



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CEILÂNDIA**

**CURSO DE FONOAUDIOLOGIA**

**Michelle Christina Pimenta Lopes  
Thainá Vieira de Melo**

**RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E A LEITURA E ESCRITA  
DE ADOLESCENTES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE LINGUAGEM**

**Brasília, Distrito Federal**

**2019**

**MICHELLE CHRISTINA PIMENTA LOPES  
THAINÁ VIEIRA DE MELO**

**RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E A ESCRITA DE  
ADOLESCENTES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE LINGUAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Universidade de  
Brasília, Faculdade de Ceilândia,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Bacharel em Fonoaudiologia.

**Orientadora: Prof. Dra. Vanessa de  
Oliveira Martins Reis**

**Brasília, Distrito Federal**

**2019**

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe Iraci Pimenta (em memória) por ser minha eterna inspiração de força, luta, persistência, determinação, capricho, profissionalismo, carisma, seriedade, alegria, beleza, vida e amor. Minha eterna fonte de aprendizado.

Michelle Pimenta

À minha mãe Odília Maria Vieira da Silva, por ser a cada momento meu exemplo de coragem, persistência e de fé. Por me apoiar em cada decisão e cuidar tão bem de mim. E às minhas bebês Mel e Lis, que são um milagre na minha vida e me motivam a ser alguém melhor todos os dias.

Thainá Vieira

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que de alguma forma contribuíram ou acompanharam a elaboração deste trabalho, em especial:

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa de Oliveira Martins-Reis pelo acolhimento, pelos ensinamentos acadêmicos e de vida; e por ter nos orientado da melhor maneira possível. Certamente a levaremos como exemplo de professora, fonoaudióloga e pessoa por toda vida.

Em particular, eu Michelle Pimenta, agradeço:

À Deus por ser meu tudo.

À minha mãe Iraci Pimenta da Silva (em memória) por ser meu ponto de referência em tudo. Por ter me orientado a escolher a fonoaudiologia, essa profissão que tanto amo. Tudo que eu fizer, do mais simples ao mais complexo, será em honra a senhora.

Aos meus irmãos Gabrielle, Giselle, Harisson e Caroline, e minha sobrinha Giovanna, por acreditarem no meu potencial e por serem um pedacinho da mamãe aqui na terra. Juntos somos melhores.

À minha avó Francisca Pimenta e aos meus tios Antonio Alberto e Adail Alberto por todo o incentivo, por não medirem esforços para me ajudar. Vocês são a inspiração e o pilar de toda a família.

Ao meu amor Ruann Gabriel por todo o suporte e companheirismo. Obrigada por ser tão paciente e bondoso comigo, você é uma pessoa admirável.

Às minhas amigas de graduação e da vida Karen Leite e Rayane Santiago por tornaram essa jornada acadêmica mais leve e feliz, vocês sem dúvida foram importantes nesse processo. Aprendo muito com vocês, principalmente a ter paciência nos trabalhos em grupo.

À Thainá Vieira pela dedicação e parceria na construção deste trabalho.

Em particular, eu Thainá Vieira, agradeço:

À Deus, por ser sempre meu amparo e minha força.

Ao meu irmão, Daniel Bruno, por me ajudar sempre que necessário.

À meus pais Odília e Reinaldo, por confiarem em mim e colaborarem para que eu conquistasse meus objetivos.

Ao meu bem Rafael, por sonhar meus sonhos comigo e ser tão paciente e carinhoso.

À toda minha família Vieira, por serem exatamente quem vocês são e me amarem de forma tão grandiosa.

À minha família Melo, que me acolhe de maneira tão generosa.

Às minhas amigas de graduação que fizeram com que esse caminho fosse mais leve e divertido, Ana Karoline, Vitória Mafioletti e Thyelle Sanne. Obrigada por toda parceria, vocês são pessoas incríveis.

Agradeço ainda à minha parceira deste trabalho Michelle, por ser incrível e muito generosa comigo. Você é um exemplo em dedicação e profissionalismo, obrigada por me ensinar tanto.

## SUMÁRIO

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....                                  | 7                             |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 8                             |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO.....                                   | 10                            |
| 2.1 Consciência Metalinguística.....                         | 10                            |
| 2.2 Consciência Morfológica.....                             | 10                            |
| 2.3 Morfemas e a morfologia do português brasileiro.....     | 11                            |
| 2.4 Relação entre a consciência morfológica e a escrita..... | 12                            |
| 2.5 O processamento cerebral da escrita.....                 | 14                            |
| 2.6 A escrita e a adolescência.....                          | 15                            |
| 3 ARTIGO CIENTÍFICO.....                                     | 17                            |
| 3.1 INTRODUÇÃO.....  | 19                            |
| 3.2 MÉTODOS.....   | 21                            |
| 3.2.1 PARTICIPANTES.....                                     | 22                            |
| 3.2.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....                        | 22                            |
| 3.2.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....                              | Erro! Indicador não definido. |
| 3.2.4 ANÁLISES ESTATÍSTICAS.....                             | 23                            |
| 3.3 RESULTADOS.....  | 24                            |
| 3.4 DISCUSSÃO.....   | 24                            |
| 3.5 CONCLUSÃO.....   | 27                            |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                              | 28                            |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                    | 34                            |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                              | 35                            |
| ANEXO.....   | 37                            |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É bem definido que as habilidades metalinguísticas são de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita, assim como está mais do que provado que a consciência fonológica é fundamental para esse processo, por outro lado, ainda não é totalmente esclarecido o papel das outras habilidades metalinguísticas.

Isso nos levou a pensar em: como as outras habilidades atuam nesse processo? Qual a contribuição da consciência morfológica na escrita? Atualmente os poucos estudos que são focados na consciência morfológica não nos trazem muitas respostas. É perceptível a necessidade de estudos cujos resultados nos levam a compreender de fato o que contempla a relação da consciência morfológica e a escrita.

A escolha do público alvo parte do mesmo pressuposto, a fase da adolescência não é explorada tanto quanto a infância. Grande parte dos estudos abordam a escrita associada à sua aquisição, portanto, o público alvo costuma ser aqueles que estão inseridos nos primeiros anos escolares. Desse modo, esse estudo partiu da necessidade de esclarecer alguns pontos acerca da escrita de adolescentes e sua associação com a consciência morfológica. Somado a isso, é importante citar o interesse pessoal que temos na linguagem escrita, esta que consideramos ser uma área extremamente rica e que tem tanto a contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação dos indivíduos.

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma modalidade de comunicação recente na história da humanidade, se comparada ao curso da evolução, e pode ser interpretada como o grande marco da passagem da humanidade primitiva para a civilizada. Os primeiros sistemas de escrita surgiram por volta de 4.000 a.C. A princípio ela foi criada a partir da necessidade de registrar transações comerciais e gravar a fala, de modo a perpetuá-la no tempo e ultrapassar os limites da memória humana. No entanto, a linguagem escrita vai além desses aspectos. O grande papel da escrita está em transmitir mensagens por meio de um sistema convencional dotado de conteúdo linguístico (SANTOS e NAVAS, 2016; NAVAS, 2017).

Diferente da linguagem oral, a aquisição da escrita necessita de um ensino formal, isso significa que a escrita é resultado de um conjunto de condições sociais, educacionais e biológicas planejada para tal fim. O processo de aprendizagem da escrita exige do aprendiz uma série de reflexões linguísticas para que possa compreender e manipular os componentes da língua (ZORZI, 2003; PAULA, 2007).

A capacidade de refletir e manipular conscientemente os componentes da língua é denominada de consciência metalinguística, que contempla os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos da linguagem escrita (MALUF et al, 2006). Dessas habilidades, três têm sido mais relacionadas no estudo do processo de aprendizagem de leitura e escrita: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica (MOTA, 2009).

A consciência morfológica consiste na habilidade de refletir sobre as menores unidades dotadas de significado da língua, isto é, os morfemas. Em um estudo de revisão da literatura, Silva e Martins-Reis (2016) concluíram que existe forte correlação entre a consciência morfológica e as habilidades de leitura e escrita. Partindo desse pressuposto e do fato de não terem sido encontrados na literatura muitos estudos que investiguem a relação da consciência morfológica na escrita de adolescentes é importante saber: qual é a relação entre a consciência morfológica e a escrita de adolescentes com desenvolvimento típico de linguagem?

