UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese

Conhecimento Morfológico de Estudantes do Ensino Fundamental e sua Relação com a Aquisição da Escrita Ortográfica do Português Brasileiro

Linha de Pesquisa: Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem

Tamires Pereira Duarte Goulart

Pelotas, 2023

Tamires Pereira Duarte Goulart

Conhecimento Morfológico de Estudantes do Ensino Fundamental e sua Relação com a Aquisição da Escrita Ortográfica do Português Brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em educação.

Orientadora: Profa. Dr. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G694c Goulart, Tamires Pereira Duarte

Conhecimento morfológico de estudantes do Ensino Fundamental e sua relação com a aquisição da escrita ortográfica do Português Brasileiro / Tamires Pereira Duarte Goulart ; Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora. — Pelotas, 2023.

218 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federalde Pelotas, 2023.

1. Conhecimento morfológico. 2. Aquisição da escrita. 3. Modelo de redescrição representacional. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Tamires Pereira Duarte Goulart

Conhecimento Morfológico de Estudantes do Ensino Fundamental e sua Relação com a Aquisição da Escrita Ortográfica do Português Brasileiro

Tese apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28 de agosto de 2023.

Banca examinadora:

.....

Profª. Drª. Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora)

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....

Profª. Drª. Carmem Lúcia Barreto Matzenauer

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....

Profª Drª Jane Correa

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Oxford

.....

Profª Drª Magda Damiani

PHD em Educação pela Universidade de Londres

.....

Profª. Drª. Síglia Pimentel

Doutora em Psicologia Educacional pela Texas &M University, EUA

Para meu esposo Patrique, meus filhos lindos: Emanuel, João Vicentte e Catharina e, em especial, para mim mesma.

Agradecimentos

A finalização de um processo de construção de uma tese de doutorado é sempre um momento de muitas angústias e solitude, em que precisamos abrir mão de muitas coisas, de momentos com a família, de trabalhos, de lazer, entre tantas outras coisas. Ficamos conectados com teorias e livros e, por muitas vezes, desconectados da vida e dos que estão de fato ao nosso redor.

E a linha de chegada vai nos trazendo um misto de perguntas e reflexões, que nos fazem pensar sobre tudo que fomos vivenciando ao longo do processo, o sentimento de participar de uma seleção, a aprovação, as aulas, o projeto, a qualificação, a coleta de dados, a dolorosa escrita, as pessoas que conhecemos ao longo da trajetória e que foram agregando valores e forças para que a caminhada chegasse ao fim... Imbuída pela sensação de poder chegar nesse final, ficam meus agradecimentos a todos aqueles e aquelas que somaram com minha caminhada e foram me dando forças para continuar em prol de uma Educação de Qualidade para Alunos da Escola Pública. Sou professora municipal e continuar meus estudos e poder ser uma Drª em Educação é uma meta que sempre tive por acreditar que só o conhecimento transforma e meus alunos merecem os melhores e mais qualificados professores.

Eu acredito na Educação e acredito na transformação de vidas que ela permite! Acredito na diversidade e na inclusão! Quero uma educação para todos!

Por isso, em breve palavras, destaco meus sinceros agradecimentos:

A Deus, Criador do Universo, que é minha força diária.

Aos meus pais, Valdeci (*in memoriam*) e Nilza, que me garantiram poder fazer parte desse mundo. Meu pai que nos deixou no meio dessa caminhada, mas certamente hoje me olha de algum lugar.

Ao meu esposo, Patrique, que é meu parceiro em todas as aventuras, minha outra metade, meu amor.

Aos meus filhos, Emanuel, João Vicentte e Catharina, que são, sem dúvida, minhas maiores teses.

Aos meus irmãos, familiares, amigos, colegas de trabalho, que por vezes me motivaram e lutam comigo por ideias em comum.

À minha colega e amiga Daniele da Silva, presente que este curso me deu.

Aos mestres, educadores, que perpassaram em minha vida, desde a entrada no processo de escolarização, hoje representados pela pessoa da minha orientadora Drª Ana Ruth Miranda, os quais partilharam conhecimentos e reflexões comigo.

À escola Geraldo Antônio Telesca, representada pelos meus alunos e alunas e colegas de profissão.

A todos e todas que não tenho como nomear aqui, mas que viveram este estudo comigo.

Muito obrigada!

“Onde foi choro, hoje é alegria
Onde foi perda, hoje é conquista
Onde teve luto, hoje existe vida
Onde teve pouco, Jesus multiplica.”

Fabiana Sinfrônio

Resumo

GOULART, Tamires Pereira Duarte. **Conhecimento morfológico de estudantes do ensino fundamental e sua relação com a aquisição da escrita ortográfica do português brasileiro**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Poś - Graduaçao em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Esta tese ao descrever e analisar aspectos do conhecimento morfológico de alunos do ensino fundamental em suas escritas ortográficas tem por objetivo discutir o papel do ensino explícito e sistemático de morfemas na aquisição da língua escrita, com base em análises a partir do Modelo de Redescrição Representacional (MRR), proposto por Karmiloff-Smith (1992). O estudo busca contribuir com o campo de pesquisas que discute o alinhamento do conhecimento linguístico a favor do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em especial, do eixo ortográfico. Com base em dados de escrita de estudantes dos anos iniciais e do ensino fundamental II, especificamente, das turmas de 3º, 5º e 9º ano, buscamos a compreensão de qual é o nível de explicitação do conhecimento morfológico dos estudantes diante o sistema ortográfico do Português Brasileiro (PB). Para isso, na tentativa de desvelar conhecimentos morfológicos que possam servir de apoio para a resolução de problemas ortográficos, este estudo propôs três tarefas, que olham para distintos aspectos da morfologia da palavra: a) sufixos –ice e –isse; b) identidade de radicais e c) morfologia verbal das terminações –am e –ão com pseudoverbos, viabilizando dados de escrita de diferentes constituintes morfológicos complexos para a escrita do Português Brasileiro (PB). Além dos dados escritos, a ferramenta metodológica desta pesquisa baseou-se na entrevista clínica proposta por Piaget (CARRAHER, 1989), a qual foi implementada depois de cada tarefa e teve como base a proposta de uma análise sobre o nível de conhecimento que os estudantes têm, sob a perspectiva do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1992; 1994), um modelo teórico que prevê diferentes níveis do conhecimento na mente humana, partindo-se de informações implícitas e podendo evoluir para os explícitos 1, 2 e 3, sendo o nível 3, aquele que caracteriza a explicitação verbal e consciente acerca de um conhecimento. Comparando-se a perfomance dos sujeitos nas tarefas e os resultados das entrevistas clínicas, esta pesquisa, que contou com a participação de 35 estudantes de uma escola pública municipal da cidade de Canguçu/ RS/ Brasil, na faixa etária de 08 a 15 anos, mostrou com seus resultados que, de modo geral, os sujeitos estudados operam com conhecimentos de formato Implícito e Explicito 1. O acesso ao formato de nível Explícito 3 para os conhecimentos morfológicos testados no estudo mostrou-se prerrogativa de poucos alunos do 9º ano, o que restringe o acesso consciente às estruturas morfológicas capazes de garantir previsibilidade ortográfica para a escrita de um conjunto de palavras da língua. Reforçamos, assim, a necessidade de um ensino-aprendizagem dos conhecimentos morfológicos desde os anos iniciais, para que a sistematização e a verbalização destes conhecimentos possam ser mais um caminho para a aquisição do sistema ortográfico da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Conhecimento Morfológico. Aquisição da escrita. Modelo de Redescrição Representacional**.**

Abstract

GOULART, Tamires Pereira Duarte. **Morphological knowledge of elementary school students and its relationship with the acquisition of orthographic writing in Brazilian Portuguese**. 2023. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

This thesis, by describing and analyzing aspects of the morphological knowledge of elementary school students in their spelling, aims to discuss the role of explicit and systematic teaching of morphemes in the acquisition of written language, based on analyzes based on the Representational Redescription Model (MRR), proposed by Karmiloff-Smith (1992). The study seeks to contribute to the field of research that discusses the alignment of linguistic knowledge in favor of the teaching-learning process of the Portuguese Language, in particular, the orthographic axis. Based on writing data from students from the initial years and from elementary school II, specifically from the 3rd, 5th and 9th year classes, we seek to understand the level of explanation of students' morphological knowledge in relation to the Brazilian Portuguese (BP) orthographic system. To this, in an attempt to uncover morphological knowledge that can serve as support for solving spelling problems, this study proposed three tasks, which look at different aspects of the word's morphology: a) suffixes –ice and –isse; b) identity of radicals and c) verbal morphology of the endings –am and –ão with pseudoverbs, enabling writing data from different complex morphological constituents for writing Brazilian Portuguese (BP). In addition to written data, the methodological tool of this research was based on the clinical interview proposed by Piaget (CARRAHER, 1989), which was implemented after each task and was based on the proposal for an analysis of the level of knowledge that students have, from the perspective of Karmiloff-Smith's (1992; 1994) Representational Redescription Model (MRR), a theoretical model that predicts different levels of knowledge in the human mind, starting from implicit information and being able to evolve towards explicit ones 1, 2 and 3, with level 3 being the one that characterizes the verbal and conscious explanation about knowledge. Comparing the performance of the subjects in the tasks and the results of the clinical interviews, this research, which involved the participation of 35 students from a municipal public school in the city of Canguçu/ RS/ Brazil, aged between 8 and 15 years, showed with its results that, in general, the subjects studied operate with Implicit and Explicit 1 format knowledge. The access to the Explicit 3 level format for the morphological knowledge tested in the study proved to be the prerogative of few 9th year students, thewhich restricts conscious access to morphological structures capable of guaranteeing orthographic predictability for writing a set of words in the language. We therefore reinforce the need for teaching and learning morphological knowledge from the early years, so that the systematization and verbalization of this knowledge can be another path towards acquiring the Portuguese Language orthographic system.

Keywords: Morphological Knowledge. Acquisition of writing. Representational Redescription Model.

