

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**A RELAÇÃO MORFOLOGIA-ORTOGRAFIA: UM ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TAIÇARA FARIAS CANÊZ DUARTE

PELOTAS, 2010

TAIÇARA FARIAS CANÊZ DUARTE

A RELAÇÃO MORFOLOGIA-ORTOGRAFIA: UM ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D812r Duarte, Taiçara Farias Canêz
A relação morfologia-ortografia: um estudo sobre as representações
de alunos do ensino fundamental / Taiçara Farias Canêz Duarte. – 2010.
106 f.

Orientador: Ana Ruth Moresco Miranda. Dissertação (Mestrado) –
Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Ortografia-morfologia. 2. Redescrição Representacional.
4. Ensino e aprendizagem da ortografia. I. Título.

CDU: 806.90:37

Catalogação na Publicação: Renata Braz Gonçalves CRB 10/ 1502

Banca Examinadora

Profª Drª Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) – UFPel

Profª Drª Magda Floriana Damiani – UFPel

Profª Drª Maria José Blaskovski Vieira – UFPel

Profª Drª Jane Correa – UFRJ

Aos meus alunos, que me fazem querer, a
cada dia, ser uma professora melhor.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda, pela orientação e dedicação.

Às professoras Magda Damiani, Maria José Vieira e Jane Correa, pelas importantes contribuições a este estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação que contribuíram para a minha formação.

Aos meus colegas do Seminário de Dissertação e Tese e aos colegas do Grupo de Pesquisa, pelo agradável convívio, pelo companheirismo e pelas experiências compartilhadas.

À equipe diretiva e aos colegas da escola Ministro Fernando Osório, especialmente à minha coordenadora, Viviane Aldeia, pelo apoio e incentivo.

À minha família, pelo apoio incondicional e por acreditarem na possibilidade de realização deste trabalho.

Ao meu marido, Rogério, pelo apoio e compreensão durante este período de estudos.

Aos amigos e amigas que contribuíram de alguma forma para a realização do trabalho.

À Capes, pela concessão da bolsa.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE QUADROS.....	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
1 MORFOLOGIA	15
1.1 Um pouco de história	15
1.2 A morfologia da língua portuguesa	16
1.3 A relação entre morfologia e ortografia	23
2 O COMPONENTE MORFOLÓGICO	26
2.1 Aquisição da linguagem oral.....	26
2.2 Aprendizagem da linguagem escrita	28
2.3 O processamento morfológico	29
2.4 A relação entre consciência morfológica e ortografia	31
3 A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E O MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL DE KARMILOFF-SMITH.....	36
4 METODOLOGIA.....	40
4.1 Metodologia do Mapeamento dos Dados	41
4.2 Metodologia da Intervenção	45
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO MAPEAMENTO	47
5.1 Atividade (1) – invenção de palavras pelo processo de derivação e flexão.....	47

5.2 Atividade (2) – ditado de frases apresentando palavras com os sufixos –esa e –eza.	57
5.3 Análise da atividade (3) – agrupamento de palavras que apresentam a sílaba inicial in–	62
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA INTERVENÇÃO	67
6.1 O primeiro momento	67
6.2 O segundo momento – a análise das palavras terminadas em –esa	71
6.3 O terceiro momento – análise mórfica dos verbos	77
7 DISCUSSÃO DOS DADOS À LUZ DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL	86
8 CONCLUSÕES	91
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- DIAGRAMA ARBÓREO DOS MORFEMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
FIGURA 2 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'FLOR'	19
FIGURA 3 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'FLORES'	19
FIGURA 4 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'INFELIZ'	19
FIGURA 5 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'FELIZMENTE'	19
FIGURA 6 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'COSTUREIRAS'	20
FIGURA 7 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'BRINCÁSSEMOS'	20
FIGURA 8 - TEXTO DISTRIBUÍDO AOS ALUNOS.....	43

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ALGUNS CASOS DE REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAS	24
QUADRO 2 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA 'PALATA' – PRODUZIDAS PELA 5ª SÉRIE.....	48
QUADRO 3 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA 'PALATA' – PRODUZIDAS PELA 8ª SÉRIE.....	49
QUADRO 4 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA 'ZOTES' – PRODUZIDAS PELA 5ª SÉRIE.....	50
QUADRO 5 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA 'ZOTES' – PRODUZIDAS PELA 8ª SÉRIE.....	51
QUADRO 6 - FORMAS FLEXIONADAS DA PALAVRA 'JAPANAR' – PRODUZIDAS PELA 5ª SÉRIE	52
QUADRO 7 - FORMAS FLEXIONADAS DA PALAVRA 'JAPANAR' – PRODUZIDAS PELA 8ª SÉRIE	52
QUADRO 8 - GRAFIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS NA TAREFA DE COMPLETAR PALAVRAS COM AS TERMINAÇÕES –ESA OU –EZA.....	68
QUADRO 9 - LEVANTAMENTO DO TIPO DE ERRO PRODUZIDO PELOS ALUNOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS REALIZADAS EM AMBIENTE DE SALA DE AULA.....	78
QUADRO 10 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À TAREFA DE DITADO DE PALAVRAS EM CONTEXTOS DE SENTENÇAS.....	79

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada a uma linha de estudos voltada à compreensão dos processos de aquisição da escrita, tem como objetivo geral mapear as representações de alunos acerca da ortografia e da morfologia da língua portuguesa e analisar o efeito de atividades de ensino da ortografia, concernentes a aspectos da morfologia, sobre o desempenho ortográfico e sobre as mudanças representacionais que possam vir a ocorrer. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, ambas realizadas com alunos do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Pelotas. Por meio de três instrumentos de coleta de dados e de uma entrevista clínica, a primeira etapa da pesquisa avaliou o conhecimento dos alunos sobre determinados morfemas da língua e analisou uma possível relação entre o conhecimento sobre os morfemas e o desempenho ortográfico dos alunos. A segunda etapa consistiu em desenvolver uma prática de ensino de regras ortográficas de base morfológico-gramatical e observar o efeito dessa prática sobre possíveis modificações no desempenho ortográfico do aluno, o que pode ser interpretado como mudanças representacionais referentes ao conhecimento enfocado. Os resultados, de modo geral, evidenciam que os alunos manipulam os morfemas da língua, embora o controle que possuem sobre esses processos esteja correlacionado ao tipo de morfema envolvido, sendo alguns mais acessíveis do que outros. Na primeira etapa do estudo, em que se trabalhou com o sufixo formador de profissões, o prefixo de negação in- e a flexão verbal, os alunos, de modo geral, utilizaram os sufixos selecionados pela língua para a formação de agentivos e apresentaram facilidade para explicitar verbalmente seus conhecimentos acerca do prefixo, porém não conseguiram verbalizar seus conhecimentos em relação à flexão verbal, mesmo tendo utilizado as desinências em acordo com os paradigmas verbais. No que diz respeito ao efeito das intervenções didáticas, há indícios de que o trabalho de explicitação da relação entre morfemas e ortografia pode levar o aluno a uma reelaboração de suas representações, entretanto, esse resultado será influenciado também pelo tipo de morfema envolvido. Os dados dessa segunda etapa apontam para um avanço dos alunos no que diz respeito à compreensão e à grafia do morfema –esa. Não notamos, porém, a mesma evolução no que tange ao conhecimento acerca das flexões verbais. Os resultados da pesquisa apontam, de modo geral, para a necessidade de que sejam realizados estudos que investiguem a relação entre os morfemas da língua e a aprendizagem dessas unidades em nível de explicitação verbal.

Palavras-chave: ortografia-morfologia; redescrição representacional; ensino e aprendizagem da ortografia.

ABSTRACT

This research, which is connected to studies of the comprehension of the writing acquisition processes, aims at mapping students' representations regarding the orthography and the morphology of Brazilian Portuguese, as well as analyzing the effects of orthography teaching tasks that address the morphology aspects of the orthographic performance and of the representational changes that may happen. The research was carried out in two steps with elementary school students in a public school in Pelotas, RS. By using three tools for data collection and an interview, the first step evaluated the knowledge students have about certain morphemes of the language and analyzed whether there is a relation between their knowledge about the morphemes and their orthographic performance. The second step consisted of developing a practice to teach orthographic rules with a morphological-grammatical basis and observing the effect of this practice on the student's orthographic performance; modifications may be interpreted as representational changes regarding this knowledge under investigation. In general, results show that students manipulate the morphemes in the language, although the control they have over these processes is related to the type of morpheme, since some are more accessible than others. During the first step of the study, in which the suffix that forms occupations, the negative prefix *in-*, and verbal flexion were worked on, the students, in general, used the selected suffixes to form agentives and verbally explained their knowledge about the prefix easily. However, they could not verbalize their knowledge about the verbal flexion, even though they had used the verb endings according to verbal paradigms. Regarding the effect of the didactic interventions, there is evidence that work on the explicitation of the relation between morphemes and orthography can make the student re-elaborate his/her representations; however, this result will also be influenced by the type of morpheme under study. On one hand, data collected during the second step show that students have improved regarding the comprehension and the spelling of the morpheme *-esa*. On the other hand, the same evolution was not observed in relation to the knowledge about verbal flexion. In general, the results of the research show the need to carry out studies to investigate the relation between the morphemes of the language and the learning of these units so that verbal explicitation can be achieved.

Key words: orthography-morphology; representational redescription; teaching and learning orthography.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem sua origem na minha prática como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. Ao entrar para a sala de aula, em 2003, percebi que ser professor requer muito mais do que saber o conteúdo da disciplina com a qual se trabalha, visto que ensinar pressupõe que haja alguém para aprender em um contexto específico. O processo de ensino e aprendizagem envolve professor, conteúdo e aluno, além de fatores intra e extra-escolares. Infelizmente, a percepção dessa complexidade inerente ao processo não foi decorrente dos acertos de minha prática, mas das dificuldades enfrentadas por mim na sala de aula, as quais, sem dúvida, afetam diretamente a formação dos alunos.

O fato de haver elementos extra-escolares que influenciam na aprendizagem e no desempenho dos alunos não exime professor e escola do seu compromisso, qual seja, transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade e contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O professor de língua portuguesa, assim como os de outras disciplinas, se defronta com muitas questões relativas ao desenvolvimento de seus alunos. Nessa disciplina, especificamente, a preocupação em torno das produções textuais e das interpretações de texto, bem como daquelas ligadas à compreensão sobre o modo de funcionamento e organização da língua, é o foco de interesse do professor. É a partir de reflexões como essas que surge o estudo aqui proposto.

Vinculado a uma linha de pesquisas voltada para a compreensão dos processos de aquisição da escrita, este estudo tem como objetivo geral mapear as representações de alunos acerca da ortografia e da morfologia da língua portuguesa, além de analisar o efeito de atividades de ensino da ortografia voltadas a aspectos da morfologia da língua sobre o desempenho ortográfico e sobre as mudanças representacionais que possam vir a ocorrer. A fim de compreender quais

as representações dos alunos acerca de determinados aspectos da ortografia e da morfologia e de possibilitar uma redescritção¹ de suas representações e, conseqüentemente, um melhor desempenho ortográfico, o estudo apresenta como objetivos específicos: a) mapear o tipo de conhecimento de alunos do ensino fundamental sobre determinados morfemas gramaticais da língua; b) analisar se os alunos relacionam essas unidades à forma de grafia; c) analisar a relação entre o conhecimento verbalizável dos alunos e a complexidade e a produtividade dos morfemas da língua; d) verificar o efeito de uma prática pedagógica que trabalhe conscientemente com os morfemas sobre a redescritção do conhecimento dos alunos e sobre o uso de estratégias de escrita ortográfica concernentes a essas unidades.

O ensino da ortografia está diretamente relacionado à concepção de aprendizagem, mais especificamente de aprendizagem da ortografia, o que implica dizer que uma concepção baseada na ideia de que se aprende a escrita correta de palavras somente por memorização leva a uma prática de ensino da norma a qual vai trabalhar basicamente com a utilização de estratégias mnemônicas. Por outro lado, uma concepção que vê a ortografia como um sistema também constituído por regras as quais podem ser compreendidas pelo aluno, irá produzir uma prática que busque trabalhar conscientemente as regularidades observadas, de forma a levar o aluno à compreensão do sistema. Essa é a concepção que subjaz a este estudo.

Nessa perspectiva, professor e aluno desenvolvem papel importante. O professor precisa ser conhecedor tanto do objeto a ser ensinado, o sistema ortográfico, como daquilo que sabe o aluno sobre esse objeto, a fim de que possa planejar atividades que propiciem uma maior apropriação do conteúdo. Já o aluno é visto como alguém que, em contato com o texto escrito, é capaz de formular hipóteses sobre o modo de funcionamento desse objeto conceitual, para que possa ser capaz de, com o auxílio do professor, compreender as regras de funcionamento do sistema ortográfico.

O ensino da ortografia pode ser justificado sob diferentes pontos de vista. Primeiramente, deve-se considerar que os alunos apresentam dificuldades quanto à escrita de palavras, o que requer do professor cuidado especial com tal conteúdo, já

¹ O termo está sendo usado no sentido empregado por Karmiloff-Smith (1986, p.102), que define a redescritção como uma cópia interna envolvendo a informação armazenada e o acesso a essa informação.

que essas dificuldades ultrapassam os muros da escola e podem afetá-los em sua vida cotidiana, considerando-se que vivemos em uma sociedade letrada na qual há a exigência de uma escrita em acordo com a norma. No momento de grafar palavras, as questões sociolinguísticas, tão importantes para se respeitarem os diferentes falares, não entram em jogo. Em ortografia, as noções de adequado/inadequado não são relevantes, passando a vigorar apenas a noção de certo/errado. A essa questão social somam-se outras razões que justificam a existência de trabalhos sobre a aprendizagem e o ensino da norma ortográfica, entre as quais o fato de a ortografia ser uma convenção social, cujo objetivo principal é a unificação da língua.

No que diz respeito à relevância do estudo de questões relacionadas à morfologia para a aprendizagem da ortografia, três pontos podem ser ressaltados. Primeiramente, o conhecimento que temos das estruturas disponíveis na língua e dos processos de formação de palavras nos permite compreender palavras nunca antes ouvidas e produzir palavras novas (BASILIO, 2004). O segundo ponto diz respeito à organização do sistema ortográfico da língua portuguesa, que se caracteriza por apresentar relações fonema/grafema nem sempre diretas, requerendo do aprendiz outras estratégias para entender a forma de grafia das palavras, entre elas, o reconhecimento dos morfemas como unidades significativas e recorrentes que apresentam uma grafia fixa. Além desses dois fatores, estudos como os de Nunes (2006) têm demonstrado que um ensino da norma ortográfica que explicita a relação entre os morfemas e a sua grafia tem gerado resultados positivos no desempenho ortográfico das crianças.

Com o intuito de dar conta da proposta recém referida, o primeiro capítulo deste projeto constitui-se de um estudo inicial sobre a teoria morfológica e sobre o papel dos morfemas no ensino de língua. O segundo capítulo apresenta considerações teóricas sobre aquisição/aprendizagem linguística do componente morfológico, além de fazer referência a estudos que discutem a aprendizagem da ortografia, mais especificamente, a relação entre ortografia e morfologia. O terceiro capítulo aborda o modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith (1986). Na continuidade, no quarto capítulo, é esclarecida a metodologia da pesquisa e apresentadas as tarefas aplicadas a um grupo de alunos. O quinto e o sexto capítulos apresentam a descrição e a análise dos dados. O sétimo capítulo

apresenta uma discussão dos dados a partir do modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith. O capítulo que finaliza esta dissertação apresenta conclusões acerca do estudo realizado.

1 MORFOLOGIA

Embora este não seja um estudo sobre a teoria morfológica, a discussão acerca da relação entre conhecimento dos morfemas e desempenho ortográfico requer que se esclareçam alguns pontos sobre esse componente da gramática. Sendo assim, este capítulo começa por uma breve retomada da trajetória do estudo da morfologia dentro da linguística, para em seguida apresentar alguns conceitos que servirão de base para as análises dos dados do estudo.

1.1 Um pouco de história

Segundo Katamba ([1993] 2006), a morfologia – que hoje ocupa papel importante no âmbito da linguística e que tem como foco o estudo da estrutura da palavra – até o século XIX não era considerada um sub-ramo da ciência da linguagem, e seus estudos buscavam reconstruir as línguas, a fim de orientar a descoberta de uma língua-mãe. Conforme o autor, foi no auge do estruturalismo, entre 1940 e 1960, com os estudos de Bloomfield, Harris e Hocket², que a morfologia passou a ocupar um lugar importante nos estudos linguísticos. A análise descritiva das palavras, feita por esses linguistas, foi que levou ao reconhecimento de que as palavras podem ter estruturas complexas, isto é, podem ser decompostas em morfemas.

Antes disso, a linguística tradicional tinha a palavra como unidade básica. Com o surgimento do gerativismo, a morfologia perde espaço e é somente em meados de 1970 que, sob outro enfoque, volta a reafirmar seu lugar na linguística. Considerando que o foco da linguística gerativa é compreender a natureza do

² As obras referidas por Katamba são: Bloomfield (1933), Harris (1942, 1946, 1951) e Hocket (1952, 1954, 1958).

conhecimento linguístico, os estudos, no que diz respeito à morfologia, centram-se na competência dos falantes de uma língua para criar e compreender o significado de palavras novas.

Ainda que o estudo a que nos propomos compartilhe pressupostos gerativistas, tais como o entendimento do que seja o conhecimento linguístico e do modo como ele se desenvolve no falante, faz-se necessário compreendermos como os morfemas se organizam, visto que buscamos vislumbrar o conhecimento sobre morfemas que subsidia as decisões dos usuários da língua diante da tarefa de grafá-la. Para isso, começaremos com algumas distinções básicas relativas à morfologia trazidas por linguistas que se dedicam ao estudo desse componente da gramática.

1.2 A morfologia da língua portuguesa

O objeto de estudo da morfologia é a palavra, precisamente, os elementos que a constituem e suas possíveis combinações. Embora o foco deste trabalho seja a relação entre esses elementos e a sua forma ortográfica, bem como a relevância desses constituintes para a compreensão e produção de palavras complexas, cabe destacar que, segundo Macambira (1974), o estudo das formas das palavras pode contribuir também para a compreensão da organização e classificação das palavras em categorias gramaticais. Para o autor, a riqueza morfológica da língua portuguesa, especialmente a dos verbos, pode ser útil na identificação de classes.

Sendo a palavra uma das unidades de estudo da morfologia, faz-se necessária uma definição desse termo, o que, na verdade, não é tão simples. Segundo Sandalo (2006), critérios semânticos não nos ajudam a definir palavra, pois, se tomarmos como exemplo as formas ‘construtor’ e ‘aquele que constrói’, constataremos que, embora apresentem o mesmo significado, são consideradas, respectivamente, uma palavra e uma frase. O mesmo ocorre com critérios fonológicos, segundo os quais, uma palavra deve possuir um acento principal e alguns secundários. Nas formas *deter gente* [detèrgénte] e *detergente* [dètergénte], por exemplo, há um acento principal e um secundário, entretanto, a primeira é tratada como frase e a segunda como palavra. O critério sintático, segundo a autora, parece funcionar melhor quanto à definição de palavra. De acordo com esse critério, uma palavra deve poder ser usada como resposta mínima a uma pergunta e

também deve poder ser usada em várias posições sintáticas. Esse critério, entretanto, não abrange alguns pronomes, por exemplo. Considerando nossos objetivos neste estudo, adotaremos aqui a definição de Monteiro (2002, p. 12), segundo a qual palavra é uma unidade que apresenta significado lexical.

Como dito anteriormente, o estudo das palavras inclui a análise de elementos que as constituem e de processos de formação. Chama-se morfema³ a menor unidade com significado, seja lexical ou gramatical, que constitui uma palavra (ZANOTTO, 1996). Conforme Monteiro (2002), várias são as classificações para os morfemas, e estas podem ser analisadas quanto ao significado e ao significante.

Quanto ao significado, os morfemas dividem-se em dois grupos, lexicais e gramaticais. O morfema lexical informa o significado base da palavra e está relacionado ao “universo bio-social que se incorpora na língua” (CAMARA JR., [1970] 1997). É a parte comum às palavras da mesma família, a raiz, como [sapat] em: *sapato*, *sapateiro*, *sapataria*, *sapatilha*, *sapateira*, *sapatear*, etc.

Os morfemas gramaticais podem ser divididos em derivacionais, flexionais e classificatórios. Os derivacionais possibilitam a criação de novas palavras. Quando colocados antes do radical, são chamados de prefixos [*infeliz*]; quando anexados após o radical, são denominados sufixos [*felizmente*]. Os morfemas flexionais carregam noções gramaticais, indicando gênero e número nos nomes [*meninas*] e pessoa, número, modo e tempo nos verbos [*brincassem*]. Os morfemas classificatórios são as vogais temáticas, verbal e nominal, que servem para distribuir as palavras em categorias. Conforme Monteiro (op. cit.), as vogais temáticas nada acrescentam ao significado das palavras, o que leva alguns autores a não considerá-las como morfemas. Entretanto, elas possuem uma função gramatical, distribuir a palavra em um paradigma, verbal ou nominal.

Sobre os morfemas gramaticais, Zanotto (op. cit.) chama a atenção para certa hierarquia entre essas unidades. O autor diz que

Entre um grupo e outro de morfemas gramaticais, existe certa gradação de significação, isto é, os morfemas flexionais são menos nocionais que os morfemas derivacionais; os classificatórios são mais vazios ainda, havendo até quem negue à vogal temática a condição de morfema. (ZANOTTO, 1996, p. 29)

³ Alguns autores utilizam o termo ‘morfema’ somente para fazer referência aos morfemas gramaticais, utilizando os termos ‘lexema’ ou ‘semantema’ para fazer referência aos morfemas lexicais.

Embora com diferenças na nomenclatura, a classificação dos morfemas recém apresentada pode ser visualizada na árvore reproduzida na Figura 1, extraída de Luft et al. (1991, p.72).

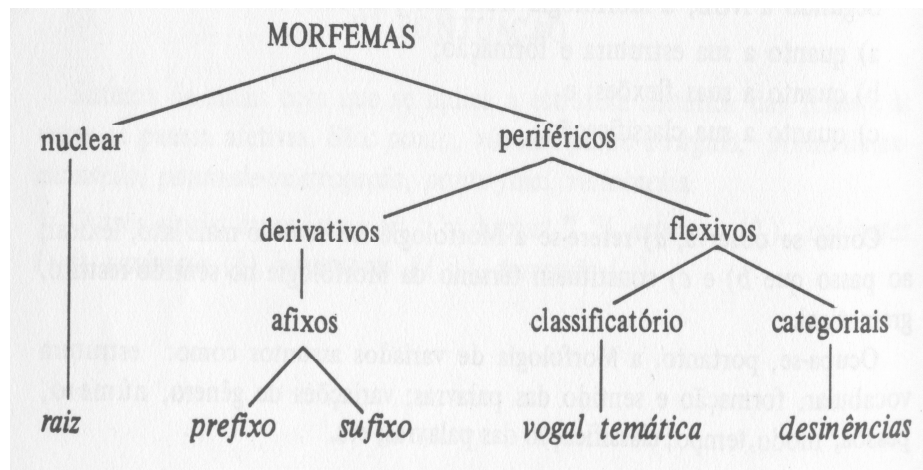


FIGURA 1- DIAGRAMA ARBÓREO DOS MORFEMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

FONTE: Luft et al. (1991)

De acordo com essa árvore, os morfemas se dividem em nuclear, que equivale ao morfema lexical, e periféricos, que correspondem aos gramaticais. Estes, por sua vez, dividem-se em derivativos e flexivos, sendo que, para Luft et al. (op. cit.), a vogal temática é uma subdivisão dos flexivos.

