



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**CAMILA DA LUZ PERALTA**

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: O  
IMPACTO DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**Bagé  
2015**



Universidade Federal do Pampa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CAMPUS BAGÉ

LICENCIATURA EM LETRAS: PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS

**Camila da Luz Peralta**

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: O  
IMPACTO DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para aprovação no  
componente curricular Trabalho de Conclusão  
de Curso II.

Orientadora: Prof. Dr. Simone Silva Pires de Assumpção  
Co-orientadora: Prof. Dr. Aline Lorandi

**Bagé  
2015**

**CAMILA DA LUZ PERALTA**

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: O  
IMPACTO DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras- Português, Inglês da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 09 de Dezembro de 2015.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Simone Silva Pires de Assumpção  
Orientadora  
UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Aline Lorandi  
Co-orientadora  
UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Carla de Aquino  
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

---

Profa. Dra. Kátia Viera Morais  
UNIPAMPA

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso surgiu do questionamento sobre se há benefícios da aprendizagem de inglês como língua adicional em relação à consciência morfológica e ao processo de alfabetização em língua materna. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o desempenho de crianças do 2<sup>o</sup> ano do ensino fundamental em tarefas de conhecimentos de língua inglesa, avaliando suas implicações para a consciência morfológica a alfabetização em língua materna. Para tanto, a metodologia desenvolvida para este trabalho é composta de dois testes de conhecimento de língua inglesa e seis tarefas de consciência morfológica, além de uma produção escrita por alunos em fase de alfabetização. À luz do Modelo de Redescrição Representacional, de Karmiloff-Smith (1992) e Lorandi e Karmiloff-Smith (2012), foram analisados níveis de conhecimento de consciência morfológica e de língua inglesa em que as crianças se encontravam. Os dados desta pesquisa parecem revelar que há benefícios mensuráveis propiciados pela aprendizagem de inglês em relação à consciência morfológica e à alfabetização em língua materna.

Palavras-chave: Consciência Morfológica; Aprendizagem de inglês; Alfabetização; Modelo de Redescrição Representacional; Cognição.

## **ABSTRACT**

This work emerged of the question about whether there are benefits from learning English as an additional language in relation to morphological awareness and the literacy process in the mother tongue. The general goal is to analyze the performance of children in their first year of elementary school in a morphological awareness task and English language skills, assessing their implications for literacy in their mother tongue. The methodology developed for this study is composed of two English language skills tests and six tasks on morphological awareness. Moreover, children produced written texts. Based on the Representational Redescription model, by Karmiloff-Smith (1992), and Lorandi and Karmiloff-Smith (2012), the levels of knowledge presented by children were analyzed. Data seem to reveal that there are measurable benefits afforded by learning of English in relation to morphological awareness and literacy in children's mother tongue.

**Keywords:** Morphological Awareness; Learning of English; Literacy; Representational Redescription model; Cognition.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 REFERÊNCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Consciência Morfológica .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 O papel da consciência morfológica na escrita e na leitura .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Bilinguismo .....</b>	<b>12</b>
<b>2.4 Bilinguismo e o desenvolvimento cognitivo .....</b>	<b>14</b>
<b>2.5 Consciência linguística, bilinguismo e alfabetização .....</b>	<b>15</b>
<b>2.6 Consciência linguística analisada pelo viés do modelo de redescrição representacional .....</b>	<b>16</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Participantes .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 Testes .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2.1 Teste 1: teste de reconhecimento de palavras por meio das imagens .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2.2 Teste 2: ajudando o timon .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2.3 Teste 3: teste de consciência morfológica- tcm .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2.4 Teste 4: produção textual .....</b>	<b>20</b>
<b>4 ANÁLISES DOS RESULTADOS .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1 Consciência morfológica .....</b>	<b>21</b>
<b>4.2 Nível explícito 3 .....</b>	<b>22</b>
<b>4.3 Produção textual .....</b>	<b>23</b>
<b>4.4 Estudantes de inglês .....</b>	<b>25</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>27</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>31</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente estudo tem como referência a pesquisa realizada por Saggiomo e Lorandi (no prelo), intitulada “Bilinguismo e Consciência Fonológica: Implicações no processo de alfabetização”, em que se verificou que há vantagens de crianças bilíngues nos níveis de alfabetização em língua materna e também no desenvolvimento da consciência fonológica em relação às crianças monolíngues. Os falantes bilíngues demonstraram um maior nível de consciência fonológica em relação aos alunos monolíngues e melhor desenvolvimento textual.

De acordo com as autoras, é possível afirmar a importância do ensino de língua inglesa nas escolas. Com o intuito de seguir investigando a relação entre bilinguismo, consciência linguística e alfabetização, o presente trabalho surge do questionamento sobre se há relação da consciência morfológica e a aprendizagem de inglês como língua adicional para o processo de alfabetização. Vale ressaltar a escassez de trabalhos no português sobre a importância do papel da consciência morfológica no processo de alfabetização.

Assim, a pesquisa constitui-se de avaliar o desempenho de crianças do 2<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental em tarefas de consciência morfológica e de conhecimentos de língua inglesa, avaliando suas implicações para a alfabetização da língua materna. O modelo de Redescrição Representacional, de Karmiloff-Smith (1986, 1992), assim como o trabalho de Lorandi e Karmiloff-Smith (2012), surgem no trabalho com o intuito de apresentar quais os níveis de conhecimento de consciência morfológica em que os sujeitos se encontram.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este tópico será referente especificamente sobre as questões ligadas à consciência morfológica, a aprendizagem de inglês e à relação entre a aprendizagem da língua inglesa e consciência linguística. O primeiro tema a ser discutido será sobre a consciência morfológica. Logo após serão desenvolvidos os estudos relacionados ao conhecimento de inglês e ao desenvolvimento cognitivo da aprendizagem da língua inglesa.

Por fim, a última seção a ser discutida será a consciência linguística e morfológica em duas subseções: consciência linguística e as implicações do conhecimento de inglês na alfabetização e a consciência linguística analisada pelo viés do Modelo de

Redescrição Representacional.

## **2.1 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA**

A consciência morfológica é a capacidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras, sendo que os morfemas são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio. As palavras podem ser morfológicamente simples, quando são compostas de um morfema, por exemplo, a palavra “feliz” possui um morfema; ou morfológicamente complexas quando elas possuem mais de um morfema. Por exemplo, na palavra “infeliz” há dois morfemas: “feliz”, que é substantivo e é a raiz da palavra, e “in”, que é prefixo. De acordo com Carlisle (1995), a habilidade de refletir sobre essas unidades de significado é chamada consciência morfológica. É importante haver essa reflexão, pois, como na palavra “açucarado”, que tem diversas possibilidades de ortografia, se o sujeito souber sua origem “açúcar”, poderá escrever corretamente a palavra.

O desenvolvimento da consciência morfológica envolverá a morfologia flexional e a morfologia derivacional. A morfologia flexional está relacionada à capacidade da criança em relação às flexões de gênero e de número dos nomes, bem como as flexões de número-pessoa e modo-tempo dos verbos, isto é, a morfologia flexional empenha-se nas mudanças realizadas nas palavras para atender à concordância nominal e à verbal. Já em relação à morfologia derivacional, é a capacidade da criança de lidar com o acréscimo de (prefixos e sufixos) na raiz das palavras, ou melhor, a morfologia derivacional encarrega-se pela formação de novas palavras, por meio do acréscimo ou não de afixos (DUARTE, 2010).

De acordo com Nunes e Bryant (2006), refletir sobre os morfemas que compõem as palavras ajuda as crianças nos processos de alfabetização a compreenderem melhor a ortografia de sua língua. Assim, o desenvolvimento morfológico está relacionado ao desenvolvimento do vocabulário escrito adquirido pelas crianças.

Segundo Lorandi (2011), há duas diferentes formas de estudar o conhecimento de uma criança: ela dizendo ao seu modo o que sabe, ou através da análise de suas produções. Assim, compreender como a gramática se desenvolve no processo de aquisição de uma linguagem sugere ir às origens da mente e, do mesmo modo, da gramática, sendo possível compreender inúmeras questões sobre a linguagem a partir dos estudos sobre quem a está adquirindo.

Lorandi (2011) faz um levantamento bibliográfico acerca do conhecimento morfológico. A autora mostra que uma das primeiras pesquisas relacionadas aos estudos morfológicos foi o de Jean Berko (1958). A partir disso, Lorandi (*ibid*) desenvolve um teste para verificar o conhecimento das crianças em relação à morfologia, referente ao uso de morfemas (prefixo, uso de composto e sufixos). Dessa forma, os testes foram aplicados através da técnica de palavras inventadas, ou seja, com o uso de *pseudopalavras*. Brown (1957) acredita que as crianças aprendem através de “palavras sem sentido” e, assim, pode-se afirmar que a criança nunca tenha se deparado anteriormente com a palavra inventada pelo pesquisador. No entanto, se fossem utilizadas palavras reais da língua, a criança poderia estar lidando apenas com a memorização de estruturas.

De acordo com Lorandi (2011), nos testes de consciência morfológica do inglês realizados por Berko (1958), as crianças necessitavam pensar, derivar, compor palavras e, por último, analisar palavras compostas. Inúmeras palavras foram criadas para que as crianças aplicassem os usos de regras morfológicas. Desse modo, foram elaborados cartões, contendo informações sobre tempo passado, plural, palavras compostas, 3ª pessoa do singular, derivação, presente contínuo (-ing) e adjetivo derivado.

A seguir, um exemplo do teste em relação ao plural: o experimentador começava o teste apresentando para crianças, de 4 a 7 anos de idade, o cartão com a imagem semelhante ao de um pássaro que tinha como nome *wug* [wʌg]. Logo após, o experimentador mostrava a imagem dizendo: aqui há um *wug*, e aqui há dois \_\_\_\_\_. Assim, a maioria das crianças, até mesmo com a idade de 4 anos, conseguiam produzir a resposta correta de “wugs” e, com isso, Berko concluiu que as crianças tinham conhecimento sobre a natureza do plural pela flexão apresentada por “s”.

