAPEE)*, 347–355.
- Mota, M. (2009). O Papel da Consciência Morfológica para a Alfabetização em Leitura. *Psicologia Em Estudo*, 14(1), 159–166.
- Mota, M., Besse, A. S., Dias, J., Paiva, N., Mansur-Lisboa, S., & Silva, D. A. (2011). O Desenvolvimento da Consciência Morfológica nos Estágios Iniciais da Alfabetização. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 24(1), 144–150.
- Mota, M., & Silva, K. (2007). Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: Um Estudo Exploratório. *Psicologia Em Pesquisa (UFJF)*, 86–92.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of Morphology Beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134–147. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Neves, S. A. R., & Cruz, O. M. S. R. (1992). Análise Descritiva da Aquisição de Alguns Aspectos Linguísticos em Crianças de Idade Pré-Escolar. *INOVAÇÃO: Revista Do Instituto de Inovação Educacional*, 121–138.
- Nunes, T. (1992). Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento. In E. S. Alencar (Ed.), *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 13–50). São Paulo: Cortez Editora.
- Nunes, T. (1998). *Developing Children's Minds Through Literacy and Numeracy*. University of London: Institute of Education.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving Literacy By Teaching Morphemes*. Oxfordshire: Routledge. Retrieved from [https://books.google.pt/books?id=r3d9AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=morphological conscience&f=false](https://books.google.pt/books?id=r3d9AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=morphological%20conscience&f=false)

- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637–649.
- Oliveira, M. (2009). *Língua Portuguesa IV*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Paiva, Z., & Conceição, K. (2013). A Morfologia na Aprendizagem da Ortografia da Língua Portuguesa: A Influência da Consciência Morfológica. *Revista Artíficos*.
- Palomanes, R., & Ribeiro, F. (2013). Flexão ou Derivação? Reflexões Sobre o Ensino de Gênero, Número e Grau. *Alumni - Revista Discente Da UNIABEU*, 67–76.
- Piza, M. (2012). Processos Nominais e o Ensino. In R. Palomanes & A. M. Bravin (Eds.), *Práticas de Ensino do Português*. São Paulo: Contexto.
- Rosa, J. M. S. (2003). *Morphological Awareness and Spelling Development*. Oxford Brookes University.
- Rubin, H. (1988). Morphological Knowledge and Early Writing Ability. *Language and Speech*, 31, 337–355.
- Saussure, F. (1978). *Curso de Linguística Geral* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Sim-Sim, I. (2010a). *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2010b). *Desenvolvimento da Linguagem* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1996). Effects of Morphology on Children’s Spelling of Final Consonant Clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 141–170.
- Treiman, R., Cassar, M., & Zukowski, A. (1994). What Types of Linguistic Information Do Children Use in Spelling? The Case of Flaps. *Child Development*, 65, 1318–1337.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic Awareness and Reading Acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 25–34.
- Viana, F. L. P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Viana, F. L. P. (2004). *TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: Edipsico - Edições e Investigação em Psicologia, Lda.
- Villalva, A. (1994). *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

### Fontes das Imagens:

– Botão

Site utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “botão”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/12/14/button-159444\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/12/14/button-159444_640.png)

– Lápis

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “lápiss a escrever”.

Endereço da imagem: <http://assembleiadedeusfoz.com.br/online/images/lapis-para-escrever.jpg>

– Cão

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “cão desenho animado”.

Endereço da imagem: [http://images.all-free-download.com/images/graphiclarge/puppy\\_cartoon\\_clip\\_art\\_6689.jpg](http://images.all-free-download.com/images/graphiclarge/puppy_cartoon_clip_art_6689.jpg)

– Paul

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “pântano”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/03/31/19/14/moor-302176\\_640.jpg](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/03/31/19/14/moor-302176_640.jpg)

– Pintor

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavra utilizada na pesquisa: “pintor”.

Endereço da imagem: [http://www.jogosdesoletrar.com/data/images/O-pintor-artista-trabalhando-em-sua-pintura\\_50118a445d2b9-thumb.jpg](http://www.jogosdesoletrar.com/data/images/O-pintor-artista-trabalhando-em-sua-pintura_50118a445d2b9-thumb.jpg)

– Piãõ

*Site* utilizado para a pesquisa: Shutterstock.

Palavra utilizada na pesquisa: “piãõ”.

Endereço da imagem:

[http://thumb1.shutterstock.com/display\\_pic\\_with\\_logo/258064/258064,1279747232,4/stock-photo-wood-spinning-top-on-white-background-and-string-57609589.jpg](http://thumb1.shutterstock.com/display_pic_with_logo/258064/258064,1279747232,4/stock-photo-wood-spinning-top-on-white-background-and-string-57609589.jpg)

– Farol

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “farol”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/01/01/11/08/lighthouse-585543\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/01/01/11/08/lighthouse-585543_640.png)

– Ananás

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “ananás”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/12/15/pineapple-159468\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/12/15/pineapple-159468_640.png)

– Tijolo

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “tijolo”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/16/28/rectangular-307397\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/16/28/rectangular-307397_640.png)

– Grão/Grãos de Café

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavras utilizadas na pesquisa: “grãos de café”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/05/01/17/28/coffee-beans-335631\\_640.jpg](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/05/01/17/28/coffee-beans-335631_640.jpg)

– Funil

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “funil”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/12/13/10/funnel-29966\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/12/13/10/funnel-29966_640.png)

– Enfermeiro/Enfermeira

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “enfermeiro desenho”.

Endereço da imagem:

[http://static8.depositphotos.com/1298561/831/v/950/depositphotos\\_8317110-cartoon-doctor-and-nurse-icons.jpg](http://static8.depositphotos.com/1298561/831/v/950/depositphotos_8317110-cartoon-doctor-and-nurse-icons.jpg)

– Leão/Leoa

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “leão e leoa desenho”.

Endereço da imagem: [http://comps.canstockphoto.com.br/can-stock-photo\\_csp5846064.jpg](http://comps.canstockphoto.com.br/can-stock-photo_csp5846064.jpg)

– Escritor

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “writing skills”.

Endereço da imagem: [http://englishwithatwist.com/wp-content/uploads/2014/06/Blog\\_Writing-Skills\\_Image.png](http://englishwithatwist.com/wp-content/uploads/2014/06/Blog_Writing-Skills_Image.png)

– Escritora

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “writing skills”.

Endereço da imagem: <https://cheap.buyessay.org/blog/wp-content/uploads/2014/11/Write.jpg>

– Figurão

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “empresário desenho”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/11/16/34/businessman-28807\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/11/16/34/businessman-28807_640.png)

– Figurona

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “empresária desenho”.

Endereço da imagem:

<http://images.clipartlogo.com/files/ss/original/515/51539362/businesswoman-african.jpg>

– Gato/Gata

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “gato e gata desenho”.

Endereço da imagem: <http://i245.photobucket.com/albums/gg59/studio-dreams/gatinha%20marie/46.gif>

– Anão/Anã

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “anão e anã desenho”.

Endereço da imagem:

[http://images.clipartlogo.com/files/ss/thumb/105/105318356/cartoon-garden-gnomes-boy-and\\_small.jpg](http://images.clipartlogo.com/files/ss/thumb/105/105318356/cartoon-garden-gnomes-boy-and_small.jpg)

– Cantor

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “cantor desenho”.

Endereço da imagem: [http://cdn2.colorir.com/desenhos/color/201213/aprendiz-cantando-musica-pintado-por-laca-1009893\\_163.jpg](http://cdn2.colorir.com/desenhos/color/201213/aprendiz-cantando-musica-pintado-por-laca-1009893_163.jpg)

– Cantora

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “dia do cantor”.

Endereço da imagem: <http://www.smartkids.com.br/includes/uploaded/dia-do-cantor.png>

– Europeu/Europeia

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “menino com bandeira desenho”.

Endereço da imagem: <http://thumbs.dreamstime.com/x/menino-e-menina-dos-desenhos-animados-com-poster-em-branco-17214326.jpg>

– Bandeira da Europa

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “bandeira europeia desenho animado”.

Endereço da imagem: <http://thumbs.dreamstime.com/z/bandeiras-de-pa%C3%ADses-da-uni%C3%A3o-europeia-no-estilo-dos-desenhos-animados-25791577.jpg>

– Campeão

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “menino vencedor desenho”.

Endereço da imagem:

<http://images.clipartlogo.com/files/ss/original/109/109066436/cartoon-winners-podium-vector.jpg>

– Campeã

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “vencedor clipart”.