A título de exemplificação, seguem alguns diagramas arbóreos de palavras da língua. Na Figura 2, temos uma palavra simples, constituída de um único morfema. As demais figuras (3, 4, 5, 6 e 7) trazem exemplos de palavras com estruturas complexas, como se pode observar a seguir:

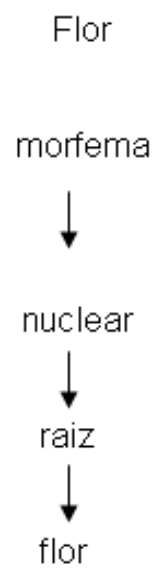


FIGURA 2 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'FLOR'

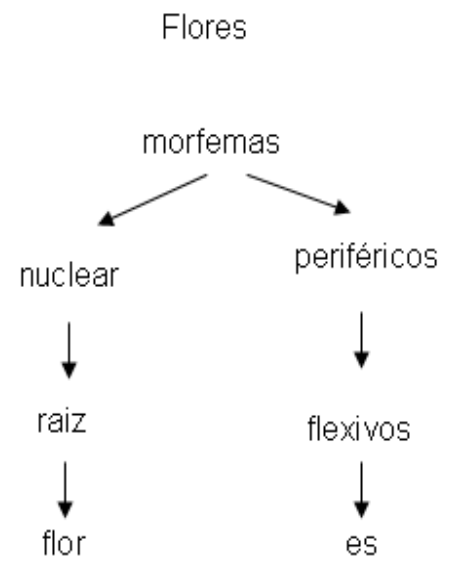


FIGURA 3 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'FLORES'

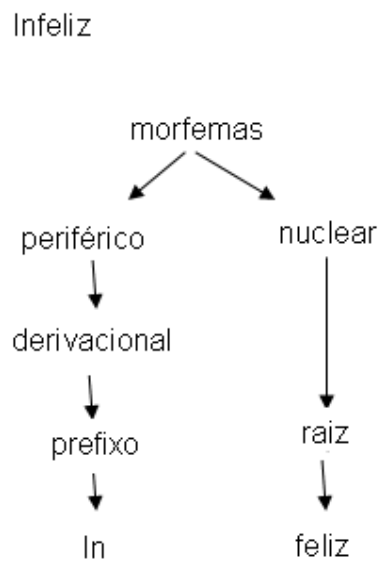


FIGURA 4 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'INFELIZ'

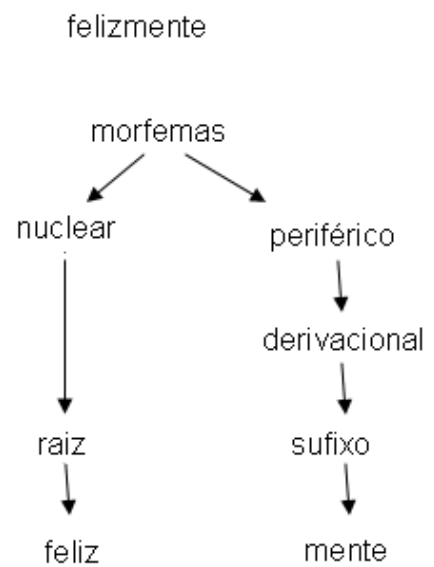


FIGURA 5 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'FELIZMENTE'

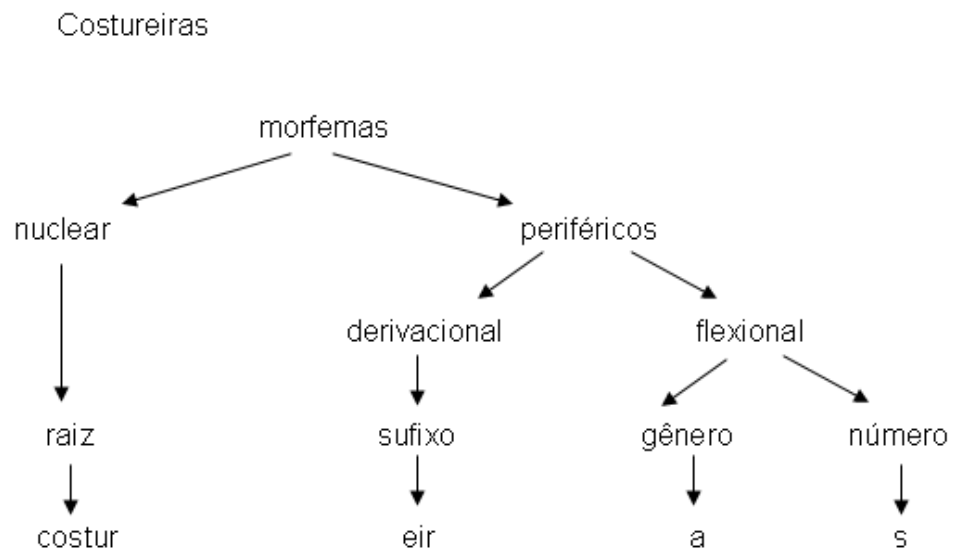


FIGURA 6 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'COSTUREIRAS'

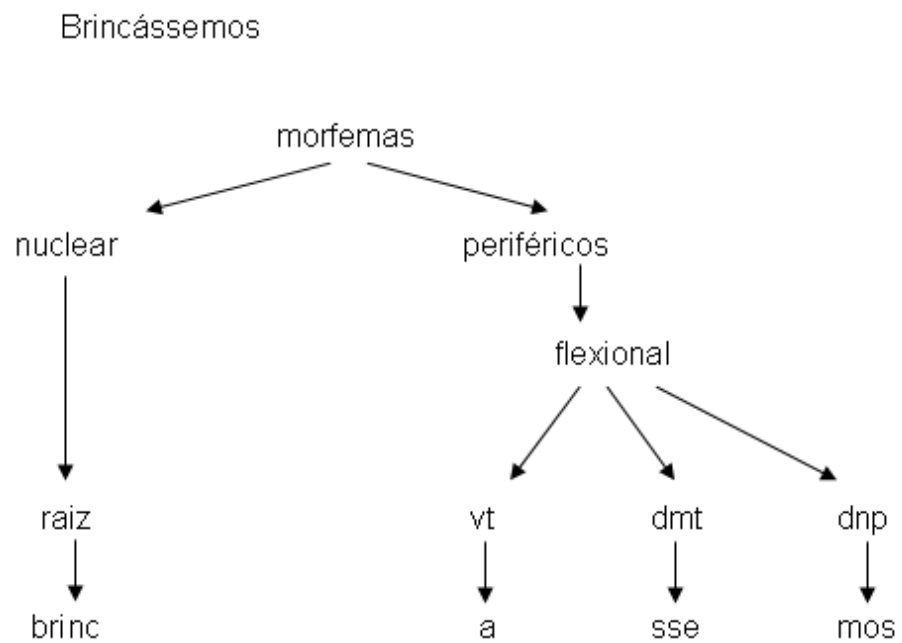


FIGURA 7 - DIAGRAMA ARBÓREO DA PALAVRA 'BRINCÁSSEMOS'

Os estudos que se dedicam a investigar a adaptação feita em uma palavra em função da necessidade de concordância nominal ou verbal em um enunciado, dizem respeito à morfologia flexional. Aqueles que se debruçam sobre a formação de novas palavras se desenvolvem no campo da morfologia lexical.

A classificação dos morfemas quanto ao significante leva em conta o aspecto formal do morfema, isto é, como essas unidades se apresentam nos processos de derivação e flexão. Dentro dessa perspectiva, segundo Monteiro (op. cit.) e Kehdi (2003), os morfemas podem ser:

- Aditivos: quando se agregam ao morfema lexical. Exemplo: os afixos, as vogais temáticas e as desinências nominais e verbais.
- Alternativos: quando apresentam alternância na forma de um fonema do morfema lexical. Exemplo: em português existem três casos de alternância: (i) /ê/ - /é/ e /ô/ - /ó/, nos nomes, a fim de marcar a oposição de número ou de gênero, como em olho/olhos, esse/essa; nos verbos, para opor a primeira pessoa às demais, como em bebo/bebes; (ii) /ê/ - /i/ e /ô/ - /u/, ocorre nos pronomes, aquele/aquilo, todo/tudo, e em alguns verbos, fez/fiz, pôs/pus; (iii) /i/ - /é/ e /u/ - /ó/, ocorre em alguns verbos da terceira conjugação, como se pode observar em firo/feres e acudo/acodes.
- Subtrativos: quando há supressão de um elemento do radical que expressa uma informação. Exemplo: irmão/irmã, réu/ré.
- Morfema zero: quando a ausência de marca para expressar uma noção é significativa. Exemplo: na palavra 'casa', a ausência do morfema de plural, no caso -s, permite a postulação de um morfema zero.

A combinação dos elementos mórficos mencionados pode, como dito anteriormente, criar novas palavras, ou apresentar informações gramaticais de uma mesma palavra. Essas combinações obedecem a certos princípios. As combinações que dizem respeito à morfologia flexional estão relacionadas à sintaxe e, conforme Sandmann (1991), são naturais, obedecendo a processos de flexão mais regulares; enquanto aquelas que estão no âmbito da morfologia lexical são consideradas voluntárias, ou não-obrigatórias. Segundo Petter (2007), enquanto os processos flexionais conservam a classe gramatical das palavras e apenas acrescentam informações gramaticais, os derivacionais podem levar à mudança da categoria

gramatical e expressam novos sentidos, que, embora relacionados à palavra base, constituem de fato uma nova palavra. A derivação, a composição, a derivação regressiva e a derivação parassintética são processos de formação de palavras da morfologia lexical, discutidos brevemente a seguir.

A derivação, que consiste no acréscimo de um afixo à base da palavra, é o processo mais empregado na formação de novas palavras. Em português existem dois tipos de afixos, os que são anexados antes da base, chamados de prefixos, e os que se agregam depois da base, os sufixos. Exemplos extraídos de Petter (2007), apresentados a seguir, ilustram os processos de afixação.

Prefixo + base: des + fazer = desfazer

Base + sufixo: formal + mente = formalmente

De acordo com Petter (op. cit.), os afixos são em número limitado, sendo em torno de cinquenta prefixos e cento e quarenta sufixos, e, por apresentarem funções sintático-semânticas definidas, limitam o significado e o uso de uma palavra. Existem sufixos que apresentam mais de um valor semântico, como o –eiro, que pode indicar árvore (limoeiro), profissão (pedreiro), lugar onde se guarda algo (paineleiro), intensidade (aguaceiro), entre outros valores.

Há ainda mais dois processos de formação via derivação. A derivação regressiva, como o próprio nome indica, se caracteriza pela redução de morfemas e se manifesta na construção de substantivos deverbiais, os quais são formados a partir de verbos, como ‘encaixe’, de ‘encaixar’. Já a derivação parassintética é observada quando há o acréscimo simultâneo de um prefixo e um sufixo a uma base. Evidencia-se mais na formação de verbos, como em ‘empobrecer’ (em + pobre + cer).

O processo de composição é também um mecanismo morfológico para a formação de palavras novas e consiste na junção de duas bases, seja por aglutinação (aguardente) ou por justaposição (beija-flor). Deve-se salientar que, na composição, o significado da nova palavra não necessariamente apresenta relação semântica com o significado isolado de cada uma das bases.

A análise da estrutura interna das palavras e dos processos empregados na formação de novas palavras evidencia um aspecto importante da forma da

língua, qual seja, o seu caráter econômico, através do aproveitamento de material linguístico existente e de regras de combinação desse material para a expansão do léxico. Conforme Basílio (2004), o conhecimento desse material e o entendimento dessas regras são de fundamental relevância para a aquisição de uma língua, bem como para a compreensão e produção de textos em nossa língua. De fato, qualquer pessoa que se interesse por estudar uma língua estrangeira poderá também buscar conhecer os morfemas dessa língua, a fim de ampliar seu vocabulário e sua compreensão dos textos.

Esse caráter econômico da língua tem como consequência uma diminuição de sobrecarga para a memória de seus usuários, pois não necessitaremos de uma palavra para cada significado ou noção gramatical que quisermos expressar. As palavras relacionadas semanticamente poderão compartilhar o mesmo radical (CAMARA JR, 2002, p. 48), e a flexão de gênero, por exemplo, poderá ser expressa por meio da utilização de um morfema gramatical, como ocorre em ‘menino/menina’. Se tivéssemos sempre que utilizar uma palavra não relacionada, como ocorre com ‘homem/mulher’, nossa memória assim como nossa comunicação seriam prejudicadas.

Conforme poderá ser observado na próxima seção, o estudo da estrutura mórfica também contribui para o entendimento da organização da norma ortográfica.

1.3 A relação entre morfologia e ortografia

Antes de discutir a relação entre ortografia e morfologia, é conveniente que sejam feitas breves considerações sobre a natureza da ortografia. Primeiramente deve ficar claro que a norma ortográfica é de natureza arbitrária, é um produto social, cujo caráter normativo se dá pela necessidade de unificação da forma como escrevemos, a fim de facilitarmos a comunicação escrita (MORAIS, 2005, p. 8). Em segundo lugar, é relevante que sejam esclarecidos os aspectos teóricos, relativos ao sistema alfabético, que dão origem à norma ortográfica.

Segundo Kato (2004), nossa norma ortográfica pode apresentar diferentes motivações: motivação fonêmica, motivação fonêmica-fonética, motivação fonética, motivação lexical e motivação diacrônica. A autora salienta que nosso alfabeto não

tem natureza essencialmente fonética, isto é, um som representando uma letra e vice-versa, pois podemos pronunciar de diferentes formas uma palavra, mas a escrevemos de uma única maneira. Isso significa dizer que a forma de realização do fonema nem sempre determina a forma de escrita do mesmo. Na realidade, a motivação seria fonêmica, isto é, a escrita registra aquilo que tem valor distintivo, que é capaz de mudar significado. O fato de existirem casos de fonemas com uma única realização possível leva-nos a admitir que a escrita alfabética seja essencialmente fonêmico-fonética. A motivação lexical fica evidente quando a escolha da letra a ser usada é justificada pela família de palavras. Quando a origem da palavra explica sua forma de escrita, dizemos que a motivação, neste caso, é diacrônica⁴.

Alguns autores, Lemle (2007), Faraco (2003), Morais (2003), fizeram uma análise de nosso sistema ortográfico e evidenciaram regularidades e irregularidades. Quanto às regularidades, Morais diz que elas podem ser diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. São relevantes para este estudo as regularidades morfológico-gramaticais, a partir das quais a escolha de uma letra em determinada palavra vai ser explicada pelo morfema, seja ele lexical ou gramatical. O quadro a seguir apresenta algumas relações entre morfema e ortografia.

QUADRO 1 - ALGUNS CASOS DE REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAS

MORFEMA	EXEMPLO	DIFICULDADE
laranj (L)	<i>laranjeira</i>	g ou j
noj (L)	<i>nojento</i>	g ou j
médic (L)	<i>medicina</i>	ss, sc, c
eza (D)	<i>certeza, pobreza</i>	s ou z
esa (D)	<i>princesa, portuguesa</i>	s ou z
ice (D)	<i>chatice</i>	c, ss, sc
oso (D)	<i>gostoso, medroso</i>	s ou z
al (D)	<i>milharal, cafezal</i>	al ou au
eiro (D)	<i>pedreiro, sapateiro</i>	eiro ou ero
rão (F)	<i>correrão, caminharão</i>	ão ou am

⁴ Sobre essa motivação, vale salientar que pouco ajuda na hora de escolher entre um grafema e outro para escrever uma palavra, visto que pouco, ou nada, sabemos sobre a origem das palavras. A relevância da diacronia, entretanto, dependerá da atitude do professor, que, se quiser, poderá explorar o tema com seus alunos.

sse (F)	falasse, bebesse, pedisse	ss, c, sc
u (F)	partiu	u, o, l
u (F)	falou	u ou φ

LEGENDA: Lexical (L), Derivacional (D), Flexional (F)

Como dito no início deste capítulo, embora o objetivo deste estudo não seja discutir a estrutura morfológica da língua portuguesa, conhecer o componente morfológico torna-se necessário para compreender como o aluno opera sobre essas unidades quando lê e escreve, questões exploradas na próxima seção.

2 O COMPONENTE MORFOLÓGICO

Ainda que o foco deste estudo seja a relevância da consciência morfológica para o aprendizado da norma ortográfica, faz-se necessário discutir o lugar do componente morfológico na aquisição de uma língua e nos processos de compreensão e produção de palavras e textos.

Este capítulo, portanto, propõe-se a apresentar estudos que exploram o morfema em seus diferentes aspectos.

2.1 Aquisição da linguagem oral

Os estudos em aquisição da linguagem, segundo Del Ré (2006), subdividem-se em três subáreas: aquisição da língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição da escrita. Embora o foco deste estudo esteja no âmbito da aquisição da escrita, torna-se necessário abordar alguns pontos referentes à aquisição da língua materna, na medida em que essa subárea aborda aspectos relevantes no que tange à aquisição da morfologia.

As principais teorias de aquisição da linguagem, conforme Del Ré (op. cit.), são o empirismo, o interacionismo social e o racionalismo, sendo a última a que, ao estabelecer uma relação entre linguagem e mente, pressupõe que o processo de aquisição da linguagem é determinado biologicamente, ou seja, o ser humano possui uma capacidade inata para aquisição de uma língua. Segundo Slobin (1980), a hipótese inatista de aquisição da linguagem ganhou forças com Chomsky, que, apoiando-se no aspecto criativo da linguagem e na noção de gramática universal, defende a ideia de que a capacidade que uma criança possui de entender e construir frases nunca antes ouvidas, apesar do *input* a que é exposta, é parte da

natureza humana, ou seja, o ser humano é dotado de uma faculdade específica para tratar a linguagem, decifrando e organizando as regras do código.

Esse processo natural ao ser humano, entretanto, não é simples, pois, conforme Slobin (op. cit.), a criança, a fim de expressar algo em sua língua, precisa:

... saber quais os aspectos do seu vasto conhecimento do mundo que podem achar na língua humana um mapeamento gramatical obrigatório; deve descobrir que aspectos particulares são de fato codificados pela gramática de sua língua; e deve encontrar os meios especiais (ordem de palavras, afixos, partículas, etc.) empregados por sua língua. (SLOBIN, 1980, p. 130)

Segundo o autor, a análise dos enunciados produzidos por crianças evidencia, entre outras coisas, que os sufixos indicadores de relações gramaticais são princípios que norteiam a criança na construção da gramática, ou seja, a sensibilidade à morfologia aparece desde cedo e é de extrema importância para que ela possa construir sua gramática.

Segundo Titone (1983, p. 95), primeiramente a criança aprende as flexões gramaticais pela imitação, porém, por volta dos três anos, o aspecto criativo manifesta-se, e ela passa a produzir formas que, embora muitas vezes erradas, apresentam traços de regularidades da língua. Para o autor, isso demonstra “a capacidade da criança ‘sentir o sistema’ da própria língua desde a idade mais tenra”.

Os estudos de Figueira (1995, 1998) confirmam essa sensibilidade da criança à morfologia da língua. Os erros produzidos por crianças, segundo a autora, são formas que revelam a relação delas com a linguagem. Ao produzir formas como ‘desfecha’ e ‘diquenta’, para ‘abrir’ e ‘esfriar’, respectivamente, a criança demonstra ser sensível ao recurso morfológico para expressar ações reversas, ainda que não tenha percebido que esse não é o único recurso disponível na língua, visto que nesses casos a ação reversa é expressa por uma forma lexical distinta. A autora também chama a atenção para a sensibilidade da criança à regularidade da conjugação verbal, regularidade essa que afeta tanto os verbos irregulares quanto os verbos regulares de conjugações diferentes, mostrando que a criança pode tanto aplicar uma regularidade a uma forma irregular, a exemplo de ‘fazi’ e ‘sabo’, como aplicar o padrão de conjugação de 1ª conjugação a um verbo de 3ª conjugação, como pode ser observado nas frases ‘Eu to dirigindo’ e ‘Eu aprendei, né?’.

2.2 Aprendizagem da linguagem escrita

No que diz respeito à aquisição da linguagem escrita, Fernandes (2006) chama a atenção para a importância das habilidades metalinguísticas nesse processo, o qual requer do aprendiz a consciência de que sons podem ser representados através de sinais gráficos, a capacidade de operar sobre esses segmentos e a compreensão das funções da escrita.

Segundo Gombert (2003), enquanto a aquisição da linguagem oral ocorre através de processos biológicos e inatos, que são acionados quando um bebê entra em contato com a linguagem, sem que seja necessária uma instrução formal e uma consciência desse processo; a aprendizagem da linguagem escrita requer do aprendiz abstração, controle cognitivo e conquista de capacidades metalinguísticas, dentre as quais se encontram os conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Para o autor, a aprendizagem da escrita se inicia por aprendizagens implícitas, que surgem do contato com a escrita, o que pode tornar o aprendiz sensível a certas regularidades do código escrito. Essas aprendizagens servem de andaime para que se instaurem, através do ensino formal, as aprendizagens explícitas, que correspondem à aprendizagem do código grafo-fonológico e da morfologia.

A aquisição da ortografia, foco de interesse deste estudo, está ligada a uma questão básica, já mencionada antes, relacionada à natureza desse objeto de conhecimento. O fato de o sistema de escrita ser criado culturalmente e apresentar em seu interior regularidades e irregularidades requer do aprendiz atenção às diferentes explicações para a grafia das palavras. Importante considerar também que, embora o princípio alfabético demande do aprendiz o entendimento de que um som é representado por um grafema, exigindo dele elevado grau de consciência fonológica, essa compreensão não é suficiente para que a norma ortográfica seja aprendida, pois o aprendiz precisa atentar também ora para a etimologia da palavra, ora para a morfologia, ora para aspectos contextuais, ora, ainda, para questões semânticas, no caso dos homônimos.

2.3 O processamento morfológico

Como já foi referido anteriormente, o componente morfológico é processado pelas crianças em seus primeiros anos de vida, ou seja, de alguma forma a criança já demonstra operar sobre os morfemas da língua, como mostram, por exemplo, os estudos de Figueira (1995, 1998). A fim de ampliar a discussão em torno desse componente, esta seção retoma alguns estudos que focalizam o seu processamento na aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Gombert (2004), os principais modelos de aprendizagem da leitura argumentam que o componente morfológico ou surge tardiamente, ou não é instalado no processo de reconhecimento das palavras. Entretanto, seus estudos evidenciam que as palavras são tratadas morfolologicamente pelo aprendiz desde o primeiro ano de escolaridade, mesmo antes de dominar totalmente o código alfabético. Em um de seus estudos⁵, foi observado que, já no primeiro ano de aprendizagem da leitura, a morfologia contribui para o reconhecimento das palavras escritas, visto que as crianças leem melhor palavras e pseudopalavras iniciadas por prefixos, como em ‘recair’ e ‘rebeber’, respectivamente, do que palavras iniciadas por pseudoprefixos e pseudopalavras sem prefixos, como em ‘respirar’ e ‘repator’. Ou seja, a estrutura morfológica atua como facilitadora na leitura de palavras.

Paula (2007) faz referência a vários estudos em diferentes idiomas – inglês, francês, italiano – que demonstram que o processamento do componente morfológico, seja em séries iniciais ou avançadas, é importante para o processo de reconhecimento de palavras na leitura de palavras complexas e na construção dos significados de palavras derivadas. Esse fato foi também evidenciado pela autora em português, em um estudo que investigou o conhecimento implícito e explícito de alunos do ensino fundamental sobre o componente morfológico e a relação desse conhecimento com outras dimensões da língua – fonológica, sintática e lexical –, bem como com a aquisição da leitura e da escrita ortográfica.