Como evidenciado acima, a pesquisadora Berko é referência aos estudos relacionados à consciência morfológica. Lorandi (2011) baseia-se nos estudos de Berko para o desenvolvimento dos testes em sua tese, com intuito de mostrar a capacidade das crianças em utilizar os recursos morfológicos da língua. A partir disso, o presente trabalho pesquisará o papel da consciência morfológica no desenvolvimento da alfabetização em crianças que estão aprendendo inglês e em crianças que não estão. A análise ocorreu por meio da aplicação dos testes de consciência morfológica (MARQUES; LORANDI, 2014), no qual foram criadas diversas *pseudopalavras*, sendo também utilizadas palavras reais da língua.

A próxima subseção abordará algumas referências sobre os desempenhos encontrados, na leitura e na escrita, através do estudo da consciência morfológica.

## **2.2 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NA LEITURA E NA ESCRITA**

A apropriação da leitura e da escrita ocorre de forma gradual, segundo uma sequência de desenvolvimento, na qual a criança reconstrói, de uma forma dinâmica, as relações entre os sistemas de representações fonológicas e ortográficas da língua (CORREA, 2005). Cagliari (1999) mostra em seus estudos a importância da escrita, partindo de seu funcionamento para compreender a ortografia, com o propósito da leitura. Desse modo, o estudioso defende que há uma relação entre ambas, visto que uma retrata a outra em grafemas.

No processo de aprendizagem da escrita, segundo Ferreira e Teberosky (1985), existem fases, sendo elas: 1) pré-silábica, em que não existe uma assimilação entre a relação da sonoridade e da escrita; 2) silábica, a criança já começa a relacionar sons e grafemas; 3) silábico-alfabética, a criança ainda não nota a real fidelidade entre som e escrita e 4) alfabética, a criança percebe que há uma relação entre som e grafema e assim obtém uma fiel correspondência entre a sonoridade e a escrita.

A escrita em língua alfabética é o princípio de que as letras tem de corresponder perfeitamente aos sons das palavras. Porém, algumas línguas alfabéticas representam maior irregularidade em relação à correspondência entre as letras e os sons da fala. (CHOMSKY; HALLE, 1968; STERLING 1991 *apud* MOTTA, 2009). Com isso, nota-se que não é possível pensar na aquisição da escrita somente pelo viés das representações de sons (consciência fonológica), pois é essencial também, trabalhar com a origem das palavras para que os alunos possam refletir e se apropriar das unidades de significado, que é chamada de consciência morfológica.

Na escrita há dois tipos de princípios: o fonográfico e o semiográfico. O primeiro estabelece como as unidades gráficas, os grafemas ou letras, correspondem aos sons que compõem a fala, ou seja, a fonética da língua. Já o segundo princípio, o semiográfico estabelece como os grafemas representam significados (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004). Assim, o princípio semiográfico está mais associado ao processamento morfológico. Entretanto, trabalhar a aquisição da escrita partindo dos estudos do sistema morfológico, ainda não é ensinado pelos professores de línguas nas

técnicas de aprendizado. A partir disso, o educando sofre atrasos no seu processo de aprendizagem, pelo fato de não haver uma reflexão sobre as unidades de significados e assim não havendo uma apropriação do princípio semiográfico (CARLISLE, 1995).

Nessa perspectiva, a consciência morfológica, ou o conhecimento sobre a estrutura dos morfemas, é fundamental para ler e escrever nas línguas, pois os morfemas afetam a maneira pela qual as palavras são soletradas. Assim, se o sujeito deseja aprender a escrever novas palavras, é necessário que ele seja capaz de utilizar a estrutura dos morfemas. Com isso, fica evidente como a consciência morfológica é extremamente importante na leitura e na escrita.

Alguns autores acreditam que o desempenho da compreensão na leitura de palavras isoladas está relacionado à habilidade de refletir sobre os morfemas (CARLISLE, 1995, 2000; CARLISLE; FLEMING, 2003), em língua inglesa. Há grandes irregularidades apresentadas na língua inglesa em relação à sua ortografia. Normalmente os sons devem corresponder às letras, mas no inglês essa relação é menos explícita. Assim, diversas irregularidades na língua inglesa conseguem ser esclarecidas pela estrutura morfológica das palavras (CHOMSKY; HALLE, 1968 *apud* MOTA; SILVA, 2007; STERLING, 1991). No entanto, o português também apresenta diversas letras que não correspondem perfeitamente aos sons das palavras. Segundo Nunes, Bryant e Evans (2010, p. 67 *apud* DEACON; KIRBY, 2004; NAGY, BERNINGER, ABBOTT, VAUGHAN; VERMEULEN, 2003; QUELLETTE, 2006), é extremamente importante o processamento morfológico para auxiliar as crianças na leitura e na escrita.

A consciência morfológica pode constituir uma ponte para a aprendizagem de novas palavras, pois a consciência morfológica é pensada para mediar e facilitar a aquisição de vocabulário, que, por sua vez, pode facilitar a compreensão da leitura. Assim, o vocabulário das crianças é crucial para a sua capacidade de se comunicar e para sua compreensão do texto escrito. Além disso, a habilidade do vocabulário no desenvolvimento das crianças tem um provável aumento quando se aplica a consciência morfológica durante a leitura e a ortografia (CARLISLE, 2003).

A partir dessa análise, nota-se a grande importância da consciência morfológica para a aquisição da linguagem, sendo um facilitador na compreensão do vocabulário e, assim, possibilitando sucesso no desenvolvimento da leitura e escrita.

## 2.3 BILINGUISMO

A investigação acerca do bilinguismo tem recebido cada vez mais destaque. Atualmente há inúmeras pesquisas relacionadas ao bilinguismo que tentam dar explicações para esse termo tão complexo; desse modo, há inúmeros teóricos que divergem em certos aspectos, porém concordam em outros, não existindo um consenso quando se trata desse tema.

De acordo com o dicionário Michaelis (1989), a palavra bilíngue é definida como: “A pessoa falante de duas línguas (p. 359)”. Para os pesquisadores Appel e Muysken (1996), bilinguismo pode ser um fato social ou individual. O fenômeno individual é quando o sujeito sabe outras línguas diferentes de sua língua materna, já em relação ao social é quando, em uma comunidade linguística, utilizam-se duas, três, quatro ou até mais línguas. Já para Bloomfield (1933), bilinguismo é a capacidade de lidar com as duas línguas perfeitamente, definindo bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”. Assim, essa definição acaba por excluir a maioria dos falantes, visto que só se considera o sujeito capaz de dominar a língua em todos os aspectos cognitivos. .

Em contrapartida, Edwards (2006) contribui com seu estudo relativo ao bilinguismo, concebendo que o conhecimento de expressões ou até mesmo de algumas palavras que não seja em sua língua materna pode ser considerado bilinguismo. No entanto, nas pesquisas realizadas por Wei (2000), os sujeitos bilíngues possuem duas línguas, quatro ou mais, porém com diferentes graus de proficiência na língua em questão. Já para Saer (1922), que elaborou a Hipótese do Duplo Monolíngue, um sujeito bilíngue corresponde à união de dois sujeitos monolíngues em um só indivíduo.

Desse modo, há uma grande diversidade para a definição acerca da complexidade do termo bilinguismo. Assim, através da pesquisa realizada sobre o conceito “bilinguismo”, nota-se a eficácia nos estudos realizados por Grosjean (2004), Macnamara (1966) e Romaine (2004).

De acordo com Grosjean (2004), bilíngue é o sujeito que utiliza as duas ou mais línguas no seu dia a dia, não sendo avaliado em relação à sua fluência na língua, mas sim ao uso do segundo sistema linguístico. Já em relação aos estudos elaborados por Macnamara (1966), um sujeito bilíngue é aquele que possui ao menos uma das quatro habilidades (fala, escuta, leitura e escrita) em uma segunda língua, não tendo necessariamente o mesmo nível em todas as habilidades. Os desenvolvimentos dessas habilidades estão relacionados a comunidades em que as crianças estão inseridas, como de seu contato com a segunda língua (ROMAINE, 2004).

Entretanto, o sujeito monolíngue terá apenas uma língua para exercer todas as funções da linguagem, isto é, o indivíduo utilizará somente uma língua para todas suas interações. A autora Cruz-Ferreira (2006) aborda a questão de que, se a criança for exposta a somente uma língua no seu processo de aquisição, terá uma notável competência linguística. No entanto, há uma crença de que o monolingüismo é uma regra para aquisição da língua, pois a pesquisadora afirma que existe uma necessidade para a exposição e a comunicação em contextos que irão fazer o sujeito tornar-se bilíngue, assim como o monolíngue que irá utilizar somente uma língua por não haver necessidades de mais que isso.

Por entender que a aprendizagem de línguas adicionais promove (ou pode promover) o bilingüismo tal como Macnamara o aborda, decidiu-se, neste trabalho, por apresentar os benefícios cognitivos do bilingüismo como relevantes para a análise que se propôs realizar.

Assim, o presente trabalho investigará a relação de crianças que estão aprendendo inglês e as que não estão em relação às habilidades da consciência morfológica em sua língua materna.

## **2.4 BILINGÜISMO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

De acordo com Katchan (1986), a interface entre o bilingüismo precoce e cognição tem sido alvo de estudo por diversos pesquisadores na atualidade, no entanto não é uma tarefa simples. Há uma vasta literatura acerca dos efeitos do bilingüismo sobre a cognição, porém os estudos apontam diversas contradições que demandam do leitor conhecimento mais crítico sobre os estudos nessa área.

Há diversas pesquisas que apontavam para desvantagens vinculadas ao bilingüismo. Butler e Hakuta (2004) começaram a explicar que as falhas dos estudos estavam associadas ao controle de variáveis, como o nível sócio econômico, inteligência não-verbal nos grupos pesquisados e também na questão da linguagem utilizada nos testes. Dessa maneira, modificados os problemas metodológicos, as pesquisas começaram a evidenciar aspectos relacionados aos benefícios do bilingüismo.