Endereço da imagem: [http://2.bp.blogspot.com/-](http://2.bp.blogspot.com/-A9P4aLL7Wzs/TqvhIxuxDII/AAAAAAAAAFVkJzcY5hVnHk8/s1600/winner1.gif)

[A9P4aLL7Wzs/TqvhIxuxDII/AAAAAAAAAFVkJzcY5hVnHk8/s1600/winner1.gif](http://2.bp.blogspot.com/-A9P4aLL7Wzs/TqvhIxuxDII/AAAAAAAAAFVkJzcY5hVnHk8/s1600/winner1.gif)

– Pombo

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “pombo”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/26/14/16/pigeon-42590\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/26/14/16/pigeon-42590_640.png)

– Pomba

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “pomba”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/00/30/carrier-pigeon-308507\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/00/30/carrier-pigeon-308507_640.png)

– Cirurgião/Cirurgiã

*Site* utilizado para a pesquisa: Google Imagens.

Palavras utilizadas na pesquisa: “funny surgical images”.

Endereço da imagem: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/4c/b3/91/4cb39173f81cfa2066d59d1133cd7418.jpg>

– Dijo

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/12/21/23/40/yeti-575808\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/12/21/23/40/yeti-575808_640.png)

– Pacal

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/11/03/15/37/monster-515331\\_640.jpg](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/11/03/15/37/monster-515331_640.jpg)

– Capaloz

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/11/50/monster-312272\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/11/50/monster-312272_640.png)

– Zacapul

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/05/18/00/52/monster-346716\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/05/18/00/52/monster-346716_640.png)

– Cassim

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/01/17/21/50/monster-602548\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2015/01/17/21/50/monster-602548_640.png)

– Fastão

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/14/06/alien-147739\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/14/06/alien-147739_640.png)

– Cassongo/Cassonga

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/13/48/monster-161598\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/13/13/48/monster-161598_640.png)

– Galussão/Galussoa ou Galussã ou Galussona

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/11/49/alien-312271\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/03/11/49/alien-312271_640.png)

– Zanato/Zanata

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem: [https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/15/17/alien-149578\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/15/17/alien-149578_640.png)

– Nibeu/Nibeia

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/03/25/17/01/cyclops-297871\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/03/25/17/01/cyclops-297871_640.png)

– Cassor/Cassora

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/10/22/octopus-303622\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2014/04/02/10/22/octopus-303622_640.png)

– Tivão/Tivoa ou Tivã ou Tivona

*Site* utilizado para a pesquisa: Pixabay.

Palavra utilizada na pesquisa: “monstro”.

Endereço da imagem:

[https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/14/47/monster-148798\\_640.png](https://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/07/12/14/47/monster-148798_640.png)



## **8. Anexos**

---



## Anexo I – Bateria de Testes

Criança n.º: _____	Ano de Escolaridade: 1.º Ano <input type="checkbox"/> 4.º Ano <input type="checkbox"/>
Idade: ____A / ____M	Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
Data: ____ / ____ / _____	

### 1. Teste de Variação de Número e Género dos Substantivos

#### 1.1. Subteste de realização da variação em número

##### 1.1.1. Sem apoio de imagens

Instrução: Ouve com atenção. Vou-te dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser?

Exemplo: A Flávia tem um boneco. A Flávia tem dois **bonecos**.

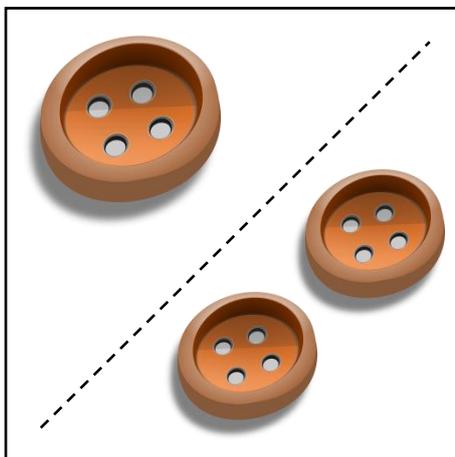
Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. O pai do João é capitão. O pai do João e o tio da Patrícia são _____.	Capitães		
2. O Manel encontrou um fóssil. O Manel encontrou dois _____.	Fósseis		
3. A Carla fez um cartaz. A Carla fez dois _____.	Cartazes		
4. O António comprou um pires (pequeno prato onde se coloca a chávena). O António comprou dois _____.	Pires		
5. A Joana tem um irmão. A Marta tem dois _____.	Irmãos		
6. O tio da Inês tem um pomar. O tio da Inês tem dois _____.	Pomares		
7. A avó do Rui tem um quintal. A avó do Rui tem dois _____.	Quintais		
8. Uma bicicleta tem um selim. Duas bicicletas têm dois _____.	Selins		
9. O pai do Hugo trabalha num quartel. O pai do Hugo trabalha em dois _____.	Quartéis		
10. A Lara viu um foguetão. A Lara viu dois _____.	Foguetões		

\_\_\_\_\_ / 10

1.1.2. Com apoio de imagens

Instrução: Ouve com atenção. Agora vou-te mostrar algumas imagens e vou dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser?

Exemplo: Aqui está um botão. Aqui estão dois **botões**.

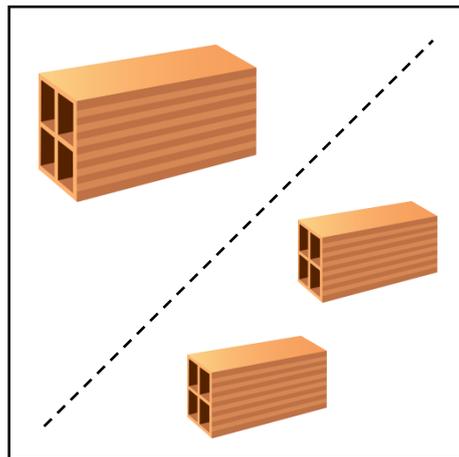
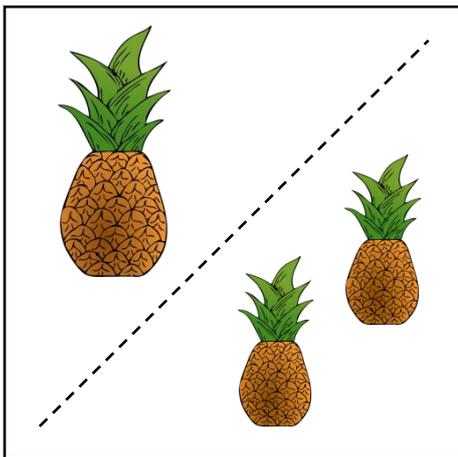
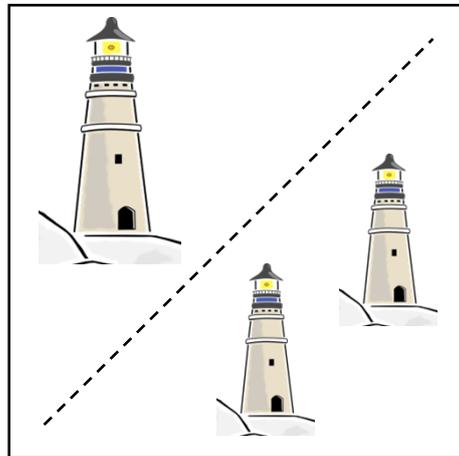
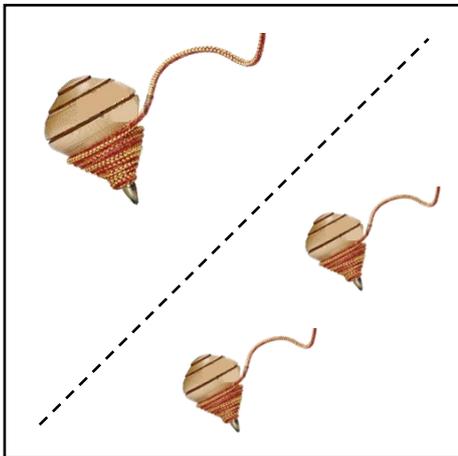
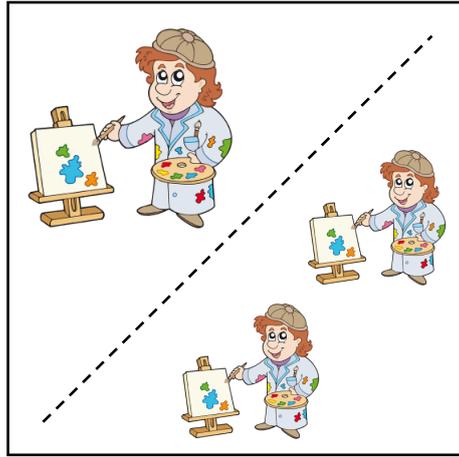
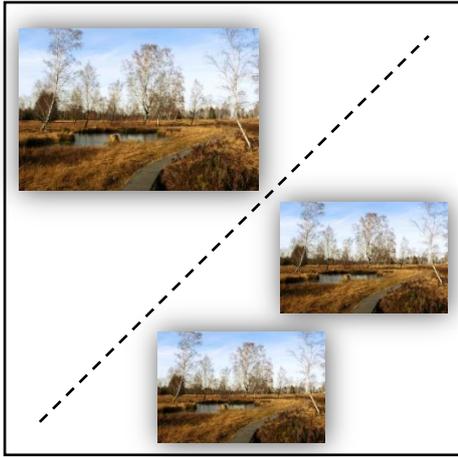
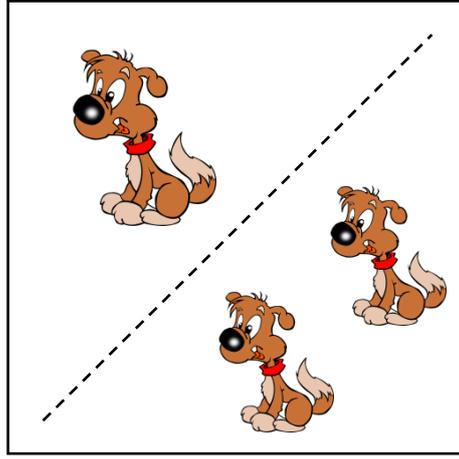
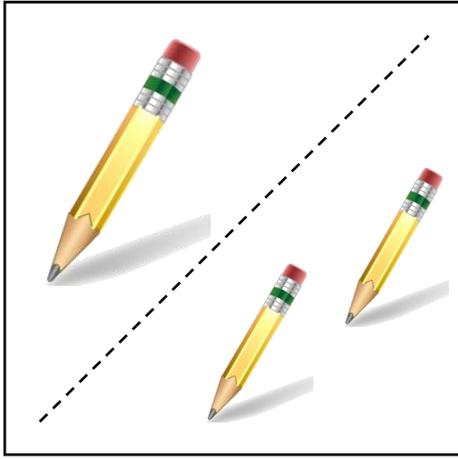