Lista de Figuras

Figura 1 - Ilustração do conhecimento fonológico, aquisição da escrita e mudança representacional 16
Figura 2 - Escrita no nível 1 18
Figura 3 - Escrita no nível 2 18
Figura 4 - Escrita no nível 3 sem valor sonoro 19
Figura 5 - Escrita no nível 3 com valor sonoro 19
Figura 6 - Escrita no nível 4 20
Figura 7 - Escrita no nível 5 21
Figura 8 - Exemplificação da estruturação de morfemas 22
Figura 9 - Casos de regularidades morfológicas gramaticais 39
Figura 10 - Categorias para análises de erros (orto)gráficos 44
Figura 11 - Resumo das características do MRR 50
Figura 12 - Dados do BATALE 63
Figura 13 - Dados dos estudo de caso 81
Figura 14 - Dados dos estudo de caso 82
Figura 15 - Dados do estudo de caso 85

Lista de Quadros

Quadro 1 - Características dos informantes 55
Quadro 2 - Exemplo da tarefa 1 59
Quadro 3 - Escolha de palavras tarefa 2 61
Quadro 4 - Exemplo da tarefa 2 61
Quadro 5 - Criação de pseudoverbos 63
Quadro 6 - Exemplo de tarefa 3 65
Quadro 7 -Síntese das Tarefas Morfológicas 68
Quadro 8 - Perguntas potenciais para entrevista clínica - instrumento 1 73
Quadro 9 - Perguntas potenciais para entrevista clínica - instrumento 2 74
Quadro 10- Perguntas potenciais para entrevista clínica - instrumento 3 75
Quadro 11- Escritas da tarefa 1 – estudo piloto 80
Quadro 12 - Entrevista clínica - estudo piloto 81
Quadro 13- Entrevista clínica - estudo piloto 85
Quadro 14 - Entrevista clínica - estudo piloto 88
Quadro 15 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com radicais que fonologicamente se confundem) – 3º ano 105
Quadro 16 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras iniciadas pela letra h) – 3º ano 107
Quadro 17 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com alternância fonológica no radical) – 3º ano 108
Quadro 18 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com radicais que fonologicamente se confundem) – 5º ano 110
Quadro 19 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras iniciadas pela letra h) – 5º ano 112
Quadro 20 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com alternância fonológica no radical) –5º ano 114
Quadro 21 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com radicais que fonologicamente se confundem) – 9º ano 118
Quadro 22 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras iniciadas pela letra h) – 9º ano 119

Quadro 23 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com alternância fonológica no radical) –9º ano 120
Quadro 24 - Exemplificação dos critérios adotados para organizar as respostas dos sujeitos em cada nível 136
Quadro 25 - Perguntas-modelo para as entrevistas 137
Quadro 26 - Respostas dadas pelas crianças e o nível de Redescrição e Explicitação do conhecimento – Tarefa 1 141
Quadro 27 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 143
Quadro 28 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 144
Quadro 29 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 145
Quadro 30 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 146
Quadro 31 - Exemplo de perguntas base para entrevista clínica 148
Quadro 32 - Respostas que caracterizam o nível de Redescrição e Explicitação do conhecimento - Tarefa 2 150
Quadro 33 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 157
Quadro 34 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 159
Quadro 35 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 160
Quadro 36 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 161
Quadro 37 - Exemplos de perguntas base para a entrevista clínica 162
Quadro 38 - Respostas que caracterizam o nível de Redescrição e Explicitação do conhecimento – Tarefa 3 162
Quadro 39 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 168
Quadro 40 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 169
Quadro 41 - Exemplo de diálogo da entrevista clínica 170
Quadro 42- Exemplo de diálogo da entrevista clínica 170
Quadro 43- Relação sujeito X erros X nível de redescrição de cada tarefa 177

Lista de tabelas

Tabela 1 - Relação sujeito/acerto/erro do 3º ano – tarefa 1 90
Tabela 2 - Relação sujeito/acerto/erro do 5º ano – tarefa 1 92
Tabela 3 - Relação sujeito/acerto/erro do 9º ano – tarefa 1 94
Tabela 4 - Relação sujeito/acerto/erro do 3º ano – tarefa 2 102
Tabela 5 - Relação sujeito/acerto/erro do 5º ano – tarefa 2 107
Tabela 6 - Relação sujeito/acerto/erro do 9º ano – tarefa 2 113
Tabela 7 - Distribuição dos erros considerando os radicais que fonologicamente se confundem, as palavras iniciadas por H e as palavras com alternância fonológica no radical. 118
Tabela 8 - Relação sujeito/acerto/erro do 3º ano – tarefa 3 121
Tabela 9 - Relação sujeito/acerto/erro do 5º ano – tarefa 3 122
Tabela 10 - Relação sujeito/acerto/erro do 9º ano – tarefa 3 123
Tabela 11 - Grafias encontradas a partir de cada pseudoverbo – 3º ano 125
Tabela 12 - Relação de escrita encontrada a partir de cada pseudoverbo – 5º ano 127
Tabela 13 - Relação de escrita encontrada a partir de cada pseudoverbo – 9º ano 128
Tabela 14 - Nível de redescrição e explicitação dos sujeitos sobre o uso dos morfemas –ICE e –ISSE 138
Tabela 15 - Quantidade de estudantes em cada nível do MRR 143
Tabela 16 - Níveis de Redescrição e Explicitação dos sujeitos sobre palavras com [k]-[s], [u]-[l] e H. 150
Tabela 17 - Níveis de redescrição e explicitação dos sujeitos sobre os morfemas -ão e -am 161
Tabela 18 - Comparação entre performance das tarefas escritas e nível de explicitude MRR 175

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Comparativo da quantidade de palavras escritas em desacordo com o padrão.....97
Gráfico 2 - Distribuição dos dados de acordo com as escolhas gráficas para o sufixo –isse 98
Gráfico 3 - Distribuição dos dados de acordo com as escolhas gráficas para o sufixo –ice 99

Lista de abreviações

BATALE	**Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita**
BNCC	**Base Nacional Comum Curricular**
CCV	**Consoante-Consoante-Vogal**
CV	**Consoante-Vogal**
CVC	**Consoante-Vogal-Consoante**
E1	**Explícito 1**
E2	**Explícito 2**
E3	**Explícito 3**
GEALE	**Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita**
I	**Implícito**
MRR	**Modelo de Redescrição Representacional**
PB	**Português Brasileiro**
RR	**Redescrição Represenctacional**
RS	**Rio Grande do Sul**
SMEEC	**Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura**
TALE	**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**
TCLE	**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**
UFPEL	**Universidade Federal de Pelotas**

Sumário

1 Introdução 0
2 Considerações Teóricas 7
2.1 Sobre a Aquisição da Linguagem 7
2.1.1 A aquisição da linguagem falada 9
2.1.2 Aquisição da linguagem escrita 11
2.2 Sobre a Morfologia 22
2.2.1 Aspectos da morfologia 22
2.2.2 Aquisição da morfologia 28
2.3 A relação ortografia-morfologia 34
2.4 O Modelo de Redescrição Representacional de KARMILOFF-SMITH 45
3 Metodologia 52
3.1 Descrição Geral da Pesquisa 52
3.2 Caracterização dos Sujeitos e da Escola 54
3.3 Instrumentos, Participação dos Sujeitos e Procedimentos de Coleta de Dados 57
3.3.1 Tarefa 1: Reconhecimento dos sufixos –ice e –isse 58
3.3.2 Tarefa 2: Identidade da raiz 60
3.3.3 Tarefa 3: Pseudoverbos com morfemas flexionais 63
3.3.4 Protocolo de Aplicação 67
3.3.5 Tratamento dos dados coletados 67
3.3.6 Sobre a entrevista clínica: método clínico de Piaget 69
3.3.7 Sobre a entrevistas clínicas com base no modelo de Redescrição Representacional Karmiloff-Smith aplicada neste estudo 72
3.3.7.1 Tarefa 1 72
3.3.7.2 Tarefa 2 73
3.3.7.3 Tarefa 3 74
3.4 Procedimentos Éticos 75
3.4.1 Procedimentos éticos com a escola 75
3.4.2 Procedimentos éticos com as famílias e estudantes 76
3.4.3 Riscos e benefícios que o estudo pode trazer 77
3.4.4 Orçamento da pesquisa 78

3.5 Estudo de caso piloto **78**
3 6 Tarefa 1 – Reconhecimento De Sufixos –Ice e –Isse **79**
3.6.1 Comentários sobre a Tarefa 1 ..... **82**
3.7 Tarefa 2: Identidade da Raiz **83**
3.7.1 Comentários sobre a Tarefa 2 ..... **86**
3.8 Tarefa 3: Pseudoverbos com Morfemas Flexionais **86**
3.8.1 Comentários sobre a Tarefa 3 ..... **89**
3.9 Considerações do Estudo de caso Piloto **89**
4 Descrição e Análise dos Dados **91**
4.1 Descrição e Análise dos Dados da Tarefa 1 – Reconhecimento de Sufixos – ICE E –ISSE **91**
4.2 Descrição e Análise dos Dados da Tarefa 2 – Identidade de Raiz **102**
4.3 Descrição e Análise dos Dados da Tarefa 3 – Pseudoverbos com Morfemas Flexionais **122**
4.4 Análise dos Dados com Base no Modelo de Redescrição Representacional de Karmilloff-Smith **133**
4.4.1 Tarefa 1 – Reconhecimento Dos Sufixos –ICE e –ISSE SOB A Perspectiva do MRR **136**
4.4.2 Tarefa 2 - Identidade de Raiz **147**
4.4.3 Tarefa 3 - Pseudoverbos com Morfemas Flexionais ..... Erro! Indicador não definido.
5 Problematização dos Dados: Peformance X Nível de Explicitação **172**
6 Contribuições da Tese e Considerações Finais **181**
Referências **189**

1 Introdução

O processo de aquisição da leitura e da escrita vem sendo alvo de muitas investigações e estudos, tanto no campo da Educação e da Linguística, como na área da Psicologia. Muitas são as inquietações de pesquisadores e, sobretudo, de professores sobre como ocorre o processo de aprendizagem da ortografia e quais são as habilidades linguísticas e metalinguísticas[1] que podem contribuir para que a criança obtenha sucesso nessa aprendizagem. Destacamos que o processo de aquisição da escrita difere-se da aquisição da língua falada, tendo em vista que a escrita é aprendida, por meio de instrução, de forma intencional e controlada, salvo em raros casos, como em crianças com altas habilidades, por exemplo.

Atentando-se para esse processo sistemático de aprendizagem da escrita e discutindo o papel da morfologia no desenvolvimento da aquisição do sistema ortográfico do Português Brasileiro (PB), esta tese tem como tema o estudo do ensino explícito e sistemático das habilidades metalinguísticas, referentes ao nível morfológico do PB, quando mobilizadas de forma consciente no processo de aquisição da escrita de estudantes do ensino fundamental. O foco da análise recaiu sobre as respostas de alunos do 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental a tarefas desenvolvidas para este estudo, as quais visam a desvelar conhecimentos morfológicos que possam servir de apoio para a resolução de problemas ortográficos.

As análises dos dados foram embasadas no Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1992; 1994), cuja arquitetura prevê um processo de desenvolvimento cognitivo em que a informação implícita na mente do sujeito evolui, podendo converter-se em conhecimento explícito, acessível conscientemente e verbalizável. As ferramentas metodológicas para a obtenção dos dados constituiram-se da aplicação de tarefas de escrita e da entrevista clínica conforme proposta por Piaget, a qual será implementada depois de cada tarefa

[1] As habilidades metalinguísticas podem ser caracterizadas como reflexões intencionais de aspectos formais da língua ou dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processamento (GOMBERT, 1992) da linguagem oral ou escrita.

proposta. Esperamos, desse modo, acrescentar resultados para a discussão sobre o papel da morfologia no desempenho ortográfico da língua portuguesa, contribuindo com estudos relativos ao tema, especialmente aqueles de Bryant & Nunes (2006); oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos pesquisadores e professores, para que atividades morfológicas possam ganhar significado tanto em futuras pesquisas como em práticas pedagógicas, além de propor considerações aos estudos referentes ao desenvolvimento da aquisição escrita do PB.

Vale destacar que o processo de aquisição da escrita exige, por parte da criança, o domínio de habilidades metalinguísticas, sendo que a primeira delas diz respeito ao tratamento fonológico da língua, a descoberta de que a língua é também som (SOARES, 2016), e que cada um deles pode ser representado por uma letra - esse processo caracteriza o início da alfabetização. Uma grande parte das pesquisas acadêmicas têm voltado sua atenção ao papel que a consciência fonológica representa na construção da escrita, entendendo que esse desempenho é fundamental para o processo inicial da alfabetização para todas as línguas alfabéticas, como é o caso do português.