Assim, um dos estudos precursores relacionado à vantagem bilíngue em questões cognitivas foi o de Peal e Lambert (1962), que compararam o desempenho de crianças falantes de francês, em Montreal, que eram fluentes também na língua inglesa, em seis contextos socioculturais diferentes. Os pesquisadores acreditavam que os valores

seriam equivalentes para as crianças bilíngues e monolíngues em relação às tarefas não-verbais e uma pontuação menor para as crianças bilíngues em relação às tarefas verbais. Porém, as crianças bilíngues apresentaram um melhor desempenho comparado às crianças monolíngues em todos os testes. Desse modo, o resultado positivo dos testes foi a favor dos sujeitos bilíngues, mostrando que o bilinguismo auxilia no desenvolvimento de habilidades e pode também manifestar vantagens em relação aos processos cognitivos não-verbais.

No início do processamento, a fala exige diferentes recursos em diferentes línguas, podendo ser, por exemplo, a morfologia utilizada em cada língua. A criança que está no processo de aprendizagem de mais de uma língua utilizará diferentes operações cognitivas para compreender e assim aprender cada língua (BIALYSTOCK, 2001).

Bowerman (1985) aborda uma relevante observação da importância do papel da cognição em crianças para o desenvolvimento das gramáticas. Os princípios para o desempenho pelo qual é processada a fala dependem das diferentes estratégias utilizadas nas diferentes línguas, tendo, como exemplo, a morfologia flexional e a ordem das palavras em cada uma. Assim, as crianças aprendem diversas línguas por meio da utilização de diferentes operações cognitivas para a aprendizagem das línguas. Choi (1997) afirma haver uma estreita relação entre a capacidade cognitiva das crianças e o *input* da linguagem específica. No entanto, a cognição faz parte da construção da aprendizagem da gramática, isto é, a cognição é afetada no processo da aprendizagem das línguas.

Nos estudos de Bialystok (2007, 2008) sujeitos bilíngues apresentam resultados positivos nas funções executivas, bem como: inibição, atenção, monitoramento e alternância de tarefas. Segundo a pesquisadora, quando os indivíduos com mesmo domínio de conhecimento estão realizando a mesma função, os bilíngues demonstram uma maior capacidade de controlar a atenção e desconsiderar as informações inadequadas mais rapidamente comparado aos sujeitos monolíngues (BIALYSTOK, 2007).

Além disso, há diversos estudos que apresentam as vantagens relacionadas aos bilíngues, tais como criatividade (KESSLER; QUIN, 1987) e capacidade para solucionar problemas (BAIN, 1975; KESSLER; QUIN, 1980). Assim, as pesquisas descritas são relevantes para mostrar a importância do bilinguismo no processo da aprendizagem de crianças.

## 2.5 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, BILINGUISMO E ALFABETIZAÇÃO

Segundo Gombert (1992), a consciência linguística explora os diferentes subsistemas da língua, tais como: consciência fonológica, consciência sintática, consciência metatextual, consciência pragmática e consciência morfológica. As pesquisas relacionadas à consciência fonológica são inúmeras; no entanto, pouco se sabe sobre a consciência em outros âmbitos, como a consciência morfológica, especialmente no Brasil (MOTTA, 2009).

De acordo com Correa (2004), a consciência linguística é a habilidade do sujeito de refletir sobre a linguagem, ou seja, a capacidade do indivíduo de pensar ou até mesmo manipular intencionalmente as estruturas da linguagem. Portanto, os mecanismos conscientes de aprendizagem de uma língua fazem com que o sujeito seja capaz de descrevê-los e também possa refletir sobre a linguagem. Assim, nos últimos trinta anos, há diversos pesquisadores que têm estudado os efeitos da consciência linguística no processo de alfabetização (GUIMARÃES, 2003; TUNMER, 1990; BRADLEY; BRYANT, 1985).

Bialystok, Kwan e Luk (2005) defendem que o bilinguismo apresenta um papel importante no processo de alfabetização de crianças. Os estudiosos afirmam que as crianças bilíngues adquirem, por meio das duas línguas, um processo de alfabetização diferenciado, como a possibilidade de transferir os conhecimentos adquiridos de uma língua para a outra.

Malakoff e Hakuta (1991) apresentam a tradução natural, ou seja, a capacidade da criança bilíngue de traduzir uma língua para a outra. Além dessa capacidade da criança de traduzir a língua, é também capaz de realizar as adaptações necessárias para que a língua alvo obtenha sentido. Os pesquisadores exemplificam suas hipóteses, com o caso de uma criança que apresenta o conhecimento da tradução natural, em que dirá: “Você vai fazer esse bolo delicioso de chocolate para nós?” ao invés de “Você irá fazer esse delicioso chocolate bolo para nós?”, a partir da língua procedente nesse caso a língua inglesa “*Will you make that delicious chocolate cake for us?*”. Desse modo, revela um aspecto positivo relacionado à consciência linguística, pois a criança tem a capacidade de pensar sobre a língua e fazer adaptações necessárias a cada uma delas. De acordo com Worrall (1972), as crianças bilíngues em uma idade menor mostram-se

mais cientes da arbitrariedade de nomes e objetos comparados às crianças monolíngues.

Nos testes realizados por Ricciardelli (1992), foram analisados monolíngues falantes do inglês e crianças bilíngues também falantes do inglês tendo com segunda língua o italiano, todos estudantes do primeiro ano. Dentre as avaliações, foram elaborados cinco testes de consciência metalinguística. Os resultados apontaram para vantagens em relação aos falantes bilíngues nos testes de consciência sintática e no teste de consciência de palavra.

Assim, este trabalho pesquisará sobre a consciência morfológica em crianças aprendizes de inglês e também em crianças monolíngues, abordando os níveis de representação mental, em uma perspectiva que vai além dos níveis implícito e explícito. Os dados serão obtidos através da aplicação do Teste de Consciência Morfológica (TCM) desenvolvido pelo CEALC (Centro de Estudos em Aquisição da Linguagem e Consciência Linguística) e serão analisados sobre a ótica do modelo de Redescrição Representacional (RR), de Karmiloff-Smith (1986, 1992), o qual postula quatro níveis de representação mental, um implícito e três explícitos, que habilita ao modelo captar alguns dados da consciência linguística, tal como explicado na seção seguinte.

## **2.6 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA ANALISADA PELO VIÉS DO MODELO DE REDESCRIBÇÃO REPRESENTACIONAL**

O modelo de Redescrição Representacional (RR), de Karmiloff-Smith (1992), tem como objetivo entender como o desenvolvimento cognitivo ocorre. Segundo a pesquisadora, a mente humana desenvolve-se em um processo de gradual modularização, isto é, o desenvolvimento dá-se ao longo do tempo, envolvendo a plasticidade do cérebro, nas estruturas neuronais envolvidas e juntamente a experiência (LORANDI, 2011).

Assim como argumenta Karmiloff-Smith, o modelo RR explica como “o processamento pelo qual a informação implícita *na* mente torna-se conhecimento explícito *para a* mente, primeiramente dentro de um domínio e, então, algumas vezes, entre domínios”. (KARMILOFF-Smith *apud* LORANDI; KARMILOFF-SMITH 2012). O “domínio” na mente da criança é um conjunto de representações existentes em determinadas áreas de conhecimento como: linguagem, números e dessa maneira

sucessivamente. Inserido dentro de um domínio específico da linguagem, encontra-se a aquisição de pronomes, por exemplo.

O modelo RR propõe quatro níveis em que o conhecimento é redescrito na mente humana, tornando-se acessível ao acesso consciente e verbalizado. Os quatro níveis são: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3). A teoria de Karmiloff-Smith analisa o desenvolvimento individual do sujeito, e a maneira como o conhecimento é redescrito independe de sua idade.

A representação dos quatro níveis de redescrição representacional a seguir:

Implícito (I): nesse nível o conhecimento da criança está em uma forma procedimental, não sendo analisável em suas partes. A criança reproduz o *input* recebido, não sendo capaz de decompor as estruturas da língua.

Explícito 1 (E1): as representações estão explícitas, porém ainda sem o acesso consciente e o relato verbal. Nesse nível surgem, por exemplo, as *formas morfológicas variantes* (LORANDI, 2007, 2011), em que a criança produz palavras como “fazi” (em vez de “fiz”), “sabo” (em vez de “sei”), “trazeu” (em vez de “trouxe”), mostrando alguma sensibilidade aos recursos existentes da língua e não estando apenas ligada ao *input* externo.

Explícito 2 (E2): nesse nível a criança já possui a consciência sobre sua língua, mas ainda não é capaz de verbalizá-la, isto é, a criança percebe que nas palavras “marinheiro” e “engenheiro”, por exemplo, existe algo em comum, porém ainda não conseguir explicar o que é.

Explícito 3 (E3): no último nível o conhecimento está disponível para o acesso consciente e para o relato verbal. A criança já entende os processos de sua língua, sabendo explicá-los.

Assim, por meio do modelo RR foram analisados os dados da coleta do teste de consciência morfológica, buscando investigar como os diferentes níveis de representação mental ocorrem em crianças monolíngues em relação aos aprendizes de inglês no desenvolvimento morfológico em língua materna.

### 3. METODOLOGIA

Nesta seção será abordada a metodologia desenvolvida para esta pesquisa de campo, através das produções advindas das aplicações dos testes de consciência morfológica (TCM), os testes de conhecimento de língua inglesa e uma produção na qual as crianças foram avaliadas pelo desempenho da escrita.

### **3.1 PARTICIPANTES**

Os testes foram aplicados com 20 alunos, equiparados por gênero, no 2º ano (1ª série) do Ensino Fundamental com média de idade de 79,3 meses (7 anos e 9 meses). As coletas foram realizadas em duas escolas na cidade de Bagé-RS, sendo divididos em dois grupos: o primeiro grupo os estudantes de inglês e segundo grupo os não-estudantes de inglês.