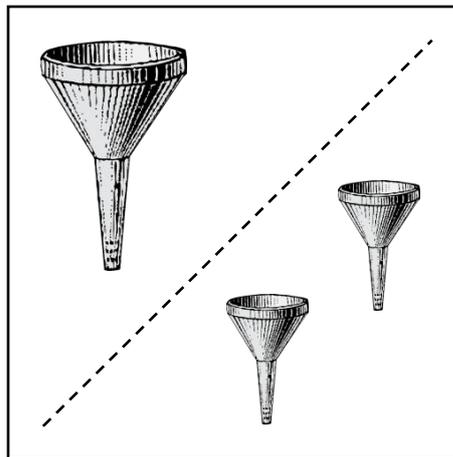
Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. Aqui está um lápis. Aqui estão dois _____.	Lápis		
2. Aqui está um cão. Aqui estão dois _____.	Cães		
3. Aqui está um paul (terreno alagadiço; pântano). Aqui estão dois _____.	Pauis		
4. Aqui está um pintor. Aqui estão dois _____.	Pintores		
5. Aqui está um pião. Aqui estão dois _____.	Piões		
6. Aqui está um farol. Aqui estão dois _____.	Faróis		
7. Aqui está um ananás. Aqui estão dois _____.	Ananases		
8. Aqui está um tijolo. Aqui estão dois _____.	Tijolos*		
9. Aqui está um grão de café. Aqui estão vários _____ de café.	Grãos		
10. Aqui está um funil. Aqui estão dois _____.	Funis		

\*Pronuncia-se com vogal aberta /ó/ [ti'ʒoluʃ].

\_\_\_\_\_ / 10

Total do Subteste 1.1.: \_\_\_\_\_ / 20





## 1.2. Subteste de realização da variação em género

### 1.2.1. Sem apoio de imagens

Instrução: Ouve com atenção. Vou-te dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser?

Exemplo: O pai do Cláudio é professor. A mãe da Leonor é **professora**.

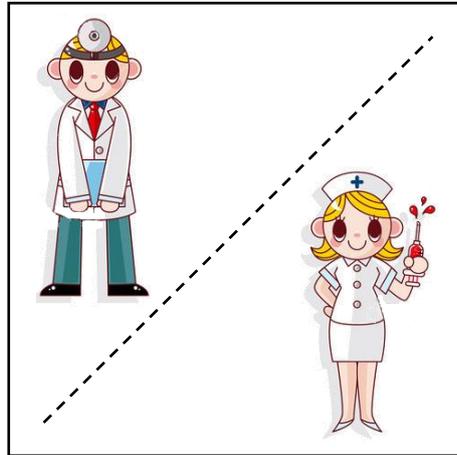
Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. O pai da Carolina tem um pavão. O pai da Carolina tem uma_____.	Pavoa		
2. A Diana desenhou um pigmeu (homem de pequena estatura de uma nação imaginária). A Diana desenhou uma _____.	Pigmeia		
3. O senhor é alemão (é habitante da Alemanha). A senhora é _____.	Alemã		
4. Antigamente, o conde era um homem importante que vivia num castelo. A esposa do conde era a _____.	Condessa		
5. O tio da Vera comprou um leitão. O tio da Vera comprou uma _____.	Leitoa		
6. O professor explicou a matéria ao aluno. O professor explicou a matéria à _____.	Aluna		
7. O boneco da Ana é um chorão. A boneca da Ana é uma _____.	Chorona		
8. O senhor Luís é um bom freguês. A Dona Luísa é uma boa _____.	Freguesa		
9. O Igor é um espertalhão. A Cátia é uma _____.	Espertalhona		
10. O Sr. Fernando conheceu um profeta (adivinha o futuro por inspiração divina). O Sr. Fernando conheceu uma _____.	Profetisa		

\_\_\_\_\_ / 10

1.2.2. Com apoio de imagens

Instrução: Ouve com atenção. Agora vou-te mostrar algumas imagens e vou dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser?

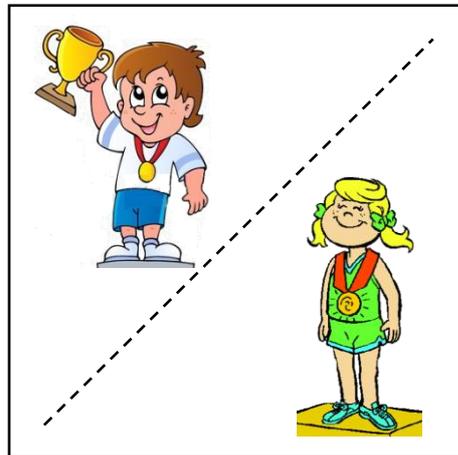
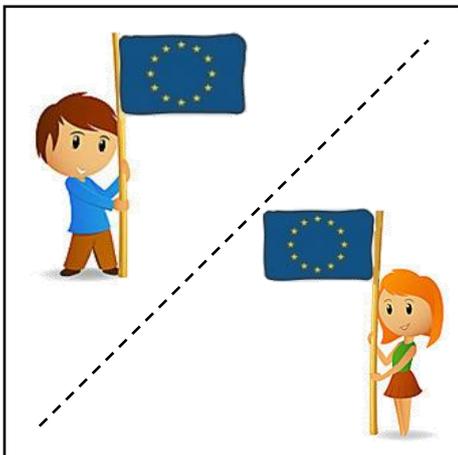
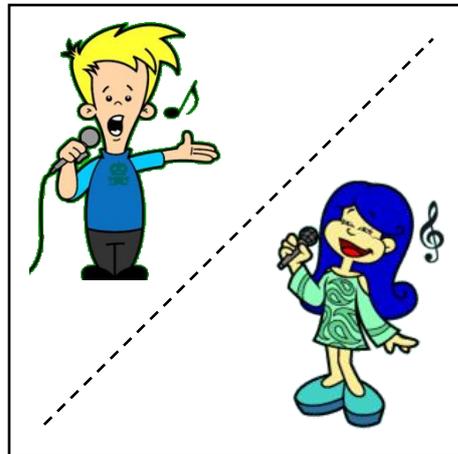
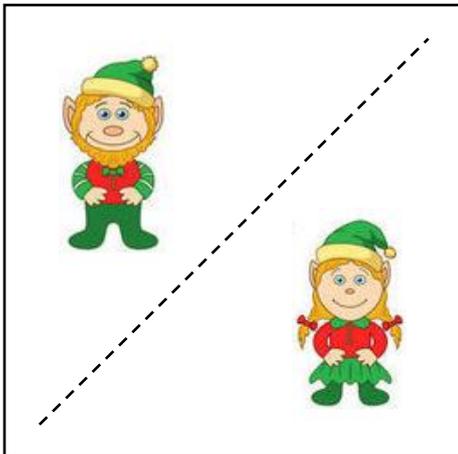
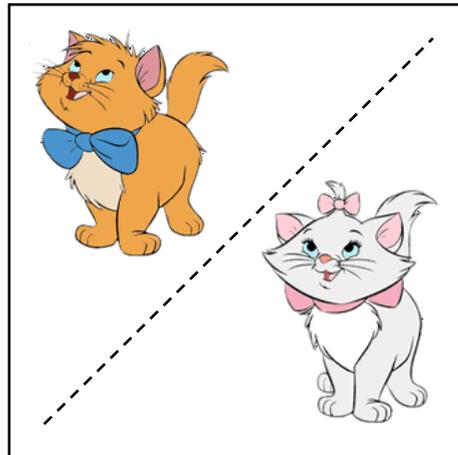
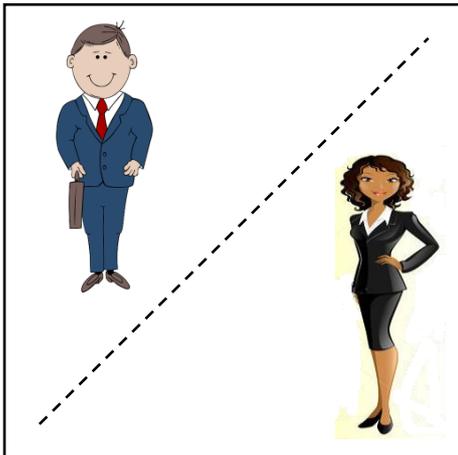
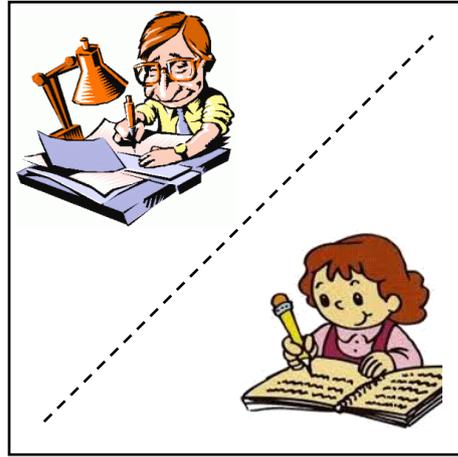
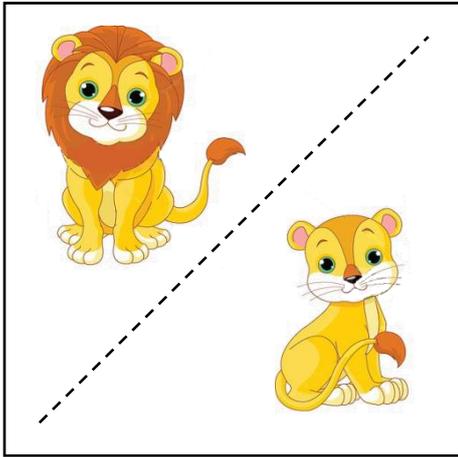
Exemplo: Este rapaz é um enfermeiro. Esta rapariga é uma **enfermeira**.