O Quadro 1 apresenta uma pesquisa realizada por meio da base de dados Portal Capes nos últimos cinco anos (2019 – 2014), utilizando os seguintes descritores: (“Consciência morfológica”) AND (“leitura”) OR (“escrita”) OR (“ortografia”). Foram encontrados 16 artigos, destes apenas 7 eram referentes à consciência morfológica, sendo 3 artigos relacionados à consciência morfológica e à escrita. Vale ressaltar, que não foram encontrados artigos que relacionassem a consciência morfológica e a escrita de adolescentes. Desta forma, argumenta-se a favor da necessidade de um delineamento sobre a consciência morfológica, sobretudo, sua relação com a escrita, visto que é escasso o número de estudos relacionados ao tema proposto.



**Quadro 1: estudos publicados nos anos de 2014 a 2019 referente à consciência morfológica**

| Autores                 | Objetivo   | Características da amostra   |
|-------------------------|--|--|
| Mota e Júnior, 2014.    | Investigar a relação entre consciência morfológica e a escrita.  | 111 adolescentes do 6º ano de uma escola pública.                    |
| Coelho e Correa, 2017.  | Investigar quais habilidades metalinguísticas e cognitivas contribuem para a compreensão de leitura.   | 24 crianças de uma mesma turma do 2º ano do ensino fundamental.      |
| Guimarães et al., 2014. | Verificar as relações entre o desempenho de alunos em tarefas de avaliação da consciência morfológica, ortografia e compreensão ou atribuição de sentido na leitura. | 72 alunos de 3º, 4º e 5º anos de uma escola pública.                 |
| Guimarães e Mota, 2016. | Investigar se há contribuição da consciência morfológica para leitura de palavras e compreensão de texto no português.   | 114 crianças de 2º e 4º do ensino fundamental de uma escola pública. |
| Correa et al., 2016.    | Examinar o emprego da morfologia na escrita de regularidades morfológicas do português.  | 191 crianças do 3º, 4º e 5º anos de uma escola pública.              |
| Santos et al., 2018.    | Examinar as relações entre compreensão de leitura e habilidades metalinguísticas – consciência morfológica e consciência metatextual.                                | 71 alunos do ensino fundamental I de uma escola pública.             |
| Paula e Leme, 2017.     | Analisar as qualidades psicométricas de um instrumento para avaliar a consciência morfológica, pela produção de neologismos.   | 260 crianças do 2º, 4º, 6º e 8º anos de uma escola particular.       |

Partindo disso, o objetivo geral do presente estudo foi verificar a associação entre consciência morfológica e desempenho em linguagem escrita de adolescentes com desenvolvimento típico de linguagem por meio da produção de neologismos utilizando a prefixação e a sufixação, bem como verificar em qual das tarefas de produção de neologismos os adolescentes têm melhor desempenho.

Este volume está organizado em: referencial teórico e artigo científico a ser submetido à revista *Distúrbios da Comunicação*, cujas normas encontram-se em anexo. Os tópicos do trabalho estão de acordo com as normas da ABNT, exceto o artigo científico.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Consciência Metalinguística**

Ao que se refere o aprendizado da leitura e da escrita por meio de um sistema alfabético, isto é, que utiliza da conversão fonema-grafema, como no português, é necessário uma série de processos cognitivo-linguísticos, desenvolvidas anteriormente e concomitantemente ao próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Dentre esses processos encontra-se a capacidade consciente e controlada de refletir e manipular os componentes da linguagem (GOMBERT, 2003). A esta capacidade atribuiu-se o nome de consciência metalinguística ou habilidade metalinguística, que “abrange os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita” (MALUF, 2006).

Nas palavras de GOMBERT (2003) a criança a partir de 2 anos possui as habilidades de manipular os componentes da linguagem ou da língua pouco desenvolvidos e que, apesar de que se assemelham a consciência metalinguística, não são conscientemente controladas pelo indivíduo. A consciência metalinguística propriamente dita, necessita de um aprendizado escolar para ser desenvolvida.

Sobretudo no que tange a consciência metalinguística, três habilidades têm sido mais relacionadas no estudo do processo de aprendizagem de leitura e escrita: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica (MOTA, 2009). O foco deste estudo é a relação entre a consciência morfológica e a escrita.

### **2.2 Consciência Morfológica**

A consciência morfológica é a capacidade do indivíduo de refletir e manipular conscientemente os morfemas, que são as menores unidades linguísticas dotadas de significado da língua, a fim de propor o reconhecimento semântico e estrutural das palavras (CARLISLE, 1995 apud MOTA, 2012; SILVA e MARTINS-REIS, 2017).

Para melhor esclarecer: uma frase é constituída de unidades menores de som e significado, isto é, as palavras. As palavras, por sua vez, são divididas ainda em unidades menores, os fonemas – unidade de som –, e os morfemas – unidade de significado –, por exemplo, a palavra “ruas” é constituída pelos fonemas /r/, /u/, /a/, /s/; além disso, é constituída por dois elementos significantes *rua* e *s*. O primeiro é empregado como a raiz da palavra e pode ser usado para formar novas palavras, como *arruaça*, e o segundo não tem existência autônoma, a ele é atribuído o sentido de plural (CUNHA e CINTRA, 1985).

### **2.3 Morfemas e a morfologia do português brasileiro**

Nessa ótica, observa-se que os morfemas podem ser classificados de acordo com sua característica semântica e sintática, sendo assim, existem duas grandes classes principais de morfemas: o morfema lexical e o morfema gramatical.

O morfema lexical é chamado também de radical ou raiz, ele serve como base para a estrutura da palavra, para MOTA (2013) é definido como “o núcleo mínimo de uma construção morfológica”. Já os morfemas gramaticais são aqueles que se anexam ao lexical, estes podem ser de três tipos: morfemas derivacionais ou afixos, morfemas flexionais ou desinência e vogal temática (AZEREDO, 2000).

Os morfemas derivacionais ou afixos são subdivididos em prefixos e sufixo, ambos se juntam ao radical para formar novas palavras, por exemplo, a palavra “infelizmente”, possui três morfemas, “in” como prefixo, “feliz” como radical e “mente” como sufixo.

Já os morfemas flexionais ou desinência não formam outras palavras, eles indicam a variação morfossintática da palavra, ou seja, determinam o número, modo, tempo e gênero. A vogal temática é encarregada de enquadrar as palavras em verbo, substantivo, pronome ou adjetivo (AZEREDO, 2000).

A morfologia flexional atribui um valor sintático para as palavras e a morfologia derivacional está ligada ao valor semântico, assim, os morfemas dão

pistas sobre a função sintática e a classe gramatical das palavras, mas também os significados das mesmas (MOTA, 2012).

Quanto ao processo de formação de palavras, ROCHA (1998) propõe que existem três formas: a derivação, a composição e a onomatopeia. Para o presente estudo focaremos na derivação por prefixação e sufixação. A derivação ocorre através do acréscimo de um afixo em um radical, seja ele um prefixo (que antecede o radical) ou um sufixo (que sucede o radical), esse processo permite a criação de novas palavras, uma vez que o acréscimo de um afixo altera o sentido original do radical.

Os prefixos costumam estar ligados a verbos, como em *desmontar*, *refazer* e a adjetivos como *infeliz*, *infiel*, *desmotivado*. Os sufixos podem ser nominais; quando usados para a formação de substantivos e adjetivos, verbais, como em *florecer*, *saltitar*; ou ainda adverbial, por exemplo *lindamente*, *francamente*. Os prefixos alteram o sentido do radical, enquanto os sufixos alteram a classe gramatical (PAULA, 2007).

#### **2.4 Relação entre a consciência morfológica e a escrita**

Partindo disso, retoma-se a ideia de que a consciência morfológica contribui positivamente para a aprendizagem da leitura e escrita, tal fato deve se, principalmente, aos princípios do sistema ortográfico. (GUIMARÃES, 2011; SILVA e RIBEIRO, 2011). Nessa mesma perspectiva HAGEN et al (2010) afirmam que:

Fazem parte da aquisição da leitura e escrita dois princípios: o fonográfico, que corresponde à aprendizagem da relação entre as letras e os fonemas das palavras, e o semiográfico, que diz respeito à aprendizagem de como as letras se associam às unidades de significados que correspondem aos morfemas.

O princípio fonográfico está intimamente ligado à consciência fonológica, que é a habilidade consciente de refletir e manipular os componentes fonológicos da fala e possui papel importante no processo da leitura e escrita do sistema alfabético, uma vez que refletir os sons da fala ajudaria a criança na conversão fonema-grafema (CUNHA e CAPELLINI, 2011; HAGEN et al, 2010).