O grupo de estudantes de inglês foi composto por dez alunos que possuíam contato com a língua inglesa na escola. Vale ressaltar que os alunos não foram identificados por seus nomes, assim, foi criado pela pesquisadora alguns códigos. Como por exemplo: B21: a letra B identifica o informante como “bilíngue” (estudante de inglês), 2 o sexo masculino e o último número 1 identifica que é o primeiro informante. Do mesmo modo, para os não-estudantes de inglês, por exemplo: M12, em que M identifica o informante como sendo monolíngue (não-estudante de inglês), 1 é o sexo feminino e o último número o 2 identifica que é a segunda informante. Vale ressaltar que as coletas com o grupo de aprendizes de inglês foram realizadas em uma escola particular da cidade, em razão de não haver escolas públicas que contemplem o ensino de língua inglesa no processo de alfabetização na cidade em que ocorreu a pesquisa. Já o segundo grupo, os não-estudantes de inglês, foi constituído por dez alunos provindos da escola pública. Os pais dos informantes relataram que os mesmos não possuem nenhum contato com a língua inglesa em casa.

Assim, consideraram-se estudantes de inglês os informantes que estavam em processo de aprendizagem da língua inglesa na escola. Já em relação aos alunos não-estudantes de inglês os que declararam não ter tido nenhum contato com a língua inglesa em casa e no seu ensino formal.

No entanto, somente as crianças que trouxeram o documento de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I) assinado pelos pais ou responsáveis foram incluídas na pesquisa.

### **3.2 TESTES**

Os dados coletados são voltados para uma metodologia do conhecimento de língua inglesa, da consciência morfológica e da alfabetização em língua materna. Dessa maneira, foram elaborados para esta pesquisa dois testes de língua inglesa, uma técnica para produção textual na qual as crianças foram avaliadas pela qualidade da escrita com relação a alguns aspectos, além da aplicação dos testes de consciência morfológica. Vale destacar que todas as coletas foram gravadas para posteriores análises.

Os alunos obtiveram um dia de intervalo para as aplicações dos testes de consciência morfológica e da produção textual, no entanto, os estudantes de inglês obtiveram dois dias de intervalo, pois necessitavam fazer o teste de conhecimento de língua inglesa.

### **3.2.1 Teste 1: Teste de reconhecimento de palavras por meio das imagens**

Este teste foi pensando com intuito de fazer com que as crianças obtivessem o reconhecimento das palavras, sem que elas necessitassem nomear as palavras. Assim, a pesquisadora mostrava uma folha de papel em que havia quatro imagens e, em seguida, falava a palavra em inglês, por exemplo, a palavra “orange”. Desse modo, a criança precisava apontar, dentre as quatro opções, qual ele/ela julgava ser a correta. Para cada imagem que a criança conseguisse identificar na folha a palavra pronunciada pela pesquisadora, marcou-se um (1) ponto; caso não conseguisse identificar a imagem, a criança não marcava ponto algum.

Desse modo, vale ressaltar que as palavras escolhidas para esse teste foram julgadas por quatro professores de inglês<sup>1</sup> (Anexo 2).

### **3.2.2 Teste 2: Ajudando o Timon**

O personagem Timon não sabe escrever algumas palavras no inglês. Desse modo, o informante necessitava identificar a imagem e, em seguida, falar em inglês o nome da figura, para assim ajudar o personagem Timon a lembrar como se falam as palavras referentes à cada imagem. Assim, para cada imagem que o aluno conseguir falar em inglês marca (1) ponto, no entanto, se a criança não conseguir falar, não marca ponto. Assim, o teste foi pensando para que o informante apresentasse seu conhecimento em outra habilidade, neste caso, a fala (Anexo 3).

---

<sup>1</sup> Dos quatro juízes, um deles estuda Letras Português-Inglês, duas delas possuem doutorado e atuam como professoras de inglês e a outra é a professora da turma.

### 3.2.3 Teste 3: Testes de Consciência Morfológica – TCM

Os testes de consciência morfológica desenvolvidos pelo grupo de pesquisa CEALC<sup>2</sup> têm por objetivo verificar a consciência morfológica das crianças em diferentes idades. Assim, os testes TCM são subdivididos em seis partes: o teste de derivação de *pseudopalavras* (Anexo 4); já o segundo teste de flexão (número e gênero) e derivação (aumentativo e diminutivo) com *pseudopalavras* (Anexo 5); o terceiro teste de formação de verbo (Anexo 6); o quatro é de flexão e derivação de palavras reais (Anexo 7); o quinto teste em relação à identificação de sufixos (Anexo 8) e, por último, o teste E.T aprendiz, no qual a criança necessita fazer o julgamento da palavra “incorreta” e, logo após, relatar sobre por que a palavra foi considerada incorreta (Anexo 9). Todos os testes são acompanhados de imagens.

### 3.2.4 Produção Textual

Na produção textual a pesquisadora levou o livro “João e a Maria”, de Jacob e Wilhelm Grimm. Nessa obra há somente imagens e, sendo assim a pesquisadora contou a história às crianças participantes por meio dessas imagens. Logo após, a pesquisadora sugeriu que os alunos ajudassem a escrever a história ou o que haviam entendido sobre ela.

A pesquisadora depois analisou as produções textuais através dos critérios propostos por Cagliari (2008), tais como, aspectos sintáticos, sinais de pontuação, modificação da estrutura segmental das palavras, número de palavras e uso devido de letras maiúsculas e minúsculas. Assim, o primeiro critério analisa a natureza sintática de concordância, de regência. Já o segundo critério investiga se os alunos conseguem utilizar os sinais de pontuação ou utilizam sinais como o ponto e o travessão para isolar palavras. O terceiro aspecto avaliou as modificações da estrutura segmental das palavras, ou seja, se os alunos não obtêm erros de supressão, troca, acréscimo e inversão de letras. Já o quatro critério é o uso devido de letras maiúsculas e minúsculas para, assim, analisar se os informantes utilizam corretamente letras maiúsculas e minúsculas no texto. O quinto critério é o número de palavras e, desse modo, os alunos são avaliados pelo número de palavras.

Foi atribuída uma nota para cada um desses critérios, somando-se a nota geral de

---

<sup>2</sup> Destaca-se que esta estudante participou dos estudos realizados pelo CEALC durante dois anos, participando das coletas de dados que envolviam o teste aqui apresentado.

cada produção para fins de análise entre os dois grupos envolvidos.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico serão apresentados os resultados dos dados obtidos com as coletas dos dois grupos, tais como, consciência morfológica em nível Explícito 2 e nível Explícito 3 e produção textual. Já em relação ao conhecimento de língua inglesa, somente para o grupo 1.

### 4.1 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

O teste de consciência morfológica é subdividido em seis partes, contendo 70 questões. Após a aplicação, obtiveram-se as seguintes médias:

Tabela 1: Teste consciência morfológica.

Fonte: a autora.

#### Consciência Morfológica

<b>Grupo 1</b>	45,5
<b>Grupo 2</b>	27

Tabela 1: Teste consciência morfológica.

Fonte: a autora.

#### Consciência Morfológica

<b>Grupo 1</b>	Total de acertos	<b>Grupo 2</b>	Total de acertos
B21	50	M11	13
B22	65	M22	60
B13	47	M13	7
B24	45	M14	5
B25	27	M25	34
B16	65	M16	44
B17	38	M17	23
B18	54	M28	22
B19	42	M29	39
B110	22	M210	23

Tabela 2: Total de acertos do TCM para os dois grupos.

Fonte: a autora

Os estudantes de inglês são os informantes do grupo 1 que obtiveram um maior escore no teste TCM. Os estudantes de inglês apresentaram respostas esperadas para o TCM, pois apresentaram grande facilidade para aplicar a derivação de aumentativo e diminutivo, flexão de gênero e número e na formação de verbos. As respostas esperadas foram consideradas caso o aluno conseguisse aplicar corretamente a flexão, derivação, identificar os sufixos em palavras reais da língua ou em *pseudopalavras*.

Já em relação aos informantes do grupo 2, os não-estudantes de inglês, a grande maioria não conseguiu acertar metade das questões propostas no teste, somente três estudantes conseguiram acertar metade ou mais das questões. Os informantes demonstraram uma maior dificuldade na flexão de gênero, sufixos, prefixos, locativos e também na formação de verbos. É relevante destacar que muitas das respostas dadas pelos informantes do grupo 2 foram as últimas palavras ditas pela pesquisadora. Como por exemplo, a pesquisadora perguntava: “Um segor menina é uma?” e muitas das respostas dos informantes eram “menina” ou “segor menina”.

Com os resultados obtidos é possível afirmar, de acordo com a teoria de Bialystok (2005), que a aprendizagem de uma segunda língua apresenta um papel importante para o desenvolvimento das crianças, nesse caso evidenciado pela consciência morfológica.

#### **4.2 NÍVEL EXPLÍCITO 3**

O modelo de Redescrição Representacional (RR), de Karmiloff-Smith (1992), destaca-se no trabalho com intuito de apresentar em quais níveis de conhecimento de consciência morfológica os informantes se encontram. Assim, será analisado de modo especial o nível Explícito 3, pois é no último nível, em que o conhecimento está disponível para o acesso consciente e para o relato verbal. A criança já entende os processos de sua língua, sabendo explicá-los. Há uma parte do TCM que avalia respostas em nível Explícito 3, composta de 10 questões, na qual os informantes necessitavam julgar se estava correta a afirmação do ET ou não e, em seguida, justificar a sua resposta.

Portanto, por meio do modelo RR, foram analisados os dados da coleta do teste de consciência morfológica, mais especificamente o teste E.T aprendiz. Assim, buscando investigar como os diferentes níveis de representação mental ocorreram em crianças

não-estudantes de inglês em relação aos estudantes de inglês no desenvolvimento morfológico em língua materna. Ao aplicar o teste, os alunos obtiveram os seguintes resultados:

<b>Explícito 3</b>	
<b>Grupo 1</b>	8,2
<b>Grupo 2</b>	4,8

Tabela 3: TCM - nível explícito 3.  
Fonte: a autora.