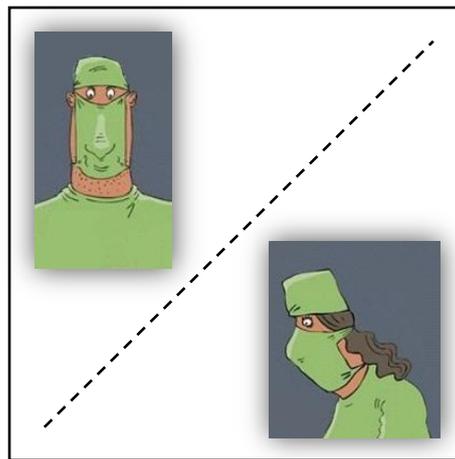
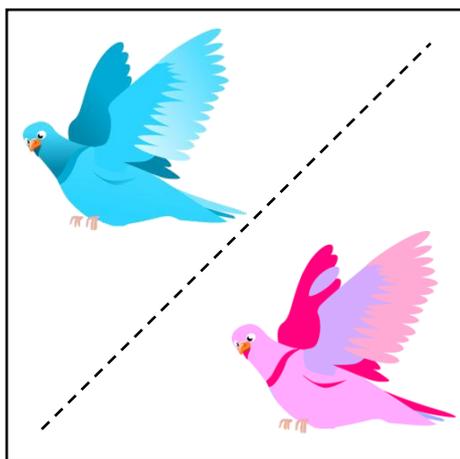


Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. Aqui está um leão. Aqui está uma _____.	Leoa		
2. O Sr. Carlos é um escritor. A Sara é uma _____.	Escritora		
3. Este senhor é um figurão (personagem importante). Esta senhora é uma _____.	Figurona		
4. Aqui está um gato. Aqui está uma _____.	Gata		
5. Este menino é um anão. Esta menina é uma _____.	Anã		
6. Este menino é um cantor. Esta menina é uma _____.	Cantora		
7. O Tiago é europeu (é habitante da Europa). A Sofia é _____.	Europeia		
8. O Gonçalo é um campeão. A Mara foi uma _____.	Campeã		
9. Aqui está um pombo. Aqui está uma _____.	Pomba		
10. Este senhor é um cirurgião. Esta senhora é uma _____.	Cirurgiã		

\_\_\_\_\_ / 10

Total do Subteste 1.2.: \_\_\_\_\_ / 20





## 2. Teste de Variação de Número e Género em Pseudopalavras

### 2.1. Subteste de realização da variação em número

#### 2.1.1. Sem apoio de imagens

**Instrução:** Ouve com atenção. A partir de agora, algumas palavras vão ser inventadas (não existem). Vou-te dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser?

**Exemplo:** A Patrícia tem um faleta. A Patrícia tem dois **faletas**.

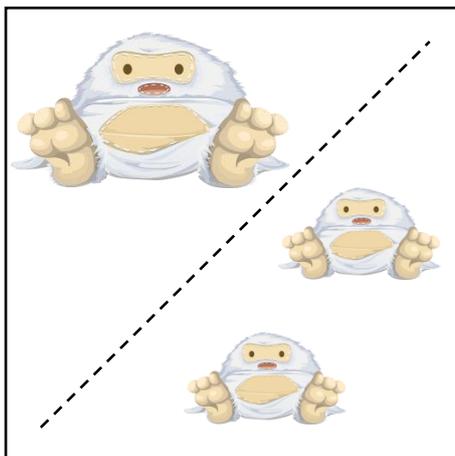
Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. A Tatiana tem um sipoque. A Tatiana tem dois _____.	Sipoques		
2. A Dora tem um zibão. A Dora tem dois _____.	Zibões Zibãos Zibães		
3. O Hélder tem um vipar. O Hélder tem dois _____.	Vipares		
4. O Fábio tem um tagussil. O Fábio tem dois _____.	Tagussis		
5. A Catarina tem um vulás. A Catarina tem dois _____.	Vulases		

\_\_\_\_\_ / 5

2.1.2. Com apoio de imagens

**Instrução:** Ouve com atenção. Agora vou-te mostrar algumas imagens e vou dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser? (relembrar que as palavras são inventadas, se necessário)

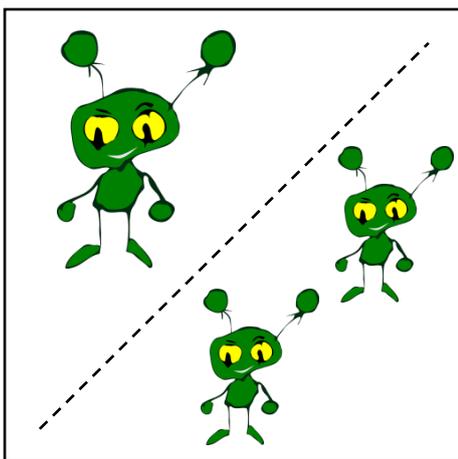
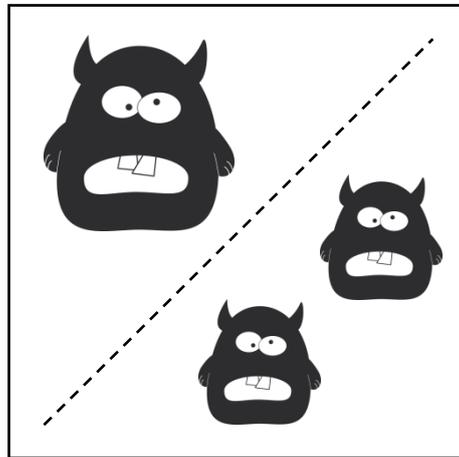
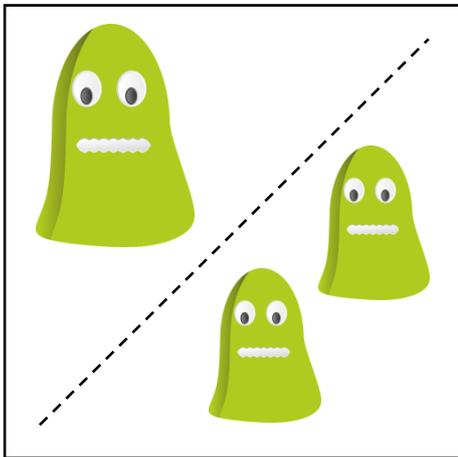
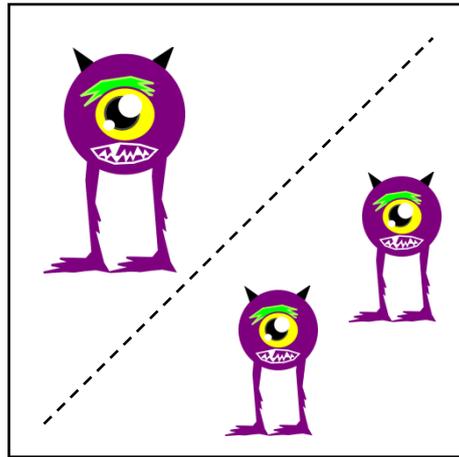
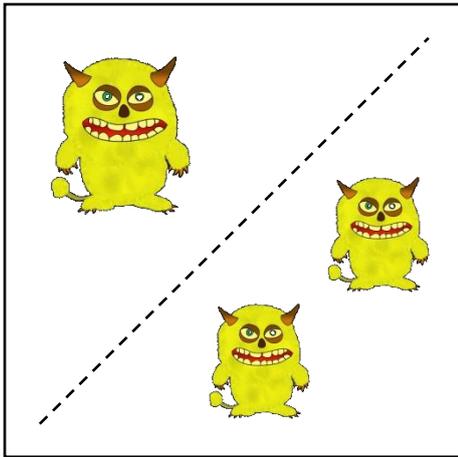
**Exemplo:** Aqui está um dijo. Aqui estão dois **dijos**.



Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. Aqui está um pacal. Aqui estão dois _____.	Pacais		
2. Aqui está um capaloz. Aqui estão dois _____.	Capalozes		
3. Aqui está um zacapul. Aqui estão dois _____.	Zacapuis		
4. Aqui está um cassim. Aqui estão dois _____.	Cassins		
5. Aqui está um fastão. Aqui estão dois _____.	Fastões Fastãos Fastães		

\_\_\_\_\_ / 5

Total do Subteste 2.1.: \_\_\_\_\_ / 10



## 2.2. Subteste de realização da variação em género

### 2.2.1. Sem apoio de imagens

Instrução: Ouve com atenção. Vou-te dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser? (relembrar que as palavras são inventadas, se necessário)

Exemplo: O gafito é um homem. Como se chamará a mulher do gafito? (**gafita**).

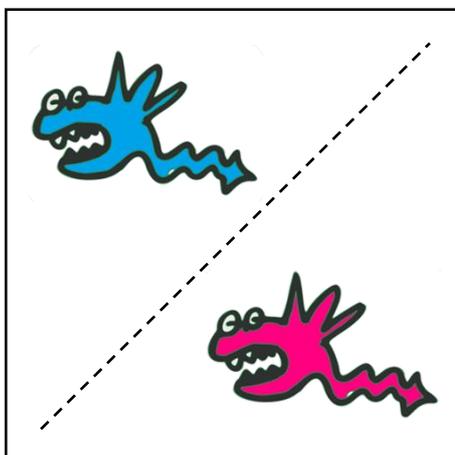
Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. O capuno é um homem. Como se chamará a mulher do capuno?	Capuna		
2. O tagão é um homem. Como se chamará a mulher do tagão?	Tagoa Tagã Tagona		
3. O zaguês é um homem. Como se chamará a mulher do zaguês?	Zaguesa		
4. O calasseu é um homem. Como se chamará a mulher do calasseu?	Calasseia		
5. O zilão é um homem. Como se chamará a mulher do zilão?	Ziloa Zilã Zilona		

\_\_\_\_\_ / 5

### 2.2.2. Com apoio de imagens

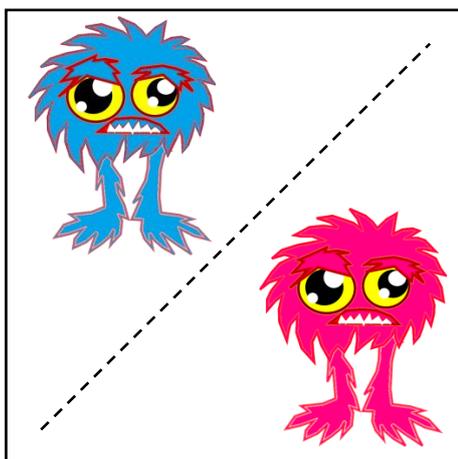
Instrução: Ouve com atenção. Agora vou-te mostrar algumas imagens e vou dizer duas frases de cada vez, mas na segunda frase falta uma palavra. Tu vais completá-la, pode ser? (relembrar que as palavras são inventadas, se necessário)

Exemplo: Este é um cassongo. Esta é uma **cassonga**.

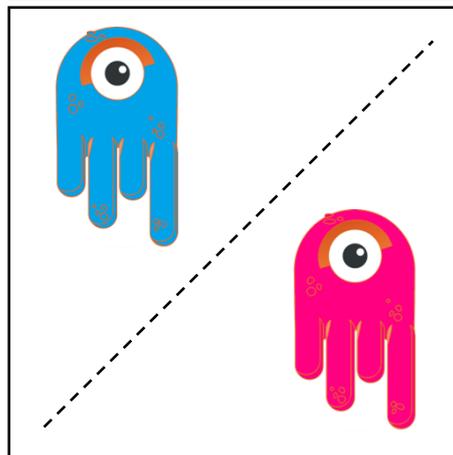
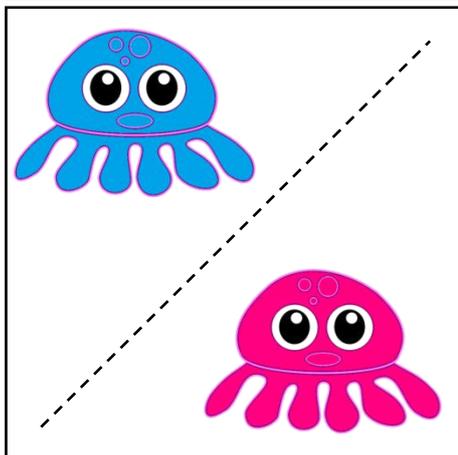
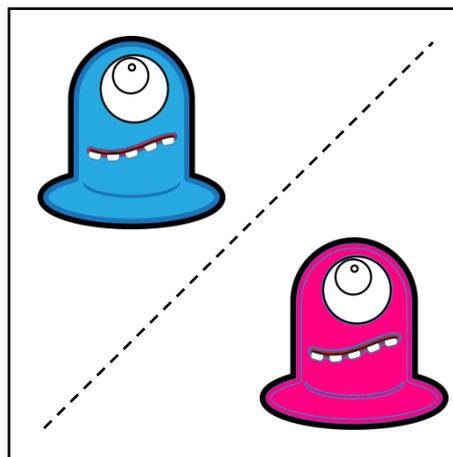
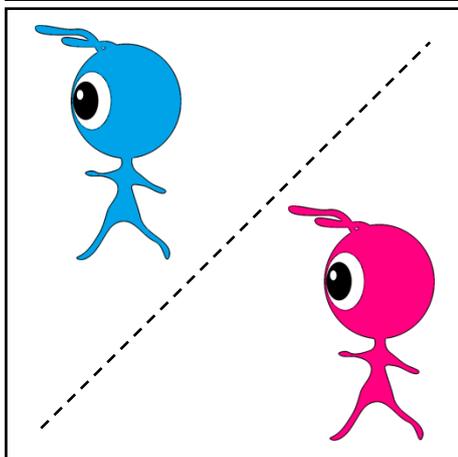


Itens	Resposta Pretendida	Resposta da Criança	Pontuação
1. Este é um galussão. Esta é uma _____.	Galussoa Galussã Galussona		
2. Este é um zanato. Esta é uma _____.	Zanata		
3. Este é um nibeu. Esta é uma _____.	Nibeia		
4. Este é um cassor. Esta é uma _____.	Cassora		
5. Este é um tivão. Esta é uma _____.	Tivoa Tivã Tivona		

\_\_\_\_\_ / 5



Total do Subteste 2.2.: \_\_\_\_\_ / 10





## Anexo II – Autorização da Direção-Geral de Educação (DGE)

---

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0491800001, com a designação *A Consciência Morfológica e a Formação do Plural e do Feminino – Um Estudo com Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 15-04-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Janete Rute Loureiro Coelho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino provados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.



## Anexo III – Autorização do Agrupamento, da Escola e dos Professores

**Pedido de Autorização de Recolha de Dados**

Ex.<sup>ma</sup> Sr.<sup>a</sup> Diretor(a) do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu

O meu nome é Janete Rute Loureiro Coelho e sou licenciada em Terapia da Fala, com cédula profissional nº C-046026177. Encontro-me a realizar uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição da Universidade de Aveiro, intitulada "A Consciência Morfológica e a Formação do Plural e do Feminino – Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico", sob orientação da Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos.

O objetivo do presente estudo centrar-se-á na observação, análise e sistematização da forma como as crianças do 1º ciclo aplicam as regras da formação do plural e do feminino nos substantivos. Neste sentido, pretende-se aplicar uma bateria de testes a dois grupos: crianças que frequentem o 1º ano de escolaridade vs crianças que frequentem o 4º ano de escolaridade. Com este estudo, pretende-se comparar e identificar a forma como as crianças aplicam estas regras, em duas fases distintas do seu processo de aprendizagem, assim como verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho dos dois grupos.