A fim de atingir seus objetivos, Paula (2007) aplicou, a alunos de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries, 14 tarefas, as quais avaliaram: (i) o conhecimento implícito e explícito sobre morfologia derivacional e flexional, fonologia e sintaxe; (ii) o desempenho em escrita de palavras e em leitura de palavras e sentenças; (iii) o vocabulário. No que

⁵ Gombert faz referência a um estudo desenvolvido em 2003 por Colé, Marec-Breton Royer & Gombert.

diz respeito ao conhecimento morfológico derivacional, tanto nas tarefas implícitas quanto explícitas, enquanto a 1ª série apresentou melhor desempenho ao manipular sufixos, a 5ª e 7ª séries se saíram melhor no trabalho com prefixos. A 3ª série, segundo a autora, revelou-se um momento de transição de um tipo a outro de conhecimento, em outras palavras, parece ser este o momento em que as aprendizagens implícitas começam a interagir com as aprendizagens explícitas. Sobre o conhecimento morfológico flexional, nas tarefas implícitas, não foi observada uma evolução significativa no desempenho dos alunos em função da escolaridade.

As tarefas explícitas revelaram uma evolução apenas da 1ª para a 3ª série, ficando a 3ª, 5ª e 7ª séries com desempenhos semelhantes. Ainda sobre esse conhecimento, a autora destaca as diferenças no rendimento de alunos de uma mesma série, o que poderia ser um indício de que nem todos os alunos ampliam seus conhecimentos sobre a morfologia flexional com a escolarização. Constata, ainda, que existe uma evolução mais rápida do conhecimento no que diz respeito à flexão de gênero, se comparada aos conhecimentos sobre a flexão de tempo.

No que tange à relação entre conhecimentos morfológicos e outras dimensões da língua, a autora salienta, de modo geral, que não foram observadas correlações significativas entre os componentes morfológicos e fonológicos. Segundo a autora, a partir das séries mais avançadas, a relação entre as dimensões morfológicas e sintáticas tornam-se mais evidentes. Quanto à relação entre as dimensões morfológicas e lexicais, é na 3ª e 5ª séries que esta se apresenta de forma mais significativa. Por fim, a autora destaca que a correlação entre a escrita e a morfologia aumenta com a série, não sendo observada nenhuma correlação na 1ª série.

Sobre a tarefa que investigou a relação entre as dimensões morfológica e ortográfica, a autora salienta que a prova de ditado utilizada não incluía palavras com grafias cuja explicação fosse pautada em regras de base morfológica, o que impossibilitou um estudo mais aprofundado sobre a relação entre essas duas dimensões.

No âmbito da psicolinguística experimental, também têm sido desenvolvidos alguns estudos com o intuito de investigar o processamento morfológico. Alves (2008), para investigar o processamento do sufixo –eiro em crianças com e sem

dificuldades de leitura e escrita e também em adultos, utilizou-se de uma tarefa de decisão lexical, a qual consistiu em solicitar ao participante que dissesse, no menor tempo possível, se uma determinada palavra era ou não pertencente à língua. Para realizar a tarefa, o pesquisador empregou a técnica de *priming*, que consiste em apresentar, visual ou auditivamente, uma palavra (prime) e logo em seguida apresentar outra palavra (alvo), ambas compartilhando traços semânticos, fonológicos ou morfológicos. O pressuposto dessa técnica é o de que a apresentação do prime facilita o acesso à palavra alvo, possibilitando ao participante tomar sua decisão em um tempo menor. Esse estudo envolveu 95 pares de palavras divididos em 6 grupos: (i) pares com morfema no prime e no alvo, chuveiro/roupeiro; (ii) pares com morfema apenas no prime, banheira/cadeira; (iii) pares com morfema apenas no alvo, pandeiro/carteiro; (iv) pares terminados em -eiro sem morfema, caveira/peneira; (v) pares sem terminação -eiro e sem sufixo, pacote/lâmpada; (vi) pares de palavras e não-palavras, cabelo/redepa. Os resultados evidenciaram que tanto as crianças sem dificuldades de leitura quanto os adultos possivelmente fazem uso da decomposição morfológica para tomar suas decisões lexicais, uma vez que os menores tempos de resposta ocorreram quando a palavra do prime apresentava o morfema -eiro. Para as crianças com dificuldades de leitura e escrita, a estrutura morfológica não influenciou nos tempos de respostas, ou seja, não atuou como facilitadora para a realização da tarefa, mostrando que esse grupo parece não ter acesso a representações morfológicas, não fazendo, portanto, a decomposição.

2.4 A relação entre consciência morfológica e ortografia

Nesta seção, serão apresentadas contribuições de estudos que investigam o ensino e a aprendizagem da ortografia, bem como sua relação com a consciência morfológica (NUNES, 2006; MORAIS, 1995, 2003; QUEIROGA, 2003; MELO, 2001; MOTA, 2007) e estudos que, a partir de evidências de dados de escrita espontânea infantil, discutem a influência da morfologia na ortografia (MIRANDA, 2008).

Os estudos desenvolvidos por Nunes (2006) trazem contribuições significativas para as discussões que dizem respeito à relevância do reconhecimento dos morfemas para a aprendizagem da escrita ortográfica e para o desenvolvimento do vocabulário em língua inglesa. A autora apresenta uma série de estudos

desenvolvidos em laboratório e em sala de aula que tratam do ensino de morfemas para crianças. Os resultados mostram que as crianças se beneficiaram do conhecimento adquirido sobre os morfemas, tanto para grafar palavras cuja forma não pode ser prevista apenas pela relação grafo-fônica, quanto para compreender palavras novas.

Em um dos estudos apresentados por Nunes (2006), no qual as crianças foram ensinadas sobre as diferenças entre os morfemas finais “-ian” e “ion”, foram comparados três métodos de ensino, que variavam em função do modo pelo qual a relação existente entre a morfologia e a ortografia era explorada. Nesse estudo, as crianças foram divididas em três grupos, a fim de que em cada grupo fosse desenvolvido um dos métodos de intervenção. O grupo chamado de ‘morfologia explícita’, durante as intervenções, recebia do pesquisador explicações explícitas sobre o princípio ortográfico morfêmico; o grupo denominado ‘morfologia implícita’, durante as aulas sobre as diferenças entre os morfemas trabalhados, não recebia nenhuma explicação sobre a relação entre o significado do morfema e sua forma de grafia; para o grupo ‘morfologia mixada’ foi utilizada uma mistura dos métodos implícito e explícito. Os resultados mostram que, embora os três grupos tenham se beneficiado do ensino sobre morfemas, o grupo que recebeu instruções explícitas obteve um melhor rendimento, o que permite afirmar que o ensino explícito foi mais bem sucedido. Ainda nesse estudo, a autora chama a atenção para dois pontos: a constatação, através do uso de pseudopalavras, da aprendizagem de um princípio e não da aprendizagem de palavras específicas; e a confirmação, pela aplicação de um pós-teste dois meses depois das intervenções, da aprendizagem.

Com relação ao ensino e à aprendizagem da ortografia em português, Morais (1995, 2003, 2005) tem sido referência para os demais estudos. O autor defende um ensino sistemático da ortografia, sendo, para isso, necessário não só compreender como está organizada a norma ortográfica e observar a natureza de cada dificuldade ortográfica, mas também considerar o modo como o aluno aprende. Em sua tese, um estudo que investiga a relação entre rendimento ortográfico e nível de explicitação das regras ortográficas, Morais faz algumas considerações relevantes quanto à aprendizagem de regras morfológicas. Para o autor, o desempenho ortográfico dos alunos sofre influência de alguns fatores, entre eles, o tipo de regularidade da palavra, sendo as regularidades do tipo morfológico menos

acessíveis aos alunos, algumas, inclusive, inacessíveis, como os sufixos -ês, -eza, -oso e -ice (1995, p. 250).

O estudo de Melo (2001), que investigou os efeitos de uma prática pedagógica pautada na explicitação de regularidades do tipo morfológico, revela que, embora tenha sido observada uma relação positiva entre esse tipo de ensino e o desempenho dos alunos, em algumas situações o efeito foi menor, como, por exemplo, no caso de alguns sufixos derivacionais. A pesquisa de Melo se desenvolveu a partir de dois estudos: um que investigou quais as maiores dificuldades ortográficas dos aprendizes, especificamente as do tipo morfológicas, e qual o efeito do tempo de instrução formal e da origem sociocultural sobre o aprendizado; outro que investigou o efeito de diferentes didáticas de ensino de regras morfológicas. Os resultados do trabalho apontam para uma evolução nas verbalizações das crianças à medida que as atividades de reflexão ocorriam. Melo observou também que a falta de um conhecimento gramatical que permita identificar as classes das palavras em uma sentença torna-se um obstáculo ao entendimento de algumas regras do tipo morfológico, visto que estas envolvem uma análise mais sofisticada em termos gramaticais. Outro aspecto que merece maior atenção, segundo a autora, é o referente ao fato de os sufixos de derivação lexical serem menos acessíveis que os de flexão verbal.

Ao observar a performance dos grupos analisados, Melo concluiu que o ensino da ortografia, ainda que realizado de forma tradicional, proporciona avanço das crianças. O grupo experimental, no entanto, revelou avanço superior aos demais grupos, embora em algumas regras, a exemplo das flexões do infinitivo e do pretérito perfeito do singular, tenham apresentado maior dificuldade. A autora concluiu que um ensino que leve o aluno a tomar consciência dos morfemas e das restrições impostas por ele, em um nível explícito, afeta positivamente o desempenho ortográfico.

O estudo de Queiroga (2003) teve como objetivo investigar se adolescentes e adultos, provenientes do ensino fundamental, médio e universitário, eram capazes de usar gerativamente princípios ortográficos de natureza morfossintática e se eram capazes de verbalizar esses princípios. O estudo envolveu contextos de concorrência entre /s/ e /z/ que poderiam ser resolvidos pela análise morfológica da palavra, seja pela análise de morfemas lexicais, seja pela análise de morfemas

gramaticais. A autora faz uma análise para cada um dos morfemas pesquisados, mas de maneira geral seus resultados indicam que, mesmo ao final do processo de escolarização, não há uma utilização gerativa de determinados morfemas na escrita de palavras, visto que o desempenho na escrita de palavras é superior ao desempenho na escrita de pseudopalavras. A autora constata também que, embora justificativas morfossintáticas para a escrita das palavras comecem a ocorrer a partir do ensino médio, há um baixo índice no uso desse tipo de justificativa, inclusive para aqueles que se encontram na universidade. Outro dado importante dessa pesquisa refere-se ao fato de que a explicação sobre alguns morfemas parece ser mais fácil de ser elaborada do que para outros, fato que evidencia que diferentes morfemas são processados de maneira distinta pelos aprendizes de uma língua

Interessa-nos, particularmente, os achados de Queiroga (op. cit.) a respeito do morfema –esa, um dos elementos de nossa pesquisa. A autora, que analisou os morfemas –eza e –esa em conjunto por serem homófonos, chegou à conclusão de que, embora os universitários tenham obtido desempenho melhor do que os alunos da 8ª série, todos os grupos, fundamental, médio e superior, apresentaram dificuldades na utilização de regras gerativas que envolviam esses morfemas. Para além disso, o fato de que o contexto de apresentação dos morfemas, ou seja, as frases e palavras em que ocorriam, tenha influenciado nos resultados, pode ser um indício de que a familiaridade com determinadas palavras tenha uma maior influência sobre os resultados do que a compreensão de regras de base morfológica. Sobre a capacidade de verbalização da regra, a autora chama a atenção para a maior facilidade em explicar regras relativas ao –esa do que a regra relativa ao homófono –eza.

De maneira geral, os resultados dos três estudos apresentados anteriormente convergem em muitos pontos: apontam para uma influência positiva do tempo de escolaridade no desempenho ortográfico do aluno; evidenciam que regras ortográficas, mesmo apresentando regularidades em princípio semelhantes, não são apreendidas ao mesmo tempo; consideram que as regularidades do tipo morfológico são menos acessíveis, sendo algumas inacessíveis; atestam a correlação existente entre nível de explicitação verbal e desempenho ortográfico.

No Brasil, Márcia Mota tem se dedicado ao estudo do papel que desempenha a consciência morfológica na alfabetização e no desenvolvimento da

ortografia do português brasileiro. Em um estudo (MOTA, 2007) desenvolvido com crianças de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, a autora, utilizando testes de morfologia produtiva, analogia gramatical, escrita de pseudopalavras morfológicamente complexas e decisão ortográfica, observou que os alunos que se saíram melhor nos testes de consciência morfológica também obtiveram melhores resultados nas tarefas de ortografia.

Segundo Mota (2009, p. 42), “falar de consciência morfológica como um conceito unitário pode não ser adequado”, uma vez que diferentes morfemas podem atuar de forma diversa no processamento linguístico. Para a autora, o fato de aspectos da morfologia flexional serem adquiridos antes daqueles relativos à morfologia derivacional, permite pensar que a consciência sobre esses morfemas também se desenvolve de forma distinta. Nesse sentido, as diferenças entre os morfemas, flexionais ou derivacionais, lexicais ou gramaticais, podem influenciar de diferentes modos na contribuição que essas unidades possam dar à aprendizagem da ortografia.

Miranda (2008), ao investigar a aquisição da grafia das vogais átonas finais do português, evidencia a relação fonologia/ortografia e morfologia/ortografia subjacente às produções escritas das crianças em fase de aquisição. Nesse estudo, os resultados apontam para um comportamento diferente para grafar o ‘e’ e o ‘o’ átonos finais, o que pôde ser explicado em função do status morfológico da vogal ‘o’. Os dados da autora dizem respeito à troca do ‘e’ e do ‘o’ finais pelo ‘i’ e ‘u’, respectivamente, trocas que ocorrem em grafias motivadas em função da pronúncia dos falantes. Os resultados mostram uma quantidade significativamente maior de erros sobre a vogal ‘e’, o que não poderia ser explicado apenas pela fonologia da língua, visto que o fenômeno que ocorre é o mesmo, tanto para ‘e’ como para ‘o’, pois há, na pronúncia dos falantes, a alternância entre vogais médias e altas nessa posição. Nesse caso, o fato de a vogal ‘o’ final ser portadora de traços morfológicos é o que pode ajudar a explicar essa diferença na aquisição da grafia dessas vogais.

3 A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E O MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL DE KARMILOFF-SMITH

Com o intuito de explorar como são adquiridos os conhecimentos sobre alguns aspectos da norma ortográfica de uma língua, recorreremos às ideias de Karmiloff-Smith (1986, 1994), no que diz respeito ao modo pelo qual o ser humano se desenvolve e adquire conhecimento. Para explicar como se dá o desenvolvimento humano, Karmiloff-Smith (1994) apóia-se em pressupostos inatistas e construtivistas, pois considera que esse desenvolvimento ocorre tanto a partir de informações que se encontram em um sistema cognitivo quanto a partir de redescrições dessas informações que as convertem em conhecimento para o sistema.

Segundo a autora, a mente humana pode adquirir conhecimento de diferentes formas: através de processos evolutivos naturais, de informações do ambiente físico ou linguísticas, da exploração consciente de teorias e da exploração de informação já armazenada. A exploração da informação já armazenada é a forma investigada pela autora e a qual deu origem ao modelo de redescricao representacional, doravante RR, desenvolvido por Karmiloff-Smith (1986). De acordo com esse modelo, a mente humana opera sobre informações que já estão armazenadas, reestruturando e redescrivendo-as em diferentes formatos e passando progressivamente de um conhecimento implícito a um conhecimento manipulável, explícito.

Para a autora, o processo de RR é de natureza endógena, ou seja, surge pela capacidade humana de voltar sua atenção para as próprias representações, podendo, entretanto, ocorrer devido a fatores externos. Um exemplo de redescricao motivada endogenamente pode ser evidenciado no processo de aquisição de uma língua, quando uma criança, após passar longo período produzindo uma forma verbal correta, como 'sei', passa a produzir uma forma errada para expressar a

mesma ideia, no caso, 'sabo.' Esse fato mostra que a primeira produção da criança foi adquirida por imitação, de forma independente; já a segunda produção ocorreu devido ao processo de RR, mediante o qual a criança, dotada da capacidade de voltar-se para o próprio conhecimento, analisa a língua e torna-se sensível ao sistema de conjugação verbal, o que não significa dizer que o faça de forma controlada e intencional. Há aprendizagens, entretanto, que só ocorrerão mediante o estímulo externo, o qual deverá ser capaz de propiciar ao indivíduo a redescrição de seus conhecimentos, ideia que defendemos neste trabalho no que tange à aprendizagem de alguns aspectos da norma ortográfica.

Segundo Karmiloff-Smith (1986, 1994), o modelo RR é um processo de três fases que ocorrem de forma recorrente em todas as áreas do conhecimento ao longo do desenvolvimento. Na 1ª fase, o conhecimento provém da informação externa, que é armazenada independentemente e acrescentada ao sistema cognitivo como uma nova representação, que não altera nem se relaciona com representações já existentes. O objetivo da criança nessa fase é a correta execução de determinado procedimento, o que a autora chama de 'maestria condutual'. A 2ª fase caracteriza-se pela mudança de foco da criança, que deixa de centrar-se nas informações do meio externo para voltar-se para suas próprias representações, o que pode gerar erros em sua produção. A 3ª fase do modelo consiste no diálogo entre as informações oriundas do meio e as representações da própria criança, processo que a leva novamente ao acerto.

O conhecimento sobre o qual a criança opera nesse modelo pode estar representado na mente em diferentes formatos. No nível I (implícito), a informação está disponível em formato procedimental, e cada informação nova é armazenada independentemente, sem vínculo com as informações já armazenadas. A informação só pode ser usada em sua totalidade. No nível E1 (explicitação primária), as representações podem vincular-se a outras e são manipuláveis, o que não significa dizer que há acesso consciente a essa informação. Pode-se operar sobre ela, sem, contudo, ter consciência dessa operação. O nível E2 (explicitação secundária) é resultante de uma redescrição do conhecimento que estava no nível E1, sendo agora disponibilizado ao acesso consciente. É somente no nível E3 (explicitação terciária) que a redescrição permite não apenas o acesso consciente às representações, mas também sua verbalização, uma vez que neste nível as

redescrições são geradas em um código próximo ao linguístico.

No que tange à aquisição da linguagem, a autora defende a ideia de que esta é guiada por restrições linguísticas inatas e processos de explicitação representacional, os quais são responsáveis por tornar a criança sensível às regularidades do sistema linguístico, sem que isso signifique a capacidade de falar sobre essas regularidades.

A fim de exemplificar esse processo, Karmiloff-Smith (1986, p. 113) apresenta o caso de aquisição de artigos indefinidos em francês. Segundo a autora, durante a 1ª fase, a criança usa a mesma forma fonológica (*un*) para três funções diferentes – artigo indefinido, numeral e função apelativa – sem lhe provocar algum tipo de conflito, pois cada forma, embora idêntica na superfície, foi armazenada independentemente, a partir da função que desempenha. Nessa fase, a criança ainda não possui a percepção de que a mesma forma serve para expressar diferentes funções. É com a estabilização do uso dessas três formas e sua consequente redescrição para o formato E1 que uma analogia entre a forma produzida e a sua função pode ser realizada. Esse novo formato permite à criança tornar-se sensível às relações entre forma e função, criando produções que lhes ajudem a diferenciar cada par (*un* – para artigo e *un de* – para numeral), produções essas que, embora com desvios do ponto de vista comportamental, apontam para um avanço do ponto de vista representacional, próprio da 2ª fase. A 3ª fase começa quando a criança consegue conciliar suas representações internas com a informação proveniente do meio, momento em que a mesma forma superficial é usada para expressar diferentes funções. Nessa fase, embora as produções sejam, do ponto de vista comportamental, idênticas às da 1ª fase, são diferentes do ponto de vista representacional.

No exemplo recém mencionado, a autora faz referência à ação de metaprocessos, ou seja, processos inconscientes e espontâneos que evidenciam a maneira como as crianças trabalham com suas representações linguísticas. Nessa perspectiva, a autora argumenta que não se pode dizer que a ausência de verbalização signifique ausência de conhecimento, pois nem todo metaprocessos é acessível e verbalizável. Dados de reparos espontâneos das crianças evidenciam a atuação de um metaprocessos, sem, contudo, significar a capacidade de verbalização desse conhecimento.

Sobre a capacidade metalinguística e a importância do processo de RR para o desenvolvimento linguístico, a autora afirma que não é a capacidade de verbalização a responsável pelos processos RR, pelo contrário, ela emerge desses processos que ocorrem gradualmente. Em outras palavras, é a progressiva explicitação das representações que pode culminar na capacidade de verbalização das representações das diversas áreas do conhecimento.

A autora chama a atenção para a possibilidade de determinados conhecimentos serem aprendidos diretamente pela codificação verbal. Entretanto, é provável que esses mesmos conhecimentos não sejam empregados para a resolução de problemas. Em outras palavras, a capacidade de verbalização de uma determinada regra não garante sua utilização, se tal verbalização não for proveniente de processos de redescritção do conhecimento em questão.

Por fim, a autora enfatiza que, para o desenvolvimento global, as representações verbalmente codificadas desempenham papel fundamental, pois permitem que representações de diferentes códigos sejam representadas em um código comum, o qual poderia ser definido explicitamente para todo sistema cognitivo.

A possibilidade de esse modelo fornecer suporte a questões de aquisição e também defender a ideia de um conhecimento que possa ser representado em diferentes formatos, chegando, inclusive, a um elevado nível de elaboração verbal, leva-nos a crer que ele é adequado também para se pensar o papel da escola, no sentido de contribuir para o aluno aprimorar suas formas de representação sobre os diversos conteúdos trabalhados no âmbito escolar.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados a metodologia utilizada na pesquisa e o contexto em que se desenvolveu a investigação. Uma descrição detalhada do modo de aplicação de cada instrumento utilizado é feita nos capítulos seguintes, juntamente com a análise dos dados.

Conforme apresentado na introdução, o objetivo geral desse estudo é compreender quais as representações dos alunos acerca da ortografia e da morfologia da língua portuguesa, bem como analisar o efeito de atividades de ensino da ortografia, especificamente aquelas que trabalhem com aspectos da morfologia da língua, sobre essas representações e, conseqüentemente, sobre o desempenho ortográfico desses alunos. Como objetivos específicos, temos: a) mapear o tipo de conhecimento de alunos do ensino fundamental sobre determinados morfemas da língua; b) analisar se os alunos relacionam essas unidades à forma de grafia; c) analisar a relação entre o conhecimento verbalizável dos alunos e a complexidade e produtividade dos morfemas da língua; d) verificar o efeito de uma prática pedagógica que trabalhe conscientemente com os morfemas sobre a redescritção do conhecimento dos alunos e sobre o uso de estratégias de escrita ortográfica que considerem essas unidades.

A fim de contemplar esses objetivos, foi necessário dividir a pesquisa em duas etapas, a primeira em 2008 e a segunda em 2009, ambas realizadas em uma escola da Rede Pública Municipal de Pelotas, situada na Zona Norte da cidade, que atende cerca de 700 alunos, de diferentes bairros da região. A escolha por essa escola deve-se ao fato de a pesquisadora ser professora no local e ter a permissão da direção e coordenação para investir em estudos que busquem, através da compreensão dos processos de aprendizagem e de ensino, sempre melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Na primeira etapa da pesquisa, as respostas escritas dos alunos nas atividades e as entrevistas, gravadas em áudio e transcritas, formam o conjunto de dados a serem analisados. Os dados da segunda etapa são constituídos das respostas dos alunos às atividades realizadas em sala de aula e das reflexões ocorridas nessas aulas, também gravadas e transcritas. Embora sejam feitos levantamentos quantitativos, essa pesquisa adota uma perspectiva qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986), visto que busca, de modo geral, a partir da compreensão dos processos pelos quais um grupo de alunos do ensino fundamental adquire conhecimento sobre alguns aspectos da ortografia da língua portuguesa, implementar atividades de ensino sobre a norma ortográfica e avaliar os efeitos dessa prática sobre a representação dos alunos e sobre o desempenho ortográfico.