Com o decorrer do desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita, especialmente da ortografia, outras habilidades podem ser necessárias para que a criança tenha sucesso nessa aprendizagem, entre elas está a morfologia. A morfologia é o ramo da linguística que trata das formas das palavras em diferentes usos e construções (LAROCA, 2001),é o campo que integra um dos níveis de estudo da estrutura linguística e da formação de palavras de uma língua, tendo como objeto de análise o “morfema”, que, desde os estudos estruturalistas, é considerado a menor unidade portadora de significado nas línguas naturais. No entanto, ainda são escassos os trabalhos que investigam a função da morfologia diante da aprendizagem da escrita e, devido a isso, até o momento, não podemos afirmar qual é o comportamento do conhecimento morfológico para aquisição da escrita da língua portuguesa e sua influência sobre o desempenho ortográfico ao longo da escolarização.

Os estudos pioneiros dentro do campo de análise da morfologia dedicam-se, especialmente, à aquisição da linguagem oral, entre eles, destacam-se Berko (1958), Slobin (1971), Slobin (1980), Bowerman (1982), Carlisle (1988), Carlisle (2000), Lorandi (2006), Lorandi (2011). Nos estudos sobre a escrita, a morfologia está presente, sobretudo, nos estudos de Terezinha Nunes (NUNES, BRYANT &

BINDMAN (1997); NUNES & BRYANT (2006); NUNES, BUARQUE & BRYANT (1992); NUNES, ROAZZI & BUARQUE (2003), entre outros), Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota (MOTA (2007); MOTA (2008); MOTA (2009) e MOTA (2012)) e Jane Correa (CORREA (1999); CORREA (2005); CORREA (2007) e (2009)).

Diante desse contexto, o estudo aqui proposto vem contribuir com os estudos da área linguística aliada ao procesos de ensino-aprendizagem, na tentativa de compreender o *status* ocupado pela morfologia durante a aquisição da estrutura escrita do PB e seu desempenho ao longo da escolarização dos anos iniciais, pelo viés dos estudos das hipóteses dos aprendizes, as quais podem ser reveladoras do processo de aprendizagem (MIRANDA, 2008).

Para isso, o objetivo deste estudo é descrever e analisar aspectos do conhecimento morfológico de alunos do ensino fundamental em suas escritas ortográficas, para discutir o papel do ensino explícito e sistemático de morfemas na aquisição da língua escrita, com base em análises a partir do MRR (Modelo de Redescrição Representacional).

Para endossar esse objetivo, precisou-se, especificamente, identificar, descrever e comparar a *performance* morfológica de alunos do ensino fundamental, com a análise de escritas de palavras em contextos específicos determinados pela morfologia da língua; considerar o nível de conhecimento de aspectos do conhecimento morfológico de crianças e adolescentes, sob o ponto de vista do modelo teórico de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1994); e avaliar a necessidade do ensino-aprendizagem dos determinantes morfológicos para a ortografia do PB, em especial quando a língua se mostra opaca no sistema de escrita.

Considerando todas essas inquietações emergentes da validação do perfil morfológico na aquisição ortográfica, esta investigação foi motivada pela seguinte questão: o que as hipóteses/respostas construídas pelos aprendizes dos anos iniciais revelam sobre seu conhecimento morfológico e qual a necessidade de um ensino explícito e sistemático dessa área para a aprendizagem ortográfica?

Nunes e Bryant (2006) sugerem que as crianças começam a compreender e usar a representação de morfemas na ortografia do inglês relativamente tarde no longo processo de aprender a ler e escrever. Os dados de estudos dos autores mostram que a maioria dos leitores no início da alfabetização não tem consciência da

importância dos morfemas. Tendo por base essa ideia, a hipótese deste estudo é que, à medida que o processo de escolarização avança, as crianças poderão começar a usar a informação morfológica para escrever de acordo com o padrão da língua. Tendo em vista que o processo de conhecimento morfológico ainda é pouco explorado em sala de aula, é plausível pensar em atividades morfológicas que possam ser uma variável importante e significativa à escrita ortográfica nos anos iniciais.

Uma hipótese como essa leva em conta o fato de os morfemas serem escritos da mesma forma em palavras diferentes, o que aumenta o grau de previsibilidade na ortografia, especialmente naquelas situações em que as relações fonográficas são arbitrárias. Essa conexão é previsível mesmo quando os sistemas ortográficos oferecem a mesma pronúncia para morfemas distintos. A previsibilidade da morfologia no processo de escrita está, nesse sentido, atrelada ao conhecimento da aplicabilidade de morfemas para representar contextos diferentes; a escrita poderá manter-se mais estável e eficente, de acordo com as regras ortográficas padrões da língua (NUNES & BRYANT, 2006).

Os dados desta pesquisa resultaram da aplicação de três tarefas, que propõem analisar o conhecimento da morfologia sob duas perspectivas: (a) a avaliação da produção morfológica, por meio de escritas dirigidas dos sujeitos e (b) o conhecimento que os estudantes têm sobre a morfologia, por meio da habilidade de reconhecimento de morfemas e de respostas a problematizações referentes a este nível da gramática, por meio da condução da entrevista clínica.

Destaca-se que esta tese se insere na perspectiva das pesquisas realizados pelo GEALE - Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita -, do qual a pesquisadora deste estudo é integrante desde 2019, sob orientação da Profª. Drª. Ana Ruth Moresco Miranda. O GEALE, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, vem desenvolvendo estudos inéditos voltados à compreensão de dados de escrita inicial, em especial aos erros produzidos por alunos em textos espontâneos, analisados e interpretados a partir de uma perspectiva linguística. O banco de dados do grupo, o BATALE – Banco de textos de Aquisição da Linguagem Escrita -, é constituído, atualmente, por 9 estratos que abrigam mais de sete mil textos espontâneos, coletados em escolas das redes de ensino das cidades de Pelotas e Porto Alegre/RS entre os anos de 2001 e 2018. Para a tese, no entanto, os dados do BATALE não serão utilizados, uma vez que para desenvolvê-la, será

necessária a obtenção de dados controlados que contemplem formas escritas morfologicamente condicionadas, o que exige a criação de instrumentos específicos.

Dentre as pesquisas já realizadas pelo GEALE, aquela desenvolvida por Duarte (2010) é a que conversa com os objetivos desta tese, pois seu foco incide também sobre a morfologia e a ortografia. A autora, ao mencionar 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, enfatiza que tal compreensão não é suficiente para que a norma ortográfica seja aprendida, especialmente pelo fato de ser necessário atentar também para a etimologia da palavra, para a morfologia, para aspectos contextuais ou, ainda, para questões semânticas, no caso dos homônimos.

O estudo aqui proposto propõe uma investigação da relação da morfologia com a escrita ortográfica, desenvolvendo testes originais, projetados para análise da performance do conhecimento morfológico dos alunos, os quais possibilitaram a interpretação dos dados mediante a entrevista clínica, considerando os níveis de redescrição representacional para o acesso consciente, propostos pelo modelo teórico de Karmiloff Smith (1992; 1994).

A título de entendimento da motivação inicial para essa temática de pesquisa, explicamos que a relação que existe entre as áreas da Linguística, da Educação e da Psicologia Cognitiva constitui um caminho revelador de hipóteses de como o conhecimento é adquirido, especialmente, no que se refere à língua e é, também, o caminho norteador para os estudos desta pesquisadora, que busca aliar ambas as áreas em seu fazer pedagógico e investigativo.

Durante a graduação em Letras Português/Inglês e o mestrado em Letras/Linguística Aplicada, as pesquisas desenvolvidas por esta pesquisadora, tanto na iniciação científica, como na dissertação, dedicaram-se a olhar para dados de aquisição da linguagem oral de crianças falantes do PB de 12 meses a 9 anos de idade. Nesse período, buscamos compreender como a fonologia e a morfologia explicam processos que acontecem na fala inicial das crianças. No mestrado, em especial, o estudo realizado centrou-se na interface que se estabelece entre fonologia e morfologia, buscando investigar o comportamento, em fase da aquisição da linguagem, da adjunção de morfemas flexionais a formas verbais irregulares do português, em casos que requerem a presença de alternâncias no plano fonológico

da língua. O objeto de estudo nesse momento foi o emprego de formas verbais do Presente do Indicativo, do Pretérito Perfeito do Indicativo e do Presente do Subjuntivo, que, em verbos classificados como ‘irregulares’, apresentam alternância de fonemas consonantais; é o caso do verbo medir, em que suas conjugações apresentam alternâncias dos fonemas [s] com o [d], como por exemplo, “eu meço” e “tu medes”. Os resultados apontaram que os falantes de PB, no mínimo até os 9 anos de idade, maior faixa etária investigada, regularizam algum verbo irregular em suas produções orais, especialmente os menos frequentes no uso da língua e, por isso, mais marcados. São exemplos dessas regularizações – “eu medo”, para eu meço, “eu pedo”, para eu peço (GOULART, 2015).

Pelo entendimento de que a morfologia é uma área que muito pode revelar sobre o processamento da linguagem e por observar a escassez de estudos que contemplam essa área da gramática na aquisição da escrita, o presente estudo está voltado para a aquisição da língua escrita, propondo investigar, por meio da entrevista clínica, arquitetada por Piaget e, mais tarde, modelada por Karmiloff-Smith (1992; 1994) para explicar os níveis de redescrição representacional do conhecimento**,** o que crianças do ensino fundamental I e II revelam sobre o conhecimento morfológico na escrita ortográfica.

A aprendizagem da ortografia do português é um tópico merecedor de pesquisas científicas, para que caminhos possam ser traçados, facilitando o ensino deste componente da língua para os alunos. Como professora de anos iniciais e finais, a autora deste estudo já vivenciou inúmeras situações em que os erros ortográficos parecem ser indicadores da organização da própria gramática da língua e, por isso, entende-se que o aluno pode, através do seu erro, (re)elaborar hipóteses para adquirir o sistema escrito de sua língua, evitando desvios, que, muitas vezes, por serem ignorados, perduram por toda prática de escrita de falantes. Para exemplificar, destaca-se o exemplo da regularização de formas verbais irregulares, ao passo que aluno, ao falar “medo” para “meço”, utiliza-se da construção da gramática da língua, que, na maioria das conjugações verbais, é de caráter regular, e que, por isso, mantém o radical do infinitivo. Esse é um tipo de “erro” construtivo que mostra o funcionamento da língua pelos falantes.

Em linhas gerais, destacamos que este estudo tem por premissa descrever a forma como os conhecimentos pertinentes à morfologia podem ser relevantes no

processo de desenvolvimento ortográfico durante o percurso de escolarização no ensino fundamental.

No próximo capítulo, está exposto o caminho que revela a fundamentação teórica norteadora dos estudos para a constituição dos pressupostos investigativos desta tese, desde as teorias de aquisição da linguagem até a Modelo de Redescrição Representacional proposto por Karmiloff-Smith, para que o leitor possa compreender os processos de aquisição da fala e da escrita com base científica.

2 Considerações Teóricas

2.1 Sobre a Aquisição da Linguagem

Pensar sobre como a criança adquire o conhecimento de uma língua particular constitui um campo fértil de estudos para aqueles que se interessam pela aquisição da linguagem. A linguagem e suas facetas oral, gestual e escrita, por exemplo, são focos de estudos de diferentes teorias, que buscam discutir como ocorre seu desenvolvimento e, embora, lancem olhares distintos sobre como se aprende a falar e a dominar as regras linguísticas, concordam em um ponto: a aquisição da linguagem é, ao mesmo tempo, um processo simples e complexo. Sobre isso, Miranda, Cunha e Donicht (2017) exemplificaram que

> a aquisição da linguagem, especificamente o desenvolvimento fonológico, é um processo paradoxalmente simples e complexo. A complexidade deriva do tipo de conhecimento envolvido, o qual engloba um conjunto intrincado de informações melódicas e prosódicas que devem estar articuladas para que a produção linguística das crianças se realize. Já a simplicidade está relacionada com a forma natural e espontânea com que a criança, desde as primeiras palavras, lida com esses elementos que integram a segunda articulação da linguagem (MIRANDA, CUNHA, DONITCH 2017, p. 439).