Neste sentido, gostaria de solicitar a colaboração de Vª Exª, mediante a autorização dos alunos deste agrupamento na participação deste estudo, através da aplicação de uma bateria de testes, que contém provas de realização da variação em número e em género de nomes e de pseudopalavras (total de 60 itens de resposta direta), a qual será aplicada individualmente a cada criança e não deverá exceder os 11 minutos.

Mais acrescento que os dados obtidos serão tratados de forma confidencial, respeitando os princípios éticos de investigação, assim como a autorização voluntária das crianças e respetivos encarregados de educação.

Importa salientar ainda que a Direção-Geral da Educação (DGE) procedeu à análise dos dados a recolher neste projeto, tendo aprovado a sua realização em meios escolares públicos.

Agradeço desde já a atenção dispensada e subscrevo-me reiterando os melhores cumprimentos.

A Terapeuta da Fala  
Janete Rute Loureiro Coelho

Autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado, com a prévia autorização dos encarregados de educação.  
 Não autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado.

O(A) Diretor(a): \_\_\_\_\_  
Data: 11/05/2015

AGrupamento de Escolas  
Zona Urbana de Viseu  
Nº 123456789  
L: 123456789  
P: 123456789

*Remetido à escola de Ribeira Coordenador*

**DECLARAÇÃO**

GOVERNO DE PORTUGAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços da Região Centro  
Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu  
(181898)  
Cant. Aº 600 075 320  
Escola Sede: ESCOLA BÁSICA BRÃO VASCO

Maria Inês Mateus Ribeiro de Campos, Diretora do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, declara que autoriza Janete Rute Loureiro Coelho, portadora da Cédula Profissional nº C-046026177, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição, na Universidade de Aveiro, a implementar um programa de investigação intitulada "A Consciência Morfológica e a Formação do Plural e do Feminino – Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico", no ano escolar 2014/2015, no âmbito da dissertação sob a orientação da Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos.

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com nº de registo 0491800001.

Mais se exige a garantia do anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, tornando-se obrigatória a entrega das autorizações escritas com o consentimento informado e esclarecido dos representantes legais dos alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Viseu, 12 de maio de 2015.

Pela Diretora,  
Maria Inês Mateus Ribeiro de Campos  
Subdiretora  
(Luís Carlos Augusto Nogueira)

32 | Alameda Luís de Camões - 3500 - 149 VISEU | 232420650 | 232420659 | @dgservicos@viseu.gov.pt

**Pedido de Autorização de Recolha de Dados**

Ex.<sup>ma</sup> Sr. Coordenador da Escola EB1 da Ribeira

O meu nome é Janete Rute Loureiro Coelho e sou licenciada em Terapia da Fala, com cédula profissional nº C-046026177. Encontro-me a realizar uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição da Universidade de Aveiro, intitulada "A Consciência Morfológica e a Formação do Plural e do Feminino – Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico", sob orientação da Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos.

O objetivo do presente estudo centrar-se-á na observação, análise e sistematização da forma como as crianças do 1º ciclo aplicam as regras da formação do plural e do feminino nos substantivos. Neste sentido, pretende-se aplicar uma bateria de testes a dois grupos: crianças que frequentem o 1º ano de escolaridade vs crianças que frequentem o 4º ano de escolaridade. Com este estudo, pretende-se comparar e identificar a forma como as crianças aplicam estas regras, em duas fases distintas do seu processo de aprendizagem, assim como verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho dos dois grupos.

Neste sentido, gostaria de solicitar a colaboração de Vª Exª, mediante a autorização dos alunos desta escola na participação deste estudo, através da aplicação de uma bateria de testes, que contém provas de realização da variação em número e em género de nomes e de pseudopalavras (total de 60 itens de resposta direta), a qual será aplicada individualmente a cada criança e não deverá exceder os 11 minutos.

Mais acrescento que os dados obtidos serão tratados de forma confidencial, respeitando os princípios éticos de investigação, assim como a autorização voluntária das crianças e respetivos encarregados de educação.

Importa salientar ainda que a Direção-Geral da Educação (DGE) procedeu à análise dos dados a recolher neste projeto, tendo aprovado a sua realização em meios escolares públicos.

Agradeço desde já a atenção dispensada e subscrevo-me reiterando os melhores cumprimentos.

A Terapeuta da Fala  
Janete Rute Loureiro Coelho

Autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado, com a prévia autorização dos encarregados de educação.  
 Não autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado.

O Coordenador: \_\_\_\_\_  
Data: 12/05/2015

**Pedido de Autorização de Recolha de Dados**

Ex.<sup>ma</sup> Sr.<sup>a</sup> Professor(a) Titular

O meu nome é Janete Rute Loureiro Coelho e sou licenciada em Terapia da Fala, com cédula profissional nº C-046026177. Encontro-me a realizar uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição da Universidade de Aveiro, intitulada "A Consciência Morfológica e a Formação do Plural e do Feminino – Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico", sob orientação da Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos.

O objetivo do presente estudo centrar-se-á na observação, análise e sistematização da forma como as crianças do 1º ciclo aplicam as regras da formação do plural e do feminino nos substantivos. Neste sentido, pretende-se aplicar uma bateria de testes a dois grupos: crianças que frequentem o 1º ano de escolaridade vs crianças que frequentem o 4º ano de escolaridade. Com este estudo, pretende-se comparar e identificar a forma como as crianças aplicam estas regras, em duas fases distintas do seu processo de aprendizagem, assim como verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho dos dois grupos.

Neste sentido, gostaria de solicitar a colaboração de Vª Exª, mediante a autorização dos alunos inseridos nas turmas em que é professor(a) titular na participação deste estudo, através da aplicação de uma bateria de testes, que contém provas de realização da variação em número e em género de nomes e de pseudopalavras (total de 60 itens de resposta direta), a qual será aplicada individualmente a cada criança e não deverá exceder os 11 minutos.

Mais acrescento que os dados obtidos serão tratados de forma confidencial, respeitando os princípios éticos de investigação, assim como a autorização voluntária das crianças e respetivos encarregados de educação.

Importa salientar ainda que a Direção-Geral da Educação (DGE) procedeu à análise dos dados a recolher neste projeto, tendo aprovado a sua realização em meios escolares públicos.

Agradeço desde já a atenção dispensada e subscrevo-me reiterando os melhores cumprimentos.

A Terapeuta da Fala  
Janete Rute Loureiro Coelho

Autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado, com a prévia autorização dos encarregados de educação.  
 Não autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado.

O(A) Professor(a) Titular: \_\_\_\_\_  
Data: 01/06/2015

### Pedido de Autorização de Recolha de Dados

Ex.<sup>mo(s)</sup> Sr.<sup>o(s)</sup> Professor(a) Titular

O meu nome é Janete Rute Loureiro Coelho e sou licenciada em Terapia da Fala, com cédula profissional nº C-046026177. Encontro-me a realizar uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição da Universidade de Aveiro, intitulada "A Consciência Morfológica e a Formação do Plural e do Feminino – Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico", sob orientação da Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos.

O objetivo do presente estudo centrar-se-á na observação, análise e sistematização da forma como as crianças do 1º ciclo aplicam as regras da formação do plural e do feminino nos substantivos. Neste sentido, pretende-se aplicar uma bateria de testes a dois grupos: crianças que frequentem o 1º ano de escolaridade vs crianças que frequentem o 4º ano de escolaridade. Com este estudo, pretende-se comparar e identificar a forma como as crianças aplicam estas regras, em duas fases distintas do seu processo de aprendizagem, assim como verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho dos dois grupos.

Neste sentido, gostaria de solicitar a colaboração de Vª Exª, mediante a autorização dos alunos inseridos nas turmas em que é professor(a) titular na participação deste estudo, através da aplicação de uma bateria de testes, que contém provas de realização da variação em número e em género de nomes e de pseudopalavras (total de 60 itens de resposta direta), a qual será aplicada individualmente a cada criança e não deverá exceder os 11 minutos.

Mais acrescento que os dados obtidos serão tratados de forma confidencial, respeitando os princípios éticos de investigação, assim como a autorização voluntária das crianças e respetivos encarregados de educação.

Importa salientar ainda que a Direção-Geral da Educação (DGE) procedeu à análise dos dados a recolher neste projeto, tendo aprovado a sua realização em meios escolares públicos.

Agradeço desde já a atenção dispensada e subscrevo-me reiterando os melhores cumprimentos.

A Terapeuta da Fala

  
Janete Rute Loureiro Coelho

Autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado, com a prévia autorização dos encarregados de educação.

Não autorizo a participação dos alunos no estudo supracitado.