Entretanto, essa correspondência entre o som e a letra nem sempre é fiel, dado que nem sempre as letras correspondem perfeitamente aos sons da fala. Nesse sentido, a consciência morfológica se associa ao princípio semiográfico.

Além disso, o aprendizado da leitura e escrita não depende apenas da codificação entre letra e som, para que a leitura e escrita sejam eficientes é necessário, também, o reconhecimento semântico-sintático da palavra, que auxilia na compreensão (HAGEN et al, 2010).

O próprio português, que é regido pelo sistema alfabético, apresenta uma série de variações entre os componentes sonoros e gráficos, ou seja, maior irregularidade se comparado ao espanhol e ao finlandês e menor se comparado ao inglês e francês (SEYMOUR et al, 2003 apud GUIMARÃES e MOTA, 2016).

Para o português são nos casos de escrita ambígua, que a consciência morfológica costuma influenciar, como representa o estudo realizado por MOTA e SILVA (2007), com 60 crianças da 1º e 2º série do ensino fundamental, em que o resultado sugere que “quando as crianças estão escrevendo palavras com ortografia ambígua, utilizam seu conhecimento da morfologia da língua para decidir a grafia correta das palavras.”

Nessa mesma ótica, LÚCIO et al. (2018), realizaram um estudo com o objetivo de investigar os efeitos da escolaridade no desempenho em compreensão leitora e consciência morfológica, e o poder preditivo da consciência morfológica no desempenho em compreensão leitora. O estudo foi feito com 403 estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental e os resultados mostraram que a tanto a compreensão de leitura como a consciência morfológica sofrem influência desenvolvimental e que a consciência morfológica auxilia entre 23% e 34% da compreensão leitora.

Por outro lado, a língua inglesa é mais opaca do que o português, isto é, muitas palavras não obedecem a relação letra-som, e por essa irregularidade necessitam de sua estrutura morfológica para serem compreendidas (MOTA e SILVA, 2007).

Essa característica da língua inglesa leva a imaginar que as crianças em aprendizagem da língua inglesa desenvolvam mais precocemente a habilidade de manipular morfemas do que as crianças falantes do português, que por um período mais prolongado se baseiam na manipulação fonológica (OLIVEIRA e JUSTI, 2017).

Diversos estudiosos da língua inglesa têm investigado essa relação. No estudo longitudinal de KIRBY (2012) apud OLIVEIRA e JUSTI (2017) com 103 crianças do jardim de infância ao 3º ano verificou a contribuição da consciência morfológica para leitura utilizando a Tarefa de Analogia de Palavras para medir a consciência morfológica. Os resultados indicaram que a consciência morfológica das crianças no 2º e 3º ano se correlacionou com as tarefas de leitura, sendo mais significativa nas crianças do 3º ano.

Diante do que foi exposto, é possível supor que a habilidade de manipular os morfemas de uma língua contribui para a escrita, seja ela uma língua mais regular, como o português, ou uma língua mais irregular, como o inglês.

## **2.5 O processamento cerebral da escrita**

Tendo como base a neuropsicologia cognitiva, os processos responsáveis pela produção da leitura são explicados por meio de dois sistemas: um ocorre por meio de um processo lexical e outro com base no processo fonológico. A esta explicação foi atribuída o nome de “modelo de dupla rota” ou “processo de dupla rota”, proposto inicialmente por John Morton em 1969, sendo revisto por ele em 1979 e 1980, quando o modelo foi ampliado também para a escrita, e impulsionou outros estudos derivados dessa mesma perspectiva (PINHEIRO, 2008; SALLES e PARENTE, 2007).

Os estudos de Ellis e Young (1988) sugerem que a escrita possui duas rotas independentes, a rota lexical – responsável pela escrita lexical – e a rota fonológica – responsável pela escrita fonológica. Cada uma delas possuem múltiplos processos e a sua ativação depende da regularidade ou irregularidade e familiaridade da palavra a ser escrita (PINHEIRO, 2008).

A escrita lexical não utiliza a conversão fonema-grafema, logo, não é vulnerável à regularidade das palavras, por outro lado é influenciada pelo nível de familiaridades, isto quer dizer que palavras de alta frequência (conhecidas) são escritas com maior eficiência do que as de baixa frequência (pouco conhecidas), que por sua vez são escritas, ainda, com mais eficiência do que não-palavras/pseudopalavras. Esse processo só é possível pois palavras conhecidas/familiares são arquivadas no léxico grafêmico de saída (PINHEIRO, 2008).

A escrita fonológica utiliza da conversão grafema-fonema, desse modo é sensível à regularidade das palavras, ou seja, palavras ambíguas são mais suscetíveis a erros, pois apresentam mais de uma representação, por exemplo, a palavra “cedo” poderia ser escrita com o grafema “c” ou “s”. Nesses casos, a correspondência grafema-fonema não seria eficiente (PINHEIRO, 2008).

A escrita sob cópia acontece graças a uma conexão entre o sistema de análise visual e o nível do grafema. Isso permite que as palavras e não palavras sejam escritas sem necessariamente serem entendidas ou reconhecidas. A escrita sob ditado, necessariamente depende do sistema de análise auditivo e o léxico auditivo de entrada, ambos ativam o sistema semântico, tendo como resultado o reconhecimento da palavra ouvida. A formação da representação semântica da palavra ouvida serve como input para o léxico grafêmico de saída, neste a unidade da palavra grafada é ativada, gerando a sequência de letras da palavra alvo (PINHEIRO, 2008).

## **2.6 A escrita e a adolescência**

Para os autores PAPALIA e FELDMAN (2013) a adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, esse período implica diversas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais na vida dos indivíduos. Durante a adolescência espera-se que assim como em outras tarefas o desempenho em escrita melhore, pois nesse período os indivíduos já passaram por todas as fases de aquisição da escrita.

Além disso, com os anos de escolarização e da instrução formal da leitura e escrita, o conhecimento linguístico implícito deve se tornar cada vez mais explícito, ao passo que o aprendiz é capaz de utilizar esses conhecimentos de forma mais consciente, podendo aprimorá-lo para decodificar, compreender e produzir a linguagem escrita (PAULA 2007; NAVAS, 2017).



### 3 ARTIGO CIENTÍFICO

#### **RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E A ESCRITA DE ADOLESCENTES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE LINGUAGEM**

#### **RELATIONSHIP BETWEEN A MORPHOLOGICAL AWARENESS AND WRITING OF TEENAGERS WITH TYPICAL LANGUAGE DEVELOPMENT**

#### **RELACIÓN ENTRE CONCIENCIA MORFOLÓGICA Y ESCRITURA DE ADOLESCENTES CON DESARROLLO DE LENGUA TÍPICO**

#### **RESUMO**

No Brasil existem poucos estudos que relacionam a habilidade de consciência morfológica com a escrita de adolescentes com desenvolvimento típico de linguagem. O objetivo deste estudo foi verificar se o desempenho em linguagem escrita está associado ao desempenho na produção de neologismos. Além disso, buscou-se verificar em que tipo de tarefa de produção de neologismos, adolescentes entre 11 e 16 anos têm melhor desempenho. Esse foi um estudo transversal, realizado na Universidade de Brasília do qual participaram 83 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, de ambos os sexos, de duas escolas públicas de Belo Horizonte. Os adolescentes foram submetidos à uma tarefa de produção de neologismos e às tarefas de avaliação de linguagem escrita do NEUPSILIN. Os resultados revelam que os participantes tiveram maior domínio na tarefa de sufixação do que em prefixação. Foi observada ainda correlação estatisticamente significativa apenas entre o desempenho total na linguagem escrita e a produção de neologismos (total e prefixação). As subtarefas de linguagem escrita do NEUPSILIN não se associaram ao desempenho em produção de neologismos, o que pode estar relacionado aos itens de escrita disponíveis para avaliação. Sugere-se que novos estudos sejam realizados com um número maior de itens para avaliação de cada subtarefa de escrita.

**Palavras-chave: consciência morfológica; adolescentes; escrita.**

#### **ABSTRACT**

In Brazil, there are few studies that relate the ability of morphological awareness to the writing of adolescents with typical language development. The aim of this study was verify what kind of neologisms production task, adolescents between 11 and 16 years old have better performance. In addition, it verifies if written language acting is associated with the production of neologisms acting. This was a cross-sectional study done at the University of Brasilia that 83 students from 6th to 9th grade of elementary school, male and female, from two public schools in Belo Horizonte. The adolescents were submitted to a neologism production task and to the NEUPSILIN written language assessment tasks. Results show that participants had more mastery in the suffixing task than in prefixing. A statistically significant correlation was also observed only between the total written language performance and the

production of neologisms (total and prefixing). NEUPSILIN's written language subtasks were not associated with the neologism production performance, which may be related to writing items available for evaluation. Further studies are suggested with a larger number of items to evaluate each writing subtask.