4.1 Metodologia do Mapeamento dos Dados

A primeira etapa da pesquisa consistiu em um estudo exploratório, desenvolvido com alunos de 5ª e 8ª séries do ensino fundamental. Nesse momento da pesquisa, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: (1) invenção de palavras pelo processo de derivação e flexão, (2) ditado de frases que apresentam palavras com os sufixos –esa e –eza, (3) agrupamento de palavras que apresentam a sílaba inicial in-, sendo esta ora parte do radical, ora prefixo de negação. Com exceção da primeira atividade, que foi aplicada em sala de aula com todos os alunos de duas turmas de 5ª série e três de 8ª série, as demais foram aplicadas individualmente, em turno inverso, a apenas quatro alunos de uma 5ª série.

Considerando que essas atividades foram desenvolvidas em turno inverso ao da aula e que os alunos gastariam com o deslocamento, foram escolhidos alunos que não dependessem de ônibus para se deslocar até a escola. Havia oito alunos na turma que atendiam a esse critério, dentre os quais, foram escolhidos apenas quatro que tinham disponibilidade de horários para comparecerem à escola nos dias marcados. A participação desses quatro alunos ocorreu com a permissão dos pais, que assinaram um termo de consentimento.

Esse momento da pesquisa buscou contemplar alguns dos objetivos de nosso estudo: avaliar o tipo de conhecimento que esse grupo de alunos possui sobre determinados morfemas da língua e como justificam as grafias de palavras

que apresentam regras ortográficas de base morfológica, além de analisar se a capacidade de verbalização dos alunos tem relação com o tipo de morfema existente nas palavras. Para desenvolver tal estudo, além das atividades propostas, foi realizada também uma entrevista baseada no método clínico.

Segundo Carraher (1989), a análise das ações e comportamentos de um indivíduo em uma dada situação pode ser uma fonte de informação sobre os modos de pensar e raciocinar desse indivíduo. Entretanto, essa análise precisa ser criteriosa, a fim de que se evitem inferências equivocadas a respeito do raciocínio do aluno. O método clínico piagetiano, utilizado neste estudo busca, portanto, compreender o modo de pensar dos alunos e como solucionam os problemas que lhes são apresentados.

Um aspecto importante nesse método diz respeito à relevância do processo desenvolvido pelo pesquisado, pois é através dele que se pode evidenciar a complexidade do pensamento. O mais importante não é o resultado, a resposta certa, mas os meios de que a criança se utiliza até chegar à solução. Conforme Carraher (1989, p. 22), “a abordagem piagetiana sugere que se procure compreender o que os acertos e os erros revelam sobre o raciocínio do sujeito examinado”. Nesses exames, a justificativa para as respostas dadas é fundamental.

Um ponto importante a ser discutido quanto ao desenvolvimento dos instrumentos utilizados na coleta de dados refere-se ao tipo de atividade empregada para investigar o conhecimento em foco, visto que muitas vezes a realização de uma atividade exige diferentes habilidades cognitivas e conhecimentos por parte do aluno. No caso da mensuração da consciência morfológica, Correa (2009) chama a atenção para a interferência de fatores diversos na resolução de tarefas, como, por exemplo, a influência de conhecimentos sintáticos, em virtude da estreita ligação entre morfologia e sintaxe. Segundo a autora, atividades que requerem a manipulação de morfemas flexionais envolvem o reconhecimento de relações sintáticas em uma sentença. A autora chama atenção também para fatores como o conhecimento lexical, o vocabulário e a capacidade de realizar tarefas que exigem analogias e memória, os quais podem interferir na realização de atividades que supostamente deveriam investigar apenas o conhecimento morfológico, fato observado durante o planejamento dos instrumentos utilizados neste estudo e durante a análise dos dados.

Feitas as considerações gerais acerca da metodologia, passamos agora à descrição das tarefas utilizadas em nosso estudo.

A atividade (1) – invenção de palavras pelo processo de derivação e flexão – teve o objetivo de investigar o conhecimento de um grupo de alunos do ensino fundamental acerca da morfologia do português, especificamente, a capacidade de, a partir de palavras desconhecidas, produzir novas formas lexicais, usando, para tanto, estruturas morfológicas disponíveis no sistema da língua. Além disso, esse instrumento buscou evidenciar, através da análise da forma de grafia dos morfemas, a possível relação entre ortografia e morfologia. Para realizar essa tarefa, foi utilizado o texto apresentado a seguir, que, em sua primeira parte, envolveu a criação de agentivos e, em sua segunda parte, a flexão verbal.

Minha família Meu pai se chama Pedro, ele conserta <u>palata</u>. É um ótimo _____. Minha mãe trabalha em casa, ela faz <u>zotes</u>. Todos compram seus zotes, dizem que ela é a melhor _____ da cidade. Eu ainda sou criança, não trabalho, mas gosto de fazer algumas coisas. Eu adoro <u>japanar</u>. Minha mãe diz que se eu _____ todos os dias, poderia até ser um atleta profissional. Eu sempre _____ um pouco de manhã, antes de ir para o colégio. Mas para ser um atleta mesmo eu preciso _____ mais horas por dia.

FIGURA 8 - TEXTO DISTRIBUÍDO AOS ALUNOS.

Como podemos observar, a primeira parte do texto pretendeu investigar o conhecimento acerca da morfologia derivacional, e a segunda, da morfologia flexional⁶, de modo que, inevitavelmente, exigiu também um conhecimento acerca da sintaxe da língua. Na realidade, a compreensão geral acerca do texto era um requisito necessário à realização da tarefa.

⁶ Relativamente à morfologia flexional, somente serão analisadas as formas produzidas para o preenchimento da primeira lacuna, visto que parte desse texto difere no material distribuído em uma das turmas de 5ª série. O trecho distinto do apresentado é o seguinte: *Eu _____ um pouco de manhã, depois, quando chego da escola, _____ mais um pouquinho.*

O uso de pseudopalavras na atividade teve o intuito de neutralizar a interferência do conhecimento lexical do aluno. O uso de palavras inventadas ou pseudopalavras, conforme Slobin (1980) e Titone (1983), foi desenvolvido por Jean Berko, para que pudesse ser verificada a aplicação de regras morfológicas pelas crianças. O teste clássico desenvolvido por Berko é conhecido como “The Wug Test” e consiste em o pesquisador apresentar às crianças a figura de objeto ou animal e dizer que aquilo é um *Wug*. Depois, apresentar a elas uma figura com dois daqueles desenhos e dizer-lhes algo como ‘aqui temos dois...’. Se a criança, ao completar a frase, usar a terminação de plural correta, é uma evidência de que estendeu uma regra, visto que não pode ter lembrado de uma palavra que não existe. Em síntese, esse teste serve para eliminar a possibilidade de que processos mnemônicos entrem em ação.

A atividade (2) – ditado de frases que apresentam palavras com os sufixos –esa e –eza – consistiu em um ditado de quatro frases, as quais continham palavras reais e inventadas com os sufixos –esa e –eza. O objetivo dessa atividade foi investigar a capacidade de o aluno perceber a função e o significado desses morfemas em cada uma das palavras e de relacionar essa informação carregada pelo morfema à sua grafia. A seguir, apresentamos as frases ditadas aos alunos:

- a) *Alguns doces de Pelotas têm origem portuguesa.*
- b) *Os doces trazem riqueza para a cidade.*
- c) *A beleza da rainha da FENADOCE chamou a atenção de uma turista francesa.*
- d) *A cotuleza da cidade de Pelotas provoca muitos alagamentos. Mas isso não impede que empresas cotandesas invistam em negócios aqui.*

A atividade (3) – agrupamento de palavras que apresentam a sílaba inicial in–, ora como parte do radical, ora como prefixo de negação – teve como objetivo verificar a percepção do aluno quanto à formação das palavras apresentadas e à função do morfema in– na constituição de tais vocábulos. Foram distribuídas oito etiquetas com uma palavra em cada – *inteiro, incolor, incalculável, indústria, indisciplina, infinito, interessante, incluir*. Em quatro delas, o in– faz parte do radical e, no restante, é um prefixo de negação. Nessa atividade, não houve uma

preocupação em analisar a relação estabelecida pelo aluno entre morfologia e ortografia, de maneira que não foram usadas palavras com os alomorfes do prefixo *in-*. O objetivo foi apenas ver se o aluno percebe que aquele morfema em algumas palavras poderia ser sacado, permanecendo uma estrutura relacionada semanticamente.

Após essa etapa e uma análise preliminar dos dados, passamos à implementação do segundo momento da pesquisa, em junho de 2009, cuja metodologia utilizada será explicitada a seguir.

4.2 Metodologia da Intervenção

A segunda etapa da pesquisa consistiu em realizar, junto a uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, atividades de intervenção que propiciassem a reflexão sobre determinados morfemas da língua portuguesa e suas formas de grafia. As intervenções começaram no mês de junho de 2009 e terminaram no mês de novembro do mesmo ano, totalizando 12 encontros⁷. Os encontros eram semanais, com duração de uma hora/aula. A escolha por fazer a intervenção nessa turma deve-se ao fato de a pesquisadora ter sido professora da turma até abril de 2009⁸.

O trabalho de intervenção foi organizado em três momentos: o primeiro, realizado em dois encontros, teve o objetivo de sensibilizar os alunos para o fato de que um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas e de investigar o modo como os alunos explicam a aquisição de conhecimentos acerca da forma de grafia das palavras; o segundo momento teve como objetivo levar os alunos a refletirem sobre o morfema *-esa*, relacionando-o à sua forma de grafia; o terceiro momento teve o objetivo de levar os alunos à reflexão sobre a estrutura mórfica dos verbos e de relacionar a informação contida na desinência à sua forma de grafia. O trabalho com as desinências focalizou aquelas que indicam 3ª pessoa do plural do futuro do presente (*-rão*) e 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e imperfeito

⁷As intervenções deveriam ter ocorrido entre os meses de junho e outubro, semanalmente, totalizando cerca de 16 encontros. Duas questões de ordem natural, entretanto, impediram que assim fosse: primeiramente, no mês de agosto, devido à gripe H1N1, não houve aulas; em segundo lugar, os períodos de chuva intensa fizeram com que, em alguns dias, poucos alunos comparecessem à escola.

⁸Quando a pesquisadora passou a gozar de uma licença de interesses para assumir bolsa concedida pela CAPES.

(–ram / –vam ou –iam) e a desinência de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito em verbos de 3ª conjugação (–u).

A motivação para trabalhar com o morfema –esa surgiu dos resultados obtidos na primeira etapa do trabalho, os quais se mostraram instigadores, pois, como será apresentado nas análises da primeira etapa, para a grafia de um mesmo morfema, os alunos apresentaram justificativas diferentes. Já a escolha por trabalhar com as desinências verbais deve-se aos erros encontrados nas produções dos alunos.

As intervenções foram planejadas obedecendo a uma sequência básica – atividades que evidenciassem para o pesquisador como os alunos grafam as palavras e como justificam suas escolhas; atividades que levassem os alunos à reflexão sobre a função ou significado do morfema em questão e sua forma de grafia; e atividades de fixação do princípio gerador descoberto pelos alunos.

Uma descrição mais detalhada de cada momento de intervenção será feita no capítulo que analisa os dados.

Por fim, faz-se necessário salientar que, embora a realização de uma atividade para avaliar o desenvolvimento dos alunos fosse uma das etapas da pesquisa, ela não pode ser realizada em razão dos prazos para o desenvolvimento da pesquisa⁹.

⁹ A previsão era de que o período de intervenção terminasse em fim de setembro e de que pudessem ser realizadas, em dezembro, atividades com a turma e entrevista com alguns alunos, para avaliar o desempenho ortográfico e os efeitos das atividades desenvolvidas nas etapas anteriores sobre as representações desses alunos acerca do tema ortografia-morfologia.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO MAPEAMENTO

Este capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados referentes à primeira etapa da pesquisa, na qual, por meio de atividades que envolviam a manipulação e a grafia de alguns morfemas da língua, buscamos mapear as representações que alguns alunos do ensino fundamental possuem sobre aspectos da morfologia e da ortografia. Em cada subcapítulo, serão apresentados e discutidos os dados referentes a cada uma das atividades realizadas.

5.1 Atividade (1) – invenção de palavras pelo processo de derivação e flexão

Os dados analisados foram coletados ao longo de 2008, em duas turmas de 5ª série e três turmas de 8ª série, com, respectivamente, 38 e 60 alunos, totalizando 98 participantes. Foi entregue a cada aluno uma folha contendo o texto “Minha família”, apresentado no capítulo anterior. Os alunos foram instruídos a completarem as lacunas com palavras que deveriam ser criadas a partir daquelas inventadas presentes na atividade. O texto foi lido uma vez pela pesquisadora e foi solicitado que não dessem as respostas em voz alta. Também foi-lhes solicitado que não fizessem nenhum questionamento, pois maiores esclarecimentos sobre a forma de responder poderiam influenciar na resposta dos colegas.

Para fins de análise, os dados produzidos foram divididos em dois grupos: o primeiro parágrafo focaliza a derivação e o segundo, a flexão. Os dados relativos à derivação estão distribuídos em duas categorias: derivações que apresentam sufixos formadores de profissão e formas que não apresentam sufixos formadores de profissão ou não envolvem derivação. Os dados produzidos pelos alunos estão distribuídos nos quadros que seguem, identificados por série e conforme as categorias de análise recém mencionadas. A análise das produções busca

evidenciar, através do tipo de sufixo usado, da forma de grafia desse sufixo e das regras de combinação utilizadas pelos alunos, o conhecimento acerca de alguns aspectos da morfologia da língua portuguesa que eles possuem.

Embora todos os dados estejam reproduzidos nos quadros, aqueles apresentados na Coluna 2 de todos os quadros não serão analisados, visto que, ou não foram empregados os sufixos focalizados, como em ‘palatico’ e ‘zopérge’, por exemplo; ou as pseudopalavras ‘palata’ e ‘zotes’ não serviram de base para a criação das palavras, como nas produções ‘consertador’ e ‘cozinheira’, por exemplo. Não podemos deixar de comentar que os dados expressos nessa coluna podem também ser resultantes do inusitado da tarefa, isto é, o fato de ser solicitado o trabalho com palavras inventadas pode ter motivado o aluno a produzir derivações também inesperadas, o que não necessariamente revela sua incapacidade de derivar palavras, pois, como referido na seção 2.1, as crianças desde muito cedo sabem manipular, ainda que de forma inconsciente, as estruturas morfológicas da sua língua. Também podemos interpretar os dados dessa coluna como uma possível falta de compreensão linguística, visto que a escola, muitas vezes, prioriza atividades de identificação e classificação, como podemos observar em alguns livros didáticos. Esse tipo de atividade não leva o aluno a operar sobre seus conhecimentos espontâneos acerca da língua, ou seja, nem sempre lhe é permitido associar aquilo que já sabe sobre sua língua aos conhecimentos estudados na escola.

QUADRO 2 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA ‘PALATA’ – PRODUZIDAS PELA 5ª SÉRIE

COLUNA 1		COLUNA 2	
Palateiro	9	palatatismo	2
Palatero	2	palatico	
palatadeiro		paltar	
paleteiro	2	paladete	
palatista	3	consertador	
palaterista		consertador de porta	4
palataio		fegacha	
palatario		homen	
palator	2	trabalhador	
palador			
palanteador			
palataedor			
25		13	

QUADRO 3 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA 'PALATA' – PRODUZIDAS PELA 8ª SÉRIE

COLUNA 1		COLUNA 2	
palateiro	21	palateu	2
palatero	4	palatico	
palatadeira		paleiro	
palatadeiro		bigazu	
paletteiro		cacote	
palenteiro		caminhoneiro	
palatista	4	carros	
palateirista		consertador	
palatadorista		consertador de palatas	
palatador	5	conservador	
apalatador		emprego	
palateador		paneleiro	
palatiador		ralhabart	
palator	2	serviço	
45		15	

Nos quadros 2 e 3, é possível observar que, embora com algumas diferenças entre a palavra base e o sufixo, todas as ocorrências da Coluna 1 foram geradas pelo emprego dos sufixos –or/–dor, –eiro, –ário e –ista, todos reconhecidamente formadores de profissão. Segundo Basílio (2004), os sufixos –eiro e –ista são aqueles selecionados com maior frequência em processos de formação de palavras deste tipo. Em estudo diacrônico sobre determinados sufixos, Viaro (2008) diz que há concorrência entre os sufixos –ista e –eiro para indicar profissões. Conforme o autor, o sufixo –eiro apresenta valor pejorativo, sendo associado a profissões de menor prestígio, como pode ser observado nas formas 'jornalista' e 'jornaleiro', por exemplo.

Na Coluna 1 de ambos os quadros, observamos que a forma mais usada foi –eiro, com 30 ocorrências que correspondem ao padrão de formação e 13 que apresentam pequenas variações. Conforme Basílio (op. cit.), o tipo de palavra base influi na escolha dos sufixos. A forma –eiro comumente é anexada a um substantivo, como em 'sapateiro', em que temos o sufixo anexado ao substantivo 'sapato'. Já a forma –dor, que também foi bastante utilizada pelos alunos, 15 vezes, ocorre junto a verbos, a exemplo de 'vendedor' e 'varredor', que designam aquele que 'vende' e 'varre', respectivamente. Como foi dito anteriormente, algumas formas, embora apresentem o mesmo sufixo, sofrem determinadas variações nas grafias produzidas pelos alunos, como podemos observar em 'palatero', 'paletteiro', 'palenteiro', 'palatadeira' e 'palatadeiro'. Essas palavras, assim como a forma 'palateiro', foram

formadas pelo processo de derivação sufixal, entretanto, apresentam estruturas diferentes.

A análise de algumas dessas formas leva-nos a possíveis interpretações: em ‘palatero’ houve uma monotongação no sufixo, em que o ditongo ‘ei’ passa para ‘e’, por influência da pronúncia; em ‘paleteiro’ foi modificada a base da palavra, na qual o segundo ‘a’ passa para ‘e’, possivelmente por um processo de assimilação. A forma ‘palatadeiro’ pode ser interpretada como resultado da fixação do sufixo acrescido da consoante ‘d’, segmento que também se faz presente em outras formas sufixais, tais como –or/–dor, em ‘cantor’ e ‘narrador’, respectivamente. No caso da monotongação, especificamente, acreditamos que o aluno não esteja fazendo a relação entre o morfema e a sua forma gráfica.

Processos semelhantes aos recém demonstrados podem ser observados nos quadros 4 e 5, que apresentam as formas produzidas pelos alunos a partir da pseudopalavra ‘zotes’.

QUADRO 4 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA ‘ZOTES’ – PRODUZIDAS PELA 5ª SÉRIE

COLUNA 1		COLUNA 2	
zoteira zotera zotero zoteceira zoteneira zotezeras zoteadeira zotista zoteista zotesista zotesistas	13 3	zoperga zotes zotestes zoto cozinheira docera gerente pessoa que sabe fazer tricô rizonhotes	2 3
25		13	

QUADRO 5 - FORMAS DERIVADAS DA PALAVRA 'ZOTES' – PRODUZIDAS PELA 8ª SÉRIE

Coluna 1		Coluna 2	
zoteira	26	zotéca	2
zoteiro	5	zotela	
zotera		zoteréfica	
zoteseira		zotetes	
zoteeira		confeiteira	
zoteleira		cozinheira	
zotereira	4	doceira	
zotadeira		etenochnal	
zotiadeira		pezuda	
zotadora		que faz	
zoteadora		rizoteira	
zoteadoura		salgadinhos	
zoterista		shingling	
zotesista			
46		14	

A Coluna 1 apresenta palavras formadas basicamente pelo acréscimo de três sufixos, –eira, –ista e –dora. Embora apresentem diferenças na grafia, todas as formas dessa coluna foram geradas a partir desses três sufixos. A forma –eira, assim como nos quadros 2 e 3, foi a mais recorrente, com 62 ocorrências, se considerarmos a forma padrão e as formas de derivação que sofreram algumas alterações, fato que comprova a produtividade desse morfema na formação de nomes de profissões.

Os dados analisados mostram que os alunos tendem a utilizar os sufixos selecionados pela língua, ainda que o façam, às vezes, de forma distinta da escolhida pelo padrão. Observamos também que outros fatores podem ter influenciado as escolhas devido ao fato de a tarefa exigir o trabalho com formas desconhecidas. De modo geral, esse estudo evidencia que os alunos do ensino fundamental manipulam as estruturas lexicais e as regras de combinação de morfemas da língua, sendo capazes de derivar novas palavras a partir de formas desconhecidas.

QUADRO 6 - FORMAS FLEXIONADAS DA PALAVRA 'JAPANAR' – PRODUZIDAS PELA 5ª SÉRIE

COLUNA 1		COLUNA 2	
japanasse japanar japanear japaniar japanarear janpano japaneio	2 7 2	japalador japanario japar japo japanas brinco comece começe comer comese correce correr fazer tomar treinar zanpanarioreos	2 2 4 2 2
15		23	

QUADRO 7 - FORMAS FLEXIONADAS DA PALAVRA 'JAPANAR' – PRODUZIDAS PELA 8ª SÉRIE

COLUNA 1		COLUNA 2	
japanasse japanase japana-se japaneasse japanace japanesiase japanalhar japanar japanarear japanarir japanatar japanear japanejar japaniar japaneio japano japono	10 2 8 2 2 2 2	japanaeiro japanareiro japandora japanês japaneu japar japatear japatera japo zapaneirar comer comesse correr dapazar jogo futebol mongolão praticase raneit treinar treinasse	 2 2
38		22	

Assim como fizemos com os dados da Coluna 2 referentes à morfologia derivacional, não analisaremos os dados dessa coluna referentes à morfologia

flexional, visto que a palavra ‘japanar’ ou não foi flexionada conforme os paradigmas verbais, como podemos observar na forma ‘japalador’, ou não serviu de base para a derivação, como ocorre na forma ‘raneit’, por exemplo. Ou ainda, embora sendo tratada como verbo, a forma ‘japanar’ teve sua base afetada, como observamos em ‘japo’ e ‘japar’.

Sobre as formas apresentadas na Coluna 1, muitas observações poderiam ser feitas, mas vamos focar nossa atenção no uso ou não do pretérito imperfeito do subjuntivo e a sua forma de grafia. A primeira consideração diz respeito ao número reduzido de alunos da 5ª série que usam o subjuntivo, apenas dois, de um total de quinze alunos; enquanto na 8ª série esse número sobe para dezesseis alunos, de um total de trinta e oito, ou seja, quase a metade dos alunos empregaram a forma do subjuntivo, ainda que a tenham grafado de distintas maneiras. As diferentes maneiras de grafar essa desinência evidenciam que nem sempre o aluno faz a relação entre o morfema e sua forma de grafia.

De modo geral, o conhecimento explorado a partir dessa atividade parece estar representado na mente dos alunos em um nível pouco elaborado, visto que, na maioria das vezes, não conseguem verbalizar os processos que utilizaram na formação das palavras, como será possível perceber a partir de excertos da entrevista realizada com alguns alunos, que serão apresentados a seguir.