Adquirir a linguagem implica o domínio, por parte da criança, de diferentes campos que constituem a gramática de uma língua, como a fonologia, a prosódia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Em seus primeiros anos de vida, aos poucos, as crianças já são capazes de produzir palavras e pequenas frases, inicialmente utilizando-se da fonologia e da prosódia, logo em seguida, já são capazes de explorar outros constituintes como a morfologia, quando começam a inventar vocábulos possíveis na língua, por meio dos morfemas, como em “desengordar”, por exemplo. Da mesma forma, há a presença da sintaxe na produção de frases sequenciadas por sujeito e verbo, notando-se que os falantes produzem “o menino brinca”, mas nunca “o brinca menino”. A semântica, por sua vez, pode ser exemplificada quando uma

criança fala com o pai sobre o “pato” ao referir-se ao prato e o pai reforça “ah, o pato” e a criança diz “não, o pato”. Essas são situações que reforçam o entendimento de que diferentes eixos linguísticos estão envolvidos na compreensão dos sistemas linguísticos das línguas naturais.

A linguagem é contemplada em estudos de diferentes correntes teóricas. Do empirismo às pesquisas modernas em Psicolinguística e Neurociência, a aquisição de uma língua é objeto de estudo, assumindo diferentes explicações para seu desenvolvimento, dependendo da teoria em foco.

Traçamos, a seguir, uma sequência de ideias que diferentes teorias linguísticas foram desenvolvendo ao longo do tempo: estudos empiristas, por exemplo, entendem o ser humano como “tábula rasa”, que nasce sem pré-disposição, seja para a linguagem, seja para o conhecimento em geral, estando a aprendizagem condicionada à experiência. Já as ideias de aquisição de conhecimento e desenvolvimento da inteligência pela interação com o meio estão na base do Construtivismo, referenciado amplamente pela Epistemologia Genética de Jean Piaget. Para Chomsky, mentor do gerativismo, em oposição aos preceitos behavioristas, o ser humano nasce com um uma predisposição inata para adquirir a linguagem, a chamada de faculdade da linguagem, uma vez que entende serem os estímulos oferecidos às crianças até os dois anos insuficientes, por exemplo, para explicar toda a complexidade estrutural que as crianças são capazes de produzir bem como a criatividade linguística observada neste desenvolvimento inicial. Já para Vigotski, sob o olhar da perspectiva de interação histórica e cultural, a linguagem é uma habilidade adquirida com influência, sobretudo, das interações interpessoais.

A língua é a faculdade da linguagem, é a capacidade específica da espécie humana para desenvolver e utilizar uma linguagem natural, apontou Chomsky (1957; 1959; 1965), ao contestar a teoria Behaviorista (Skinner, 1956), que se ancora na ideia de que o aprendizado ocorre por meio de estímulo-resposta. A tese chomskiana, por meio da ideia de inatismo, traz uma visão gerativa sobre o processamento da linguagem e sobre a capacidade humana de produzir ou gerar novas sentenças, a partir de uma base finita de conhecimentos.

Para Chomsky (1957; 1959), o cérebro humano dispõe de um *órgão* de linguagem, uma dotação genética que possibilita o desenvolvimento de gramáticas nos primeiros anos de vida. O plano comum às gramáticas de todas as línguas é

denominado Gramática Universal, dispositivo que auxilia na extração dos padrões estruturais da fala utilizada no ambiente. De acordo com essa visão, a gramática é um exemplo de “sistema combinatório discreto", sendo que um número finito de elementos é selecionado, combinado e permutado para criar estruturas maiores (CHOMSKY, 1959). Essa naturalidade da linguagem, para Matzenauer (2019), pode se materializar nos estudos sobre o sistema linguístico em cada unidade (traços, fonemas, sílabas, morfemas, palavras) e nas relações entre elas. Tal materialidade, para cumprir seu papel, tem de atender a princípios, regras ou restrições, que são adquiridos espontaneamente, pelas crianças, em se tratando do uso oral de uma língua, mas que precisam ser aprendidos ao se considerar a sua manifestação escrita (MATZENAUER, 2019).

Nas ideias construtivistas, as que mais se destacaram foram as de perspectiva piagetiana, sob o enfoque da concepção de desenvolvimento da Epistemologia Genética de Piaget que correlaciona a aquisição da linguagem ao desenvolvimento cognitivo (KARMILOFF- SMITH, 1979; 1992).

Correa (1999) explicou que, ao lidar com a questão da aquisição de determinantes, Karmiloff-Smith (1979) apresentou a língua/gem como um espaço-problema para a criança (em sentido equivalente ao de espaço de ação para Piaget). No olhar construtivo, a aquisição da linguagem olha para as categorias linguísticas como resultado da ação da criança sob a própria linguagem.

> Nesse sentido, esse enfoque aproxima-se da Teoria Linguística, que apresenta a língua como domínio específico. No entanto, difere-se das teorias de aquisição da linguagem a ela vinculadas ao supor que a criança terá de atuar cognitivamente sobre o material linguístico, organizando-o de diferentes formas ao longo do desenvolvimento, levando em conta, inclusive, as possíveis funções de formas linguísticas no discurso (CORREA, 1999, p. 352).

2.1.1 A aquisição da linguagem falada

A linguagem é um componente da mente humana, representado fisicamente no cérebro. É um patrimônio biológico da espécie. Essa ideia de Chomsky (2002) entendeu a linguagem como um espelho da mente e reforça duas grandes questões: o que é o conhecimento da linguagem e como ele é adquirido. Correa (1999), ao fazer

uma retrospectiva de estudos sobre a aquisição da linguagem nos últimos trinta anos, enfatizou que toda criança é, em princípio, capaz de tomar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua.

Para Pinker (2004), a linguagem está tão intimamente entrelaçada com a experiência humana, que é quase impossível imaginar vida sem ela. É, pois, uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança. O autor ainda revela que:

> [...] nunca se descobriu nenhuma tribo muda e não há registros de alguma região que tenha servido de "berço" da linguagem. Em qualquer história natural da espécie humana, a linguagem se distingue como traço preeminente sem qualquer esforço consciente ou instrução formal, que se manifesta sem que se perceba sua lógica subjacente, que é qualitativamente a mesma em todo indivíduo, e que difere de capacidades mais gerais de processamento de informações ou de comportamento inteligente (PINKER, 2004, p. 20).

Adquirir o conhecimento de aquisição da fala em qualquer língua é possibilitado pelo componente mente-cérebro, que é explicitamente modelado pela Gramática Universal (CHOMSKY, 2002). Assim, Slobin (1980) reforçou que a fala é um processo físico tangível que resulta na produção dos sons, ao passo que a língua é um sistema intangível de significados e estruturas linguísticas.

O desenvolvimento da consciência linguística e a aquisição de uma língua são, para Silva & Guimarães (2013), normalmente, mecanismos que ocorrem em simultâneo durante o desenvolvimento infantil. Os autores destacaram que, ao mesmo tempo em que a criança armazena e organiza seu conhecimento linguístico, através da experiência, ela constrói diferentes hipóteses sobre o funcionamento da língua em seus diferentes componentes: fonológico, sintático, semântico, morfológico e pragmático (SILVA; GUIMARÃES, 2013).

A aquisição de uma língua requer a identificação de seu sistema fonológico, sua morfologia, seu léxico, o que há de peculiar em sua sintaxe e no modo como relações semânticas se estabelecem.

No processo de aquisição da linguagem pela criança, além da linguagem oral, adquirida, majoritariamente, até os cinco anos de idade, por crianças típicas (LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009), outro sistema de linguagem precisa ser adquirido, o

da escrita, o qual apresenta características próprias, específicas e, por vezes, distintas do sistema da fala (SILVA & GUIMARÃES, 2013). Cabe destacar que, em todos os sistemas conhecidos de escrita alfabética, os símbolos só designam três tipos de estruturas linguísticas: o morfema, a sílaba e o fonema (PINKER, 2004).

2.1.2 Aquisição da linguagem escrita

Linguagem, disse Abaurre (1994), é o conhecimento derivado da nossa competência para usar a linguagem em suas modalidades falada e escrita. Embora as estatísticas mostrem que centenas de milhões de pessoas ainda desconheçam o sistema de leitura e escrita, essa é uma linguagem que faz parte da história de comunicação da humanidade há milhares de anos; é uma forma de atualização da Gramática Universal, ou seja, do conhecimento inato de língua que o falante possui, assim como a fala (COULMAS, 2003).

Nas palavras de Landsmann (1995), a linguagem oral (falada) é natural, a que se desenvolve, a linguagem escrita é artificial, a que deve ser ensinada. Tanto a linguagem oral, quanto a escrita são manifestações de um esquema subjacente: a língua. A autora fez uma distinção entre fala e escrita, que focalizou as premissas consideradas nesta subseção teórica, enquanto a fala é uma aquisição espontânea, a escrita é uma aquisição aprendida, no entanto, as duas formas de expressão são materializações da gramática internalizada da língua de cada falante.

Outros autores como Soares (2016), Correa (2005) e Coulmans (2003) reforçaram essa ideia de que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, ao contrário, é uma invenção cultural, uma construção de uma visualização dos sons da fala, que não se dá por instinto, mas por aprendizagem. Correa (2005) descreveu que é necessário que se tome a língua não só como instrumento de comunicação, mas também como objeto de aprendizado. Assim, adquirir a escrita requer a apreensão da leitura e da escrita, por meio de um conjunto de saberes ensinados de forma intencional, geralmente pelo professor, ou por uma pessoa que domina essas relações.

Aristóteles (1938) enfatizou que palavras faladas são símbolos de afeições ou impressões da alma; palavras escritas são símbolos de palavras faladas. E assim

como as letras não são iguais para todos os homens, os sons também não são os mesmos. O princípio de Aristóteles de que a escrita é secundária e dependente da fala foi um princípio norteador para os estudos, até a atualidade (COULMAS, 2003). A escrita sugere categorias fixas e estabilidade: palavras, sílabas, letras. Esse pensamento do autor reflete no argumento de Silva e Guimarães (2013), quando destacam que

> [...] o reconhecimento das letras, palavras e o contato com o material escrito representam um momento de grande importância na vida da criança, sobretudo quando ela descobre o significado social desta atividade. A aprendizagem formal da língua escrita tem impactos diversos para a criança, na forma como ela percebe o mundo e interage com os outros. A escrita tem um impacto na relação que o sujeito estabelece com a língua, colocando-se como um componente importante na representação mental e na configuração da consciência linguística (SILVA & GUIMARÃES, 2013, p. 320).

A escrita é de natureza cultural e histórica, sendo que há grande diversidade entre os sistemas de escrita do mundo, todos, porém, podem ser interpretados semântica e foneticamente. Ao relatar isso, Coulmans (2003) ainda destacou que o maior propósito da escrita é a comunicação, apontando à relação convencional, isto é, às relações entre unidades gráficas e fônicas.

Para Landsmann (1995), além de convencional, a escrita alfabética também é um sistema notacional, incluindo assim uma série finita de caracteres, que são identificáveis para os sujeitos que pertencem a cada sistema. A capacidade notacional é exclusiva da espécie humana, a qual se caracteriza por utilizar ferramentas para deixar marcas de atos intencionais (LANDSMANN, 1995).