**Keywords: morphological awareness; adolescents; writing.**

## RESUMEN

En Brasil existen pocos estudios que relacionan la habilidad de conciencia morfológica con la escrita de los adolescentes con desarrollo característico de lenguaje. El objetivo de ese estudio fue verificar si el desarrollo en lenguaje escrita de los adolescentes está asociado al desempeño en conciencia morfológica, a partir de la producción de los neologismos. Además, se buscó verificar en que tipo de tarea de la producción de neologismos, los adolescentes entre 11 y 16 años tienen mejor desempeño. Ese fue un estudio transversal, realizado en la Universidad de Brasilia en el que participaron 83 estudiantes de sexto a noveno grado de la Enseñanza Fundamental, de ambos sexos, de dos escuelas públicas de Belo Horizonte. Los adolescentes fueron sometidos a una tarea de producción de neologismos y las tareas de evaluación del lenguaje escrito de NEUPSILIN. Los resultados muestran que los participantes han tenido más dominio en la tarea de sufijación que en la prefijación. Fue observado una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento total del lenguaje escrito y la producción de neologismos (total y prefijación). Las subtareas de lenguaje escrito de NEUPSILIN no se asociaron con el rendimiento de producción de neologismo, que puede estar relacionado con los elementos de escritura disponibles para evaluación. Se sugieren nuevos estudios con un mayor número de elementos para evaluar cada subtarea de escritura.

**Palabras clave: conciencia morfológica; adolescentes; escritura.**

### 3.1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma modalidade de comunicação recente na história da humanidade, se comparada ao curso da evolução, e pode ser interpretada como o grande marco da passagem da humanidade primitiva para a civilizada. Os primeiros sistemas de escrita surgiram por volta de 4.000 a.C. A princípio ela foi criada a partir da necessidade de registrar transações comerciais e gravar a fala, de modo a perpetuá-la no tempo e ultrapassar os limites da memória humana. No entanto, a linguagem escrita vai além desses aspectos. O grande papel da escrita está em transmitir mensagens por meio de um sistema convencional dotado de conteúdo linguístico <sup>1,2</sup>

Diferente da linguagem oral, a aquisição da escrita necessita de um ensino formal, isso significa que a escrita é resultado de um conjunto de condições sociais, educacionais e biológicas planejada para tal fim. O processo de aprendizagem da escrita exige do aprendiz uma série de reflexões linguísticas para que possa compreender e manipular os componentes da língua <sup>3,4</sup>.

Dentre esses processos encontra-se a capacidade consciente e controlada de refletir e manipular os componentes da linguagem<sup>5</sup>. A esta capacidade atribuiu-se o nome de consciência metalinguística ou habilidade metalinguística, que “abrange os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita” <sup>6</sup>.

Sobretudo no que tange a consciência metalinguística, três habilidades têm sido mais relacionadas no estudo do processo de aprendizagem de leitura e escrita: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica<sup>7</sup>. O foco deste estudo é a relação entre a consciência morfológica e a escrita.

A consciência morfológica é a capacidade do indivíduo de refletir e manipular conscientemente os morfemas, que são as menores unidades linguísticas dotadas de significado da língua, a fim de propor o reconhecimento semântico e estrutural das palavras<sup>8,9</sup>.

Para melhor esclarecer: uma frase é constituída de unidades menores de som e significado, isto é, as palavras. As palavras, por sua vez, são divididas ainda em unidades menores, os fonemas – unidade de som –, e os morfemas – unidade de significado –, por exemplo, a palavra “ruas” é constituída pelos fonemas /r/, /u/, /a/, /s/; além disso, é constituída por dois elementos significantes *rua* e *s*. O primeiro é empregado por si só como um vocábulo e é a parte central da palavra e pode ser usado para formar novas palavras, como *arruaça*, e o segundo não tem existência autônoma, a ele é atribuído o sentido de plural<sup>10</sup>.

Nessa ótica, observa-se que os morfemas podem ser classificados de acordo com sua característica semântica e sintática, sendo assim, existem duas grandes classes principais de morfemas: o morfema lexical e o morfema gramatical.

O morfema lexical é chamado também de radical ou raiz, ele serve como base para a estrutura da palavra, é definido como “o núcleo mínimo de uma construção morfológica” <sup>11</sup>. Já os morfemas gramaticais são aqueles que se anexam

ao lexical, estes podem ser de três tipos: morfemas derivacionais ou afixos, morfemas flexionais ou desinência e vogal temática<sup>12</sup>.

Os morfemas derivacionais ou afixos são subdivididos em prefixos e sufixos, ambos se juntam ao radical para formar novas palavras, por exemplo, a palavra “infelizmente”, possui três morfemas, “in” como prefixo, “feliz” como radical e “mente” como sufixo. Já os morfemas flexionais ou desinência, indicam a variação morfossintática da palavra, ou seja, determinam o número, modo, tempo e gênero. A vogal temática é encarregada de enquadrar as palavras em verbo, substantivo, pronome ou adjetivo<sup>12</sup>.

A morfologia flexional atribui um valor sintático para as palavras e a morfologia derivacional está ligada ao valor semântico, assim, os morfemas dão pistas sobre a função sintática e a classe gramatical das palavras, mas também os significados das mesmas<sup>13</sup>.

Quanto ao processo de formação de palavras, é proposto que existem três formas: a derivação, a composição e a onomatopeia. Para o presente estudo focaremos na derivação por prefixação e sufixação. A derivação ocorre através do acréscimo de um afixo em um radical, seja ele um prefixo (que antecede o radical) ou um sufixo (que sucede o radical), esse processo permite a criação de novas palavras, uma vez que o acréscimo de um afixo altera o sentido original do radical<sup>14</sup>.

Os prefixos costumam estar ligados a verbos, como em *desmontar*, *refazer* e a adjetivos como *infeliz*, *infiel*, *desmotivado*. Os sufixos podem ser nominais; quando usados para a formação de substantivos e adjetivos, verbais, como em *florecer*, *saltitar*, ou ainda adverbial, por exemplo *lindamente*, *francamente*. Os prefixos alteram o sentido do radical, enquanto os sufixos alteram a classe gramatical<sup>4</sup>.

Ao que se refere a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, dois princípios combinados atuam nesse processo, o fonográfico e o semiográfico. O primeiro está relacionado a correspondência entre o grafema e o fonema, enquanto o segundo diz respeito a como os grafemas se associam a unidades dotadas de significado<sup>15,16</sup>.

O princípio fonográfico está intimamente ligado à consciência fonológica, que é a habilidade consciente de refletir e manipular os componentes fonológicos da fala e possui papel importante no processo da leitura e escrita do sistema alfabético, uma vez que refletir os sons da fala ajudaria a criança na conversão fonema-grafema<sup>16,17</sup>.

Entretanto, essa correspondência entre o som e a letra nem sempre é fiel, dado que nem sempre as letras correspondem perfeitamente aos sons da fala. Nesse sentido, a consciência morfológica se associa ao princípio semiográfico. Além disso, o aprendizado da leitura e escrita não depende apenas da codificação entre letra e som, para que a leitura e escrita sejam eficientes é necessário, também, o reconhecimento semântico-sintático da palavra, que auxilia na compreensão<sup>16</sup>.

O próprio português, que é regido pelo sistema alfabético, apresenta uma série de variações entre os componentes sonoros e gráficos, ou seja, maior

irregularidade se comparado ao espanhol e ao finlandês e menor se comparado ao inglês e francês<sup>18</sup>.

Para o português são nos casos de escrita ambígua, que a consciência morfológica costuma influenciar, como representa um estudo realizado, com 60 crianças da 1º e 2º série do ensino fundamental, em que o resultado sugere que “quando as crianças estão escrevendo palavras com ortografia ambígua, utilizam seu conhecimento da morfologia da língua para decidir a grafia correta das palavras”<sup>15</sup>.

Nessa mesma ótica, um estudo realizado com o objetivo de investigar os efeitos da escolaridade no desempenho em compreensão leitora e consciência morfológica, e o poder preditivo da consciência morfológica no desempenho em compreensão leitora, com 403 estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental e os resultados mostraram que a tanto a compreensão de leitura como a consciência morfológica sofrem influência desenvolvimental e que a consciência morfológica auxilia entre 23% e 34% da compreensão leitora<sup>19</sup>.