Ao observar as respostas do grupo 1, notou-se que a maioria dos informantes já estão no nível Explícito 3, pois as crianças forneceram uma explicação do porquê aquelas palavras foram consideradas corretas ou incorretas. Desse modo, os informantes para fornecerem uma explicação necessitavam relatar verbalmente o que pensam e, por conseguinte, isso demanda representação do nível E3. Como por exemplo, na questão dois do teste E.T aprendiz “O Zoki disse que um morango grande é um morangueiro. Isso está certo? Por quê?” a informantes B16 respondeu: Errado, porque morangueiro é quem faz morangos. Já em relação ao grupo 2, ao analisar as respostas dos informantes, nota-se que a grande maioria está no nível explícito 2 ou 1. Já a informante M16 respondeu: Certo, porque morango grande é morangueiro. Assim, os informantes do grupo 2 obtiveram muitas dificuldades para julgar se as respostas estavam corretas ou não e vale ressaltar que muitos dos informantes não conseguiram responder as questões.

Com os resultados obtidos, é possível confirmar a teoria desenvolvida por de Karmiloff-Smith (1992), para definir a diferença no nível de representação mental entre os dois grupos. Assim, o grupo 1 apresentou uma maior pontuação no nível Explícito 3, no qual forneceram relatos verbais e formularam boas explicações para as perguntas.

#### **4.3 PRODUÇÃO TEXTUAL**

Após a aplicação da produção textual obtiveram-se os seguintes resultados:

<b>Produção Textual</b>	
<b>Grupo 1</b>	3,61
<b>Grupo 2</b>	1,11

Tabela 4: Produção textual.

Fonte: a autora.

Na produção textual os informantes poderiam marcar até 5 (cinco) pontos no desempenho da escrita. A produção textual foi solicitada para ambos os grupos, após escutarem a pesquisadora contar a história. Logo após, a pesquisadora solicitou que todos os alunos escrevessem a história que haviam escutado. O grupo 1 apresentou uma maior facilidade na escrita comparada ao grupo 2. Além disso, os estudantes de inglês que obtiveram uma melhor pontuação nos testes de conhecimento de língua inglesa também apresentaram uma produção textual mais elaborada e com encadeamento de ideias.

A seguir, é possível ver a produção da informante B16:

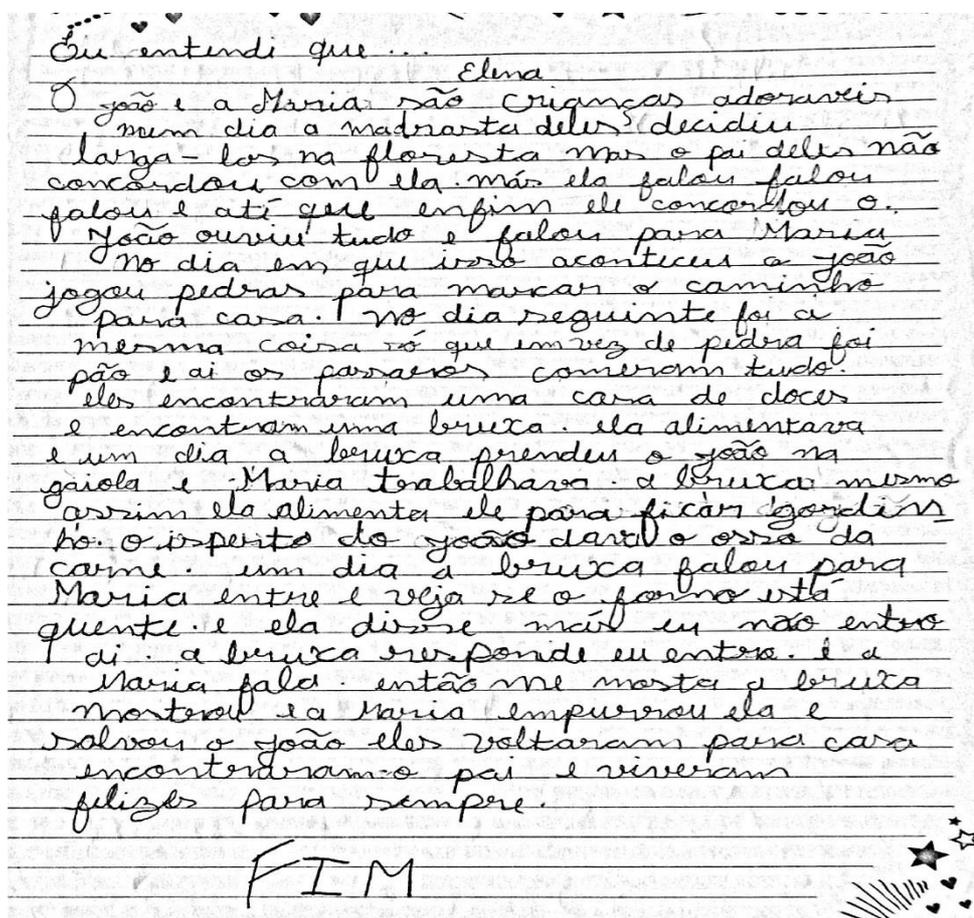


Figura 1: Produção Textual B16

Fonte: a autora.

Ao observar essa produção textual, é possível notar que não possui problemas com modificação da estrutura segmental das palavras, há uma grande extensão e coerência.

Nessa produção a informante utiliza alguns sinais de pontuações, mas apresenta alguns problemas relacionados às letras maiúsculas e minúsculas.

A seguir é possível ver a produção da informante do grupo dois, M16:

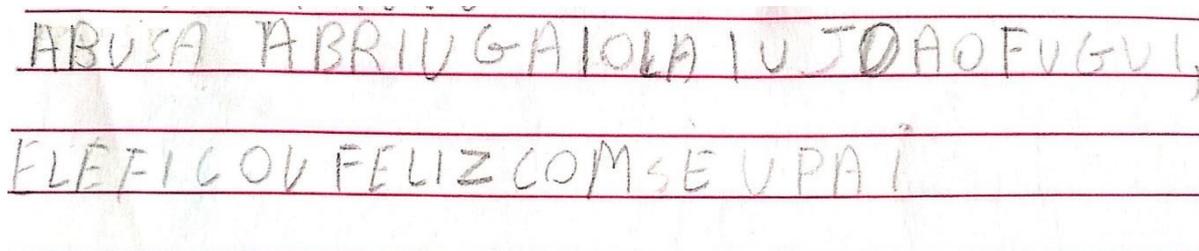


Figura 2: Produção Textual M16

Fonte: a autora.

Ao analisar a produção da informante M16, nota-se que o texto é curto e não apresenta muita coerência em relação à história contada. Os informantes do grupo 2 apresentaram uma escrita relativamente menos desenvolvida comparada ao grupo 1. De acordo com Ferreira e Teberosky (1985), nota-se que os informantes do grupo 2, em sua grande maioria, estão no nível silábico-alfabética, momento em que a criança ainda não nota a real fidelidade entre som e escrita.

#### 4.4 ESTUDANTES DE INGLÊS

Dentro do grupo bilíngue (estudantes de inglês) foi possível notar que os informantes que apresentaram um maior conhecimento de língua inglesa, de modo geral, obtiveram uma maior pontuação no teste de Consciência Morfológica, Explícito 3 e apresentaram um melhor desempenho na produção textual. No entanto, é importante ressaltar que todos os alunos apresentaram maiores dificuldades na segunda parte do teste de inglês, nomeação de palavras. Essa dificuldade possivelmente foi pelo fato de exigir uma maior demanda cognitiva. Na primeira parte do teste na qual os informantes necessitavam somente apontar para questão que julgava ser a correta, a grande maioria acertou todas as questões. A seguir a pontuação de todos os testes dos estudantes de inglês, exemplificados no quadro abaixo:

Informantes	Conhecimento de língua inglesa	Consciência Morfológica	Explícito 3	Produção Textual
-------------	--------------------------------	-------------------------	-------------	------------------

<b>B21</b>	16	50	10	4,8
<b>B22</b>	16	65	9	3,9
<b>B13</b>	13	47	8	4,8
<b>B24</b>	11	45	10	2,4
<b>B25</b>	16	27	6	4,8
<b>B16</b>	17	65	10	3,9
<b>B17</b>	11	38	7	2,9
<b>B18</b>	12	54	9	3,9
<b>B19</b>	11	42	6	2,9
<b>B110</b>	11	22	7	1,6

Tabela 5: Comparação entre aprendizes de inglês

Fonte: a autora

Assim, a informante B16 obteve o maior desempenho no teste de conhecimento de língua inglesa (17 acertos em 21 questões), nos testes de consciência morfológica (65 acertos de 70 questões) e no Explícito 3 (10 acertos de 10 questões). Do mesmo modo, é de suma importância ressaltar que o informante B21 atingiu a segunda maior pontuação no teste de conhecimento de língua inglesa (16 acertos de 21 questões) e apresentou um bom desempenho nos testes TCM (50 acertos de 70 questões), Explícito 3 (10 acertos de 10 questões) e obteve uma produção textual bem elaborada e coerente (4,8 acertos dos 5 pontos).

Em contraponto, a informante B110 atingiu uma menor pontuação no teste de língua inglesa (11 acertos de 21 questões) e, conseqüentemente, apresentou o menor número de acertos no teste TCM (22 acertos de 70 questões) e obteve alguns problemas na produção textual. É pertinente destacar que somente na produção textual da informante B110 teve algumas hipossegmentações como em “soque” ao invés de “só que” e “teque” ao se referir a “ter que”.

Desse modo, é possível afirmar que, dentro do grupo de estudantes de inglês, quanto maior o conhecimento da língua inglesa esses sujeitos obtiverem, conseqüentemente terão melhor desenvolvimento da consciência morfológica e no processo de alfabetização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho surgiu com o objetivo de verificar se existia relação entre o bilinguismo e processo de alfabetização e também com o desenvolvimento da consciência morfológica da língua portuguesa. Assim, a pesquisa foi importante para obter indícios que confirmem as hipóteses inicialmente pensadas para esse trabalho.