Embora essa atividade tenha sido aplicada em sala de aula, conforme mencionado no início deste capítulo, os quatro alunos que realizaram as outras atividades e a entrevista em turno inverso foram questionados sobre as respostas que deram à tarefa recém analisada. São essas respostas que apresentaremos e discutiremos a seguir.

Para explicar a produção derivada da forma ‘palata’, de maneira geral, os alunos não conseguem verbalizar o processo, embora sejam capazes de realizá-lo. Apenas a aluna AF2¹⁰, ao ser questionada sobre o que pensou para colocar a forma ‘palateirista’, dá indícios de um maior controle do processo que realiza, conforme podemos observar no excerto reproduzido a seguir.

¹⁰ Os quatro alunos que participaram da entrevista serão referidos como AF1, AF2, AF3, AM4. A letra F indica que se trata de uma menina e a letra M que se trata de um menino.

AF2 (10 anos): Não sei bem assim. É que eu ia botar 'palateiro', né, porque daí de 'doce', 'doceira', uma coisa assim, né. Só que aí pra ficar mais original assim, eu quis trocar. Só que eu não tenho a mínima ideia de onde que eu tirei.

Como podemos observar, embora diga que não tem ideia de como criou a forma 'palateirista', a aluna sabe que havia a possibilidade de usar outra forma, inclusive faz uma analogia com uma palavra da língua, 'doceira'. Na realidade, se analisarmos a forma criada pela aluna, vemos que há dois sufixos, pois a decomposição dessa forma, palat + eir + ista, resulta em uma justaposição de dois sufixos que formam nomes agentivos.

Já para a forma derivada de 'zotes', a aluna criou 'zoteira' e justifica a escolha dizendo que usou essa forma porque 'zotes' parece 'doces'. De fato, não só o contexto da frase poderia levar a essa interpretação, e neste caso teríamos a influência semântica, como a semelhança fonológica tanto da estrutura da palavra (CV.CVC) como da composição interna dos segmentos consonantais (/d/-/z/ e /s/-/t/, pares que têm em comum os valores de traços [sonoro] e são ambos [coronal], diferentes apenas em relação ao valor do traço [contínuo]) poderiam induzir a aluna a essa associação.

Este dado leva-nos a refletir sobre a dificuldade de criar tarefas para avaliar consciência morfológica, conforme mencionada por Correa (2009), uma vez que outros fatores, e não somente aqueles ligados ao conhecimento acerca da morfologia, podem interferir nas respostas das crianças.

O excerto da entrevista realizada com a aluna AF1, o qual está apresentado a seguir, evidencia que, não apenas a escolha das palavras do instrumento, mas também o encaminhamento da entrevista pode dificultar a coleta de dados.

Professora: O que tu pensaste para preencher com 'palateiro'?

AF1 (11 anos): É por causa que eu pensei assim: que 'palata' dá origem a 'palateiro'.

Professora: Mas tu pensaste em outra palavra pra fazer isso ou não?

AF1: Não.

(...)

Professora: Mas tu não te lembraste de nenhuma outra palavra que tu conhecesses? Que pudesse ser parecida com aquela lá?

AF1: Não. Eu até, não, não. Eu pensei pra botar todas as palavras assim... Eu não sei, tipo... prof... doce, doceira.

(...)

AF1: A pessoa tem um trabalho, daí o trabalho que ela é tem um nome, daí 'palateiro'.

(...)

Professora: Tá, mas tu pensaste isso lembrando de palavras que existem?

AF1: Não.

Esse trecho da entrevista evidencia que a aluna, embora tenha utilizado o sufixo *–eiro* na derivação das formas 'palata' e 'zotes' e ainda que o tenha utilizado por analogia com palavras como 'doceira', 'sapateiro' e 'padeiro', não consegue, no primeiro momento da conversa, deixar claro esse raciocínio, que surge apenas com o desdobramento da entrevista. Esse é um exemplo que mostra a necessidade de os questionamentos ao sujeito pesquisado estarem estruturados de tal forma que a mesma pergunta seja apresentada em diferentes formulações, para que ele entenda o que realmente a pesquisadora quer saber.

A fim de verificar se a aluna realmente não pensou em outros nomes de profissão formados com o sufixo *–eiro* e examinar melhor o fato de ela ter utilizado esse sufixo na formação das duas palavras mas grafado de maneiras distintas ('palatero' sem a vogal alta 'i' e 'zoteira' com a vogal), foram ditados outros nomes de profissão para que se pudesse verificar os critérios que estavam sendo utilizados para a escolha das formas gráficas. As palavras ditadas, 'sapateiro' e 'doceira', foram escritas corretamente pela aluna. Ao ser ditada a palavra 'padeiro', surge a questão referente à necessidade ou não de a letra 'i' ser grafada. Interpretamos este fato como um indício de que não estaria sendo feita a associação entre o morfema e a sua grafia.

Após o ditado a aluna comenta:

AF1: (...) tu me perguntaste se eu tinha pensado em alguma palavra, na verdade eu pensei, é que eu estava te entendendo de outra forma, mas eu pensei nessas palavras sim.

Professora: Tu pensaste nessas aí ou tu pensaste em outras?

AF1: Não, eu pensei desse tipo dessas palavras.

Professora: Tu te lembras de alguma que tu pensaste na hora?

AF1: 'Doceira' eu me lembrei nessa segunda frase aqui. (Referindo-se à frase na qual aparece a forma 'zotes')

Podemos observar novamente a menção à forma 'doce/doceira' como referência durante a realização da tarefa. Corroborando os comentários já feitos.

Observando a fala de AM4, constatamos que ele não segue o mesmo raciocínio das colegas. O aluno preencheu com 'fegacha' a primeira lacuna e com 'zoperga' a segunda. Foi-lhe solicitado, durante a entrevista, que criasse para a primeira lacuna uma palavra a partir de 'palata' e ele criou 'palatador'. Quando questionado sobre o modo como criou essa palavra, ele responde:

AM4 (13 ANOS): Eu só aumentei a 'palata'. O aumentativo de 'palata'.

Essa resposta do aluno evidencia que, embora tenha, durante a entrevista, utilizado um sufixo formador de nomes de profissão, não faz relação a essa função, pois apenas diz que aumentou a palavra. Também na forma 'zoperga' não foi utilizado um sufixo agentivo.

Durante a entrevista também foram discutidas as repostas referentes à forma 'japanar', dados que apresentamos a seguir.

A aluna AF1, embora tenha flexionando a forma 'japanar' em conformidade com os paradigmas verbais (japanaria, japaneio, japanear), ao ser questionada sobre o possível significado de 'japanar', diz, primeiro, que poderia ser um doce, depois faz referência a um legume e, por fim, a alguma substância/alimento que fizesse o menino ficar mais forte. Quando questionada sobre o que pensou para fazer essa parte do texto, a aluna comenta sua dificuldade.

AF1: Essas aqui eu fiquei pensando um monte de tempo porque eu não sabia como botar.

Como podemos observar, a aluna não consegue relacionar 'japanar' a uma ação, a algo que o menino faz, entretanto trata a palavra como um verbo, ainda que

não empregue a forma do subjuntivo. Quanto ao uso do subjuntivo, já havia sido constatado seu escasso emprego pelos alunos da 5ª série.

As alunas AF2 e AF3, da mesma forma que a aluna AF1, embora tenham flexionado a forma 'japanar' de acordo com paradigmas verbais, não conseguem verbalizar os conhecimentos que as levaram à realização da tarefa.

De maneira geral, parece-nos que as alunas AF1 e AF2 tiveram maior facilidade para verbalizar suas escolhas em relação ao trabalho com a derivação, em se comparando àquele referente à flexão. Enquanto este parece ser um conhecimento cuja representação mental parece estar relacionada ao formato E1, aquele traz indícios que nos permitem enquadrá-lo no formato E2, conforme apresentados por Karmiloff-Smith (1986).

Os resultados encontrados por Paula (2007, p. 87), referentes ao conhecimento implícito e explícito dos alunos sobre a morfologia flexional, subcategoria flexão temporal, evidenciam que é apenas na 7ª série que os alunos por ela estudados apresentam avanço significativo em tarefas explícitas. Se este for um padrão geral, pode ajudar a explicar a dificuldade dos alunos pesquisados por nós em falar sobre seus conhecimentos, ainda que se utilizem deles para a realização da tarefa.

5.2 Atividade (2) – ditado de frases apresentando palavras com os sufixos –esa e –eza

Participaram das atividades (2) e (3) quatro crianças, um menino e três meninas, com idade entre 10 e 13 anos, alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Pelotas. O ditado de frases mostrou-se uma atividade bastante reveladora dos conhecimentos desses alunos, conforme podemos observar nos excertos reproduzidos a seguir:

Professora: Olha, aqui tu escreveste 'portuguesa' com 's'. Por que tu escreveste 'portuguesa' com 's'? Na realidade tu já me disseste, mas tu podes me dizer de novo?

AF1 (11 anos): Sim, por causa que eu acho que o 's' no meio de vogais dá som de 'z', daí fica 'portuguesa'. E eu não sei se é com 'z' ou com 's', porque eu não sei a regra.

Professora: Mas e 'francesa', o que tu me disseste sobre 'francesa'?

AF1: Que eu acho que é com 's' por causa que 'francês' termina com 's', daí eu acrescento um 'a'.

Professora: E será que 'portuguesa' não pode ser a mesma coisa?

AF1: Eu acho que sim. Ah é, 'português' termina com 's', daí eu acrescento um 'a'.

Professora: Isso mesmo, nos dois tu fizeste a mesma coisa. Tanto em 'português' quanto em 'francesa' tu escreveste com 's', só que em 'francesa' tu pensaste isso na hora de escrever e 'portuguesa' tu não pensaste isso.

AF1: Eu não sei por que, mas é por causa, eu acho, que 'portuguesa' eu não escuto muito, só falam 'os portugueses', assim, aí 'francesa' já.

Nessa conversa entre a professora-pesquisadora e a aluna, podemos observar que, ao ser indagada sobre as grafias corretas para as palavras 'portuguesa' e 'francesa', a aluna explicita critérios distintos, pois, para a primeira justificativa, usa uma regra ortográfica de base contextual – um 's' entre vogais tem som de 'z', e, para a segunda, uma regra ortográfico-morfológica. Consideramos que, embora a regra utilizada por ela para justificar a grafia de 'francesa' não leve em consideração especificamente o sufixo –esa, sua explicação faz uso da morfologia, visto que leva em consideração o 's' já existente na palavra 'francês', ou seja, para a aluna, essa é a palavra primitiva, devendo sua estrutura permanecer.

Percebemos também que aspectos relacionados ao vocabulário da aluna parecem influenciar seu modo de pensar, pois ela diz não ter usado o mesmo raciocínio porque não “escuta muito” a palavra 'portuguesa'.

Uma vez mais podemos observar que o desdobramento da entrevista conduz a aluna à reflexão sobre suas escolhas e, ao final do trecho recém reproduzido, temos um indicativo de que ela, conduzida pela professora, começa a fazer analogia entre as formas em discussão.

O fragmento seguinte é parte da mesma entrevista e diz respeito à grafia do sufixo 'eza', grafado de forma distinta pela aluna nas palavras 'beleza' e 'riqueza'.

Professora: Depois tu escreveste 'riqueza' com 's'. Por que tu escreveste 'riqueza' com 's'?

AF1: Não sei, é que quando a gente vai escrever, assim, de vez em quando a palavra vem na nossa cabeça de um jeito e já de outro não. A palavra que tu inventaste, uma eu escrevi com 's' e outra com 'z'.

Professora: Mas aquela 'riqueza' então tu achas que tu te lembras da palavra escrita assim?

AF1: Não, eu não. Não é que eu me lembre, eu não sei se é com 'z' ou não.

Professora: Mas se tu não tivesses escrito com 's' tu terias escrito com 'z'?

AF1: Sim.

Professora: Que nem 'beleza', 'beleza' tu escreveste com 'z'.

AF:- Porque eu me lembro de ver na televisão aquela novela.

Professora: Ah, então 'beleza' tu escreveste com 'z' porque tu ... Ah, por causa da novela. Como é o nome da novela?

AF1: Beleza Pura.

Professora: Ah, então tu te lembraste da palavra por causa da televisão. E 'riqueza' não é uma palavra que tu vejas muito escrita, tu achas? Tu ouves, mas tu não vês?

AF1: É, eu ouço mais, mas eu não vejo muito escrever.

Ao analisar a grafia dos substantivos 'riqueza' e 'beleza', é possível perceber o uso de outra estratégia, a mnemônica, para explicar a escolha do grafema. No caso de 'beleza', por exemplo, é o fato de ver palavras como 'beleza' e 'belezoca' na novela o que motivou a escolha do grafema 'z'.

Durante a entrevista, a aluna faz referência à forma 'rico' e diz que, em uma frase, as pessoas não vão usar a 'riqueza', mas sim 'rico'. Esse fato leva-nos a pensar que a frequência da palavra, na verdade, é relevante para a aprendizagem da ortografia, pois, segundo a aluna, 'rico' tem uma maior ocorrência na língua do que 'riqueza'. Além disso, percebemos que, embora reconheça a ligação semântica entre essas palavras, ela não possui o conhecimento sobre as regras ortográficas subjacentes à forma 'riqueza'.

Nas falas das outras duas alunas entrevistadas, também é possível evidenciar estratégias que não levam em consideração a informação/função dos sufixos em discussão. A seguir, pequenos trechos que corroboram nossa hipótese:

Professora: Tu escreveste 'portuguesa' com 's'.

AF2 (10 anos): É, por causa da regra do 's'.

Professora: Qual é a regra do 's'?

AF2: Que quando tem um 's' entre duas vogais ele faz som de 'z'.

Professora: Mas 'riqueza' também tem som de 'z' e tu escreveste com 'z'.

AF2: É porque eu estou acostumada assim, outras vezes, daí eu chutei, mas eu não...

(...)

Professora: Vamos pensar: 'portuguesa' e 'francesa' tu escreveste com 's'. Será que é só por causa da regra do 's'?

AF2: Também tem alguma coisa com... que quer dizer com a língua.

Professor: E será que tu pensaste isso na hora de escrever?

AF2: Não.

Após a constatação da aluna, via manipulação da professora, de que 'portuguesa' e 'francesa' são palavras que dizem respeito à língua, a entrevista centra-se novamente na grafia das palavras 'riqueza' e 'beleza', e a aluna faz um comentário sobre uma possível razão para essas duas palavras serem grafadas com 'z'.

Professora: E 'riqueza' e 'beleza' que tu escreveste com 'z', por que será?

AF2: Eles têm um pouco a ver também. Geralmente quem é rico é mais bonito. Não é óbvio.

Embora essa forma de pensar tenha surgido no momento da entrevista, ou melhor, em função da relação que a aluna percebeu entre as palavras 'portuguesa' e 'francesa', é interessante essa nova associação, pois ela ensaia novas formas de pensar a língua para explicar a grafia dessas palavras. Por outro lado, este fato leva-nos a refletir sobre o modo como as questões linguísticas são trabalhadas em sala de aula, visto que muitas vezes o aluno, envolto em muita informação, não sabe que estratégias usar para solucionar as dúvidas que surgem. Na fala de algumas dessas alunas, por exemplo, percebemos o uso de uma regra específica de decodificação – um 's' entre vogais tem som de 'z' – para explicar a forma de grafia das palavras 'portuguesa' e 'francesa'. Entretanto, sabemos que essa regra, para a codificação,

não é suficiente. Em outras palavras, saber essa regra para diminuir as opções possíveis para a escrita da palavra ‘pássaro’, é importante; mas não resolve o problema, pois, para grafar a palavra ‘azar’, esse conhecimento não é relevante.

Ao prosseguir com a conversa e tentando entender as razões que levaram AF2 à escolha do grafema ‘z’ para ‘riqueza’ e ‘beleza’, a aluna menciona outra regra, segundo a qual o diminutivo das palavras será grafado com ‘z’ se a palavra original não tiver ‘s’ – lugar/lugarzinho –, e com ‘s’, se a palavra original possuir esse grafema – mesa/mesinha.

Processo semelhante ocorre com AF3, cuja explicação para a grafia do ‘z’ em ‘riqueza’ e ‘beleza’ está apoiada em um critério de base analógica, isto é, toma-se uma palavra relacionada lexicalmente como base para o raciocínio ortográfico. No entanto, se essa regra for generalizada sem que se considere a forma ortográfica do morfema, pode-se chegar à conclusão de que a palavra ‘famoso’, usada para caracterizar ‘aquele que tem fama’, deve ser grafada com ‘z’. Para as grafias de ‘portuguesa’ e ‘francesa’, a justificativa também não é satisfatória, visto que a aluna justifica o emprego do ‘s’ usando a mesma explicação da AF1, sem conseguir estabelecer relação entre a ortografia e o sufixo –esa. Como podemos ver a seguir:

Professora: E por que será que tu escreveste ‘portuguesa’ com ‘s’ e riqueza com ‘z’ se as duas têm o mesmo som?

AF3 (11 anos): Porque ‘rico’, a palavra ‘rico’, não tem ‘s’ e ‘português’ tem ‘s’.

Esses resultados, em consonância com os de outras pesquisas (QUEIROGA, 2006; MEIRELES e CORREA, 2005), indicam que é possível o aluno, embora manipular os morfemas da língua, não os relacionar a aspectos ortográficos. Sendo assim, o acerto na hora de escolher o grafema na escrita de palavras está mais associado ao conhecimento prévio da palavra, a tentativas casuais, ou a critérios que levam em conta apenas aspectos contextuais envolvidos na relação grafema/fonema, deixando de lado a relação que por ventura possa existir entre grafemas e formas morfológicas, neste caso específico, os sufixos.

Essas análises revelam que, embora a criança manipule os morfemas da língua, pode não fazê-lo em um nível explícito de consciência, não estabelecendo relações com a função e o significado dessas unidades, tampouco com suas grafias.

Outro aspecto interessante a ser discutido e merecedor de estudos mais aprofundados diz respeito às informações contidas nos morfemas e às funções que essas unidades desempenham, visto que, em um primeiro momento, parece ser mais fácil ao aluno reconhecer morfemas que carregam informações semânticas, a exemplo do morfema –a, de gênero, e do morfema in–, de negação. Já um morfema que possa estar mais relacionado a aspectos gramaticais, como o –eza, que altera a classe gramatical, transformando adjetivo em substantivo, parece não ter sua função identificada pelo aluno. Talvez esse fato possa ser explicado devido à complexidade que se observa nos estudos relativos a classes gramaticais. A discussão em torno da consciência que temos sobre os morfemas da língua é feita também por Mota (2009), que faz referência ao fato de que diferentes morfemas influenciam de maneiras distintas os saberes dos alunos.

Os resultados de Paula (2007), por exemplo, mostram que o tratamento em nível explícito ocorre antes para os morfemas de gênero do que para os de tempo. Talvez pela própria estrutura da língua, visto que as desinências verbais são em número bem maior que as desinências de gênero, além de envolverem noções de maior complexidade cognitiva.

5.3 Análise da atividade (3) – agrupamento de palavras que apresentam a sílaba inicial in–

Para essa atividade, foi solicitado ao aluno que lesse cada uma das palavras dadas. Depois de nos certificarmos de que conhecia o significado de todas, foi-lhe solicitado que as separasse em dois grupos, adotando algum critério para a divisão. De modo geral, observamos que as três meninas que participaram da pesquisa não apresentaram maiores dificuldades na realização da tarefa de agrupamento, tampouco na explicitação dos critérios por elas utilizados, conforme vemos nos trechos apresentados a seguir:

AF1: Eu já pensei... É um critério assim, que umas palavras tirando o in– já fica uma palavra.

AF2: No primeiro grupo é que eu estou acostumada a ouvir a palavra normal, sem o in– (...). Daí, ‘interessante’, não existe ‘teressante’.

Professora: E o que o in– faz nesse grupo de cá, no grupo da ‘indisciplina’?

AF2: Ele faz o contrário.

AF3: Eu botei nesse grupo essas palavras porque, tipo, tem o in– antes da palavra verdadeira.

Professora: E o que este in–, então, está fazendo na frente dessa palavra verdadeira?

AF3: Está dando o mesmo sentido que o des–, está dizendo que não.

Como podemos observar, as três alunas identificam o prefixo in– tanto no que diz respeito à sua forma como à sua função. A partir das respostas das alunas, é possível perceber que elas identificam a palavra que agrega o prefixo in– e percebem também qual a função desse morfema na palavra. Esses achados também parecem ir ao encontro dos resultados de Paula (2007), pois, segundo a autora, alunos de 5ª e 7ª série tiveram bom desempenho em tarefas explícitas sobre os prefixos.

Apenas o menino não conseguiu chegar a essa conclusão, pois suas tentativas de agrupamento foram baseadas em critérios prioritariamente semânticos, visto que buscou combinar as palavras, a fim de formar frases. Seguem abaixo trechos com as explicações apresentadas pelo menino:

Professora: Então vamos ver: tu fizeste um grupo com ‘incalculável’, ‘infinito’, ‘incluir’ e ‘incolor’; e no outro grupo tu colocaste ‘indústria’, ‘interessante’, ‘indisciplina’ e ‘inteiro’. O que tu pensaste pra colocar essas palavras nesses grupos?

AM4: Ah, o céu é inf... O infinito é incalculável.

(...)

AM4: Incluir o incolor.

(...)

AM4: Porque eu botei, ah, ‘indústria interessante’.

A fim de buscarmos compreender um pouco mais o critério utilizado por esse aluno, descreveremos mais detalhadamente o processo. Como dito no início dessa seção, ao distribuir as etiquetas, solicitamos ao aluno que lesse e verificasse o significado de cada uma delas. AM4 perguntou, ou buscou confirmar, o significado de várias palavras: 'incluir', 'indústria', 'infinito', 'incalculável', 'indisciplina', 'interessante', como pode ser observado nos trechos a seguir.

AM4: 'Incluir'?

Professora: O que é 'incluir'? Não sabe? Quando eu digo assim: olha, eu vou incluir o AM4 no time de futebol da escola.

AM4: Tirar?

Professora: Tirar? Será? Eu vou incluir. Eu vou colocar o AM4 no time de futebol da escola. O AM4 vai fazer parte do time de futebol da escola. (...)

Depois de discutir sobre os significados das palavras, foi-lhe perguntado se havia algo nas palavras que chamasse sua atenção, e ele fez referência ao in-. Só depois disso é que foi feita a solicitação de que as palavras fossem colocadas em dois grupos. Como o menino usou o critério semântico, conforme recém mencionamos, convidamos o aluno a pensar no que o in- fazia em cada uma das palavras. Os trechos a seguir evidenciam esse momento:

Professora: 'Infinito', o que este in- faz nesta palavra?

AM4: Mostrando que é ... finito, porque finito é uma coisa que acaba. Aí bota o in- pra mostrar que é infinito.

Professora: Isso mesmo. 'Incalculável'?

AM4: É a mesma coisa, eles botam o in- porque senão ficava só calculável. Incalculável é uma coisa que não dá pra fazer.

(...)

Professora: Em 'incluir' o in- faz a mesma coisa que nas outras?

AM4: Faz.

Professora: Existe a palavra 'cluir'?

AM4: Não.

Professora: E tu achas que o in- faz a mesma coisa que no 'infinito' e no 'incalculável'?

AM4: Sim, se não ficava só 'cluir'.

(...)

AM4: É, eu acho que 'cluir'. Se não ficava 'cluir', eu acho que tirar uma pessoa.