Diversos estudiosos da língua inglesa têm investigado essa relação. Em um estudo longitudinal com 103 crianças do jardim de infância ao 3º ano verificou a contribuição da consciência morfológica para leitura utilizando a Tarefa de Analogia de Palavras para medir a consciência morfológica. Os resultados indicaram que a consciência morfológica das crianças no 2º e 3º ano se correlacionou com as tarefas de leitura, sendo mais significativa nas crianças do 3º ano<sup>20</sup>.

Em relação a adolescência, trata-se de um período de transição entre a infância e a vida adulta, essa fase implica diversas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais na vida dos indivíduos<sup>21</sup>. Durante a adolescência espera-se que assim como em outras tarefas o desempenho em escrita melhore, pois nesse período os indivíduos já passaram por todas as fases de aquisição da escrita. Além disso, com os anos de escolarização e da instrução formal da leitura e escrita, o conhecimento linguístico implícito deve se tornar cada vez mais explícito, ao passo que o aprendiz é capaz de utilizar esses conhecimentos de forma mais consciente, podendo aprimorá-lo para decodificar, compreender e produzir a linguagem escrita<sup>2,4</sup>.

No Brasil é escasso os estudos referentes a consciência morfológica e a maioria é voltado para a leitura, tendo como público alvo crianças inseridas no ensino fundamental I. Desta forma, argumenta-se a favor da necessidade de um delineamento sobre a consciência morfológica, sobretudo, sua relação com a escrita.

Partindo disso, o objetivo geral do presente estudo foi verificar a associação entre consciência morfológica e desempenho em linguagem escrita de adolescentes com desenvolvimento típico de linguagem por meio da produção de neologismos utilizando a prefixação e a sufixação, bem como verificar em qual das tarefas de produção de neologismos os adolescentes têm melhor desempenho.

### **3.2 MÉTODOS**

Este é um estudo transversal, realizado na Universidade de Brasília, do qual os dados foram obtidos por meio do banco de dados da pesquisa Perfil Linguístico de Adolescentes com Desenvolvimento Típico da Linguagem, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, sob parecer número 1722230 e coordenado pela Professora Doutora Vanessa de Oliveira Martins Reis.

### **3.2.1 PARTICIPANTES**

Participaram do estudo 83 adolescentes, sendo 26 do sexo masculino (31,3%) e 57 do sexo feminino (68,7%) matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, dos quais 33,7% cursavam o 6º ano, 26,5% o 7º ano, 25,3% o 8º ano e 14,5% o 9º ano. Os dados foram coletados em duas escolas públicas de Belo Horizonte. Todos os responsáveis pelos adolescentes que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todos os adolescentes participantes da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento.

Foram incluídos adolescentes matriculados no ensino fundamental II das escolas selecionadas, falantes do português brasileiro, sem histórico, referido pelos mesmos ou seus responsáveis, de doenças neurológicas ou psiquiátricas, assim como deficiências visuais ou auditivas não corrigidas. Os adolescentes que não completaram as provas de Avaliação da Linguagem Escrita do NEUPSILIN<sup>22</sup> e Avaliação da Produção de Neologismo<sup>4</sup>, foram excluídos do estudo.

### **3.2.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS**

Os estudantes participantes da pesquisa foram submetidos, dentre outros testes, à Avaliação da Linguagem Escrita do NEUPSILIN<sup>22</sup> e à tarefa de Produção de Neologismos<sup>4</sup>.

O instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Neupsilin<sup>22</sup> avalia oito funções - orientação têmporo-espacial, atenção, percepção, memória, aritmética, linguagem, praxias e funções executivas - neuropsicológicas por meio de 32 subtestes. Para o presente estudo serão consideradas as provas de avaliação da linguagem escrita, composta por 5 partes, sendo estas:

- A. Leitura em voz alta: Com o auxílio do livro de estímulos da avaliação o aplicador mostrou cada palavra ao indivíduo e foi solicitado que o mesmo lesse em voz alta. Para a leitura de pseudopalavras foi acrescentada a informação de que as palavras não possuíam significado, mas deveriam ser lidas em voz alta da mesma maneira. Em seguida foi feita uma transcrição literal da forma que o indivíduo leu cada palavra.
- B. Compreensão escrita: Foi dada ao indivíduo a instrução de que seriam mostradas palavras e frases e que este deveria ler estas de maneira silenciosa e em seguida apontasse para a imagem correspondente à palavra

ou frase lida. Para a marcação foram anotadas todas as respostas e feitos “x” em casos de erro.

C. Escrita espontânea: Foi entregue ao indivíduo uma folha em branco e solicitado para que o mesmo escrevesse uma frase.

D. Escrita copiada: para esse teste foi entregue ao indivíduo uma folha em branco e apresentada uma página do livro de estímulos da avaliação que contém uma frase e em seguida dada a instrução “copie esta frase”.

E. Escrita ditada: foi entregue ao indivíduo uma folha em branco e explicado para o mesmo que seriam ditas frases com e sem significado e que as mesmas deviam ser escritas posteriormente.

A consciência morfológica foi avaliada por meio da tarefa de Produção de Neologismos descrita por Paula<sup>4</sup>, buscou verificar de que forma os morfemas são acessados por meio da invenção de novas palavras. Esta tarefa exige a formação de 10 novos verbos a partir de prefixação e 10 nomes por sufixação a partir de palavras conhecidas de alta e média frequência existentes na língua portuguesa. Para a escolha de palavras foram consultados três dicionários de língua portuguesa para evitar que fosse solicitada a formação de palavras já existentes.

Para a aplicação de forma coletiva foi distribuída para cada adolescente uma folha de papel A4, lápis e borracha para a escrita das palavras formadas.

“A seguinte instrução foi fornecida aos participantes para a realização da mesma, incluindo exemplos para ensaio coletivo da tarefa: *“Vamos jogar um jogo: você vai inventar novas palavras da mesma família da que eu vou te dar. Por exemplo, eu te digo: cadeira e você deve dizer como é que nós podemos chamar uma pessoa que faz cadeiras: (cadeireiro). Como nós podemos chamar a ação de fazer piquenique? (piquenicar). Você compreendeu bem o que é pra ser feito! Vamos começar!”*<sup>4</sup>

Depois de dadas as instruções e exemplos com efeito de treino, cada aluno em sua carteira realizou individualmente e em silêncio a tarefa. Foi realizado um julgamento por um grupo de juízes, algumas palavras diferentes das descritas no estudo de Paula (2007), foram consideradas como corretas e para cada palavra considerada correta foi atribuído um ponto.

### 3.2.3 ANÁLISES ESTATÍSTICAS

Foi elaborado um banco de dados em Excel referente aos resultados obtidos na tarefa de Produção de Neologismos e na Avaliação da Linguagem Escrita do NEUPSILIN. Em seguida foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais utilizando-se os seguintes testes não paramétricos: Correlação de Spearman, Wilcoxon, Mann-Whitney e Kruskal Wallis. O nível de significância adotado foi de 5%.

### 3.3 RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as medidas descritivas do desempenho na produção de neologismos dos adolescentes geral e por tarefa (prefixação e sufixação). De acordo com o teste de Wilcoxon os adolescentes apresentam maior domínio na tarefa de sufixação.

A Tabela 2 mostra que não há influência estatisticamente significativa para a variável sexo e nível de escolaridade na produção de neologismos em adolescentes com desenvolvimento típico de linguagem.

Na Tabela 3 são apresentadas as correlações de Spearman entre a avaliação de linguagem escrita do NEUPSILIN e a produção de neologismos. Foi observada correlação estatisticamente significativa apenas entre o desempenho total na linguagem escrita e a produção de neologismos (total e prefixação). Desta forma, quanto maior o desempenho em prefixação e neologismo total melhor o desempenho em linguagem escrita total do NEUPSILIN.

O desempenho dos adolescentes foi classificado como adequado e inadequado em cada tarefa do NEUPSILIN (tabela 4). Em seguida o desempenho desses dois grupos (adequado versus inadequado) foi comparado para a tarefa de prefixação, sufixação e neologismos total. Não se observou diferença estatisticamente significativa para nenhuma das comparações, mas tendência estatística ( $p < 0,10$ ) para a classificação do desempenho total na linguagem escrita (tabela 3). Os adolescentes com desempenho adequado na linguagem escrita total tendem a ter melhor desempenho na produção de neologismos (total e prefixação).