Primeiramente, foi possível constatar, através dos dados coletados que os estudantes de inglês demonstraram maior nível de consciência morfológica-E3 e suas produções apresentaram encadeamentos de ideias, comparadas aos não-estudantes de inglês. Do mesmo modo, os estudantes de inglês que apresentaram maior número de acertos no teste de inglês, conseqüentemente, apresentaram uma maior pontuação nos testes de consciência morfológica-E3 e no desenvolvimento da produção textual.

Este trabalho, que se inspira na pesquisa de Saggiomo e Lorandi (no prelo), procurou demonstrar, por meio dos resultados obtidos, que há benefícios na aprendizagem nos estudos de língua inglesa desde o processo de alfabetização e que há também grandes vantagens em relação ao desenvolvimento da consciência morfológica.

Vale lembrar a importância de que estudos futuros possam controlar variáveis tais como tipo de escola, de modo que os resultados possam apresentar-se mais consistentes.

Para finalizar, salienta-se a escassez de trabalhos no português sobre a importância do papel da aprendizagem da língua inglesa no processo de alfabetização em língua materna. Assim, espera-se que com este trabalho possa inspirar muitas pesquisas e questionamentos sobre esse estudo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BAIN, B. Toward an integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations. Linguistics, 1975.**

**BIALYSTOK, E. Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition. New York: Cambridge University Press, 2001.**

**BIALYSTOK, E., Craik, F.I.M., & Freedman, M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. Neuropsychologia, 2007.**

**BLOOMFIELD, L. Language. New York: Henry Holt, 1933.**

**BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In:**

BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CAGLIARI, L.C. (2008). **Alfabetização & Linguística**. Scipione, p. 95-137.

CARLISLE, J., E., FLEMING, J. (2003). **Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years**. *Scientific Studies of Reading*, 239-253.

CARLISLE, J. **Morphological awareness and early reading achievement**. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

CORREA, J. (2004). **A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

CRUZ-FERREIRA, Madalena. **Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment**. Multilingual Matters LTD, 2006.

DUARTE, Taíçara Farias Canêz. **A relação morfologia – ortografia: um estudo sobre as representações de alunos do ensino fundamental**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

EDWARDS, J. **Foundations of Bilingualism**, In: BHATIA, T.K; RITCHIE, W.C (Ed). *The Handbook of Bilingualism*. New York: Blacwell, 2006.

GRIMM, W., E., JACOB. **João e Maria**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

GROSJEAN, F. (2004). **Studying bilinguals: methodological and conceptual issues**. In T.K Bhatia and W.C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 33-60.

GUIMARÃES, S. R. (2003). **Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalinguísticas**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge (MA): MIT, 1992.

KATSCHAN, O. **Early Bilingualism: Friend or Foe?**. In: KURCZ, I.; SHUGAR, G.W.; Danks, J.H. (ed). *Knowledge and Language*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1986.

LORANDI, Aline. **From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

LORANDI, E., KARMILOFF-SMITH. **From sensitivity to awareness: the morphological knowledge and the Representational Redescription Model**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 6-16, jan./mar. 2012.

MACNAMARA, J. **Bilingualism and primary education**. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1966.

MAREC, E., GOMBERT. **A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura**. Em M. R Maluf (Org.), *Psicologia Educacional – questões contemporâneas* (pp. 105-121). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARQUES, D. M.; LORANDI, A. Consciência morfológica e fonológica: um estudo a partir do modelo de Redescrição Representacional. In: GABRIEL, R.; FLORES, O.; CARDOSO, R.; PICCININ, F. **Tecendo conexões**: cognição, linguagem e leitura. Curitiba: Multideia, 2014. p. 249-262.

NUNES, T., E., BRYANT, P. **Improving literacy by teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.

PEAL, Elizabeth, E., LAMBERT, Wallace. **The relation of bilingualism to intelligence**. Psychological Monographs: General and Applied, 1962.

ROMAINE. **Bilingual language development**. In: TROTT, K.; DOBBINSON, S.; GRIFFITHS, P. *The child language reader*. London: Routledge, 1999/2004. p. 280-300.

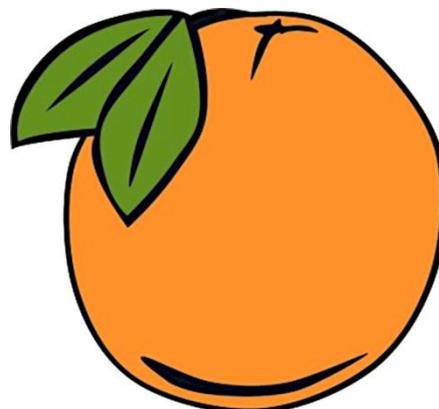
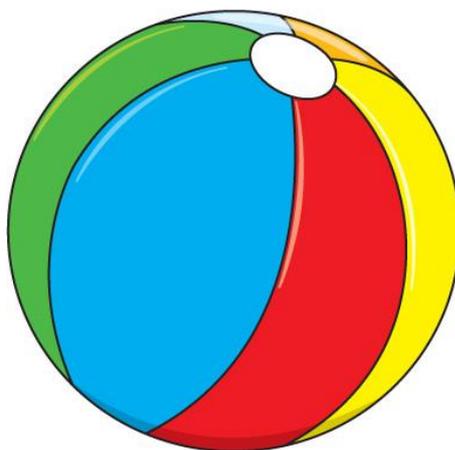
WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism**. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. 13 London; New York: Routledge, 2000.

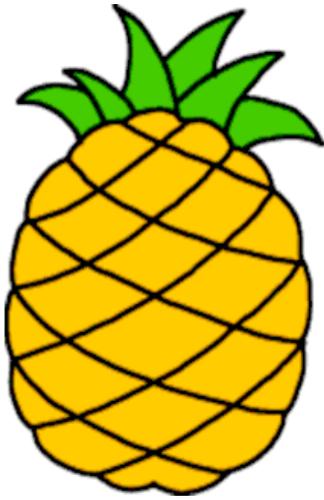
**ANEXOS****ANEXO I - DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

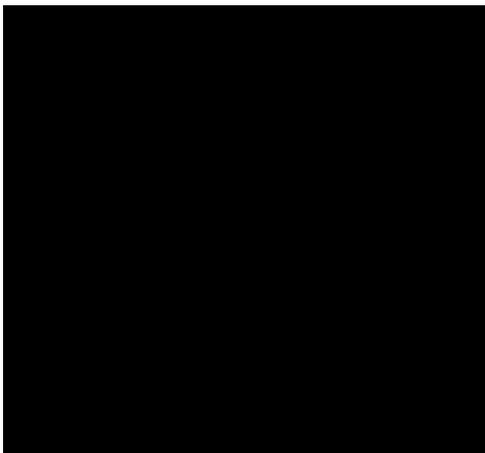
Eu, [REDACTED], autorizo meu/minha filho (a) [REDACTED] a participar do trabalho desenvolvido pela acadêmica Camila da Luz Peralta, para o qual serão desenvolvidas algumas atividades e brincadeiras sobre linguagem. Estou ciente de que as informações sobre meu/ minha filho (a) serão preservadas de que e os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Também estou ciente de que minha participação poderá ser descontinuada em qualquer momento da pesquisa, caso eu decida interromper a participação de meu/minha filho/a nas atividades. O trabalho será registrado em vídeo para posterior registro, para fins de apresentação à professora orientadora Prof. Dr. Simone Silva Pires de Assumpção e para a composição de seu trabalho final. Contamos com sua participação.

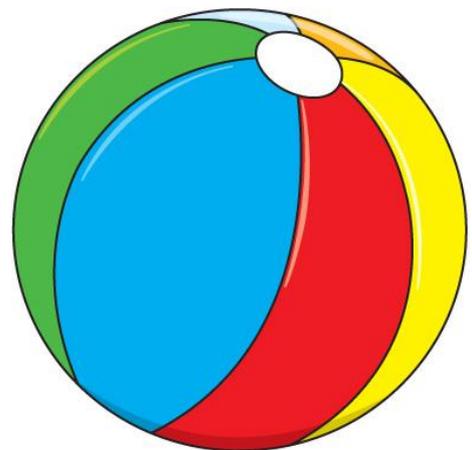
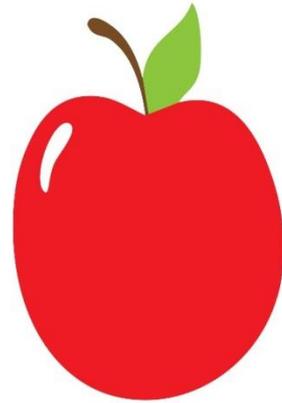
[REDACTED]  
Assinatura do (a) pai/mãe

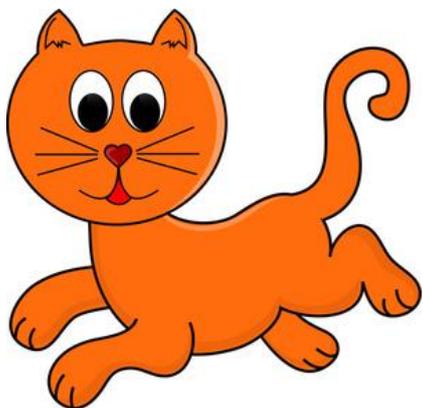
ANEXO 2 - TESTE DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS POR MEIO DAS  
IMAGENS