Como podemos observar, fatores ligados ao vocabulário do aluno e possivelmente à falta de compreensão dos questionamentos que estavam sendo feitos a ele podem ter influenciado suas respostas. Percebemos, na última fala apresentada, que, mesmo reconhecendo a função do prefixo in-, questões ligadas a seu vocabulário continuam interferindo em seu modo de pensar, pois acredita que o in-, em 'incluir', estaria desempenhando o mesmo papel que em 'incalculável', por exemplo. Parece-nos, ao discutir o papel do in- nas palavras 'infinito' e 'incalculável', que o aluno está compreendendo a função do prefixo. No entanto, aplica essa lógica a um contexto inadequado, pois, ainda que desconheça a palavra 'cluir', mas agora sabendo o que significa 'incluir', pensa que a ausência do in- é responsável pelo significado contrário. Podemos estabelecer uma relação entre o que faz este aluno e o que fazem as crianças estudadas por Figueira (1995, 1998). O aluno por nós estudado, assim como as crianças investigadas por Figueira, parece tornar-se sensível ao emprego do prefixo in- como um recurso morfológico para produzir o antônimo, entretanto, não percebe que nem sempre o in- terá essa função, sendo impossível eliminá-lo em algumas palavras.

Os resultados dessa primeira etapa do estudo, de modo geral, nos permitem chegar a quatro constatações: i) os alunos fazem uso dos morfemas e dos mecanismos de combinação disponíveis na língua, embora nem sempre consigam falar sobre esse saber; ii) alguns morfemas parecem ser mais facilmente compreendidos em um nível explícito, enquanto outros são tratados ainda em níveis menos acessíveis à consciência; iii) os alunos pouco relacionam o morfema à sua forma de grafia; iv) nem todos os alunos desenvolvem seus conhecimentos ortográficos da mesma forma, apesar de frequentarem as mesmas aulas.

Esse momento da pesquisa, que buscou investigar o que sabem os alunos sobre a morfologia, quais as representações têm sobre a ortografia e se relacionam os morfemas à sua forma de grafia, foi necessário e relevante para que se pudesse

pensar as atividades e estratégias de ensino desenvolvidas na segunda etapa. Saber como os alunos pensam é primordial a um trabalho que busque fazê-los avançar em seus conhecimentos.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA INTERVENÇÃO

Este capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados da segunda etapa da pesquisa, que consistiu na implementação, junto a uma turma de 5ª série, de atividades de intervenção voltadas para a explicitação da relação entre determinados morfemas da língua e sua forma ortográfica. O objetivo dessas intervenções foi propiciar a redescritção dos conhecimentos dos alunos e, conseqüentemente, levá-los a um melhor desempenho ortográfico.

O trabalho de intervenções foi organizado em três momentos, apresentados nas três subseções que seguem.

6.1 O primeiro momento

Como referido anteriormente, os dois primeiros encontros, além de oferecerem oportunidade para que os alunos expressassem suas ideias a respeito do modo como adquirem seus conhecimentos referentes à ortografia, visaram chamar a atenção para o fato de que um mesmo som pode ser grafado por diferentes letras e também para a existência de regras que justifiquem o uso de uma letra e não de outra.

A fim de fazer um breve levantamento sobre a forma como os alunos grafam algumas palavras que apresentam a mesma sequência sonora, foi realizada uma atividade para completar palavras com os finais –esa ou –eza (ANEXO 1). Após a realização da tarefa, os alunos, de modo geral, ao serem questionados sobre como sabem quando usar o 's' ou o 'z' para grafar o fonema /z/ nesses finais, fizeram

alusão à memória visual e à repetição como fatores que contribuem para esse saber, como pode ser observado nas falas¹¹ reproduzidas a seguir:

Cf: Em algum lugar, às vezes, a gente vê a palavra e sabe (ruídos) como é que se escreve.

Bm: Decorando.

Fm: Eu, quando vi aquela palavra ali no meio (se referindo à palavra beleza), pensei em 'salão de beleza'.

De modo geral, vemos que as respostas dos alunos ao questionamento realizado revelam uma motivação relacionada à memória para suas escolhas gráficas. As respostas dos alunos à tarefa há pouco mencionada permitem-nos examinar melhor as influências responsáveis pelas grafias corretas e incorretas.

QUADRO 8 - GRAFIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS NA TAREFA DE COMPLETAR PALAVRAS COM AS TERMINAÇÕES –ESA OU –EZA.

	ACERTOS	ERROS	GRAFIAS DIFERENTES	NÃO ESCRITAS
aspereza	07	09	06 asperteza, esperteza	01
beleza	17	05	01 belaza	-
boniteza	16	05	02 bonteza, bontesa	-
delicadeza	09	13	01 delidesa	-
dureza	11	12	-	-
firmeza	08	15	-	-
franqueza	05	07	11 frangesa, franguesa	-
lerdeza	12	10	-	01
ligeireza	09	10	03 ligeires, ligireza	01
moleza	13	10	-	-
pobreza	09	12	01 probresa	01
tristeza	17	06	-	-
inglesa	13*	08	02 ingles	-
irlandesa	09	10	02 irladeza	02
japonesa	15	06	02 japones, janes	-
libanesa	07	13	02 libaniza, libsanesa	01
polonesa	12	10	01 poloneça	-
portuguesa	20 **	02	01 português	-

¹¹ A primeira letra que identifica o aluno refere-se à inicial do nome; a segunda, o sexo do aluno ('f' para menina, 'm' para menino).

baronesa	06	13	03 baronsa, baromesa	01
camponesa	08	13	02 campoesa	-
marquesa	14	07	01 marques	01
princesa	17	05	-	01
vampiresa	08	13	01 valpireza	01
defesa	10	12	01 defensa	-
surpresa	14	06	-	03

NOTA: Realizaram essa tarefa 23 alunos

* Uma das produções consideradas como corretas foi grafada com acento – inglesa.

** Três das produções consideradas como corretas foram grafadas com acento – portuguesa.

O exame dos dados mostra que, ao escreverem, os alunos estudados parecem não estar aplicando regras de base morfológica para grafar as palavras, visto que, ao mesmo tempo em que grafam, por exemplo, 'inglesa' com 'z', grafam 'japonesa' com 's'; escrevem 'beleza' com 'z', mas 'delicadeza' com 's'.

Observando o quadro, vemos que, entre as palavras que indicam origem, a palavra 'portuguesa' apresenta o maior índice de acertos, 20 alunos grafaram-na corretamente. Entre os substantivos abstratos, as palavras 'beleza', 'boniteza' e 'tristeza' foram as que mais grafias corretas apresentaram. Outra grafia que merece destaque é a de 'princesa', grafada corretamente por 17 alunos.

Parece inegável que a memória visual dos alunos e a frequência de ocorrência de uma palavra na língua são fatores que influenciam na aprendizagem da ortografia. Nesse sentido, algumas considerações sobre as palavras recém referidas podem ser feitas.

Começamos por destacar a palavra 'portuguesa', que é o nome da língua que falamos e o nome da disciplina que os alunos têm nas escolas, sendo muito frequente nos livros didáticos. O fato de alguns alunos terem grafado a palavra com acento também é um indício de que a palavra 'português' pode ter servido de base à palavra 'portuguesa'. Ainda quanto aos adjetivos pátrios, há de se salientar que 'japonesa' e 'inglesa' foram formas que também tiveram grande número de acertos e, se comparadas às demais, são mais frequentes no dia-a-dia das crianças. A memória visual certamente é influenciada pelos diversos anúncios de cursos de inglês que existem nos jornais e nas placas pelas ruas da cidade. A forma 'japonesa', se comparada à 'libanesa' e à 'polonesa', também parece ser mais próxima dos alunos. A cultura japonesa, especialmente a culinária, as artes marciais

e a tecnologia, pode ser uma forma de explicar o elevado número de acertos na grafia da palavra 'japonesa'.

Quanto à palavra 'princesa', indicadora de um título de nobreza, sem dúvida é uma palavra de grande ocorrência, quer nos livros de histórias, quer nos concursos de beleza, o que poderia explicar o elevado número de acertos para sua grafia. Interessante notar a diferença de acertos para as formas 'marquesa' e 'baronesa', com, respectivamente, 14 e 06 grafias corretas. Parece que ambas as formas não têm uma ocorrência significativa na língua¹², surgindo uma interrogação para o fato de 'marquesa' ter também um elevado número de acertos. Uma possível explicação para esses números poder estar na análise da forma masculina desses nomes, 'barão' e 'marquês'. A presença do grafema 's' em 'marquês' pode ser uma motivação para a grafia de 'marquesa' também com 's', da mesma maneira que observamos uma possível influência da forma 'português' para a grafia de 'portuguesa'. Dados apresentados na primeira etapa da pesquisa também contribuem para considerarmos plausível essa hipótese.

Como foi possível observar, na entrevista realizada com alguns alunos, para justificar o uso do 's' na grafia da palavra 'francesa', a aluna disse *"Eu acho que é com 's' por causa que 'francês' termina com 's', daí eu acrescento um 'a'"*. Na forma masculina ocorre o fonema /s/, o qual, ainda que possa ser grafado com a letra 'z' em finais de palavras, como em 'xadrez', por exemplo, é mais frequentemente grafado com 's'¹³.

Quanto ao substantivo abstrato 'beleza', é inegável que a memória visual nesse caso é acionada, pois é uma palavra que está estampada em capas de revistas, em placas de salões de beleza, em anúncios de concursos de beleza. Essa hipótese também pode ser corroborada pelas falas dos alunos, como foi possível observar no início deste capítulo, quando o aluno Fm diz *"Eu, quando vi aquela palavra ali no meio (se referindo à palavra beleza), pensei em salão de beleza"*. Também dados da primeira etapa da pesquisa dão suporte a essa ideia, pois a aluna diz que sabia escrever a palavra 'beleza' por causa do nome da novela "Beleza Pura". Já para as palavras 'boniteza' e 'tristeza' a explicação não seria a

¹² Embora tenhamos em nossa cidade o Museu da Baronesa como um dos principais pontos turísticos, parece que esse conhecimento, ao menos na realização da tarefa, não foi acessado.

¹³ Em levantamento realizado no dicionário eletrônico, encontramos 504 palavras grafadas com 'z' no final e 5251, com 's'.

mesma. No caso de 'boniteza', poderíamos pensar em uma associação semântica com 'beleza', o que justificaria o grande número de acertos. Esse tipo de relação também foi evidenciado na primeira etapa da pesquisa, quando AF2 diz que a explicação, para a grafia de 'riqueza' e 'beleza' ser com 'z', poderia estar no fato de que, segundo a aluna, geralmente 'quem é rico é bonito'. Porém, essa é apenas uma hipótese interpretativa.

Embora não tenhamos evidências tão fortes relativas à frequência da palavra 'tristeza' em textos escritos no dia-a-dia das crianças, é inegável que se trata de uma palavra recorrente na língua, se comparada a outras do exercício. As diferentes grafias para as formas 'aspereza' e 'franqueza', por exemplo, podem ser indícios dessa falta de familiaridade com o item lexical.

A análise desse primeiro momento com os alunos deixa claro que, se por um lado, é impossível negar a contribuição da memória visual e da frequência de ocorrência de uma palavra na língua para o aprendizado da ortografia; por outro, ele nos aponta para a necessidade de a escola trabalhar as regularidades do sistema ortográfico, a fim de que o aluno também possa grafar corretamente aquelas palavras que não conhece e que não são frequentes. Caso contrário, como podemos observar no quadro, palavras que obedecem à mesma regra são grafadas de formas diferentes pelo desconhecimento da organização do sistema. Essa foi a ideia subjacente às atividades desenvolvidas nos outros momentos de intervenção. A escola precisa trabalhar para que os alunos possam lançar mão de raciocínios que se desenvolvam com base em critérios claros, para que possam utilizar estratégias diversas.

6.2 O segundo momento – a análise das palavras terminadas em –esa

Após as discussões realizadas nos dois primeiros encontros, passamos ao segundo momento da intervenção, que teve como objetivo levar os alunos à reflexão sobre a função e o significado do morfema –esa. O trabalho com esse morfema foi desenvolvido em quatro aulas, sendo as duas primeiras destinadas à descoberta do princípio gerador e as outras a atividades de automatização do princípio.

A partir da atividade de completar com as terminações –esa ou –eza, realizada no primeiro momento e com o intuito de levar os alunos à reflexão, foi-lhes

solicitado que tentassem pensar em um critério para agrupar as palavras da atividade. De modo geral, todas as duplas e trios de alunos dividiram as palavras em dois grupos, o das palavras grafadas com 's' e o das palavras grafadas com 'z'. Diante desse primeiro agrupamento, a pesquisadora colocou no quadro as palavras grafadas com 's' e solicitou-lhes que as analisassem e que formassem um outro grupo. Imediatamente, os alunos se manifestaram e surgiu o grupo dos adjetivos pátrios. O trecho da aula reproduzido a seguir revela o raciocínio de uma das alunas para a formação desse novo grupo:

Cf: Por exemplo, japonesa, irlandesa, portuguesa, polonesa, inglesa, libanesa.

Professora: Por que tu farias esse grupo, Cf?

Cf: Porque tem a ver com a língua.

Na aula da semana seguinte a esta, retomamos a análise, e os alunos chegaram à conclusão de que 'todas essas palavras falam de onde uma pessoa é'. Tendo como base essa compreensão dos alunos, passamos à análise de como tais palavras são formadas, ou seja, levamos os alunos a perceberem que, partindo do nome do país, é possível formarmos, com o acréscimo da terminação –esa, e às vezes com alguma modificação no radical, uma palavra que indica o lugar de origem de uma pessoa. Nesse momento, enfatizamos a relação entre o morfema e sua forma gráfica e chamamos a atenção dos alunos para o fato de que, se o 'pedacinho' é o mesmo e indica a mesma coisa em todas as palavras, ele deve ser escrito sempre da mesma maneira.

Com o intuito de mostrar-lhes a importância de conhecer essa regra, brincamos de inventar nomes de lugares e seus adjetivos pátrios. Desse modo, eles perceberam que, quando sabem a regra, podem aplicá-la em palavras que nunca viram antes.

Após as reflexões sobre os adjetivos pátrios, foi solicitado aos alunos que olhassem para as outras palavras do grupo do 's' e verificassem se poderia ser criado mais algum grupo. Surgiu, então, o grupo denominado pelo aluno Tm como indicador de pessoas 'lá dos reinados', ou seja, das palavras que indicam título de nobreza. A reflexão terminou com a solicitação de que os alunos escrevessem a regra para o que tinham acabado de aprender.

Como dito no início desta seção, foram realizadas, após as intervenções, duas aulas cujo objetivo foi fazer exercícios que levassem os alunos à retomada do princípio ortográfico de base morfológica recém descoberto. Então foi realizada uma atividade de palavras cruzadas (ANEXO 2) as quais deveriam ser completadas com os adjetivos pátrios de alguns lugares. A escolha por esse tipo de atividade justifica-se pelo fato de que o aluno precisaria focar sua atenção não apenas na ortografia das palavras, mas também precisaria saber onde colocar cada adjetivo. Assim, a atenção dele não estaria voltada somente para o princípio ortográfico estudado. Queríamos que ele tivesse de prestar atenção a mais de um aspecto, afinal, em sua escrita espontânea, sua atenção não será somente sobre a grafia do que escreve.

Os resultados evidenciaram que a atividade não foi fácil para as crianças, visto que onze, das dezessete que a realizaram, não conseguiram completar toda a cruzadinha. No que diz respeito ao emprego da grafia correta para o morfema, duas alunas grafaram essa terminação com 'z' em todos os adjetivos que escreveram. Ambas estão entre os onze alunos que não conseguiram realizar toda tarefa. As demais crianças grafaram todas as palavras com 's'.

Esse primeiro resultado corrobora a hipótese de que a atividade exigiu mais que a simples aplicação de um princípio ortográfico. Além disso, o fato de duas alunas terem grafado todos os adjetivos que conseguiram colocar na cruzadinha com 'z' pode ser interpretado de duas maneiras: ou elas não compreenderam o princípio, ou elas, embora soubessem que havia uma regra, confundiram-se e trocaram o grafema. O fato de que a letra 'z' tenha sido usada em todos os adjetivos grafados, leva-nos a acreditar na segunda interpretação.

Essa possível troca de grafema tem implicações pedagógicas, pois o trabalho com morfemas homófonos, se não for bem planejado pelo professor, pode levar o aluno a confusões, ou seja, embora saiba o princípio, ele pode não lembrar quando usar 's' ou 'z'. Quanto ao ensino da escrita ortográfica, Moojen (2009) aborda dois aspectos importantes. Um diz respeito ao trabalho com grafemas que representam o mesmo fonema e outro à quantidade de informações disponibilizadas para o aluno. A autora diz que pode haver conflito mnemônico se grafemas usados para representar o mesmo fonema forem trabalhados concomitantemente e com técnicas semelhantes. Além disso, chama a atenção para a quantidade de informações trabalhadas com o aluno, pois o excesso pode causar-lhe confusão.

Com o intuito de avaliar os efeitos da intervenção também sobre a representação dos alunos, após recolher a atividade de cruzadinhas, alguns alunos foram chamados para colocarem suas respostas no quadro e explicarem para a turma o motivo de terem grafado com 's' ou 'z'. De modo geral, foi possível perceber um ganho na maneira de explicar a grafia desse tipo de palavra, conforme podemos observar na fala de dois alunos, reproduzidas a seguir:

Tf: Porque é do (pausa) país e é com 's'.

Am: Indica o país que a pessoa vem.

Um dado merece ser discutido quanto a esse momento da intervenção. O aluno Dm, embora tenha escrito com 's' os adjetivos que conseguiu colocar na cruzadinha, não soube explicar por que aquelas palavras eram grafadas com 's', o que parece ser um indício de que automatizou um princípio sem entendê-lo. Parece-nos que o aluno 'decorou' o que estava sendo discutido em aula, sem, de fato, ter havido um processo de redescritção de seu conhecimento. Se esse fosse o caso, conforme Karmiloff-Smith (1986), esse conhecimento memorizado não seria utilizado pelo aluno na resolução de problemas, o que foi confirmado a partir das respostas do aluno à segunda atividade utilizada como instrumento de avaliação. Nessa atividade, que foi realizada bastante tempo após o período de intervenção, o aluno não manteve a uniformidade na grafia dos adjetivos pátrios, ou seja, grafou alguns com 'z' e outros com 's'. Esse dado é importante uma vez que nos leva a pensar sobre a individualidade de cada aluno, ou seja, uma forma de ensinar pode ser compreendida por alguns, mas não necessariamente por todos. Além disso, cada criança tem seu próprio tempo de aprendizagem.

A segunda atividade de fixação, à qual nos referimos há pouco, deveria ter ocorrido após o período de férias de duas semanas, mas acabou ocorrendo somente no mês de setembro, aproximadamente cinquenta dias depois da atividade de palavras cruzadas¹⁴. No início da aula, os alunos, ao serem questionados sobre o que haviam aprendido de ortografia nos encontros realizados até aquele momento, disseram não lembrar. Então, algumas ideias foram retomadas, conforme se observa nos excertos abaixo:

¹⁴ Conforme já referimos antes, a preocupação com a saúde dos alunos por causa da Gripe H1N1 fez com que as escolas prolongassem as férias de inverno.

Professora: (...) a gente tinha 'certeza' com 'z', mas 'inglesa' com 's'. A gente tinha 'delicadeza' com 'z', mas 'portuguesa' com 's'.

Diante dessa retomada, o aluno Tm manifestou-se da seguinte forma:

Tm: Com 's' significa de onde a pessoa vem, por isso bota com 's'.

Na sequência das explicações, foram colocados no quadro mais alguns pares de palavras, a fim de os alunos relembrem o que estavam estudando.

Professora: (...) a gente viu que 'magreza' é com 'z', mas 'duquesa' é com 's'. A gente viu que 'pobreza' é com 'z', mas 'princesa' é com 's'.

Nesse instante a aluna Af disse:

Af: Professora, tudo que é da realeza é com 's'.

Após essa retomada, foi realizada a segunda atividade de fixação, na qual os alunos deveriam completar algumas frases com os adjetivos pátrios dos lugares indicados entre parênteses. Embora com dificuldades em formar o gentílico, a exemplo das formas 'sudesá', 'sudanlesá', 'sudãesá', para indicar que era do 'Sudão', os alunos, de modo geral, usaram a letra 's' para grafar os adjetivos. Além disso, as explicações para o uso do 's' também se mantiveram, como podemos observar na fala do aluno Em, ao ser questionado sobre a grafia da forma 'nepalesá':

Em – Porque a bandeira vem de um país.

Tanto as respostas dos alunos às atividades quanto as suas falas são indícios de que eles compreenderam que existe uma razão para usarem o 's' em determinado grupo de palavras. Não podemos afirmar, no entanto, que eles automatizaram essa compreensão, pois uma afirmação dessas poderia ser feita

apenas se tivéssemos realizado alguma atividade de verificação em um período bem posterior ao das atividades de intervenção. Sobre a automatização dos princípios, Moojen (2009) enfatiza que, após levar o aluno à compreensão das regras ortográficas, é necessário que sejam feitos exercícios de fixação, para que a regra aprendida seja aplicada e, conseqüentemente, automatizada. Isso significa dizer que, ao escrever, a criança não estará lembrando explicitamente da regra, pois este procedimento já estará sendo executado de forma procedimental. Ela só deverá acessá-lo explicitamente diante de palavras desconhecidas ou pouco frequentes, que requeiram o acionamento de seus conhecimentos em nível explícito.

Embora não tenhamos feito outra atividade específica para avaliar o efeito da intervenção relativa ao sufixo –esa sobre o desempenho ortográfico dos alunos, na primeira atividade utilizada no terceiro momento de intervenções, descrito a seguir, foi realizado um ditado de palavras em contexto de sentenças, no qual havia também algumas palavras que envolviam as regras estudadas até então¹⁵. Essas palavras serviram como distratoras e para avaliar se a regra referente ao sufixo –esa seria aplicada. Foram utilizadas também palavras inventadas, como ‘tulanesa’, por razões já explicadas anteriormente.

A palavra ‘holandesa’ foi escrita de forma errada por apenas um aluno, dos dezoito que realizaram a atividade. ‘Tulanesa’ também apresentou um alto índice de acertos, uma vez que apenas dois alunos grafaram-na de forma errada. Além disso, a manifestação de um aluno quando terminamos o ditado é um indício de transferência da estratégia aprendida para uma palavra inventada, pois ele diz que sabia grafar ‘tulanesa’ por causa da “técnica” aprendida, e, ao ser questionado sobre tal técnica, diz:

Tm: Porque nacionalidade significa da onde a pessoa vem e tem que escrever com ‘s’.

¹⁵ ‘Um dos pontos turísticos de Pelotas é o Museu da Baronesa.’ ‘A batata é o principal ingrediente das comidas tradicionais holandesas.’ ‘A população de Tulão torce para que os jogadores da seleção tulanesa de futebol consigam uma vaga na Copa do Mundo.’

Além da aplicação da regra a uma palavra desconhecida, chama a atenção nessa fala a forma linguística mais elaborada usada pelo aluno, se compararmos às falas anteriores.

A palavra 'baronesa' também teve um índice de acertos bem maior que o obtido na tarefa realizada no primeiro momento das intervenções, quando houve seis 06 acertos para 19 grafias, agora foram 13 acertos para 18 grafias. Poderíamos, simplesmente, atribuir esse aumento na produção de grafias corretas à aprendizagem da regra de base morfológica. Entretanto, diferentemente da primeira atividade, nesta a palavra estava inserida em uma frase, "Um dos pontos turísticos da cidade de Pelotas é o Museu da Baronesa", sendo assim, processos mnemônicos e associativos podem ter sido acionados, levando ao acerto.