### 3.4 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através da prova de produção de neologismo apontam que a média para a tarefa de sufixação foi maior do que a de prefixação, isso supõe que estudantes do ensino fundamental II têm mais facilidade de produzir neologismos através da sufixação. Vale lembrar que os estudantes deveriam formar novos substantivos a partir de uma palavra da mesma classe. Esse processo de derivação de um substantivo em outro segue um plano estrutural da língua que é baseado, sobretudo, nos fatores socioculturais e da necessidade de dar nome a objetos, ofícios e espaços a partir da experiência de realidade, por outro lado, tal processo não se aplica a prefixação<sup>12,23</sup>.

Significa dizer que para a derivação de um substantivo em outro há uma associação lógica e cultural que parte do conhecimento do mundo dos objetos e do papel sociocultural. Por exemplo, os conceitos empregados ao substantivo laranja: uso alimentar (laranjada), árvore (laranjeira), conjunto (laranjal), quem vende (laranjeiro), tamanho (laranjinha), qualificação (alaranjada)<sup>12</sup>. Das 20 palavras usadas na tarefa de neologismo 10 eram substantivos, sendo 5 relacionadas ao uso alimentar e 5 relacionadas a indivíduos que exercem uma profissão ou ofício.



Um estudo realizado com crianças de 1º e 3º ano do ensino fundamental está de acordo com a variação encontrada na tarefa de neologismo, no entanto as autoras justificam com o fato de que primeiramente as crianças obtêm mais informações sobre a palavra olhando para o seu final, ou seja, é olhando para o final da palavra que se torna possível identificar se se trata de verbo ou substantivo, se a palavra está no feminino ou no masculino. Além disso, as autoras colocam que essa diferença também se dá pela realização de analogias entre pedaços comuns de final de palavras<sup>24</sup>. A analogia proposta pelas autoras reforça a ideia de que o processo de derivação de um substantivo em outro através da sufixação, está intimamente relacionado às experiências prévias.

Os resultados apontam que não houve influência da escolaridade na produção de neologismos. Entretanto, os resultados obtidos por Paula<sup>25</sup>, em um estudo com 260 alunos do 2º, 4º, 6º e 8º ano de uma escola particular, evidenciou desempenho progressivamente superior na prova de neologismo por prefixação entre todos os anos escolares e para a prova de sufixação não houve diferença significativa para o 2º e o 4º, porém o 6º ano obteve média maior que o 4º e 2º ano, assim como o 8º obteve média superior ao 6º ano.

Diante da disparidade observada nos estudos, uma hipótese pode ser levantada, sendo ela referente ao tipo de rede de ensino, pública ou privada. Tendo em vista que o presente estudo foi realizado com estudantes de duas escolas públicas, e o estudo de Paula<sup>25</sup> com estudantes de escola particular, portanto, o tipo de rede de ensino estaria relacionado ao desempenho dos participantes na tarefa de consciência morfológica. Todavia, não há estudos comparativos a respeito do desempenho em consciência morfológica entre estudantes inseridos em escolas de rede pública e privada, sendo este um tema sugestivo a ser abordado em estudos futuros. Além disso, no estudo de Paula<sup>25</sup> foram incluídos estudantes do ensino fundamental I, o que pode ter influenciado na positividade da relação entre a escolaridade e a produção de neologismos, enquanto o presente estudo se ateve apenas aos estudantes do ensino fundamental II.

Não houve influência do sexo na produção de neologismos, esse resultado vai ao encontro dos achados de Santos e Fernandes<sup>26</sup> em estudo realizado com 485 crianças, cujo o objetivo era extrair relações entre instrumentos de escrita e compreensão de leitura e verificar o valor preditivo destes para o desempenho escolar. No referido estudo a amostra não apresentou diferença estatisticamente significativa entre os sexos.

Os resultados mostram que os estudantes que obtiveram maior desempenho nas provas de produção de neologismo por prefixação e em neologismo total apresentaram um melhor desempenho geral na linguagem escrita do NEUPSILIN. Este resultado está de acordo com estudos feitos com crianças brasileiras<sup>8,15,24,27-30</sup>. Entretanto, ao se verificar a associação entre o desempenho na produção de neologismos e cada tarefa de escrita do NEUPSILIN, não encontramos associação estatisticamente significativa. Este resultado não está de acordo com o encontrado na literatura, provavelmente devido ao instrumento utilizado para avaliação da escrita.

O NEUPSILIN avalia a linguagem escrita por meio de cinco tarefas: leitura em voz alta, compreensão escrita, escrita espontânea, escrita copiada e a escrita ditada. Os estudos que apontam associação entre a consciência morfológica e a escrita, utilizam tarefas de avaliação da escrita com maior nível de complexidade e com maior número de itens, como o Teste de Desempenho Escolar (TDE) que consiste da escrita do próprio nome e de 34 palavras a partir de ditado<sup>8,27,28</sup>, a reprodução escrita de uma história<sup>29</sup>, a tarefa de escrita morfológicamente complexa e de decisão ortográfica, onde a criança deve escrever uma pseudopalavra morfológicamente complexa e completar uma frase com uma pseudopalavra derivada de uma palavra-chave, respectivamente<sup>15</sup>. Os participantes também são submetidos a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), que consiste em um ditado de um texto composto por 114 palavras<sup>27</sup>, o ditado de 24 palavras isoladas<sup>24</sup> e o ditado de 48 palavras<sup>30</sup>.

Como verificado nos resultados, o NEUPSILIN<sup>22</sup> não foi suficiente para diferenciar perfil de desempenho de escrita, visto que grande parte dos participantes do estudo (81,3%) tiveram desempenho adequado para a tarefa de escrita sob ditado. Esta tarefa requer do estudante a escrita de dez palavras reais e duas pseudopalavras ditadas, pode-se supor que o resultado encontrado neste estudo se deve à pequena quantidade de itens que compõem a tarefa, não sendo possível rastrear o desempenho inadequado com a escrita de apenas dez palavras e duas pseudopalavras em estudantes com desenvolvimento típico de linguagem.

Todos os participantes do estudo foram classificados com desempenho adequado para a tarefa de escrita sob cópia do NEUPSILIN, esta tarefa consiste na cópia de uma única frase. Por se tratar da cópia de uma simples frase o instrumento utilizado pode não ser suficiente para identificar diferentes perfis de escritores entre os estudantes de diferentes anos escolares. Os resultados mostraram ainda que 97,3% dos estudantes apresentaram desempenho adequado para a tarefa de escrita espontânea do NEUPSILIN, esta tarefa consiste na produção de uma frase de maneira livre.

Conforme apontado, uma possível limitação do presente estudo se refere ao instrumento utilizado para avaliação da linguagem escrita, que por se tratar de um instrumento breve, não é suficiente para caracterizar e diferenciar o desempenho de escrita dos participantes. Portanto, não é possível afirmar que não há associação entre a consciência morfológica e a escrita. Para isso, recomendamos para estudos futuros que a avaliação da linguagem escrita seja mais ampla e com maior variedade dos testes, a fim de expressar de forma eficaz diferentes perfis de escritores. Além disso, se faz necessário estudos direcionados a alunos do ensino fundamental II, de modo a identificar e caracterizar a associação da consciência morfológica com a escrita de indivíduos adolescentes.

Portanto, os achados do presente estudo, demonstram a importância da avaliação da escrita utilizando testes com maior nível de complexidade para a faixa etária estudada, e em relação a prova de neologismos e a sub tarefa de prefixação, sugere-se que os adolescentes tenham maior contato com os prefixos, pois diferente da sufixação, a prefixação não está ligada ao meio sociocultural.

### 3.5 CONCLUSÃO

Este estudo buscou explorar a consciência morfológica e sua relação com a escrita de adolescentes com desenvolvimento típico de linguagem. Observamos que os participantes que obtiveram maior desempenho na tarefa de neologismo total e por prefixação apresentaram um melhor desempenho geral na linguagem escrita do NEUPSILIN. No entanto, essa associação não foi encontrada quando comparado com cada tarefa de escrita do NEUPSILIN.