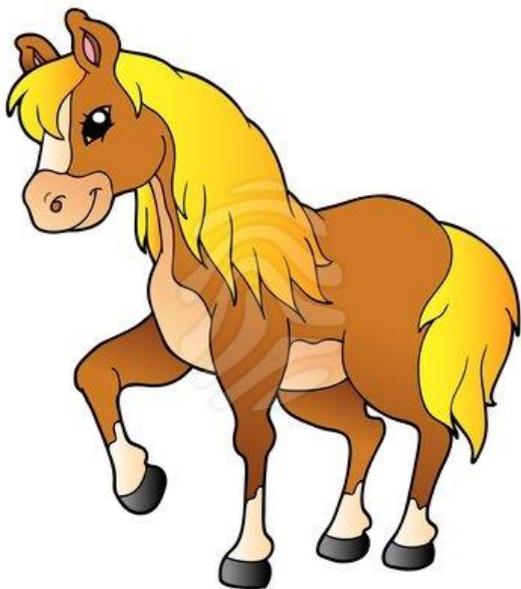


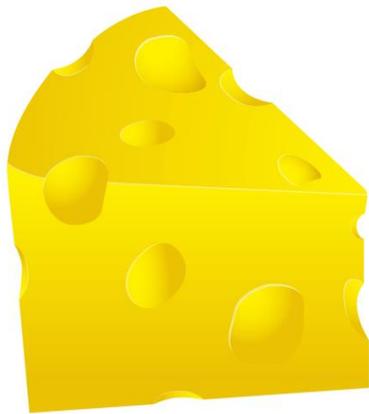
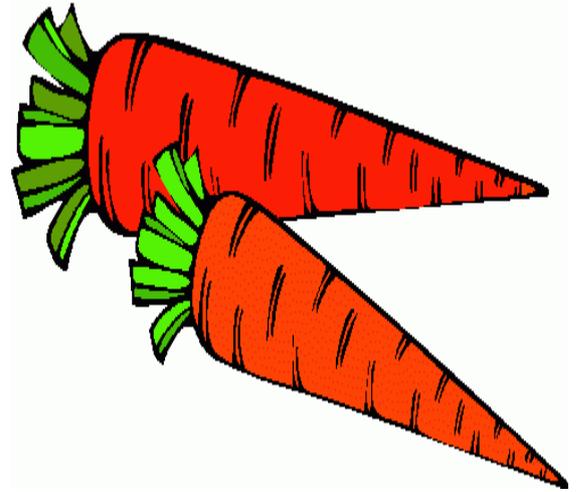
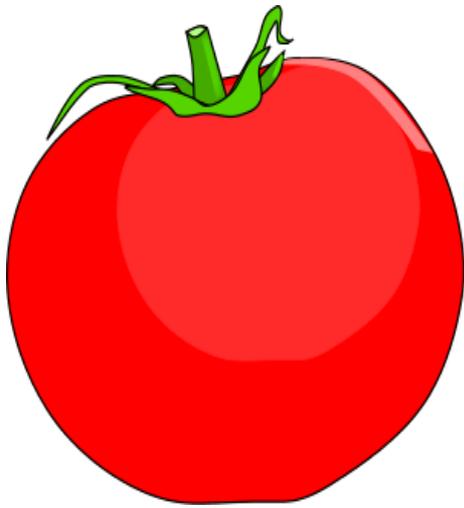


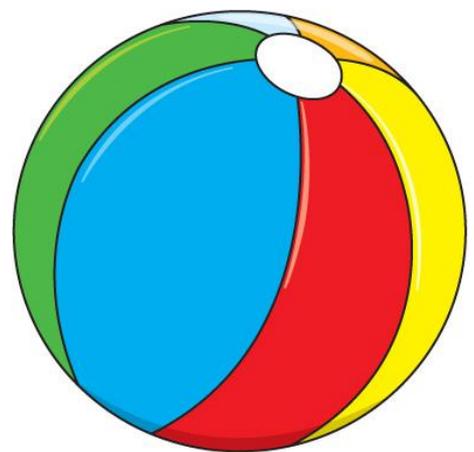




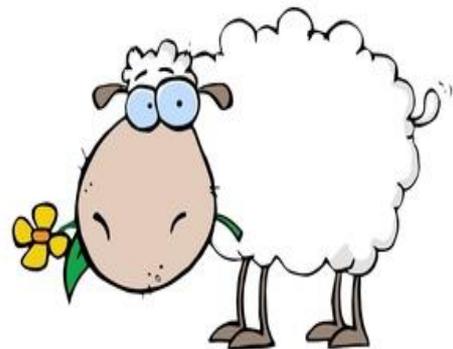


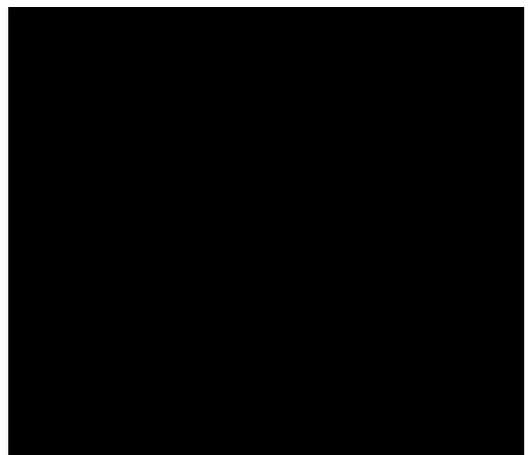
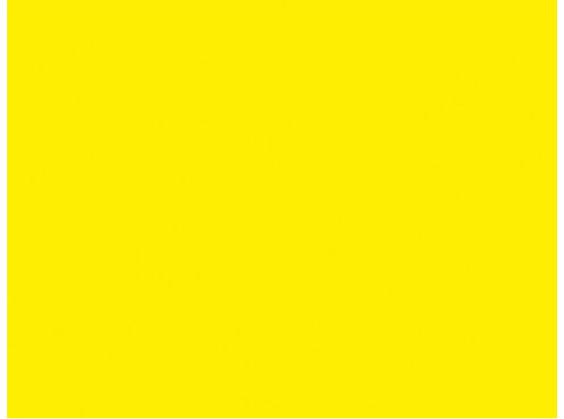
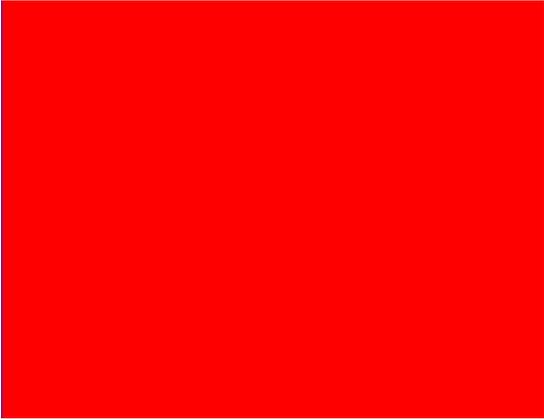




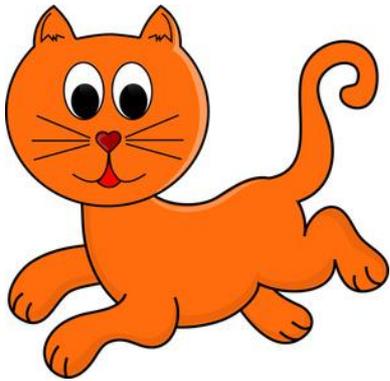




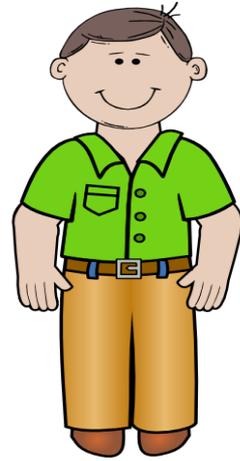












## ANEXO 3 - TESTE AJUDANDO O TIMON

**Entrevistador:** Eu vou te convidar a ajudar o Timon a lembrar algumas palavras em inglês, pois ele não está conseguindo recordar. Assim, você me diz qual é a palavra em inglês e depois anota o nome da palavra referente a cada imagem para ajudá-lo a lembrar depois, ok?



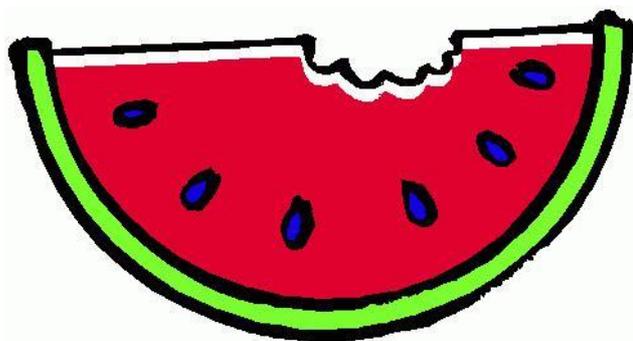
1) O nome disso é: \_\_\_\_\_



2) O nome disso é: \_\_\_\_\_



3) O nome disso é: \_\_\_\_\_



4) O nome desse bicho é: \_\_\_\_\_



5) O nome dessa fruta é: \_\_\_\_\_



6) O nome desse bicho é: \_\_\_\_\_



#### ANEXO 4 – TCM - HISTÓRIA

**Entrevistador:** Eu vou te convidar a passear por uma história, que tu vais ajudar a construir. Nessa história a gente vai deixar a imaginação livre e brincar de inventar algumas palavras. Vamos lá?

Vou te contar a história desse menino que gosta muito de viajar. Ele viaja por muitos lugares diferentes, até que um dia chegou a essa cidade mágica, diferente de tudo que conhecemos! Agora tu também vais conhecê-la! Quando ele chegou, o dia estava lindo; o céu, cheio de nuvens que parecem algodão, como essas (apontar painel). Tu viste que tem nuvens grandes e pequenas? Um nuvem pequena é uma nuvenzinha, e uma nuvem grande é uma?

\_\_\_\_\_ Resposta da criança

(aumentativo1).

Nessa cidade, existem pessoas muito diferentes, máquinas que fazem de tudo! Assim que chegou à cidade, o menino encontrou uma praça linda, cheia de flores, crianças e animaizinhos. Olha aqui a praça! (apontar painel). Bem no meio da praça, havia um senhor, e sua surpresa foi muito grande ao ver que ele inventava morangos. Mas eram muitos! Olha, aqui tem um morango, ali tem muitos....

\_\_\_\_\_ Resposta da criança (plural 1).

O menino ficou sentado, conversando com aquele velhinho tão simpático, e saiu tão distraído que tropeçou em uma pedra, caindo em um balde cheio de batatas. Olha só!

Como tu chamarias uma pessoa que ficou cheia de batatas?