De qualquer forma, os acertos nessa atividade podem ser considerados uma possível evidência de certa automatização da regra aprendida, principalmente se os compararmos aos dados numéricos do primeiro momento da intervenção.

O ditado de palavras em contexto de sentenças, conforme já dissemos, além de servir a essas reflexões, foi usado como instrumento para investigar o conhecimento dos alunos sobre a grafia das desinências verbais, tema das intervenções realizadas no terceiro momento, explorado na próxima seção.

6.3 O terceiro momento – análise mórfica dos verbos

Conforme mencionamos no capítulo que explica a metodologia da pesquisa, a escolha por trabalhar com algumas desinências verbais surgiu da análise dos erros cometidos pelos alunos em suas produções textuais. Um levantamento dos erros cometidos nas produções, realizadas nos meses de março e abril, relativos à grafia dos verbos, é apresentado no Quadro 9:

QUADRO 9 - LEVANTAMENTO DO TIPO DE ERRO PRODUZIDO PELOS ALUNOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS REALIZADAS EM AMBIENTE DE SALA DE AULA

DESINÊNCIA	FORMA GRAFADA	Nº DE ALUNOS	FORMAS REGISTRADAS
-u (3ª p.s. pretérito perfeito – 3ª conjugação) - ver – verbo irregular	-o	05	vio, saio
-ram (3ª p.p. pretérito perfeito) -vam / -iam (3ª p.p. pretérito imperfeito) -m (3ª p.p. presente – 1ª conj.)	-rão -vão/-ião -ão	13	viverão, deixão, chamão, começão, disserão, chegarão, perceberão, deicharão, adotarão, venhão, enrolarão, erão, jogão
-r (desinência de infinitivo)	ϕ	08	pega, fica, dormi, lê, alaga, solta, come, assisti
-u (3ª p.s. pretérito perfeito – 1ª conjugação) -dar – verbo irregular	ϕ	03	passo, levo, ligo, chego, gosto, desperto, assusto, do
-sse (imperfeito do subjuntivo)	-ce	01	foce

Como podemos observar, a maior incidência de erros e também o maior número de alunos que erram se concentra na troca da desinência de 3ª pessoa do pretérito e do presente pela desinência que indica futuro do presente, em formas como ‘viverão’ e ‘deixão’, respectivamente. Observamos também que vários alunos não utilizam a desinência de infinitivo, aspecto que já havia sido trabalhado pela professora em sala de aula e por isso não foi selecionado para esta pesquisa.

O levantamento das formas verbais notadas corretamente nas produções dos alunos também pode contribuir para que entendamos um pouco melhor o processo de aprendizagem da notação de determinadas desinências verbais. Primeiramente, devemos salientar que os verbos de 1ª conjugação são os mais utilizados. Nos textos analisados, encontramos cerca de 70 verbos de 1ª conjugação, 20 de 2ª conjugação e aproximadamente 10 de 3ª conjugação¹⁶. Sobre a 3ª conjugação, observamos ainda um uso muito restrito da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito, visto que encontramos apenas verbos como ‘saiu’ e ‘caiu’. Quanto aos demais, observamos um uso muito grande dos verbos no infinitivo,

¹⁶ Esses números não se referem a todos os verbos utilizados pelos alunos, mas apenas às formas que apresentaram grafias incorretas e corretas relativamente às desinências do quadro.

como 'jogar', 'ler' e 'sair', e de formas verbais de 1ª conjugação flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito, como 'assustou', 'começou'. Por fim, entre as formas analisadas, encontram-se as flexionadas na 3ª pessoa do plural.

Observamos, em todas as formas analisadas, que o número de notações corretas é muito superior às incorretas, encontrando, inclusive, muitos casos de alunos que oscilam na notação das desinências. A aluna Cf, por exemplo, embora tenha grafado 'disserão', 'chegarão' e 'percebião', para 'disseram', 'chegaram' e 'percebiam', respectivamente, grafou corretamente 'estavam', 'adotaram' e 'levaram'. Da mesma maneira, o aluno Tm, que apaga o morfema de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos de 1ª conjugação, em 'ligo', 'chego' e 'gosto', não o faz em 'perguntou' e 'encontrou'. Esses dados podem ser indícios de que o conhecimento acerca da morfologia dos verbos e de suas grafias ainda não foi totalmente compreendido pelos alunos. Uma análise mais detalhada poderia esclarecer se existe algum contexto ou item verbal, no qual há concentração de erros, o que poderia levar-nos a uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da ortografia relativa às desinências verbais.

Na atividade de ditado de palavras em contextos de sentenças (ANEXO 3), mencionada na seção anterior, cuja função era investigar como os alunos grafam determinadas desinências verbais, observamos que um número maior de crianças cometeu erros na grafia da desinência de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, surgindo as formas –o e –l, 'abriu' e 'abril', por exemplo, razão pela qual se optou pelo trabalho com esse morfema.

Alguns dados dessa atividade permitem indagações. Todas as formas notadas pelos alunos (em um total de 18 alunos) estão no quadro que segue.

QUADRO 10 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À TAREFA DE DITADO DE PALAVRAS EM CONTEXTOS DE SENTENÇAS

VERBOS	FORMAS NOTADAS E NÚMERO DE NOTAÇÕES		
abriu (abrir)	abriu - 07	abril - 07	abrio - 04
viu (ver)	viu - 16	vio - 02	
conseguiu (conseguir)	conseguiu - 14	consequio - 04	
fugiu (fugir)	fugiu - 15	fugio - 02	fugil - 01
denibiu (denibir)	denibiu - 13	denibio - 03	denibil - 02
chove (chover)	chove - 17	chovem - 01	

late (latir)	late - 14	lati - 04	
Bivite (bivitar)	bivite - 09	biviti - 09	
deixaram (deixar)	deixaram - 17	deixarão - 01	
tiveram (ter)	tiveram - 17	tiverão - 01	
gostaram (gostar)	gostaram - 18		
jogarão (jogar)	jogarão - 02	jogaram - 16	
bicicletarão (bicicletar)	bicicletarão - 03	bicicletaram - 15	
corresse (correr)	corresse - 05	correse - 05	correce (çe) - 07/01
tomou (tomar)	tomou - 14	tomo - 03	toumo - 01
lanetou (lanetar)	lanetou - 10	laneto - 08	

Dos dados apresentados no quadro 10, observamos que as desinências de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito de verbos de 3ª conjugação (incluímos nesse grupo o verbo ‘ver’, que, quando flexionado na 3ª pessoa do singular, apresenta a mesma forma), bem como aquelas referentes ao pretérito do subjuntivo, são as que mais variação na grafia apresentam. Essas ocorrem, provavelmente, em virtude das diferentes possibilidades de escrita para o fonema /s/, visto que todos os grafemas empregados pelos alunos podem representá-lo, ainda que apresentem, nesse caso, restrições do tipo regular, como em ‘correse’.

As grafias empregadas para a 3ª pessoa do singular dos verbos de 3ª conjugação, de acordo com Lima e Miranda (2008), são exemplos de supergeneralizações realizadas pela criança, ou seja, tendo compreendido que nem sempre se escreve como se fala, a criança passa a aplicar regras em contextos inadequados. Em outras palavras, a criança sabe que, embora pronuncie ‘canuiu’ com ‘u’, deve escrever com ‘l’, ou, ainda que pronuncie ‘friui’ com ‘u’, deve grafar com ‘o’. Essa compreensão é, nas séries iniciais, transferida também para as formas verbais, contexto em que a regra não se aplica, gerando os erros mostrados no quadro recém apresentado. Chama a atenção, entretanto, o maior índice de erros para a forma do verbo ‘abrir’, que é grafada com ‘l’ por sete alunos e com ‘o’ por quatro alunos. A escolha do ‘l’ na grafia dessa palavra pode estar ligada ao fato de haver na língua portuguesa uma palavra homônima, o mês de ‘abril’, que é grafada com ‘l’. Nesse caso, fica evidente que o reconhecimento do significado e da classe à qual a palavra pertence são fatores que podem contribuir para o aluno fazer a escolha correta na hora de grafar.

Também nessa atividade, foi possível encontrar casos em que as crianças apagaram ou substituíram o morfema, como em 'tomo' para 'tomou' e em 'lati' para 'late'. Segundo Lima e Miranda (op. cit.), essas grafias são motivadas foneticamente, ou seja, a criança tenta reproduzir na escrita os sons da fala.

São surpreendentes nessa atividade os resultados referentes à grafia dos verbos na 3ª pessoa do plural do pretérito, pois, como podemos observar, praticamente não há erros, o que não se observa nas redações desses mesmos alunos, nas quais o uso do ditongo –ão, em vez da sequência –am, é empregado por um número considerável de alunos, ainda que o número de formas corretas supere as erradas, como já mencionamos no início desta seção. Por outro lado, chama a atenção o número de erros referente à grafia do futuro do presente, pois as formas 'jogarão' e 'bicicletarão' foram grafadas corretamente por apenas dois e três alunos respectivamente.

Segundo Zorzi (1998, 2003), a grafia da terminação –am é, inegavelmente, fonte de dúvidas para aquele que escreve, visto que, do ponto de vista fonético, essas terminações apresentam muita semelhança na pronúncia. De acordo com o autor, para evitar essa confusão, seria necessário dirigir a atenção das crianças para aspectos relativos à tonicidade ou à categoria gramatical da palavra, ou seja, levá-las à compreensão de que as terminações em questão relacionam-se à sílaba tônica das palavras ('falam' e 'falaram' são paroxítonas, 'falarão' é oxítona). No caso de aspectos ligados à categoria gramatical, é preciso compreender as distinções gramaticais estabelecidas pelo uso de uma ou outra terminação, ou seja, é preciso entender que essas terminações ou fazem referência aos tempos verbais, ou são morfemas que indicam aumentativo das palavras. Para Zorzi (2003, p. 47), entretanto, o entendimento dos aspectos gramaticais requer que a criança seja capaz de operar em um nível mais abstrato da língua.

Em estudo que analisou dados de escrita de crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, Zorzi (2003, p. 38) classificou os erros das crianças em dez categorias, uma delas destinada especificamente 'às alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão', sendo esse o quinto tipo de erro com maior ocorrência em sua pesquisa. Os dados do autor revelam uma tendência em trocar –am por –ão (ou seja, palavras que deveriam ser escritas com –am foram escritas com –ão), fato também observado em nosso estudo nos dados extraídos das

produções textuais, mas não confirmado nos dados extraídos da atividade de ditado mencionada há pouco. Essa diferença pode estar relacionada aos diferentes contextos de escrita dessas palavras. Nas produções espontâneas, os alunos focam a atenção na história, nas ideias, e não na forma ortográfica das palavras; na atividade de ditado, sabiam que a professora-pesquisadora buscava saber como eles escreviam determinadas palavras, o que, provavelmente, dirigiu a atenção dos alunos também para a grafia.

A confusão entre essas terminações, conforme Duarte (2008), pode permanecer até séries mais avançadas. Em estudo desenvolvido com alunos de 8ª série de uma escola da rede pública, a autora percebeu que, dentre os erros que envolviam regras de base morfológica, a troca entre as terminações –am e –ão se sobressaía nas produções dos alunos, o que evidencia a dificuldade de operar sobre essas terminações. Garcia (2008), em estudo desenvolvido a partir da análise de redações do processo seletivo de Verão/2007 da Universidade Federal de Pelotas, também encontra erros relacionados a essas terminações, indício de que esse é um aspecto da norma ortográfica de difícil compreensão e que precisa ser trabalhado na escola.

Além da atividade de ditado recém mencionada, a fim de compreender se os alunos tinham alguma representação das desinências verbais, no mesmo dia em que foi realizado o ditado, foi realizada uma tarefa que solicitava aos alunos a leitura de quatro frases e a explicação de como eles sabiam que a ação (jogar), apresentada em cada frase, já havia sido praticada, estava sendo praticada ou seria praticada, ou seja, buscou-se compreender melhor os conhecimentos dos alunos acerca da marcação de tempo nas frases. Em suas respostas, os alunos, de modo geral, fazem referência à forma verbal completa e não ao morfema especificamente. No entanto, ao serem questionados oralmente sobre que parte da palavra informa o tempo da ação, eles fazem referência às ‘duas letras finais’ e enfatizam, ao pronunciar a palavra, o morfema que carrega essa informação. Esse fato é um indício de que os alunos sabem que a parte final dos verbos é portadora de significado, entretanto, na hora de grafá-la, parecem não considerar essa informação.

Diante dessa constatação, na sequência das intervenções, buscamos explorar a estrutura mórfica do verbo, de forma que, através de exemplos de frases

expostas no quadro, os alunos percebessem que os verbos apresentam uma parte fixa, o radical, e uma parte variável, as desinências. Nesse momento, foram discutidas apenas as informações referentes ao tempo verbal. Da mesma maneira que foi feito com o sufixo –esa, durante a reflexão, foi enfatizada a relação entre esse morfema e sua forma de grafia, em outras palavras, foi dito que, se o morfema aparece em vários verbos e indica sempre a mesma coisa, ele é escrito sempre da mesma forma.

A fim de explorar mais detalhadamente as desinências –ram, –vam, –iam / –rão (pretérito perfeito e imperfeito e futuro do presente) e –u (pretérito dos verbos de 3ª conjugação), formas que, como já foi dito, representam maiores dificuldades aos alunos, foram realizadas duas atividades para avaliar cada uma dessas desinências. Abordaremos aqui a tarefa utilizada como instrumento para refletir sobre a desinência –u.

Foi distribuída aos alunos uma folha contendo quinze frases (ANEXO 4) com lacunas a serem completadas por palavras ditadas pela professora. As palavras ditadas eram verbos de 3ª conjugação flexionados na 3ª pessoa do singular (caiu) e substantivos e adjetivos terminados em –io e –il (frio e juvenil). Após o ditado, fizemos uma correção refletindo em torno do som das palavras ditadas, a fim de levar os alunos a perceberem que o mesmo som pode ser grafado de três maneiras diferentes. Depois da correção, foi solicitado que fizessem um quadro distribuindo as palavras de acordo com a terminação. No último encontro, passamos à discussão desse quadro, buscando levá-los ao reconhecimento do grupo dos verbos que indicavam passado.

Para confirmar se os alunos conseguiam reconhecer esse grupo de palavras e grafá-las corretamente, foi realizado um ditado de frases (ANEXO 5). Os trechos reproduzidos a seguir mostram que o fato de a atividade ter sido feita no mesmo dia da reflexão não impediu que alguns alunos continuassem a cometer erros, o que aponta para a difícil tarefa de decisão do aluno diante dessas palavras. Além disso, a correção oral das frases apresenta indícios de que nem sempre os alunos estão atentos ao sentido e ao tipo de palavras quando estão escrevendo. O trecho que segue refere-se à correção da frase “João abriu a garrafa e derramou refri pela sala.”

Professora: Como é este ‘abriu’?

Fm (e outros alunos): Com 'u'.

Outros alunos: Com 'l'.

Professora: Com 'u' por quê?

Fm: Porque já aconteceu.

Profesora: Porque é uma coisa que ele fez, é passado. Que coisa é essa que ele fez? Abrir. 'Abriu' que vem de abrir.

Durante a correção, ao perceber que as crianças justificavam a resposta sempre com a ideia de que era algo que já havia acontecido, fizemos questão de levá-las ao entendimento de que essas palavras pertenciam a uma determinada classe, a dos verbos, ainda que o termo não fosse mencionado.

Ao corrigir a segunda frase “As aulas vão começar no mês de abril.”, na qual aparece o substantivo ‘abril’, o aluno Fm, diante do questionamento acerca das razões para se grafar com ‘l’, responde:

Fm: Porque vai acontecer.

Essa resposta é um indício de que o aluno analisou a frase semanticamente, pois deve ter levado em conta a locução verbal ‘vão começar’, não analisando, porém, a palavra ‘abril’. Ele parece não tê-la tratado como um nome, no caso, usado para indicar o mês. Outra possibilidade de interpretação é a de que o aluno tenha se utilizado de raciocínio semelhante àquele para grafar as desinências –ram/–rão. É importante salientar que esse aluno era muito participativo e, talvez, na ânsia de dar uma resposta ao questionamento, não tenha raciocinado sobre a palavra em questão.

Os dados obtidos nesse terceiro momento de intervenções são indícios de que o trabalho com as formas verbais em um nível explícito verbalizável não é simples. Ainda que desde muito cedo as crianças demonstrem operar sobre a morfologia dos verbos e ainda que em suas falas durante nossas intervenções tenham revelado saber que o final do verbo contém informações e uma forma fixa de grafia, a escrita dessas formas parece não estar consolidada na mente desses aprendizes. Isso aponta para a necessidade de que na sala de aula não apenas sejam estudadas as relações entre as desinências verbais e as formas de grafia,

mas também sejam feitos exercícios que levem o aluno a reconhecer a classe dos verbos, o que pode auxiliar no tratamento desse grupo de palavras. Como foi visto na primeira etapa da pesquisa, embora flexionem os verbos, os alunos, de modo geral, não conseguem verbalizar os processos dos quais se utilizam. O trabalho com as desinências verbais também aponta para a necessidade de que sejam feitos exercícios sempre que possível para retomar os princípios aprendidos pelos alunos.

Percebemos, através da análise das falas dos alunos, que não houve uma evolução na qualidade da explicação para a grafia das desinências estudadas, passando a ideia de que são apenas repetidas palavras, sem que tenha, de fato, havido uma redecisão em um nível mais elaborado acerca desse conhecimento.

7 DISCUSSÃO DOS DADOS À LUZ DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL

Buscando compreender como os conhecimentos sobre a morfologia e a ortografia são armazenados na mente do aprendiz e buscando analisar uma possível evolução nos conhecimentos dos alunos acerca da relação entre ortografia e morfologia em função da intervenção realizada, este capítulo destina-se a explorar, à luz do modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986), essas representações e suas possíveis redescritões.

Inicialmente, faremos uma análise dos dados da primeira etapa da pesquisa, a qual teve o objetivo de acessar o conhecimento dos alunos sobre determinados morfemas e sobre a relação entre esses saberes e a ortografia. Num segundo momento, será feita a análise de alguns dados da segunda etapa da pesquisa, a qual, através de intervenções, objetivou contribuir para que os alunos avançassem em seus conhecimentos.

No primeiro momento de nossa pesquisa, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados e uma entrevista foi realizada com um pequeno grupo de alunos. São as respostas às atividades propostas e as falas desses alunos os dados aqui analisados.

Em uma de nossas atividades, invenção de palavras pelo processo de derivação e flexão, conforme descrevemos no quarto capítulo, investigamos a capacidade dos alunos de, a partir de palavras desconhecidas, produzir novas formas lexicais, usando, para tanto, estruturas morfológicas disponíveis no sistema da língua. Além disso, esse instrumento buscou, através da análise da grafia dos morfemas, evidenciar a possível relação entre ortografia e morfologia. Nas entrevistas realizadas, os quatro alunos participantes foram questionados sobre suas respostas às atividades e deram indícios de diferentes níveis de conhecimento sobre os morfemas por nós estudados.

Há indicações de que o conhecimento acerca do sufixo formador de agentivo e das desinências verbais esteja representado na mente desses alunos em diferentes formatos. As respostas das crianças, ainda que, em alguns casos, fujam aos padrões da língua, são sinais de que elas operam sobre esses morfemas, visto que foram capazes de criar nomes de profissões a partir da palavra inventada 'palata' e de flexionar o verbo 'japanar', também inventado. Essa capacidade de manipular alguns morfemas da língua seria uma evidência de que seus conhecimentos sobre esses elementos encontram-se em um formato E1, pois a capacidade de trabalhar com essas palavras inventadas demonstra que o aluno já percebeu o funcionamento do sistema e pode operar sobre este. No caso das desinências verbais, as falas das crianças revelam que esse conhecimento, embora utilizado para formar as palavras, não é acessível à consciência. A fala reproduzida abaixo representa bem essa ideia:

Professora: O que tu achas que podia ser 'japanar'? (...)

AF1: Um doce que a mãe dele faz, por causa que ela é doceira.

Professora: (...) Olha só o que diz no final da outra frase (...) 'gosto de fazer algumas coisas, eu adoro japanar'. Tu achas que 'japanar' é um doce?

AF1: Não, eu acho até que é algum legume pra ele ficar mais fo..., não é legume, alguma coisa que tem bastante vitamina pra ele ficar forte.

Como podemos observar, em nenhum momento a aluna faz referência a alguma ação do menino, ou seja, não parece associar a forma 'japanar' a um grupo de palavras, no caso, os verbos, ainda que a flexione de acordo com os paradigmas verbais. Esse parece, então, ser um conhecimento que está explícito para o sistema, mas não para o sujeito, ou seja, encontra-se no formato E1.

Dados dessa mesma aluna, no que diz respeito ao conhecimento relativo ao sufixo -eiro, apresentam sinais de que tal conhecimento encontra-se no formato E2, visto que ela não apenas consegue fazer uso, mas também, após manipulação da professora-pesquisadora, é capaz de explicitar o processo de analogia que utilizou para criar a palavra 'palatero'. Observamos, porém, que este conhecimento não se correlaciona à ortografia, pois a aluna nota a palavra sem a vogal 'i'. A constatação é paradoxal, pois, embora crie a forma 'palatero' por analogia com formas como

'sapateiro' e 'doceira', a aluna não relaciona o morfema à sua forma gráfica. Sendo assim, acreditamos que, enquanto o conhecimento sobre a função do morfema está representado em formato E2, o conhecimento sobre a grafia dessas palavras está no formato I, o que quer dizer que a forma ortográfica de cada item é a armazenada independentemente.

O conhecimento relativo ao prefixo in-, em três alunas que foram entrevistadas, parece estar representado na mente dessas crianças no formato E3, visto que elas não só realizaram o agrupamento das palavras conforme o esperado como também verbalizaram os critérios utilizados para a realização da tarefa. Relembremos que foi solicitado que colocassem oito palavras (inteiro, incolor, incalculável, indústria, indisciplina, infinito, interessante, incluir) em dois grupos e explicassem os motivos que as levaram a fazer tais agrupamentos. Além da realização correta da atividade, que consistia em colocar as palavras com prefixo em um grupo e as palavras sem prefixo em outro, observamos que o grau de elaboração das respostas revela um conhecimento em nível explícito acerca desse morfema. Os excertos reproduzidos abaixo evidenciam essa hipótese.

AF1: Eu já pensei... É um critério assim, que umas palavras tirando o in- já fica uma palavra.

AF2: No primeiro grupo é que eu estou acostumada a ouvir a palavra normal, sem o in- (...). Daí, 'interessante', não existe 'teressante'.

Professora: E o que o in- faz nesse grupo de cá, no grupo da 'indisciplina'?

AF2: Ele faz o contrário.

AF3: Eu botei nesse grupo essas palavras porque, tipo, tem o in- antes da palavra verdadeira.

Professora: E o que este in-, então, está fazendo na frente dessa palavra verdadeira?

AF3: Está dando o mesmo sentido que o des-, está dizendo que não.

A análise dos dados da segunda etapa leva-nos a acreditar que é possível ser desenvolvido em sala de aula um trabalho que leve os alunos à redescritção de seus conhecimentos.

No primeiro momento da intervenção, percebemos que a memória visual era um fator importante na hora de escolher entre uma letra ou outra para escrever palavras que apresentam contextos de competição entre grafemas, no caso estudado, contextos em que o fonema /z/ podia ser grafado com 'z' ou 's'. Esse dado evidencia que as palavras, de modo geral, são armazenadas independentemente, levando-nos a acreditar que esse conhecimento está armazenado em formato I na mente do aluno. Mesmo que haja a possibilidade de que sejam feitas algumas relações entre as palavras, como cremos que possa ser o caso de 'boniteza', é a relação semântica que leva à produção de uma mesma grafia e não o conhecimento sobre o modo de formação das palavras.