Na avaliação da consciência morfológica utilizando a tarefa de produção de neologismos, evidenciou-se que os participantes tiveram maior domínio na tarefa de sufixação do que na de prefixação. Atribuímos a esse resultado a necessidade de dar nome a objetos, ofícios e espaços a partir das experiências de realidade e ao conhecimento sociocultural prévio. Além disso, não houve influência das variáveis escolaridade e sexo na produção de neologismos. Nas tarefas de avaliação da linguagem escrita (escrita espontânea, cópia e ditado de palavras e pseudopalavras) todos os participantes obtiveram desempenho adequado, o que revela que o teste aplicado não foi eficaz para diferenciar o desempenho de escrita dos estudantes.

Os resultados encontrados no presente estudo, ressaltam a necessidade de dar continuidade às pesquisas que visam a relação da consciência morfológica com a escrita de adolescentes, levando em consideração um número maior de itens para avaliação de cada subtarefa de escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Santos MTM, Navas ALGP. TRANSTORNOS DE LINGUAGEM ESCRITA: teoria e prática. São Paulo: Manole; 2016.
2. Navas ALGP. In: LAMÔNICA DAC, BRITTO DBO. Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas. 1º ed. São Paulo: Book Toy; 2017.
3. Zorzi JL. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed; 2003.
4. Paula FV. Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita. São Paulo. Tese [Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano] - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2007.
5. Gombert, JE. In: Maluf MR. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.
6. Maluf MR, Zanella MS, Molina Pagnez KSM. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. Boletim de Psicologia 2006; 56(124): 67-92.
7. Mota MMPE. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. Psicologia em estudo 2009; 14(1): 159-66.
8. Mota MMPE. Explorando a relação entre a consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. Estudos de Psicologia 2012; 29(1): 89-94.
9. Silva AAM, Martins Reis VO. Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura. CoDAS 2017; 29(1).
10. Cunha C, Cintra L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: LEXIKON Editora Digital; 1985.

11. Mota MMPE, Guimarães SB, Conti C, Linhares T, Rezende LB, Amorin S, et al. Diferenças entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional no português brasileiro no ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2013; 26(4).
12. Azeredo JC. Fundamentos de gramática do português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2000.
13. Mota MMPE, Vieira MT, Bastos RR, Dias J, Paiva N, Mansur-Lisboa S, et al. Leitura contextual e processamento metalingüístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2012; 25(1):114-20.
14. Rocha LCA. Estruturas morfológicas do português. Belo Horizonte: UFMG; 1998.
15. Mota MMPE, Silva KCA. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia em pesquisa* 2007; 1(2): 86-92.
16. Hagen V, Miranda LC, Mota MMPE. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. *Psicologia: teoria e prática* 2010; 12(3): 135-48.
17. Cunha VL, Capellini S. Habilidades metalingüísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista psicopedagogia* 2011; 28(85): 85-96.
18. Guimarães SB, Mota MMPE. Consciência morfológica e ortografia. Uma relação para além da consciência fonológica? *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 2016; 18(2): 608-23.
19. Lucio PS, Lima TH, Jesuíno ADSA, Rueda FJM. Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia* 2018; 9(3) Supl 1: 112-31.
20. Oliveira BSF, Justi FRR. A contribuição da consciência morfológica para a leitura no português brasileiro. *Psicologia: teoria e prática* 2017; 19(3): 270-86.
21. Papalia DE, Feldman RD. Desenvolvimento humano. 12. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora; 2013.

22. Fonseca RP, Salles JF, Parente MAMP. Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Neupsilin. São Paulo: Vetor Editora; 2009.
23. Villalva A, Mateus MH. Morfologia do português. Lisboa: Universidade Aberta; 2007.
24. Cardoso SB, Leandro DS, Paula FV. Conhecimento morfológico derivacional e suas relações com o desempenho na escrita de palavras. *Psicologia informacao* 2008; 12(12): 107-29.
25. Paula FV, Leme MIS. Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental. *Boletim de Psicologia* 2017; 67(146): 51-66.
26. Santos AAA, Fernandes ESO. Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional* 2016; 20(3): 465-73.
27. Mota MMPE, Santos AAA, Dias J, Paiva N, Mansur-Lisboa S, Silva DA. Relação entre consciência morfológica e escrita em crianças do ensino fundamental. *Psicologia em pesquisa* 2008; 2(2): 51-60.
28. Mota MMPE, Anibal L, Lima S. A Morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2008; 21(2): 311-8.
29. Guimarães SRK, Paula FV, Mota MMPE, Barbosa VR. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? *Psicologia USP* 2014; 25(2): 201-12.
30. Guimarães SB, Mota MMPE. Consciência morfológica e ortografia. Uma relação para além da consciência fonológica? *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 2018; 18(2): 608-23.

Tabela 1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO DESEMPENHO NA PRODUÇÃO DE NEOLOGISMOS E NAS SUBCATEGORIAS PREFIXAÇÃO E SUFIXAÇÃO

|               |    | Prefixação | Sufixação | Neologismo Total |
|---------------|----|------------|-----------|------------------|
| Média         |    | 5,43       | 6,75      | 12,18            |
| Mediana       |    | 6,00       | 7,00      | 13,00            |
| Desvio padrão |    | 3,299      | 1,807     | 4,370            |
| Mínimo        |    | 0          | 3         | 4                |
| Máximo        |    | 10         | 10        | 20               |
| Percentis     | 25 | 3,00       | 5,00      | 9,00             |
|               | 50 | 6,00       | 7,00      | 13,00            |
|               | 75 | 8,00       | 8,00      | 15,00            |

Kruskal Wallis Test

Tabela 2 INFLUÊNCIA DO SEXO E DA ESCOLARIDADE NA PRODUÇÃO DE NEOLOGISMOS

| Sexo           | Prefixação | Sufixação | Neologismo Total |
|----------------|------------|-----------|------------------|
| Mann-Whitney U | 693,500    | 710,500   | 705,000          |
| Wilcoxon W     | 2346,500   | 1061,500  | 2358,000         |
| Z              | 0,469      | 0,303     | 0,355            |
| <b>p-valor</b> | 0,639      | 0,762     | 0,723            |
| Escolaridade   |            |           |                  |
| Qui-quadrado   | 0,589      | 1,949     | 1,332            |
| df             | 3          | 3         | 3                |
| <b>p-valor</b> | 0,899      | 0,583     | 0,722            |

Kruskal Wallis Test

Tabela 3 CORRELAÇÃO DE SPEARMAN ENTRE AS PROVAS DE LINGUAGEM ESCRITA DO NEUPSILIN E A PRODUÇÃO DE NEOLOGISMOS

|                                 |                            | Prefixação   | Sufixação | Neologismo Total |
|---------------------------------|----------------------------|--------------|-----------|------------------|
| Linguagem Escrita Total - Bruto | Correlações de coeficiente | 0,231        | 0,170     | 0,231            |
|                                 | <b>p-valor</b>             | <b>0,036</b> | 0,124     | <b>0,035</b>     |
| Leitura em voz alta - Bruto     | Correlações de coeficiente | 0,147        | -0,015    | 0,100            |
|                                 | p-valor                    | 0,185        | 0,891     | 0,369            |
| Compreensão escrita - Bruto     | Correlações de coeficiente | 0,103        | 0,040     | 0,103            |
|                                 | p-valor                    | 0,356        | 0,720     | 0,354            |
| Escrita espontânea - Bruto      | Correlações de coeficiente | 0,143        | 0,088     | 0,124            |
|                                 | p-valor                    | 0,198        | 0,430     | 0,265            |
| Cópia - Bruto                   | Correlações de coeficiente | 0,034        | 0,015     | 0,036            |
|                                 | p-valor                    | 0,763        | 0,895     | 0,745            |
| Ditado - Bruto                  | Correlações de coeficiente | 0,168        | 0,106     | 0,163            |
|                                 | p-valor                    | 0,128        | 0,341     | 0,140            |

Correlação de Spearman



Tabela 4 CLASSIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES EM ADEQUADO E INADEQUADO PARA AS PROVAS DE ESCRITA ESPONTÂNEA, CÓPIA E DITADO

|                    |            | Frequência | Percentual | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------------------|------------|------------|------------|--------------------|-------------------------|
| Escrita espontânea | Adequado   | 73         | 88,0       | 97,3               | 97,3                    |
|                    | Inadequado | 2          | 2,4        | 2,7                | 100,0                   |
|                    | Total      | 75         | 90,4       | 100,0              |                         |
| Cópia              | Adequado   | 75         | 90,4       | 100,0              | 100,0                   |
| Ditado             | Adequado   | 61         | 73,5       | 81,3               | 81,3                    |
|                    | Inadequado | 14         | 16,9       | 18,7               | 100,0                   |
|                    | Total      | 75         | 90,4       | 100,0              |                         |

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste estudo nos proporcionou novos conhecimentos a respeito da linguagem escrita, desde a sua aquisição e aprendizagem até a sua consolidação. Vimos a importância das habilidades metalinguísticas e do próprio processamento cerebral da escrita ao longo desse processo. Ao aprofundarmos na morfologia do português brasileiro nos deparamos com conceitos por vezes esquecidos, por exemplo o conceito de morfema e seus tipos, que são indispensáveis no uso da nossa língua.