\_\_\_\_\_ Resposta da criança (adjetivo 1).

É... pobrezinho! Ficou todo (repete o adjetivo que a criança usou). Depois disso, ele se levantou e seguiu andando até que encontrou uma senhora que fazia ervilhas. Sim! Isso mesmo: ela fazia ervilhas! Mas eu não sei que nome teria essa profissão dela... Vamos inventar? Que nome teria a profissão de uma pessoa que faz ervilhas?

\_\_\_\_\_ Resposta da criança (agentivo 1).

Isso mesmo! Então vamos chamá-la de (repete o agentivo que a criança usou). Ele ganhou algumas ervilhas, deu "tchau" para ela e seguiu sua caminhada por aquela cidade tão diferente!

Tu acreditas que, bem ao lado da praça, havia uma loja que vendia duendes? De todas as cores e tamanhos. Havia uma moça muito delicada, que fazia todos aqueles duendes. Um duende bem pequeno é um \_\_\_\_\_.

Resposta da criança (diminutivo 1).

Boa! Depois de conhecer muitos outros lugares, máquinas e pessoas diferentes, o menino cansou de andar, pois foi um dia cheio de descobertas nessa cidade da imaginação! Anoitecia quando ele encontrou um campo muito bonito e ali se deitou para admirar as estrelas. Mas, para a sua surpresa, não havia nenhuma estrela no céu! Então, ele pensou: "mas nessa cidade em que as pessoas fabricam tudo, deve haver alguém que também faça estrelas!" E recomeçou a caminhar, mas foram precisos poucos passos para o menino ver uma loja pequena, mas muito

iluminada, com o desenho de uma estrela na fachada! Uma loja pequena é uma.....\_\_\_\_\_ (diminutivo 2). Olha só! Tem fachada, mas não tem nome! Vamos inventar? Uma fábrica de estrelas é uma...

\_\_\_\_\_ Resposta da criança (locativo 1).

Certo! Então, o menino entrou na (repete o locativo que a criança usou) e encontrou o homem que fazia estrelas! Como será o nome da profissão de alguém que fabrica estrelas? \_\_\_\_\_ Resposta da criança (agentivo 2).

Legal! O menino pediu, então, ao (repete o agentivo usado pela criança), que fizesse muitas delas para iluminar a sua noite! Assim, os dois puseram-se a enfeitar o céu com as mais brilhantes estrelas e, enfim, o menino que gostava de andar pôde descansar no campo, tendo a lua e as mais belas estrelas como cobertor!

#### ANEXO 5 – TCM - TESTE DE FLEXÃO (GÊNERO E NÚMERO) E DERIVAÇÃO (AUMENTATIVO E DIMINUTIVO) COM PSEUDOPALAVRAS.

1. Estás vendo está borboleta bonita? Eu inventei um nome para ela! É uma gulana. Agora:

1.1. Uma gulana pequena é uma \_\_\_\_\_.

1.2. Uma gulana grande é uma \_\_\_\_\_.

1.3. Uma gulana menino é um \_\_\_\_\_.

1.4. Aqui há uma gulana. Aqui há duas \_\_\_\_\_.

1.5. Uma pessoa cheia de gulana está \_\_\_\_\_.

1.6. Um lugar que vende gulana é um \_\_\_\_\_.

1.7. Quem faz gulana é um \_\_\_\_\_.

2. Esse pássaro bonito é um segor. Agora:

2.1. Um segor menina é uma \_\_\_\_\_.

2.2. Um segor pequeno é um \_\_\_\_\_.

2.3. Aqui há um segor. Aqui há dois \_\_\_\_\_.

2.4. Uma pessoa cheia de segor está \_\_\_\_\_.

2.5. Um lugar que vende segor é um \_\_\_\_\_.

2.6. Quem faz segor é um \_\_\_\_\_.

2.7. Um segor grande é um \_\_\_\_\_.

3. Esse bicho diferente é um flopo. Agora:

3.1. Aqui há um flopo. Aqui há dois \_\_\_\_\_.

3.2. Um flopo grande é um \_\_\_\_\_.

3.3. Um flopo menina é uma \_\_\_\_\_.

3.4. Um flopo pequeno é um \_\_\_\_\_.

3.5. Um lugar que vende flopo é um \_\_\_\_\_

3.6 Quem faz flopo é um \_\_\_\_\_.

3.7 Uma pessoa cheia de flopo está \_\_\_\_\_.

#### ANEXO 6 – TCM - TESTE DE FORMAÇÃO DE VERBOS

Veja o que eu vou dizer e faz igual:

**Experimentador:** Quem gosta de usar a tesoura vai: **tesourar**. Agora é tua vez:

1. Quem gosta de usar a bolsa vai: \_\_\_\_\_.

2. Quem gosta de usar o papel vai: \_\_\_\_\_.

3. Quem gosta de usar o batom vai: \_\_\_\_\_.

4. Quem gosta de usar a caneta vai: \_\_\_\_\_.

5. Quem gosta de usar a caneca vai: \_\_\_\_\_.

6. Quem gosta de usar o copo vai: \_\_\_\_\_.

#### ANEXO 7 – TCM - TESTE DE FLEXÃO E DERIVAÇÃO DE

PALAVRAS REAIS Vamos inventar um pouco?

A palavra é **sabor**.

1.1. Um sabor pequeno é um \_\_\_\_\_.

1.2. Um sabor grande é um \_\_\_\_\_.

1.3. Um sabor menina é uma \_\_\_\_\_.

1.4. Aqui há um sabor. Aqui há dois \_\_\_\_\_.

1.5. Uma pessoa cheia de sabor está \_\_\_\_\_.

1.6. Um lugar que vende sabor é uma \_\_\_\_\_.

1.7. Quem faz sabor é um \_\_\_\_\_.

2. A palavra é **brisa**.

2.1. Uma brisa menino é um \_\_\_\_\_.

2.2. Uma brisa grande é uma \_\_\_\_\_.

2.3. Uma brisa pequena é uma \_\_\_\_\_.

2.4. Quem faz brisas é um \_\_\_\_\_.

2.5. Uma pessoa cheia de brisa está \_\_\_\_\_.

2.6. Um lugar que vende brisa é uma \_\_\_\_\_.

2.7. Aqui há uma brisa. Aqui há duas \_\_\_\_\_.

3. A palavra é **espuma**.

3.1. Quem faz espuma é um \_\_\_\_\_.

3.2. Um lugar que vende espuma é uma \_\_\_\_\_.

3.3. Uma espuma pequena é uma \_\_\_\_\_.

3.4. Aqui há uma espuma. Aqui há duas \_\_\_\_\_.

3.5. Uma espuma grande é uma \_\_\_\_\_.

3.6. Uma espuma cheia de espuma está \_\_\_\_\_.

3.7. Uma espuma menino é um \_\_\_\_\_.

## ANEXO 8 – TCM - TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE SUFIXOS

Agora eu vou dizer uma frase e vou te dar três palavras para escolher a que tu achas melhor.

1. Uma loja que só vende gatos pode ser chamada de:

1.1. Gatinha

1.2. Gataria

1.3. Gatista

2. Na cidade mágica que vimos antes, choveram corujas na calçada! A calçada ficou toda:

2.1. Corujeiro

2.2. Corujista

2.3. Corujada

3. Derrubei estrelas na almofada! A almofada ficou toda:

3.1. Estrelada

3.2. Estrelinha

3.3. Estrelona

4. Enquanto o menino passeava, derramou leite no duende. O pobre duende ficou todo:

4.1. Leitinho

4.2. Leites

4.3. Leitado

5. Também havia uma loja toda cheia de pedras ao seu redor. A loja estava:

5.1. Pedrista

5.2. Empedrada

5.3. Pedrinha

6. Todos os dias o menino passa em frente a uma loja de calendários. Essa loja poderia ser uma:

6.1. Calendarinho

6.2. Calendaria

6.3. Calendada

7. Logo atrás da loja que fazia estrelas, o menino encontrou uma coruja pequena.

Uma coruja pequena é uma:

7.1. Corujona

7.2. Corujada

7.3. Corujinha

8. Ao dobrar a esquina, encontro com copo maior que a lata de lixo! Um copo grande é um:

8.1. Copeiro

8.2. Copinho

8.3. Copão

9. Sempre teve um sonho grande de ser feliz! Um sonho grande é um:

9.1. Sonhadoria

9.2. Sonhozão

9.3. Sonhador

10. Antes de dormir, tinha vontade de comer um pequeno doce. Um doce que é pequeno é um:

10.1. Docinho

10.2. Doceria

10.3. Doceiro

#### ANEXO 9 – TCM - TESTE DO E.T APRENDIZ (EXPLÍCITO 3)

Vamos brincar um pouco de ser professor? Essa E.T é o Zoki. Ele veio de um planeta distante, chamado Árion, e ainda não sabe algumas palavras; outras ele sabe bem. Vamos ajudá-lo a entender as palavras?

1. O Zoki disse que uma **lua pequena** é uma **luona**. Isso está errado ou está certo? Por quê?
2. Ele disse também que uma **casa grande** é um **casarão**. Isso está certo ou está errado? Por quê?
3. Ele disse que uma **girafa pequena** é uma **girafada**. Isso está certo ou está errado?

Por quê?

4. Ele disse que um **morango grande** é um **morangueiro**. Isso está errado ou está certo? Por quê?
5. Ele também disse que um **brilho pequeno** é um **brilhinho**. Isso está errado ou certo? Por quê?
6. Ele disse que um **telhado grande** é um **telhadão**. Isso está certo ou está errado?

Por quê?

7. Ele disse que um lugar que **vende letras** é uma **letraria**. Isso poderia estar certo?

Ou estar errado? Por quê?

8. Ele disse que um lugar que **vende doces** é um **docista**. Isso pode estar errado ou certo? Por quê?
9. Ele disse que um **espelho grande** é um **espelhist**. Isso está errado ou está certo?

Por quê?

10. Ele disse que um **sol pequeno** é um **solzinho**. Está certo ou errado isso? Por quê?