O segundo momento de intervenções evidencia que é possível levar os alunos à reestruturação de seus conhecimentos sobre a ortografia, ou seja, é possível levá-los à descoberta de regras que justificam uma ou outra forma de grafia para as palavras. Reproduzimos a seguir uma série de falas de um mesmo aluno, quando questionado sobre como sabe a forma de escrita de uma palavra, que evidencia essa evolução.

Tm: Alguém pode ver na televisão uma palavra e a gente se lembra. (25/06)

Tm: Por que eu escrevo com 's' –esa? Porque significa um país. (regra formulada pelo aluno, 09/07)

Tm: Com 's' significa de onde a pessoa vem, por isso bota com 's'. (10/09)

Tm: Porque nacionalidade significa da onde a pessoa vem e tem que escrever com 's'. (01/10)

A fala desse aluno apresenta indícios de que, inicialmente, o conhecimento ortográfico estava representado no formato I, ou seja, cada item lexical era armazenado independentemente, sem vínculos com outras entradas. Depois das intervenções, a representação para a escrita dessas palavras muda e o aluno passa a relacionar esses nomes. Enfatizamos também a crescente elaboração linguística

da segunda fala para a última, fato também importante, pois isso demonstra uma compreensão cada vez mais aprofundada desse conhecimento.

Nos dados referentes ao trabalho com as desinências verbais, por outro lado, não foi possível constatar uma evolução na representação dos alunos. Embora verbalizassem regras como aquelas relativas ao uso do –ram para pretérito e do –rão para futuro, por exemplo, esse conhecimento nem sempre era utilizado na escrita espontânea ou nas atividades de ditado. Parece-nos que os alunos apenas repetiam regras que haviam aprendido por meio de informação linguística fornecida pelo professor, sem terem reestruturado esse conhecimento em sua mente, o que significa dizer que não ocorreram, nesse caso, processos de redescrição representacional. Isso aponta para o grau de dificuldade que a aprendizagem das grafias de algumas desinências verbais representa para os alunos. Para além disso, leva-nos a repensar a forma de trabalhar esse conteúdo em sala de aula.

No que diz respeito à forma de trabalhar um determinado conteúdo em sala de aula, é relevante considerarmos as ideias de Barth (1987) sobre estratégias de ensino e metacognição. Segundo a autora, para que ocorra aprendizagem, o professor precisa estruturar a tarefa de forma que o aluno compreenda que há um problema a ser resolvido e também que há regras para que tal problema seja solucionado. Além disso, cabe ao professor levar os alunos a reconhecerem os métodos dos quais se utilizam na resolução de problemas, a fim de que possam recorrer a esses métodos sempre que necessário. A consciência sobre os métodos empregados para solucionar um problema e a sua utilização consciente a autora chama de metacognição.

Considerando essas ideias, o ensino de qualquer conteúdo não deve estar pautado em uma simples transmissão verbal de uma regra ou de um conceito, mas deve estar ancorado em etapas que permitam ao aluno a construção de seu saber. O professor precisa ensinar o aluno a pensar. Atividades que propiciem a observação da estrutura do objeto a ser conhecido e a verificação de seu aprendizado são essenciais nesse processo.

8 CONCLUSÕES

Terminamos este trabalho com a certeza de que há ainda muito a fazer. Acreditamos, porém, que a pesquisa realizada traz contribuição aos estudos voltados à compreensão dos processos de aprendizagem da norma ortográfica, uma vez que perseguimos o objetivo de mapear as representações de alunos acerca da ortografia e da morfologia da língua portuguesa e analisar o efeito de atividades de ensino da ortografia voltado a aspectos da morfologia sobre o desempenho ortográfico e sobre as mudanças representacionais que podem vir a ocorrer. O estudo, realizado em duas etapas, foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Pelotas e envolveu alunos de 5ª e 8ª séries.

Na primeira etapa, na qual foram utilizados três instrumentos de coleta de dados e uma entrevista – com atividades que envolveram processos derivacionais com sufixos formadores de profissão, com os sufixos –esa e –eza e com o prefixo de negação in–, além de processos de flexão verbal –, foram produzidos dados que, ao serem descritos e analisados, oferecem indícios referentes às representações dos alunos acerca da morfologia e da ortografia.

A atividade de invenção de palavras pelo processo de derivação e flexão, aplicada a alunos de 5ª e 8ª série, sugere que eles, de modo geral, manipulam esses morfemas, à medida que são capazes de criar nomes de profissões e operar com as desinências verbais. Entretanto, não obtivemos evidência para afirmar que o aluno estabelece relação efetiva entre o morfema e sua forma de grafia, pois houve casos de um mesmo morfema ser notado de diferentes maneiras. Isso nos leva a pensar que, embora reconheça a função e/ou significado de determinado elemento mórfico, a criança não necessariamente estabelece relação com a sua forma ortográfica. A coocorrência de grafias como ‘palatero’ e ‘palateiro’, assim como as grafias ‘japanasse’, ‘japanase’, ‘japana-se’ e ‘japanace’, revelam a possível falta de correlação entre o conhecimento morfológico e o conhecimento ortográfico dos

alunos e, mais do que isso, trazem à tona a complexidade inerente ao processo de registro escrito das formas linguísticas.

O uso dessa atividade também possibilitou-nos constatar que nem todos os morfemas estão representados na mente da mesma forma, ou seja, parece que, embora utilizem as estruturas e as regras de combinação disponíveis na língua, o nível de consciência do uso que a criança faz pode variar em função do tipo de morfema envolvido na operação, resultados que vão ao encontro de outros estudos, como os de Paula (2007) e Mota (2009).

Observamos nessa atividade que, mesmo fazendo uso dos mecanismos de flexão e obedecendo aos paradigmas verbais, os alunos não possuem acesso consciente a esse processo. Já em relação ao uso do sufixo formador de profissão, consideramos, com base nos dados analisados, que o acesso ocorre em um nível acima, pois os alunos conseguem explicar os processos analógicos empregados para realizar tal atividade.

As respostas da atividade utilizada para avaliar os conhecimentos relativos ao prefixo *in-* oferecem indícios de que esse conhecimento apresenta-se, em alguns alunos, em um nível mais elaborado ainda, pois conseguiram verbalizar a função dessas unidades nas palavras analisadas.

Os resultados obtidos no ditado de frases, utilizado como instrumento para compreender os conhecimentos acerca dos sufixos *-esa* e *-eza* e suas formas de grafia, são indicadores de que os acertos na grafia das palavras com esses sufixos decorrem, de modo geral, da familiaridade dos alunos com essas palavras, e não de uma análise que envolva o reconhecimento do tipo de palavra e do modo como é formada. Esses resultados foram corroborados no primeiro momento da segunda etapa da pesquisa.

Os dados dessa primeira parte levam-nos a pensar que: i) os alunos fazem uso dos morfemas e dos mecanismos de combinação disponíveis na língua, embora nem sempre consigam falar sobre esse saber; ii) alguns morfemas parecem ser mais facilmente compreendidos em um nível explícito, como o prefixo de negação *in-*, enquanto outros são tratados ainda em níveis menos acessíveis à consciência, como as desinências verbais; iii) os alunos pouco relacionam o morfema à sua forma de grafia, visto que o sufixo *-eiro*, por exemplo, é grafado sem a vogal ‘i’ por alguns

alunos; iv) nem todos os alunos desenvolvem-se da mesma forma, apesar de frequentarem as mesmas aulas.

A segunda etapa, realizada junto a uma turma de 5ª série, consistiu de um conjunto de atividades de intervenção sobre algumas regras ortográficas de base morfológico-gramatical. As atividades foram organizadas em três momentos distintos. Primeiramente, tentamos levar os alunos a explicitarem o modo pelo qual acreditam aprender a escrita correta das palavras e também buscamos chamar a atenção para o fato de que um mesmo fonema poder ser notado de diferentes maneiras. No segundo momento, foi trabalhado o sufixo –esa. No terceiro, foram trabalhadas as flexões de tempo que indicam 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e imperfeito e do futuro do presente do indicativo e a flexão que representa a 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos de 3ª conjugação.

A escolha por ensinar ortografia a partir do trabalho com determinados morfemas está ancorada em diferentes estudos acerca da língua: aqueles sobre aquisição da língua materna, os quais revelam que desde cedo as crianças tornam-se sensíveis aos recursos morfológicos da língua; os relativos à aquisição da leitura, os quais evidenciam que a estrutura morfológica serve como facilitadora no reconhecimento de palavras; estudos acerca da estrutura morfológica da língua portuguesa e sua relação com alguns aspectos da norma ortográfica; e os que se referem ao ensino da ortografia, mais especificamente o ensino das regras de base morfológico-gramatical.

Os resultados obtidos relativos ao primeiro momento da segunda etapa indicam para a interferência da memória visual e da frequência de ocorrência de uma palavra na língua sobre a aprendizagem da ortografia. Além disso, observamos que, de modo geral, os alunos não fazem relação com o morfema e a sua forma de grafia, o que nos leva a crer que as palavras são tratadas como itens lexicais independentes, ou seja, a estrutura morfológica, na escrita das palavras por nós estudadas, não parece ser processada quando se trata de escrever as palavras, visto que morfemas com a mesma função são escritos de modos distintos, como, por exemplo, ‘delicadeza’ com ‘s’ e ‘beleza’ com ‘z’, ou, ainda, ‘japonesa’ com ‘z’ e ‘portuguesa’ com ‘s’.

O segundo momento da intervenção – quando foram implementadas atividades que propiciaram aos alunos uma reflexão sobre a existência do morfema

–esa, o modo como são formados os adjetivos pátrios e as palavras que designam título de nobreza e a relação entre esse sufixo e a sua forma ortográfica – nos fornece indícios de que atividades de explicitação da relação entre morfemas e suas formas gráficas podem contribuir para a redescritção dos conhecimentos na mente dos alunos e, conseqüentemente, para um melhor desempenho ortográfico, visto que não somente as explicações das crianças sobre a grafia das palavras com o sufixo explorado passaram a envolver seus conhecimentos acerca do modo de formação dessas palavras, como também o número de acertos nas grafias de palavras com o sufixo –esa aumentou.

O último momento de intervenção, cujas atividades voltaram-se às desinências verbais, apresenta, por sua vez, resultados que nos mostram a necessidade de ampliar as investigações sobre a aprendizagem da grafia dessas desinências bem como sobre o seu modo de ensino.

Nossos dados revelam que o número de acertos das desinências verbais enfocadas neste estudo é superior ao número de erros. Evidenciam também que, em um mesmo aluno, coexistem formas corretas e erradas para a mesma desinência, como, por exemplo, ‘disserão’ em vez de ‘disseram’, mas, ao mesmo tempo, ‘adotaram’, forma grafada corretamente. Embora esse caso possa aparentar semelhança com o que ocorre com o sufixo –esa, interpretamos o processo de aprendizagem como sendo distinto, visto que os alunos, mesmo antes das intervenções relativas às desinências verbais, já verbalizavam algumas regras de escrita de tais desinências, o que poderia levar-nos a pensar que este conhecimento estava consolidado. Entretanto, os erros na grafia e, mais ainda, a coocorrência de erro e acerto para uma mesma desinência em um mesma criança mostram-nos que ainda há o que ser compreendido pelo aluno.

Os dados referentes à grafia das desinências verbais investigadas neste estudo levam-nos a uma reflexão sobre o modo pelo qual as regras de escrita de tais desinências foram aprendidas: se por meio de um processo de construção da regra, o qual deveria propiciar ao aluno a reelaboração de seus conhecimentos, ou se pela memorização de uma regra fornecida pelo professor, processo que nem sempre leva o aluno ao real entendimento de tal regra. No caso dos verbos, parece-nos que o problema pode centrar-se no modo como a aluno trata a palavra, ou seja, se a reconhece como um verbo.

Aceitar que o aluno aprendeu essas regras por um processo de memorização e que não compreendeu em que tipo de palavras a regra se aplica, pode ser uma possível explicação para o fato de os alunos verbalizarem uma regra, mas nem sempre a utilizarem e isso tem implicações pedagógicas. Nesse caso, parece-nos que trabalhar a noção de que essa regra se aplica a um tipo específico de palavra é essencial para seu uso adequado. Sendo assim, identificar a classe dos verbos e seu modo de funcionamento pode servir de instrumento para que lancem mão desse conhecimento no momento de escrever palavras desse tipo, no entanto, abrimos espaço para uma questão que diz respeito ao ensino da gramática na escola.

Acreditamos que as ideias de Travaglia (2004) possam nos ajudar a pensar sobre a forma pela qual aprender gramática pode ser importante. Segundo o autor, por meio do ensino da língua materna, pode-se 'ensinar a língua', e nesse caso estaremos buscando desenvolver no aluno a sua competência comunicativa, de modo que possa utilizar e compreender a língua em suas diferentes situações de interação comunicativa, obtendo e percebendo os efeitos de sentido de cada texto, seja este oral ou escrito. Pode-se também 'ensinar sobre a língua', o que implica promover, por meio da descrição e explicação da teoria linguística, a habilidade de analisar os fatos dessa língua. Conforme o autor, embora 'ensinar sobre a língua' não seja um recurso que leve ao desenvolvimento da competência comunicativa, esse tipo de ensino atende a outros objetivos educacionais, quais sejam: dar informação cultural, instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas e desenvolver raciocínio, capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência.

Em nosso estudo, acreditamos que o ensino da ortografia contribui, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, visto que a escrita correta das palavras, em qualquer situação, formal ou informal, de interação por meio da escrita, é necessária. Os meios por nós utilizados no ensino da norma ortográfica, por requererem do aluno a capacidade de operar sobre o plano morfológico da língua e também o conhecimento acerca de determinadas classes de palavras e de seus modos de funcionamento, relacionam-se ao ensino da gramática teórica, nesse caso, necessária para que ele possa lançar mão desses conhecimentos na tentativa de compreender alguns aspectos da norma ortográfica.

Além disso, buscamos desenvolver no aprendiz a capacidade de pensar, a fim de torná-lo autônomo na busca de conhecimento e de seu desenvolvimento intelectual.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giorvan Ânderson dos Santos. **Processamento do sufixo “-eiro”**: uma análise comparativa do acesso lexical em adultos e crianças com e sem dificuldades de leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- BARTH, Britt-Mari. **A aprendizagem da abstração**: métodos para um maior sucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.
- BASILIO, Margarida. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 95p
- BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CAMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Contexto, [1970] 1997.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico**: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1989.
- CORREA, Jane. A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, abr. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000100012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 09 mar. 2010. doi: 10.1590/S0102-79722005000100012.
- CORREA, Jane. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: MOTA, Márcia da (org.) **Desenvolvimento metalingüístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, Alessandra (org.) **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. 200 p.
- DUARTE, Taíçara Farias Canêz. Um estudo sobre a relação entre atividades reflexivas e o desempenho ortográfico de alunos do Ensino Fundamental In: RODRIGUES, Carla Gonçalves; PEREIRA, Gabriela Pereira de (orgs.). **Coletânea de artigos turma 2005 do Programa de Pós-Graduação em Educação Latu Sensu – FaE/UFPel**. Pelotas: Editora da UFPel, 2008. CD-ROM.
- DUARTE, Taíçara Farias Canêz; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o conhecimento morfológico de um grupo de alunos de 5ª série. In: CELSUL – Círculo

de Estudos Lingüísticos do Sul, 8, 2008, Porto Alegre, **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FERNANDES, Sílvia Dinucci. O jogo das representações gráficas. In: DEL RÉ, Alessandra (org.) **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística**. São Paulo: Contexto, 2006. 200 p.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Erro e enigma na aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, n. 102, p. 145-162, dez. 1995.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do erro e heterogeneidade lingüística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, n. 112, p.73-80, jun. 1998.

GARCIA, Daiani de Jesus; MIRANDA, Ana Ruth Miranda. O erro ortográfico nas redações de vestibular. In: CELSUL – Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 8, 2008, Porto Alegre, **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GOMBERT, Jean Emile e MAREC-BRETON, Nathalie. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KARMILOFF-SMITH, Annette. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, 23, 95-147, 1986.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

KATAMBA, Fancis e STONHAM, John. **Morphology**. 2. ed. New York: Palgrave Maacmillan, [1993] 2006.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 2004.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Cinara Miranda e MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Morfologia do verbo e aquisição da escrita. In: Congresso de Iniciação Científica, 17; Encontro de Pós-Graduação, 10, 2008, Pelotas. **Anais**. Pelotas: Editora Universitária, 2008.

LORANDI, Aline. **Formas morfológicas variantes da gramática infantil: um estudo à luz da teoria da otimidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Novo manual de português, gramática, ortografia oficial, redação, literatura, textos e testes**. 17. ed. São Paulo: Globo, 1991.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

MALUF, Maria Regina (org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 218p

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 1, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 mar. 2010. doi: 10.1590/S0102-37722005000100011.

MELO, Janaína Paz de. **Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico: um estudo em didática da língua portuguesa**. 2001. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. **Revista de Letras**, UFSM-PPGL, n.36, jan/jun 2008.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. **A escrita ortográfica na escola e na clínica – teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 139p

MORAIS, Artur Gomes de. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). **Além da alfabetização: aprendizagem fonológica ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1996. 295p

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, Artur Gomes. **Representaciones infantiles sobre la ortografia del português**. 1995. 319p. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de Barcelona, Barcelona, 1995.

MOTA, Márcia da (Org.). **Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

MOTA, Márcia da e SILVA, Kelly. Consciência morfológica e desempenho ortográfico: um estudo exploratório. **Pesquisa em Psicologia**, UFJF, v. 1, n. 2, pp. 86-92, jul-dez 2007. Disponível em <<http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/edicoes-anteriores/volume-1-numero-2-dezembro-de-2007/>>. Acesso em 10 mar. 2010.

NUNES, Terezinha e BRYANT, Peter. **Improving literacy by teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.

NUNES, Terezinha, BRYANT, Peter, BINDMAN, Miriam. E quem se preocupa com ortografia? In: Cardoso-Martins, Cláudia (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PAULA, Fräulein Vidigal de. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Morfologia. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de. **O conhecimento de aspectos morfossintáticos da ortografia do português em adolescentes e adultos escolarizados**. 2003. 267p. Tese (Doutorado em Psicologia cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; LINS, Michelly Brandão e PEREIRA, Mirella de Andrade Lima Vasconcelos. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2006, vol.22, n.1, pp. 95-99. ISSN 0102-3772. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 10 mar 2009. doi: 10.1590/S0102-37722006000100012.

SANDALO, Maria Filomena Spatti. Morfologia. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v.1.

SANDMANN, Antônio José. **Morfologia geral**. São Paulo: Contexto, 1991.

SLOBIN, Dan Issac. **Psicolinguística**. São Paulo: Editora Nacional, 1980. 309p

TITONE, Renzo. **Psicolinguística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas**. São Paulo: Summus, 1983. 215p

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática ensino plural. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004

VIARO, M. E. Os sufixos -eiro e -ário: história de morfemas divergentes. In: **Anais do SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. São Paulo: FFLCH USP, 2008.

ZANOTTO, Nomélio. **Estrutura mórfica da língua portuguesa**. 3.ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1996.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

Vamos descobrir quais são as palavras abaixo? Para isso, precisas reescrevê-las com uma dessas terminações: esa ou eza.

delicad_____

campon_____

firm_____

asper_____

vampir_____

baron_____

mol_____

polon_____

japon_____

bel_____

riban_____

ligeir_____

pobr_____

ingl_____

irland_____

lerd_____

franqu_____

portugu_____

def_____

marqu_____

trist_____

surpr_____

bonit_____

dur_____

princ_____

ANEXO 2

PALAVRAS CRUZADAS

Completa as palavras cruzadas com os ADJETIVOS PÁTRIOS de mulheres nascidas nos lugares abaixo.

1. Albânia
2. Tirol
3. Butão
4. Dinamarca
5. Zelândia
6. Mali
7. Noruega
8. Paquistão
9. Escócia
10. Senegal
11. Uganda
12. Holanda
13. Finlândia
14. China
15. Botsuana

A crossword puzzle grid with 13 columns and 15 rows. The grid contains several pre-filled letters:

- Row 1: A (1,1), D (3,1), M (6,1)
- Row 2: T (2,2)
- Row 3: T (5,3)
- Row 4: A (8,4)
- Row 5: N (4,5), N (10,5)
- Row 6: C (6,6), L (8,6)
- Row 7: A (4,7)
- Row 8: P (1,8)

Que tal procurar num mapa ou na Internet esses lugares e descobrir se são cidades, estados ou países e em que região se localizam!!

ANEXO 3

Ditado

1. Temos um colega novo na sala, ele é cearense e tem um sotaque muito legal.
2. A professora abriu o livro e começou a ler para os alunos.
3. Estamos no verão, mas chove todos os dias.
4. Um dos pontos turísticos de Pelotas é o Museu da Baronesa.
5. As fortes chuvas deixaram muitas pessoas desabrigadas.
6. A Catarina disse que viu um filme maravilhoso.
7. Na próxima semana, os meninos jogarão futebol e as meninas, handebol.
8. Se eu corresse mais, poderia participar das competições da escola.
9. O meu cachorro late muito durante o dia e os vizinhos estão reclamando.
10. Para evitar a gripe, Pedro tomou muito suco de laranja nesse inverno.
11. No sábado, os alunos da 5ª série tiveram aula toda manhã.
12. A batata é o principal ingrediente das comidas tradicionais holandesas.
13. Artur treinou bastante, mas não conseguiu ganhar a corrida.
14. Meu irmão está triste porque seu gato fugiu de casa.
15. Os alunos da 5ª série gostaram muito de ter ido à Feira do Livro.
16. A população de Tulão torce para que os jogadores da seleção tulanesa de futebol consigam uma vaga na Copa do Mundo.
17. Marco foi para a praia e lanetou a tarde toda com seus amigos.
18. A professora denibiu os alunos que estavam conversando.
19. Na próxima semana, as pessoas bicicletarão nas ruas da cidade de Pelotas.
20. Todas as tardes a professora bivite uma brincadeira com os alunos.

ANEXO 4

Completa as frases com as palavras ditadas pela professora.

- 1) Nas próximas férias vou fazer uma viagem de _____.
- 2) A professora _____ das piadas dos alunos.
- 3) O _____ foi descoberto no mês de _____.
- 4) O _____ da pipa enrolou no galho da árvore.
- 5) João _____ do balanço, mas não se machucou.
- 6) A professora _____ as provas.
- 7) Há muitos cães para doação no _____ municipal.
- 8) No mês de agosto faz muito _____.
- 9) Paula correu, mas não _____ pegar o ônibus.
- 10) Na escola temos um grupo de futebol mirim e outro _____.
- 11) A professora _____ os alunos em quatro grupos.
- 12) Alice nunca _____ de lutar por seus sonhos.
- 13) A equipe _____ as camisetas de vermelho para as olimpíadas.
- 14) Dizem que esta professora tem _____ curto!
- 15) A pia _____ por causa da gordura.

Palavras ditadas: navio, riu, Brasil, abril, fio, caiu, corrigiu, canil, frio, conseguiu, juvenil, dividiu, desistiu, tingiu, pavio, entupiu.

ANEXO 5

Ditado de frases.

1. João abriu a garrafa e derramou refri pela sala.
2. As aulas vão começar em abril.
3. No Sul faz muito frio.
4. O barril serve para guardar vinho.
5. A professora partiu o bolo e deu aos seus alunos.
6. As fortes chuvas fizeram o rio transbordar.
7. Pedro riu toda a aula.