Lamentavelmente, observamos que a consciência morfológica ainda é pouco estudada, principalmente no ramo da fonoaudiologia. Os resultados obtidos não estão em concordância com as hipóteses levantadas inicialmente, em relação a associação entre consciência morfológica e a escrita; e ao desempenho em escrita entre os anos escolares, era esperado associação em todas as tarefas de escrita do NEUPSILIN, bem como desempenho progressivamente superior na prova de neologismos entre os anos escolares. Apesar das limitações enfrentadas ao longo deste estudo, estamos satisfeitas com a nossa contribuição e esperamos que o sirva de motivação para outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J. C. **Fundamentos de gramática do português**. Jorge Zahar Editor Ltda, 2000.

CARDOSO, S. B.; LEANDRO, D. S.; PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico derivacional e suas relações com o desempenho na escrita de palavras**. *Psicol inf.*, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 107-129, 2008.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. **Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto**. *Psico*, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017.

CORREA, J.; LUGARINHO, J.; COLUCCI, N. **O Conhecimento Morfológico da Criança na Escrita do Português Brasileiro**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Vol. 32 n. 4, pp. 1-7, 2016.

CUNHA, V. L.; CAPELLINI, S. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. LEXIKON Editora Digital Ltda, 1985.

FONSECA, R.P.; SALLES, J. F.; PARENTE, M.A.M.P. **Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Neupsilin**. São Paulo: Vetor Editora, 2009.

GUIMARÃES, S. R. K. **Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfosintática e desempenho em leitura e escrita**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 23-32, 2011.

GUIMARÃES, S. R. K. et al. **Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?** *Psicologia USP*, v. 25, n. 2, p. 201-212, 2014.

GUIMARÃES, S. B. & MOTA, M. M. P. **Consciência morfológica e ortografia. Uma relação para além da consciência fonológica?** *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 608-623, 2016.

GUIMARÃES, S. B.; MOTA, M. M. P. **Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português?** *Estud. psicol. (Natal)*, v. 21, n. 3, p. 239-248, Set. 2016.

LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. O. **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. 1º ed. Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy, 2017.

LUCIO, P. S. et al. **Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental**. *Est. Inter. Psicol.*, Londrina, v. 9, n. 3, supl. 1, p. 112-131, dez. 2018.

MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, M. R. et al. **Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. Boletim de Psicologia, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006.

MOTA, M. M. P. E.; ANIBAL, L. & LIMA, S. **A Morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português?**. Psicologia: Reflexão e Crítica., Juiz de Fora , v. 21, n. 2, p. 311-318, 2008.

MOTA, M. M. P. E.; JÚNIOR, P. V. F. **Há contribuições diferentes da morfologia derivacional e flexional para a escrita?**. Psicol. pesq., Juiz de Fora , v. 8, n. 2, p. 144-149, dez. 2014.

MOTA, M. M. P. E. et al. **Diferenças entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional no português brasileiro no ensino fundamental**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, n. 4, 2013.

MOTA, M. M. P. E. & SILVA, K. C. A. **Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório**. Psicol. pesq., Juiz de Fora , v. 1, n. 2, p. 86-92, dez. 2007.

MOTA, M. M. P. E. **O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 29, n. 1, p. 89-94, 2012.

MOTA, M. M. P. E. **Explorando a relação entre a consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita..** Psicol. estud., Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, mar. 2009.

MOTA, M. M. P. E. et al. **Leitura contextual e processamento metalingüístico no português do Brasil: um estudo longitudinal**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 1, p. 114-120, 2012.

MOTA, M. M. P. E. et al. **Relação entre consciência morfológica e escrita em crianças do ensino fundamental**. Psicologia em pesquisa, v. 2, n. 2, p. 51-60, 2008.

MOTA, M. M. P. E. et al. **Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 22, n. 2, p. 223-229, 2009.

OLIVEIRA, B. S. F.; JUSTI, F. R. R. **A contribuição da consciência morfológica para a leitura no português brasileiro**. Psicol. teor. prat., São Paulo, v. 19, n. 3, p. 270-286, dez. 2017.

PAPALIA, Diane E. & FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Artmed Editora, 2013.

PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAULA, F. V. & LEME, M. I. S. **Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental**. Boletim de Psicologia, v. 67, n. 146, p. 51-66, 2017.

- PINHEIRO, A.M.V. **Leitura e Escrita: Uma abordagem cognitiva**. 2º ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.
- ROCHA, L. C. A. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. **Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. *Psicol. Reflex. Crit.* Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 220-228, 2007.
- SANTOS, A. A. A.; FERNANDES, E. S. O. **Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 465-473, Dec. 2016.
- SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A. L. G P. **TRANSTORNOS DE LINGUAGEM ESCRITA: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2016.
- SANTOS, A. A. A.; FERRAZ, A. S.; RUEDA, F. J. M. **Relações entre a Compreensão de Leitura e as Habilidades Metalinguísticas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 2, p. 301-309, 2018.
- SILVA, A. A. M.; MARTINS-REIS, V. O. **Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura**. In: CoDAS. 2017.
- SILVA, A. C.; RIBEIRO, V. **Erros ortográficos e competências metalinguísticas**. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 29, n. 3, p. 391-401, jul. 2011.
- VILLALVA, A.; MATEUS, M. H. **Morfologia do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.
- ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## ANEXO

### Anexo 1. Regras da Revista

**ARTIGOS ORIGINAIS** - contribuições destinadas a divulgar resultados de pesquisa original inédita, que possam ser replicados e/ou generalizados, ou uma análise crítica de artigos. O autor deve deixar claro quais as questões que pretende

responder e explicitar o método científico adotado. Nesta categoria será aceita revisão bibliográfica sistemática da literatura, de material publicado sobre um assunto específico e atualizações sobre o tema. A modalidade **estudo de caso** pode ser aceita nesta seção, desde que apresente relato de casos não rotineiros. Especificamente quando se tratar desse tipo de estudo, deverá ter a descrição do histórico, condutas e procedimentos.

*Na primeira parte do texto deve constar:*

- Título do artigo em português, inglês e espanhol;
- Resumos de no máximo 250 palavras em português, inglês e espanhol;
- Todos os resumos devem ser seguidos de três a seis descritores (nas três línguas), que são palavras-chave, e que auxiliarão a inclusão adequada do resumo nos bancos de dados bibliográficos; para tal, empregar a lista de "Descritores em Ciências da Saúde", elaborada pela Biblioteca Regional de Medicina e disponível nas bibliotecas médicas e no site <http://decs.bvs.br> ou no *Thesaurus of Psychological Index Terms*, da *American Psychological Association*.
- O manuscrito deve ter até 25 páginas, incluindo-se as referências bibliográficas;
- Especificar, caso o trabalho já tenha sido apresentado anteriormente, qual o congresso, data e cidade.

*O texto deverá conter:*

- Introdução com revisão de literatura e objetivo; deve ser curta, definindo o problema estudado, sintetizando sua importância e destacando as lacunas do conhecimento ("estado da arte") que serão abordadas no artigo;
- Material e método explicitando a população estudada, a fonte de dados e critérios de seleção, dentre outros. Esses devem ser descritos de forma compreensiva e completa.
- Resultados com descrição dos achados encontrados sem incluir interpretações/comparações; devem ser separados da discussão. O texto deve complementar e não repetir o que está descrito em tabelas, quadros e/ou figuras. Essas não devem exceder o número de 10, e devem ser alocadas no final do artigo após as referências bibliográficas. Para estudo de caso, o texto deve conter a apresentação do caso clínico.
- Discussão que deve começar apreciando as limitações do estudo, seguida da comparação com a literatura e da interpretação dos autores;
- Conclusões ou Considerações Finais, indicando os caminhos para novas pesquisas;
- Referências bibliográficas: Os **ARTIGOS** e **ESTUDO DE CASO** devem conter no máximo 30 citações, das quais, 70% devem ser de artigos publicados em literatura nacional e internacional, preferencialmente recentes. Para **REVISÃO SISTEMÁTICA** não há limitação do número de referências.