Nesse sentido, o indivíduo - criança ou adulto -, que procura entender as bases da representação de escrita vê nesse sistema um objeto de conhecimento e manipulação. Isso porque elaborar um conhecimento sobre a base de um sistema alfabético de escrita, por exemplo, significa, entre outras coisas, perceber como funcionam as letras nesse tipo de escrita, isso é, que tipo de relação se estabelece entre os símbolos gráficos - ou grafemas - e as unidades fonológicas que, nas escritas alfabéticas, servem de referência para esses símbolos (ABAURRE, 1994).

Para Mota (2007), o processo de aquisição da escrita redefine a relação dos indivíduos com sua língua materna, uma vez que a “exteriorização” da língua

propiciada pela escrita faz com que ela se possa ver refletida em um espaço gráfico, materializada por contornos que não são mais os fônicos.

Assim como nas considerações teóricas sobre a linguagem oral há explicações de diferentes vertentes, a escrita também é vista sob olhares que, por vezes, se complementam. Principiamos de duas visões neste estudo: o estruturalismo e o gerativismo. Abaurre (1994) exemplificou esses dois momentos:

> do ponto de vista estruturalista a grande contribuição para a compreensão da linguagem, durante o processo de escrita, está no fato de elas terem fornecido categorias para a abordagem e análise de elementos linguísticos que passaram a permitir um olhar mais organizado e sofisticado do que aquele mediado apenas pelas lentes de um conhecimento advindo do senso comum. No viés gerativista as investigações voltadas para a descoberta dos princípios universais que modelam as gramáticas das línguas naturais e das regras responsáveis pelos contornos particulares de línguas específicas ganharam espaço, levando em conta a gramática, vista como a própria competência linguística internalizada pelos falantes nativos de uma língua. Pensar do ponto de vista gerativo o processo de aquisição da leitura é tomar a linguagem como um processo de atualização, em contextos sócio históricos específicos, de uma competência linguística internalizada pelo sujeito (ABAURRE, 1994, p. 9).

Aprender a escrever em português, como em qualquer outra língua alfabética, requer o entendimento pela criança do princípio alfabético, que se compõe de um sistema fonográfico (LANDSMANN, 1995), que trabalha com a segunda articulação da língua, aquelas que não significam, mas podem mudar significado; ou seja, a compreensão de que os sinais gráficos representam, nessas línguas, unidades mínimas de sons, manifestados por traços, fonemas e sílabas. Dessa forma, a capacidade de se refletir e manipular intencionalmente os sons da fala constitui um fator preditor do sucesso da criança na leitura e na escrita (CORREA, 2007).

Cabe apontar que dizer que o PB tem um sistema de escrita alfabético é direcionar que cada letra corresponde a um fonema da língua. Essa correspondência entre fonema e grafema nem sempre ocorre de forma biunívoca e é por esse motivo que as línguas podem ser classificadas em níveis de transparência e opacidade. A discrepância de opções pelo tipo de aspectos linguísticos privilegiados pela ortografia de cada língua é que deu origem à divisão entre línguas com sistemas de escrita fonemicamente transparentes e línguas com sistemas de escrita fonemicamente opacos (SEYMOUR, 2005; VELOZO, 2005).

As línguas com escrita fonemicamente transparente são aquelas que apresentam uma correspondência maximamente regular, sistemática e biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos discretos (VELOSO, 2005). Nesse sentido, Seymour (2005) destacou que um alfabeto simples e consistente proporciona um símbolo escrito único e distinto para cada fonema e é chamado, assim, de raso ou transparente. As línguas opacas, no entanto, consubstanciam para Veloso (2005), um afastamento em relação a essa correspondência direta, biunívoca e isomórfica com as cadeias segmentais da forma fonético-fonológica das palavras. Assim, ressalta-se que o sistema ortográfico de línguas transparentes deve ser mais fácil de ser apreendido pelas crianças. Para ser uma língua transparente, Veloso (2005) destacou como características centrais o segmento fonológico, correspondendo a um símbolo gráfico e vice-versa, relações morfofonológicas abstratas e aprendizagem mais fácil e rápida. De fato, o PB se aproxima dessas particularidades, apresentando, porém, algumas especificidades como a grafia de alguns dígrafos que trazem incertezas quanto às correspondências fonema-grafema, o que permite pensar o português como uma língua de caráter transparente, mas não integral, podendo-se pensar de acordo com os estudos já realizados em uma transparência intermediária.

Durante esse processo de manipulação intencional, o sujeito precisa, em fase inicial, ter a consciência fonológica de que fonemas representam grafemas, ou seja, sons representam letras. Essa ideia é discutida em muitos trabalhos, sendo destacada por Miranda (2017) no que diz respeito à fonologia, como um exemplo de habilidade metalinguística que pode ser definida como a capacidade de manipular as unidades de segunda articulação da língua, o que compreende as sílabas, seus constituintes e também os fonemas.

Alguns estudos revelam que é formulando hipóteses que a criança consegue compreender a escrita, é manipulando a própria escrita que a criança conseguirá apropriar-se dela e usá-la de forma significativa (ABAURRE et al., 1984).

No momento em que a criança começa a usar a linguagem escrita de forma significativa, a manipulação de habilidades metalinguísticas são necessárias para a concretização dessa aquisição. Como sugeriu Gombert (1992), uma habilidade metalinguística é a capacidade de se refletir não só sobre os aspectos formais da língua como objeto do pensamento, mas também do ponto de vista dos processos

cognitivos e metalinguísticos evolvidos nesse processamento. Entre essas habilidades, duas ganham destaque no desenvolvimento escrito: a consciência fonológica (habilidade de refletir sobre os sons da fala) e a consciência morfológica (habilidade de refletir sobre a estrutura morfológica das palavras (MOTA, 2009).

Em um segundo plano de aquisição da escrita, na sequência do processamento fonológico, a morfologia pode ser uma variável importante para o conhecimento ortográfico das línguas. Esse ponto será abordado com maior ênfase nas seções posteriores.

Outro ponto merecedor de destaque na aquisição do sistema de escrita é a ideia de “vazamento” referente à influência da fala sobre a escrita (ABAURRE, 1999). No que diz respeito a existência desses vazamentos, Miranda (2019) explicou que:

> [...} esse estabelecimento de relações parte da certeza de que, embora os processos de aquisição, oral e escrita, tenham especificidades, não se pode ignorar que entre ambos há fortes conexões e são elas as responsáveis pela ocorrência de “vazamentos” do conhecimento linguístico da criança, os quais podem ser observados em erros que envolvem tanto aspectos segmentais como prosódicos. No caminho de aquisição, vão ocorrer alguns “vazamentos” desse conhecimento linguístico construído pela criança desde seus primeiros contatos com a língua, os quais podem ser observados em erros que envolvem tanto aspectos segmentais como prosódicos. A ideia de possíveis “vazamentos” parece ser apropriada uma vez que, durante a aquisição da escrita, se observa um processo extremamente complexo que, entre outras coisas, permite à criança a tomada de consciência a respeito do conhecimento tácito e inconsciente relativo à gramática da sua língua, a competência no sentido chomskiano do termo (MIRANDA, 2019, p. 3)**.**

Junto ao exposto, entendemos, a partir dos estudos de Miranda (2008) e de Miranda (2019), que condições propícias de conhecimentos linguísticos já construídos pela criança são retomadas com o advento da aquisição da escrita, em especial os conhecimentos da fonologia. Diante disso, operamos com um momento que se caracteriza por uma ‘atualização’ desses conhecimentos; esse termo é empregado por Miranda (2017) como a ideia de empréstimo de uma expressão física a uma unidade abstrata. A figura (1) mostra essa proposta.

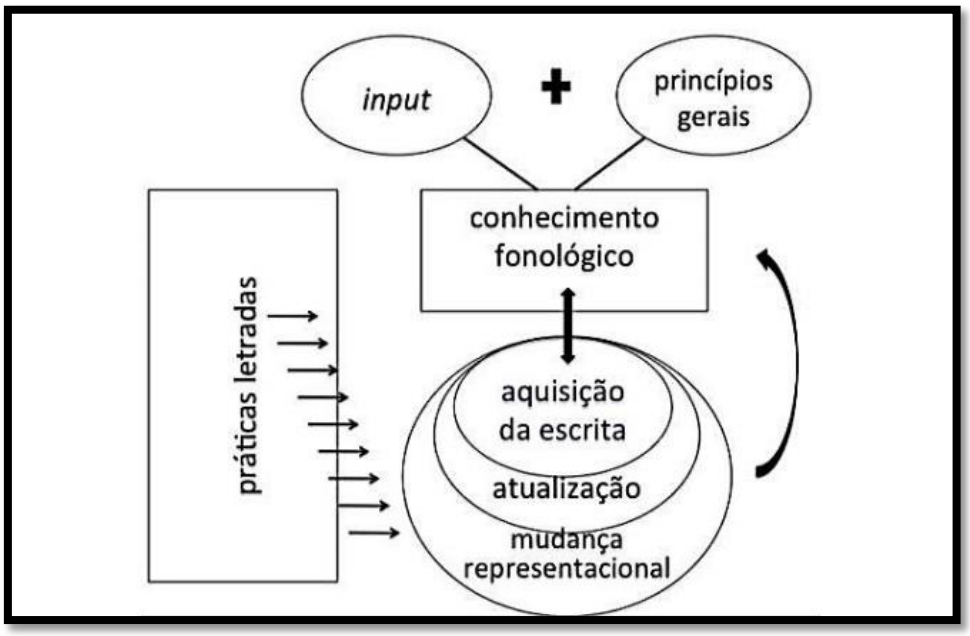


Figura 1 - Ilustração do conhecimento fonológico, aquisição da escrita e mudança representacional

Fonte: (MIRANDA, 2017)

A figura apresentada em (1) orienta o percurso de atualização de conhecimentos linguísticos que a criança já possuía, para que possa ocorrer, eventualmente, a mudança representacional. Podemos situar na aquisição da escrita que a atualização ocorrerá de modo distinto, uma vez que tal processo está associado a uma reflexão mais sistemática sobre a estrutura formal da língua, criando assim, uma oportunidade concreta para que a criança (re)atualize o conhecimento linguístico já adquirido de maneira natural e espontânea em seus primeiros anos de vida (MIRANDA, 2017). Assim, para Miranda (2019), a retomada do conhecimento formal da língua manifesta-se na produção linguística espontânea dos falantes, enquanto a retomada via substância secundária somente será possível após a aquisição dos princípios de seu sistema de escrita.

Diante da complexidade que está presente nesse conhecimento, estudos teóricos sobre a aquisição da escrita vão ganhando força no cenário acadêmico, especialmente os de cunho piagetianos, que foram encaminhando fases para o desenvolvimento da alfabetização, destacando-se, sobretudo, os estudos sobre a "*Psicogênese da Língua Escrita*", uma proposta teórica para o desenvolvimento da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Nesse livro, as autoras evidenciaram o sujeito como cognoscente, ou seja, aquele que busca adquirir o conhecimento. Com base na ideia de Piaget, esse sujeito aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007).

O caminho da aquisição, nessa visão, dá-se por meio de grandes reestruturações globais, algumas das quais podem ser errôneas, porém, construtivas. Ferreiro e Teberosky (2007) apontaram que a noção de erro construtivo é essencial pois, na psicologia piagetiana, os erros são tomados como pré-requisitos necessários para a concretização da resposta correta. Na maioria das vezes, os erros caracterizam-se como sistemáticos, afastando-se da ideia de erro por falta de atenção ou por falta de memória. É nessa lógica que um progresso no conhecimento não será obtido, senão por meio de um conflito cognitivo. Sobre isso, as autoras destacaram que, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não é assimilável, o sujeito é levado a modificar seus esquemas assimiladores em um esforço de acomodação, que busca incorporar no sistema o dado novo (FERREIRO & TEBEROSKY, 2007).