O(A) Professor(a) Titular:

Data: 08/ junho / 2015

## Anexo IV – Consentimento Informado Livre e Esclarecido dos Encarregados de Educação

---

### Declaração de Consentimento

Ex.<sup>mo(a)</sup> Sr.<sup>(a)</sup> Encarregado(a) de Educação

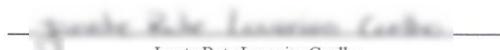
O meu nome é Janete Rute Loureiro Coelho e sou licenciada em Terapia da Fala, com cédula profissional nº C-046026177. Encontro-me a realizar uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição da Universidade de Aveiro, intitulada “A Consciência Morfológica e a Formação do Plural e do Feminino – Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico”, sob orientação da Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos.

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua colaboração, pedindo autorização para a recolha de dados orais relativos ao(à) seu(sua) educando(a). Trata-se de um inquérito constituído por exercícios de gramática sobre a variação das palavras em número e género, para fins académicos.

Mais acrescento que o anonimato dos participantes deste estudo será totalmente assegurado.

Agradeço desde já a sua colaboração.

A Terapeuta da Fala

  
Janete Rute Loureiro Coelho

Eu, abaixo assinado (nome completo) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, responsável legal pela criança (nome completo)  
\_\_\_\_\_, declaro que fui  
adequadamente informado sobre as finalidades, o método e os procedimentos a adotar durante  
o presente estudo, autorizando o(a) meu(minha) educando(a) a participar no mesmo. Foi-me  
dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias sobre o estudo, assim como  
me foi assegurada a confidencialidade dos dados que dizem respeito ao(à) meu(minha)  
educando(a). Fui informado que tenho o direito de recusar a minha participação no estudo,  
sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo na assistência que é prestada ao(à)  
meu(minha) educando(a).

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2015



## Anexo V – Análise Estatística com Recurso ao SPSS *Statistics 23,0*

Para análise estatística dos resultados obtidos, optou-se por fazer duas abordagens distintas: a primeira para testar a influência da familiaridade lexical e a segunda para testar a influência das pistas visuais.

### 1. Primeira Abordagem

**Objetivo:** Verificar se os informantes tiveram mais dificuldade com as palavras ou com as pseudopalavras.

**Subtestes** (4 variáveis dependentes):

- Subteste de realização da variação em número dos substantivos;
- Subteste de realização da variação em género dos substantivos;
- Subteste de realização da variação em número de pseudopalavras;
- Subteste de realização da variação em género de pseudopalavras.

**2 Grupos de Amostras Independentes:**

- **Grupo 1:** Crianças do 1.º Ano de Escolaridade (n=13);
- **Grupo 2:** Crianças do 4.º Ano de Escolaridade (n=13).

#### 1.1. Estatística Descritiva

Descriptives						
		Condição da Experiência		Statistic	Std. Error	
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número dos nomes	1º Ano de Escolaridade	Mean		15,69	,603	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14,38		
			Upper Bound	17,01		
		5% Trimmed Mean		15,82		
		Median		16,00		
		Variance		4,731		
		Std. Deviation		2,175		
		Minimum		11		
		Maximum		18		
		Range		7		
		Interquartile Range		4		
		Skewness		-,739	,616	
		Kurtosis		,155	1,191	
		4º Ano de Escolaridade	Mean		19,00	,226
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	18,51	
				Upper Bound	19,49	
			5% Trimmed Mean		19,00	
	Median			19,00		
	Variance			,667		
	Std. Deviation			,816		
Minimum			18			
Maximum			20			
Range			2			
Interquartile Range			2			
Skewness			,000	,616		
Kurtosis			-1,445	1,191		

Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero dos nomes	1° Ano de Escolaridade	Mean		12,00	,698	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10,48		
			Upper Bound	13,52		
		5% Trimmed Mean		12,00		
		Median		12,00		
		Variance		6,333		
		Std. Deviation		2,517		
		Minimum		7		
		Maximum		17		
		Range		10		
		Interquartile Range		3		
		Skewness		,037	,616	
		Kurtosis		,830	1,191	
		4° Ano de Escolaridade	Mean		15,23	,496
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14,15	
	Upper Bound			16,31		
	5% Trimmed Mean			15,26		
	Median			16,00		
	Variance			3,192		
	Std. Deviation			1,787		
	Minimum			12		
	Maximum			18		
	Range			6		
	Interquartile Range		2			
	Skewness		-,720	,616		
Kurtosis		,040	1,191			

Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número de pseudopalavras	1° Ano de Escolaridade	Mean		6,46	,312	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	5,78		
			Upper Bound	7,14		
		5% Trimmed Mean		6,40		
		Median		7,00		
		Variance		1,269		
		Std. Deviation		1,127		
		Minimum		5		
		Maximum		9		
		Range		4		
		Interquartile Range		2		
		Skewness		,526	,616	
		Kurtosis		,853	1,191	
		4° Ano de Escolaridade	Mean		9,23	,201
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,79	
	Upper Bound			9,67		
	5% Trimmed Mean			9,26		
	Median			9,00		
	Variance			,526		
	Std. Deviation			,725		
	Minimum			8		
	Maximum			10		
	Range			2		
	Interquartile Range		1			
	Skewness		-,395	,616		
Kurtosis		-,755	1,191			

Pontuação obtida no subteste de realização da variação em género de pseudopalavras	1º Ano de Escolaridade	Mean		7,38	,140
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7,08	
			Upper Bound	7,69	
		5% Trimmed Mean		7,37	
		Median		7,00	
		Variance		,256	
		Std. Deviation		,506	
		Minimum		7	
		Maximum		8	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		,539	,616
		Kurtosis		-2,056	1,191
		4º Ano de Escolaridade	Mean		7,85
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	7,36	
			Upper Bound	8,33	
	5% Trimmed Mean			7,77	
	Median			8,00	
	Variance			,641	
	Std. Deviation			,801	
Minimum			7		
Maximum			10		
Range			3		
Interquartile Range		1			
Skewness		1,458	,616		
Kurtosis		3,983	1,191		

#### Percentiles

			Percentiles						
			5	10	25	50	75	90	95
Tukey's Hinges	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número dos nomes	1º Ano de Escolaridade			15,00	16,00	18,00		
		4º Ano de Escolaridade			18,00	19,00	20,00		
	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em género dos nomes	1º Ano de Escolaridade			10,00	12,00	13,00		
		4º Ano de Escolaridade			14,00	16,00	16,00		
	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número de pseudopalavras	1º Ano de Escolaridade			6,00	7,00	7,00		
		4º Ano de Escolaridade			9,00	9,00	10,00		
	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em género de pseudopalavras	1º Ano de Escolaridade			7,00	7,00	8,00		
		4º Ano de Escolaridade			7,00	8,00	8,00		

## 1.2. Testes de Normalidade

– Teste Shapiro-Wilk, porque  $n < 30$ .

### Teste de Hipóteses:

H0: Os dados seguem Distribuição Normal

H1: Os dados não seguem Distribuição Normal

(Para  $\alpha = 0,05$ )

Tests of Normality

	Condição da Experiência	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número dos nomes	1º Ano de Escolaridade	,163	13	,200*	,904	13	,152
	4º Ano de Escolaridade	,197	13	,176	,819	13	,012
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero dos nomes	1º Ano de Escolaridade	,192	13	,200*	,958	13	,716
	4º Ano de Escolaridade	,282	13	,006	,882	13	,075
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número de pseudopalavras	1º Ano de Escolaridade	,239	13	,040	,863	13	,042
	4º Ano de Escolaridade	,240	13	,039	,809	13	,009
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero de pseudopalavras	1º Ano de Escolaridade	,392	13	,000	,628	13	,000
	4º Ano de Escolaridade	,347	13	,000	,719	13	,001

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**a)  $p\text{-value} < \alpha$ , logo rejeita-se  $H_0$ .**

**Conclusão:** Os dados **não seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

**b)  $p\text{-value} > \alpha$ , logo não se rejeita  $H_0$ .**

**Conclusão:** Os dados **seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

**c)  $p\text{-value} < \alpha$ , logo rejeita-se  $H_0$ .**

**Conclusão:** Os dados **não seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

**d)  $p\text{-value} < \alpha$ , logo rejeita-se  $H_0$ .**

**Conclusão:** Os dados **não seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

Nota: Para cada variável dependente, basta um dos  $p\text{-values}$  ser inferior a  $\alpha$ , para se rejeitar  $H_0$  e, conseqüentemente, os dados não seguirem Distribuição Normal.

Como **a)**, **c)** e **d)** não seguem Distribuição Normal (apenas **b)** segue Distribuição Normal), optou-se por utilizar o Teste Não Paramétrico para comparação de medianas de duas amostras independentes (Teste  $U$  de *Mann-Whitney*), com nível de significância  $p < 0,05$ , para todas as variáveis dependentes.