São cinco os níveis que a Psicogênese da Língua Escrita propôs para explicar o desenvolvimento ontogenético da escrita na criança; não são níveis com características engessadas, mas constituem uma referência muito importante para os estudiosos que se voltam para a natureza da escrita e seu desenvolvimento.

No nível 1, hipótese pré-silábica 1, escrever para a criança é reproduzir os traços típicos da escrita tais como direcionalidade, linearidade e/ou uso de formas que indiciam caracteres. A escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação, assim, é ininterpretável se não se conhece a intenção do autor, conforme exemplo na figura (2).

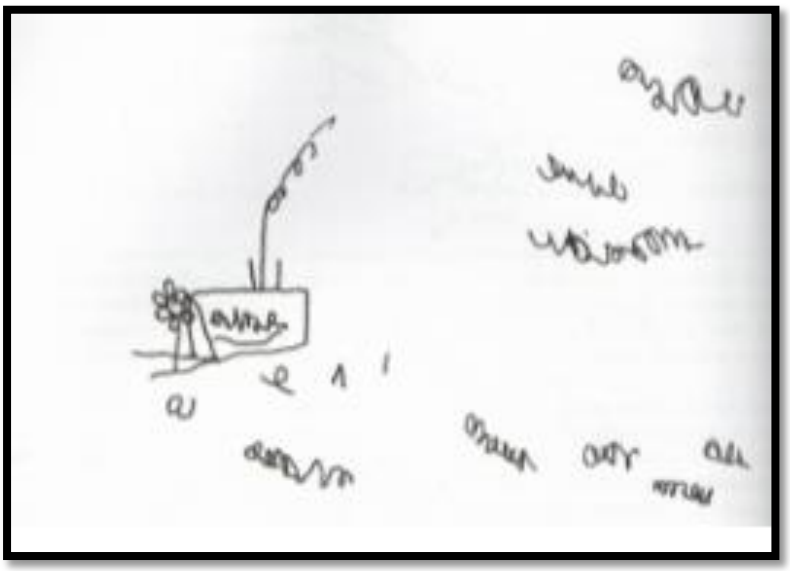


Figura 2 - Escrita no nível 1

Fonte: (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007)

No nível 2, hipótese pré-silábica 2, o sujeito entende que para poder ler coisas diferentes, atribuindo significados distintos, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. Aqui, a forma de grafismo está mais próxima à das letras, podendo, a criança escrever várias letras variadas para representar algo, frequentemente letras do próprio nome. A figura (3) traz um exemplo.

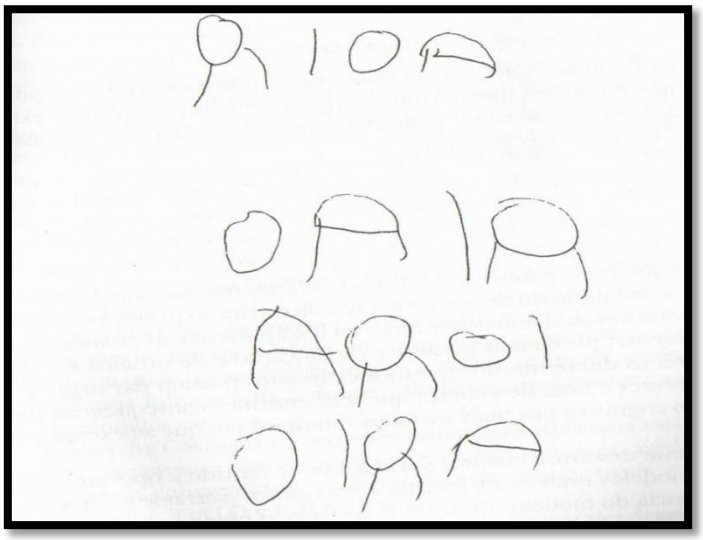


Figura 3 - Escrita no nível 2

Fonte: (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007)

No nível 3, hipótese silábica, a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita surge potencialmente. A criança perpassa por um

período evolutivo, que compreende uma fase de escrita sem valor sonoro e outra fase de escrita com valor sonoro. No início, cada letra vale por uma sílaba, surgindo, então, as hipóteses silábicas, que são um avanço qualitativo, superando, dessa forma, a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral. Logo, a criança trabalha com a ideia de que a escrita representa partes sonoras da fala. As figuras (4) e (5) ilustram esses momentos. A (4) é um exemplo de escrita sem valor sonoro; a (5) é uma escrita já com potencial sonoro.

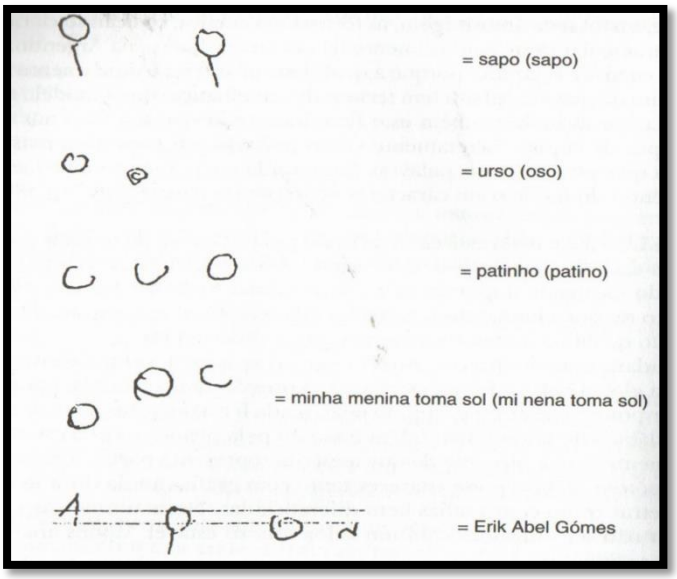


Figura 4 - Escrita no nível 3 sem valor sonoro

Fonte: (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007)

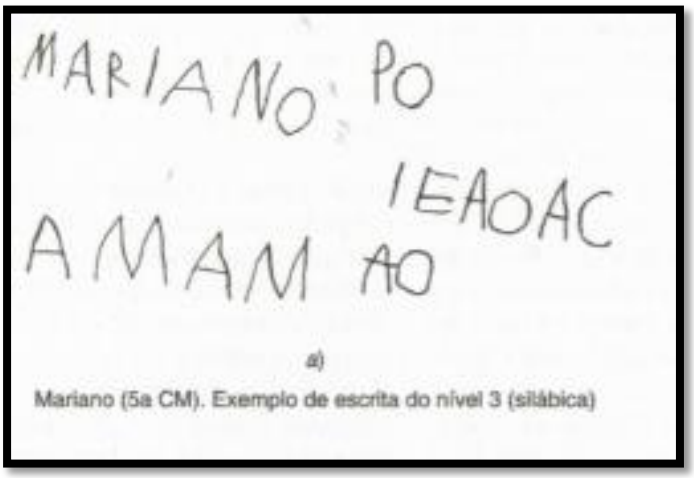


Figura 5 - Escrita no nível 3 com valor sonoro

Fonte: (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007)

No nível 4, hipótese silábica-alfabética, a criança abandona a ideia silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise além da sílaba, pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. O conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio. Em (6), é possível perceber o avanço da escrita nesse nível.

PAO = "pau" (paio)
SANA = "Susana", mas logo corrige para SUANA.
SAB = "sábado", mas logo corrige para SABDO.

Figura 6 - Escrita no nível 4

Fonte: FERREIRO e TEBEROSKY (2007)

O nível 5, hipótese de escrita alfabética, é a última etapa para consolidação do processo de ler e escrever alfabeticamente. Ao chegar nesse ponto, a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. No entanto, as autoras enfocam que chegar nesse nível, não é sinônimo de ter superado todas as dificuldades, especialmente as ortográficas.

É a partir desse nível que outras habilidades metalinguísticas, como a morfologia, podem começar a entrar em ação e auxiliar a criança na elaboração de hipóteses de caráter ortográfico.

A figura 7 traz um trecho de uma entrevista, em que a criança já alfabética vai estruturando hipóteses sobre sua escrita.

Podes escrever “mesa”?	(Escreve MESA.) Creio que vai com “esse”.
E se não é com “esse”?	Com “ze”.
Com qual começa *zapatero* (sapateiro) ?	Creio que com “ze”, não sei bem.
E se eu o escrevo com “esse”?	Não acontece nada.
Podes escrever *palo* (pau)?	(Escreve PALO) Esta estou certa que vai assim, porque não tem nenhuma, nem outro “pe”, nem outro “a”, nem outro “ele”, nem outro “o”, a não ser que seja em cursiva.

Figura 7 - escrita no nível 5

Fonte: FERREIRO & TEBEROSKY (2007)

Os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (2007) são etapas que servem como base na literatura, tendo em vista que uma série de crianças já foram testadas e, praticamente todas percorrem esse caminho durante a aquisição da escrita.

Destacamos que as explicações sobre esse assunto foram breves, mas não menos importantes do que os demais conceitos até aqui apresentados, tendo em vista a necessidade de entendimento desses níveis, que são cruciais para entendermos como evolui o conhecimento da criança a respeito do sistema de escrita.

Somando-se a esse conjunto de ideias que versam sobre a escrita, Soares (2020) trouxe uma importante discussão ao pontuar que a escrita está entrelaçada com dois movimentos: o letramento e a alfabetização.

O primeiro referindo-se ao processo de relacionar as capacidades de uso da leitura e da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais, os quais envolvem a língua escrita, o que implica habilidades como capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, tais como informar ou informar-se, interagir com os outros, imergir no imaginário, no estético... habilidade de interpretar e produzir tipos e gêneros de texto. O segundo referindo-se ao processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, borracha); aquisição de modos de escrever e modos de ler; habilidades de ler e escrever, seguindo as convenções da escrita, entre outras variantes.

2.2 Sobre a Morfologia

2.2.1 Aspectos da morfologia

A morfologia, estudo da forma, é um componente que integra a estrutura da gramática dos diferentes sistemas linguísticos. É um ramo que, em interface com a sintaxe, a fonologia e a semântica estuda a formação de palavras de uma língua.

Os estudos de cunho morfológico têm como foco o morfema, que, desde a teoria estruturalista, é considerado a menor unidade significativa, ou seja, que carrega significado próprio. Schwindt (2014) enfatizou que além do conhecimento de sons, conhecer uma língua inclui conhecer como suas palavras se estruturam. O conhecimento morfológico está, nesse ponto, atrelado ao reconhecimento, por parte do falante, da estrutura interna das palavras (SCHWINDT, 2014). O autor ainda enfatizou que a relação entre os fonemas para formar partículas de significado - os morfemas - é arbitrária e convencional, precisando, portanto, ser internalizada na gramática dos falantes.

Podemos exemplificar o que é um morfema, por meio do processo de comutação. A comutação é o processo que acontece por meio da depreensão dos morfemas constituintes de um vocábulo em específico, e é o princípio básico da análise mórfica, que se constitui em uma operação contrastiva por meio de permuta de elementos, depreendendo-se suas formas mínimas, de acordo com uma significação e uma função elementares, que lhes são atribuídas dentro da significação e da função total do vocábulo (SOUZA & SILVA, KOCH, 2009).

O exemplo a seguir expõe a lógica do processo de comutação:

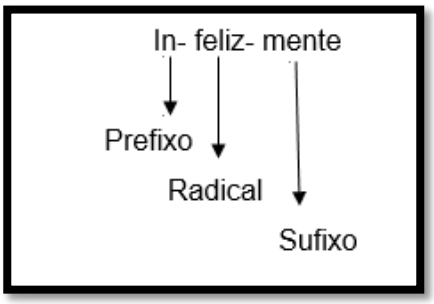


Figura 8 - exemplificação da estruturação de morfemas por meio da comutação

Fonte: Elaboração própria

A raiz (ou radical) deve ser entendida como um elemento mínimo, irredutível, comum a uma família de palavras relacionadas semanticamente (SCHWINDT, 2014). A vogal temática é um tipo de extensor da raiz que, no português, está presente claramente no sistema verbal, indicando que –a é a 1ª conjugação (ar), –e constitui a 2ª conjugação (er) e o –i forma a 3ª conjugação (ir). A raiz e a vogal temática juntas caracterizam o que chamamos de "tema".

Os afixos englobam os prefixos (morfemas que estão antes da raiz) e os sufixos (morfemas que estão após a raiz). Esses afixos podem assumir a posição de flexionais ou derivacionais: os flexionais, para Schwindt (2014), dão conta das diferentes realizações de uma mesma palavra na sentença, a partir de um paradigma, sem alterar o núcleo do significado da base a que se ligam; os derivacionais, de acordo com o mesmo autor, criam novas palavras segundo uma mesma raiz, por meio da adjunção de afixos, que podem se hospedar à direita ou à esquerda da base.

Além da *comutação*, a *alomorfia* é um fenômeno importante para a análise mórfica, tendo em vista que prevê as diferentes formas que os morfemas de uma língua podem assumir para estabelecer a mesma função dentro da gramática. Souza e Silva e Koch (2009) nos explicaram que

> os diferentes morfemas de uma língua não estão obrigatoriamente ligados a um segmento fônico imutável: por exemplo, o segmento /-s/ marca, de modo geral, o plural dos nomes em português, mas outros segmentos como /-es/ têm essa função. [...] A essa possibilidade de variação de cada forma mínima dá-se o nome de alomorfia (SOUZA e SILVA; KOCH, 2009, p. 28).

Os morfemas do PB, quanto à natureza de classificação, podem ser de ordem lexical ou gramatical. Os morfemas lexicais constituem o cerne do vocábulo (CÂMARA JR, 1970). São morfemas compostos por propriedades lexicais com significação referente ao mundo extralinguístico, ou seja, com significação nocional, os quais dão a essência da palavra, podendo ser exemplificados em *cant*-, de cantar, *vend*-, de vender e *ped*-, de pedir. Ainda conforme Câmara Jr (1970), o morfema lexical é o primeiro elemento indivisível comum a todas as formas de cada vocábulo, em que se concentra a significação específica do ato que este expressa. Desse modo, podemos evidenciar, pela comutação do morfema lexical, a oposição entre os verbos cantamos

(*cant*- morfema lexical), dançamos (*danç*- morfema lexical) e falamos (*fal*- morfema lexical).

Os morfemas gramaticais, portadores de significado meramente classificatório, podem ser divididos em classificatórios, flexionais e derivacionais (SOUZA E SILVA; KOCH, 2009). Os morfemas classificatórios distribuem os vocábulos em categorias; são as vogais temáticas, cuja função é a de especificar a classe à qual um vocábulo pode pertencer (nome - substantivo ou adjetivo - e verbo). As vogais temáticas nominais são -o, -a, -e, enquanto as vogais temáticas verbais são -a, -e, -i. Os morfemas flexionais são ligados ao morfema lexical e os adaptam, a partir de um paradigma, às categorias que a sua classe admite: a classe dos nomes admite as flexões de gênero e número; a classe dos verbos admite as flexões de modo e tempo, número e pessoa. Os morfemas derivacionais criam, a partir do morfema lexical, novas palavras na língua. Juntam-se aos radicais ou lexemas básicos para a formação de novos lexemas, de novas palavras. São os morfemas derivacionais que criam novos vocábulos, como por exemplo, a partir do radical *cas*- (casa), podem ser derivadas as palavras *cas*-eiro, *cas*-inha, *cas*-ebre, *cas*-arão.

Na língua portuguesa, os morfemas assumem processos de flexão e processos de formação de palavras, assim, temos, de um lado, a morfologia flexional, que se dá em flexões de gênero e de número, podendo os verbos combinarem flexão de modo, tempo e aspecto, bem como de número e pessoa; e de outro lado a morfologia derivacional, que assume os caminhos de composição e derivação (prefixação, sufixação e parassíntese) na formação dos vocábulos. Utilizando-se desses fundamentos básicos, o falante é capaz de apropriar-se da produtividade morfológica (SCHWINDT, 2014), que consiste em criar infinitas possibilidades de palavras que poderiam existir na língua, pois obedecem aos princípios da Gramática Universal.

As crianças em fase de aquisição da linguagem são exemplos típicos de criatividade morfológica, o que Lorandi (2006) chamou de inovação lexical, criando palavras inexistentes, mas possíveis em todos os campos linguísticos. A autora trouxe à exemplificação dessa premissa, palavras dos informantes de seu estudo como “vassourar, gizar e borrachar”, para a ação de uso de vassoura, giz e borracha. Outro caso que potencializa essa ideia é a regularização verbal para verbos irregulares, como “medo” para “meço” e “fazi” para “fiz” (GOULART, 2015).

Para compreender os estudos de morfologia, é necessário conhecer a terminologia usada na operação morfológica de uma palavra. Silva & De Medeiros (2016) revisaram esses termos, lembrando que as desinências são os elementos que participam de processos flexionais, como a expressão de número nominal plural que vemos em *as rosas*, ou a expressão de tempo-modo e número-pessoa nos verbos, como se vê em *cantássemos* (em que *–sse* é responsável pela expressão do imperfeito do subjuntivo e *–mos* veicula a ideia de 1ª pessoa do plural).

Os afixos, em contrapartida, são os elementos morfológicos que participam de processos derivacionais, reconhecendo-se duas classes distintas: a de prefixos (elementos derivacionais à esquerda do item derivado, como o *–in* de *in*-feliz) e a de sufixos (elementos derivacionais à direita do item derivado, como o *mente* de feliz*mente*) (SILVA; DE MEDEIROS, 2016).

Dois campos teóricos sustentam os principais conceitos da morfologia: o estruturalismo e o gerativismo. Nas primeiras concepções do estruturalismo, em que morfemas foram assumidos como objetos listados no léxico que se juntam para formar palavras (SCHWINDT, 2014), surge a ideia da dupla articulação da linguagem, em que ao lado da fonologia, que é a 2ª articulação, está a morfologia, 1ª articulação, lidando com os sons que remetem algum significado (MARTINET, 1970).

Especialmente sobre a 1ª articulação da linguagem, os desenvolvimentos do estruturalismo levaram ao surgimento de vários modelos de análise, com modos distintos de entendimento sobre como funciona a morfologia das línguas naturais: a) item e arranjo - a grande tarefa da morfologia é depreender os morfemas constituintes de palavras, limita-se, particularmente, para explicar tipos de irregularidades existentes nas línguas, que parecem ser da 2ª articulação; b) item e processo - dedica-se sobretudo a lidar com morfologia não concatenativa[2], olhando para as irregularidades que a teoria de item e arranjo tinha dificuldade, traz a ideia de que existem formas básicas ou subjacentes, às quais se aplica algum processo que tem como resultado outra forma; c) palavra e paradigma - ganha força ao lidar com casos em que há acúmulo de dois ou mais sentidos na mesma forma, entendendo que cada

[2] Dizer que uma língua é concatenativa é afirmar que sua morfologia é expressa pela justaposição de afixos (prefixos, aqueles que se antepõem à raiz, sufixos, aqueles que se pospõem à raiz e infixos, os que se encaixam na raiz (SCHWINDT, 2014).

forma flexionada tem uma descrição morfossintática e é tarefa da gramática disponibilizar os paradigmas de formas correspondentes.

Para Camara Jr (1970), as unidades morfológicas de uma língua podem ser formas livres, entendidas como aquelas que são usadas isoladamente em uma interação comunicativa, plenas de significados, ou ainda, podem ser formas presas, as quais aparecem ligadas a outras formas (presas ou livres) para veicular significado. Observem-se:

- Maria foi à escola?
- Sim!
- Ela gostou da nova professora?
- Adorou!

As respostas “sim” e “adorou”, embora aparecendo sozinhas, formam significado, por isso, são formas livres; já as preposições *à* e *da* não podem transmitir significado se não estiverem conectadas com as demais formas das frases, assim, são formas presas.

Sob o viés do estruturalismo, Silva & De Medeiros (2016), embasados em Câmara Jr, pontuaram que a derivação pode aparecer em uma palavra e não se aplicar para outra muito semelhante a ela em forma, por exemplo, por meio de laranja, faz-se laranjal, mas não parece possível fazer-se, com base em mamão, mamoal. Nesse sentido, o que está em voga, aqui, é a regularidade do processo que na flexão é bastante pontual, podendo ser aplicada a todos os membros de uma classe fundamentalmente com o mesmo significado e com exceções previsíveis na língua (SILVA e DE MEDEIROS, 2016).

Ainda sobre os morfemas flexionais, Silva & De Medeiros notaram que

> é digno o fato de os morfemas flexionais se apresentarem organizados em paradigmas nas línguas que têm morfologia flexional, o que quer dizer que existe um conjunto coeso de formas que se aplica sistematicamente a toda a classe ou subclasse de palavras para veicular certas noções específicas. É o que se vê no caso da expressão de número (singular/ plural) ou de gênero (masculino/ feminino) (SILVA; DE MEDEIROS, 2016, p. 43).

Na gramática gerativa, a noção de Gramática Universal é introduzida, trazendo consigo a ideia de que as gramáticas são, na verdade, os conjuntos de regras responsáveis pela organização que as sentenças das línguas naturais apresentam. E, nesse âmbito, formou-se a morfologia gerativa ou lexical, na perspectiva de que a morfologia das línguas não se caracteriza unicamente e nem principalmente por idiossincrasias. Silva & De Medeiros (2016) sugeriram que a gramática gerativa propõe uma arquitetura para a organização gramatical que coloca a sintaxe como elemento central, em que diferentes tipos de regras aplicam-se numa determinada sequência.

Como um sistema de regras, o gerativismo prevê a noção de estrutura profunda e de estrutura de superfície. A estrutura profunda é uma representação da estrutura de constituintes resultante da aplicação de regras de reescritura, sobre a qual se aplicam diretamente as regras de interpretação, pertencentes a outro componente da arquitetura gramatical (SILVA; DE MEDEIROS, 2016). As regras transformacionais, portanto, aplicam-se sobre a representação em estrutura profunda e geram uma estrutura superficial, sobre a qual regras fonológicas podem ser aplicadas. E assim por diante, as regras morfológicas, sintáticas, semânticas... Chomsky também separou, assim como no estruturalismo, as propriedades morfológicas em flexão e derivação.

Nas palavras de Silva e De Medeiros (2006), no gerativismo, a flexão é determinada pelo contexto sintático em que elas ocorrem, por exemplo, o caso morfológico dos pronomes e as concordâncias verbais e nominais. Já a derivação é a parte da morfologia das palavras que não é trivialmente determinada pelo contexto sentencial, como por exemplo, a que está relacionada com a forma e o significado dos radicais das palavras das classes lexicais (nomes, verbos, adjetivos e advérbios).