### 1.3. Teste $U$ de *Mann-Whitney*

X: “Pontuação das crianças do Grupo 1 (1.º Ano de Escolaridade)”

Y: “Pontuação das crianças do Grupo 2 (4.º Ano de Escolaridade)”

Teste de Hipóteses:

$H_0: \mu_X = \mu_Y$

$H_1: \mu_X \neq \mu_Y$

(Para  $\alpha=0,05$ )

Test Statistics<sup>a</sup>

	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número dos nomes	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero dos nomes	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número de pseudopalavras	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero de pseudopalavras
Mann-Whitney U	8,000	26,000	5,000	56,000
Wilcoxon W	99,000	117,000	96,000	147,000
Z	-4,005	-3,032	-4,163	-1,657
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,097
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>b</sup>	,002 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,153 <sup>b</sup>
Exact Sig. (2-tailed)	a) ,000	b) ,002	c) ,000	d) ,170
Exact Sig. (1-tailed)	,000	,001	,000	,085
Point Probability	,000	,000	,000	,061

a. Grouping Variable: Condição da Experiência

b. Not corrected for ties.

Em **a)**, **b)** e **c)**:  $p\text{-value} < \alpha$ , logo rejeita-se  $H_0$ .

Conclusão: Existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações medianas entre o Grupo 1 e o Grupo 2, para  $\alpha=0,05$ , para estas três variáveis dependentes.

Em **d)**:  $p\text{-value} > \alpha$ , logo não se rejeita  $H_0$ .

Conclusão: Não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações medianas entre o Grupo 1 e o Grupo 2, para  $\alpha=0,05$ , para esta variável dependente.

## 2. Segunda Abordagem

Objetivo: Aferir da importância das pistas visuais (em cada subteste, juntou-se palavras e pseudopalavras, pois já não é isso que se pretende testar).

Subtestes:

- Subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens;
- Subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens;
- Subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens;
- Subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens.

2 Grupos de Amostras Independentes:

- **Grupo 1:** Crianças do 1.º Ano de Escolaridade (n=13);
- **Grupo 2:** Crianças do 4.º Ano de Escolaridade (n=13).

## 2.1. Estatística Descritiva

### Descriptives

Condição da Experiência			Statistic	Std. Error	
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	Mean	11,92	,415	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,02	
			Upper Bound	12,83	
		5% Trimmed Mean	11,97		
		Median	12,00		
		Variance	2,244		
		Std. Deviation	1,498		
		Minimum	9		
		Maximum	14		
		Range	5		
	Interquartile Range	3			
	Skewness	-,726	,616		
	Kurtosis	-,465	1,191		
	4º Ano de Escolaridade	Mean	14,38	,180	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13,99	
			Upper Bound	14,78	
		5% Trimmed Mean	14,43		
Median		14,00			
Variance		,423			
Std. Deviation		,650			
Minimum		13			
Maximum		15			
Range		2			
Interquartile Range	1				
Skewness	-,572	,616			
Kurtosis	-,332	1,191			

Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	Mean	10,23	,378	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,41	
			Upper Bound	11,05	
		5% Trimmed Mean	10,26		
		Median	10,00		
		Variance	1,859		
		Std. Deviation	1,363		
		Minimum	8		
		Maximum	12		
		Range	4		
	Interquartile Range	3			
	Skewness	,210	,616		
	Kurtosis	-1,100	1,191		
	4º Ano de Escolaridade	Mean	13,85	,274	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13,25	
			Upper Bound	14,44	
		5% Trimmed Mean	13,88		
Median		14,00			
Variance		,974			
Std. Deviation		,987			
Minimum		12			
Maximum		15			
Range		3			
Interquartile Range	2				
Skewness	-,262	,616			
Kurtosis	-,912	1,191			

Pontuação obtida no subteste de realização da variação em género (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	Mean		8,54	,462
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7,53	
			Upper Bound	9,54	
		5% Trimmed Mean		8,54	
		Median		9,00	
		Variance		2,769	
		Std. Deviation		1,664	
		Minimum		6	
		Maximum		11	
		Range		5	
		Interquartile Range		3	
		Skewness		,113	,616
		Kurtosis		-1,290	1,191
		4º Ano de Escolaridade	Mean		10,62
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	9,89	
			Upper Bound	11,34	
	5% Trimmed Mean			10,68	
	Median			11,00	
	Variance			1,423	
	Std. Deviation			1,193	
	Minimum			8	
	Maximum			12	
	Range			4	
Interquartile Range			2		
Skewness			-,844	,616	
Kurtosis		,509	1,191		

Pontuação obtida no subteste de realização da variação em género (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	Mean		10,85	,421
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,93	
			Upper Bound	11,76	
		5% Trimmed Mean		10,83	
		Median		10,00	
		Variance		2,308	
		Std. Deviation		1,519	
		Minimum		8	
		Maximum		14	
		Range		6	
		Interquartile Range		2	
		Skewness		,304	,616
		Kurtosis		,596	1,191
		4º Ano de Escolaridade	Mean		12,46
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	11,55	
			Upper Bound	13,37	
	5% Trimmed Mean			12,51	
	Median			13,00	
	Variance			2,269	
	Std. Deviation			1,506	
	Minimum			9	
	Maximum			15	
	Range			6	
Interquartile Range			2		
Skewness			-,777	,616	
Kurtosis		1,439	1,191		

Percentiles

		Condição da Experiência		Percentiles					
		5	10	25	50	75	90	95	
Tukey's Hinges	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade			11,00	12,00	13,00		
		4º Ano de Escolaridade			14,00	14,00	15,00		
	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade			9,00	10,00	12,00		
		4º Ano de Escolaridade			13,00	14,00	15,00		
	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade			7,00	9,00	10,00		
		4º Ano de Escolaridade			10,00	11,00	11,00		
	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade			10,00	10,00	12,00		
		4º Ano de Escolaridade			12,00	13,00	13,00		

## 2.2. Testes de Normalidade

– Teste Shapiro-Wilk, porque  $n < 30$ .

Teste de Hipóteses:

H0: Os dados seguem Distribuição Normal

H1: Os dados não seguem Distribuição Normal

(Para  $\alpha = 0,05$ )

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
Condição da Experiência		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	,225	13	,070	,894	13	,110
	4º Ano de Escolaridade	,289	13	,004	,772	13	,003
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	,260	13	,017	,859	13	,037
	4º Ano de Escolaridade	,189	13	,200 <sup>*</sup>	,879	13	,070
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	,207	13	,132	,917	13	,226
	4º Ano de Escolaridade	,242	13	,036	,892	13	,105
Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens	1º Ano de Escolaridade	,250	13	,026	,895	13	,113
	4º Ano de Escolaridade	,255	13	,021	,909	13	,178

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

a)  $p\text{-value} < \alpha$ , logo rejeita-se  $H_0$ .

Conclusão: Os dados **não seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

b)  $p\text{-value} < \alpha$ , logo rejeita-se  $H_0$ .

Conclusão: Os dados **não seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

c)  $p\text{-value} > \alpha$ , logo não se rejeita  $H_0$ .

Conclusão: Os dados **seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

d)  $p\text{-value} > \alpha$ , logo não se rejeita  $H_0$ .

Conclusão: Os dados **seguem** Distribuição Normal, para  $\alpha=0,05$ .

Nota: Para cada variável dependente, basta um dos  $p\text{-values}$  ser inferior a  $\alpha$ , para se rejeitar  $H_0$  e, conseqüentemente, os dados não seguirem Distribuição Normal.

Como **a)** e **b)** não seguem Distribuição Normal, optou-se por utilizar o Teste Não Paramétrico para comparação de medianas de duas amostras independentes (Teste  $U$  de *Mann-Whitney*), com nível de significância  $p < 0,05$ , para todas as variáveis dependentes.

### 2.3. Teste $U$ de *Mann-Whitney*

X: “Pontuação das crianças do Grupo 1 (1.º Ano de Escolaridade)”

Y: “Pontuação das crianças do Grupo 2 (4.º Ano de Escolaridade)”

Teste de Hipóteses:

$H_0: \mu_X = \mu_Y$

$H_1: \mu_X \neq \mu_Y$

(Para  $\alpha=0,05$ )

Test Statistics<sup>a</sup>

	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em número (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) sem apoio de imagens	Pontuação obtida no subteste de realização da variação em gênero (de palavras e de pseudopalavras) com apoio de imagens
Mann-Whitney U	6,500	2,000	27,000	35,500
Wilcoxon W	97,500	93,000	118,000	126,500
Z	-4,093	-4,285	-3,001	-2,561
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,010
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,002 <sup>b</sup>	,010 <sup>b</sup>
Exact Sig. (2-tailed)	<b>a) ,000</b>	<b>b) ,000</b>	<b>c) ,002</b>	<b>d) ,009</b>
Exact Sig. (1-tailed)	,000	,000	,001	,005
Point Probability	,000	,000	,000	,000

a. Grouping Variable: Condição da Experiência

b. Not corrected for ties.

Em **a), b), c)** e **d)**:  $p\text{-value} < \alpha$ , logo rejeita-se  $H_0$ .

Conclusão: Existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações medianas entre o Grupo 1 e o Grupo 2, para  $\alpha=0,05$ , para todas as variáveis dependentes.