Schwindt (2014) destacou que a preocupação da morfologia gerativa é descrever a competência lexical de um falante, isto é, sua capacidade de identificar a estrutura interna das palavras e de formar palavras em sua língua. Para o autor, o léxico é, nessa perspectiva, constituído por regras que dão conta da formação das palavras. Sob o olhar gerativo, a palavra ganha destaque, podendo ser compreendida com mais de um conceito, dependendo da visão gramatical – palavra fonológica, palavra morfossintática, palavra gráfica.

A aplicação da noção de regularidade foi questionada no gerativismo após a hipótese lexicalista, uma vez que os estudiosos gerativos assumiram que regras lexicais de fato se relacionam com os verbos e suas nominalizações dentro do léxico, o qual, assim, deixa de ser uma mera lista de relações idiossincráticas entre sons e significados (SILVA; DE MEDEIROS, 2016). Além disso, de acordo com Silva e De Medeiros (2016), mesmo ao identificar todos os morfemas de uma palavra e conhecer seus significados regulares, é comum que o significado final da palavra não seja o resultado da combinação das contribuições dos morfemas que a compõem. Para exemplificar, os autores trouxeram a palavra *refrigerante*, que em português, há pelo menos três morfemas: o radical *-refriger*, a vogal temática *–a* e o morfema de formação de nomes e adjetivos *–nte*. Tomando como base o sentido desses morfemas, refrigerante deveria representar algo ou alguém que refrigera, no entanto, denota um tipo de bebida doce gaseificada.

As duas correntes apresentam contribuições e princípios que deixam a pensar, por exemplo, se no estruturalismo a regularidade se configura uma lacuna a ser remodelada; no gerativismo o conceito de morfema não foi de fato problematizado, deixando que regras sintáticas atuassem sobre morfemas, ocasionado espaço para estudos que consideram que o léxico é um repositório de palavras e não de morfemas (SILVA; DE MEDEIROS, 2016). No entanto, ambas vertentes são importantes para a compreensão de ideias básicas que regem a morfologia como campo linguístico no estudo da formação das palavras - o estruturalismo tendo como foco a noção de morfema e o gerativismo colocando a palavra no centro de análise. Sobre esse ponto, Schwindt (2014) foi além e destaca que foram os estruturalistas norte-americanos os maiores responsáveis pelo desenvolvimento do que se entende até hoje por morfologia, ou seja, o estudo da estrutura, formação e categorização dos vocábulos.

2.2.2 Aquisição da morfologia

Conhecer como a morfologia se estrutura e quais são as teorias que a amparam são caminhos essenciais para os estudos que focalizam dados de aquisição da linguagem oral ou escrita. Pensando em traçar considerações que mostrem caminhos

morfológicos durante o processo de aquisição, nesta subseção apresentamos algumas pesquisas referentes à aquisição da morfologia.

Berko (1958) foi um dos pioneiros nesse tipo de análise, testando o conhecimento das regras morfológicas, por meio de instrumentos com pesoudopalavras do inglês. Seus testes, baseados em imagens e desenhos, atentavam à derivação e à flexão de palavras, sobretudo da formação do plural. Segundo a autora, podemos pensar que se uma criança sabe que o plural de “witch” é “witches”, ela pode simplesmente ter memorizado a forma plural, no entanto, se ela nos disser que o plural da palavra inventada *gulch é *gulches, lidamos com evidências de que ela realmente sabe, ainda que inconscientemente, a regra de formação de plural, que está internaliza em sua gramática. Ainda, destaca que se o sujeito fornecer a terminação plural correta, por exemplo, a um substantivo inventado, ele internalizou um sistema funcional dos alomorfes plurais e é, portanto, capaz de generalizar para novos casos, selecionando a forma correta.

Sobre isso, sobressai-se a ideia de que a aquisição da linguagem é mais do que o armazenamento de enunciados ensaiados, já que todos nós somos capazes de dizer o que não praticamos e o que nunca ouvimos antes, mantendo as regras de formação de palavras.

O estudo de Berko (1958) trouxe importantes considerações a ponderarmos: a) não houve em suas análises diferença significativa entre o desempenho de meninos e meninas, parece, assim, que ambos sujeitos, na faixa etária analisada (4 a 7 anos), são iguais em sua capacidade de lidar com a morfologia inglesa representada nos dados; b) na primeira série, o desempenho das crianças foi significativamente maior do que na pré-escola, o que nos leva ao encontro do que propõe Goulart (2015), quando revela que a maior qualidade na performance morfológica das crianças está relacionada ao aumento do nível de escolarização dos sujeitos; c) os experimentos apresentados foram desenvolvidos por pseudopalavras de acordo com a gramática inglesa, considerando o uso de plural, tempos verbais, pronomes possessivos, derivações e composições de palavras com o propósito de responder se as crianças possuem regras morfológicas; d) como resposta a essa inquietação, o estudo revelou que as crianças testadas conhecem itens que representam processos morfológicos básicos em inglês e se utilizam de regras de extensão que permitem a manipulação de novas palavras.

Clark (1978) já pensava sobre aspectos morfológicos na aquisição, comprovando que, desde cedo, as crianças podem refletir sobre propriedades da linguagem, o que se precisa descobrir, para a autora, é quais habilidades reflexivas que as crianças dispõem, como elas se desenvolvem e que papel desempenham durante a aquisição de uma língua. A pesquisadora ponderou que os primeiros sinais da capacidade de reflexão sobre a linguagem começam a aparecer por volta dos dois anos de idade, incluindo-se seis pontos principais: I) correções espontâneas das próprias pronúncias, formas de palavras, ordem das palavras e até escolha do idioma no caso de bilíngues; II) perguntas sobre as palavras certas, a pronúncia certa e o estilo de fala apropriado; III) comentários sobre a fala de outras pessoas: sua pronúncia, sotaque e a língua que falam; IV) comentários e jogos com diferentes unidades linguísticas, segmentando palavras em sílabas e sons, criando etimologias, rimas e trocadilhos; V) julgamentos de estrutura e função linguística, decidindo o que significam e VI) perguntas sobre outros idiomas e sobre idiomas em geral. Embora uma lista como essa faça o estudo da consciência das crianças parecer bastante simples, os critérios para avaliar a consciência nem sempre são bem definidos.

Mota (2008) investigou o que as crianças brasileiras sabem sobre a morfologia derivacional e pontuou que, embora a habilidade de reflexão sobre os morfemas que compõem as palavras, a chamada consciência morfológica para Carlisle (1995), possa estar presente desde cedo nas crianças, mesmo que de forma rudimentar, é a escolarização que potencializa o desenvolvimento dessa habilidade. Segundo a autora, na morfologia derivacional, não há regras claras de como formar as palavras, no entanto, conhecer a relação entre a raiz e a palavra derivada pode ajudar o leitor a compreender o significado da palavra e saber como pronunciá-la, e ao escritor, decidir sobre grafias ambíguas. Assim, o desenvolvimento da consciência morfológica pode ocorrer de forma diferente para morfologia flexional e para a morfologia derivacional.

Ao olhar para aquisição morfológica de crianças brasileiras entre 2 e 5 anos, Lorandi (2006) defendeu que por meio dos erros de ordem da morfologia, vistos como formas morfológicas variantes, a criança constrói seu conhecimento, até chegar na forma alvo, que é a forma padrão. A autora levou em conta os fenômenos do tipo da regularização verbal, apoiando a ideia de que essas formas morfológicas revelam muito mais sobre a gramática da língua, do que, por exemplo, seu estudo a partir da fala adulta. Uma estrutura considerada errada, nesse sentido, pode mostrar como a

criança enxerga os recursos de sua língua, visto que se configuram em evidências de uma gramática em construção.

As estruturas regularizadas para os verbos irregulares, nesse contexto, são um indicativo da sensibilidade da criança aos recursos morfológicos da língua (LORANDI, 2006). A partir de análises da fala espontânea, a autora observou que as formas que são variantes podem ocorrer ao mesmo tempo na fala da criança em que as formas consideradas corretas. E, ainda, discute o fato de formas regularizadas fazerem parte da produção linguística da criança somente depois de algum tempo de convivência com a língua.

Uma das maiores contribuições desse estudo para a arquitetura que lida com fenômenos relacionados aos “erros” que os sujeitos cometem em fase de aquisição da linguagem, sejam eles de ordem fonológica, morfológica ou sintática, foi reconhecer que essas formas são, de fato, transparentes e produtivas no reconhecimento dos recursos de que uma língua dispõe, são “erros construtivos”, formas, como diz a autora, que mostram como a criança é capaz de lidar com a língua e construir formas que, na verdade, são variações permitidas pela gramática do sistema alvo. Ao problematizar essa ideia de erro como uma forma morfológica variante, a autora vai ao encontro da ideia de Piaget, quando enfatizou o erro como parte importante do processo de aprendizagem, posição também adotada nesta tese.

Em 2011, Lorandi em sua tese continuou analisando formas morfológicas variantes no português brasileiro, sob o modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff Smith (1992), a fim de discutir o papel que a consciência linguística assume no processo de aquisição e sua relação com os níveis de represetação mental, observando a trajetória desenvolvimental das formas variantes até a tomada de consciência da língua por parte da criança. Tratou-se, pois, de uma pesquisa semi-experimental, com uma análise que toma os resultados de testes morfológicos, criados pela pesquisadora, por série – da pré-escola ao 4º ano –, assim como os dados de fala espontânea de crianças mais novas, a partir dos 2 anos de idade, como uma forma de buscar, descrever e analisar o desenvolvimento do conhecimento morfológico do PB. Lorandi (2011) destacou que a consciência linguística só é possível quando se atinge os níveis E2 e E3 de representações mentais, de acordo com o modelo. Para isso, foram utilizados três testes, que, com base na entrevista clínica, encaminharam os seguintes resultados: a) os grupos de educação infantil I e

II não foram capazes de gerar respostas adequadas em praticamente todos os testes, com raras exceções; b) da educação infantil III à 4ª série, o desempenho mostrou-se crescente, sendo que na 1ª série os resultados foram os mais variáveis; c) as crianças mais jovens respondem aos testes levando em consideração a semântica e não a morfologia; d) parece que os testes de consciência morfológica exigem alto nível de habilidades cognitivas; e) a partir da 2ª série, as crianças começaram a apresentar uma mudança representacional para E1 e, posteriormente E2; f) na 4ª série, alguns sujeitos foram capazes de dar respostas do nível E3, mas isso não ocorreu com a totalidade das crianças dessa etapa, lembrando que só se atinge o E3 quando é possível a obtenção de respostas verbais sobre o porquê de cada fenômeno.

Enfatizando a aquisição da morfologia flexional, Goulart (2015) propôs um estudo sobre as conjugações verbais irregulares do PB, nos tempos do presente do indicativo, presente do subjuntivo e pretérito perfeito do indicativo, descrevendo a relação existente entre a área fonológica e a morfológica no processo de aquisição da morfologia verbal, com análises feitas a partir da Teoria Lexical em formas verbais regularizadas pelas crianças, de 06 a 09 anos de idade. Os dados foram coletados com base em dois instrumentos orais direcionados às formas verbais do PB, os quais sugerem alguns pontos principais: a) crianças até os 09 anos ainda estão adquirindo a morfologia do português, especialmente dos verbos, pois apresentam o fenômeno de regularização verbal para verbos irregulares menos frequentes na língua; b) o modo do subjuntivo (presente do subjuntivo) apresenta maior instabilidade quanto à sua flexão, em um percentual que se mostra cerca do dobro daquele alcançado com relação ao presente do indicativo, provavelmente isso ocorra porque o subjuntivo é o modo mais marcado na língua, podendo estar mais suscetível à variação pelo sujeito em relação a forma padrão, além disso, esse modo é empregado em orações subordinadas, o que implica a construção de um período composto por subordinação e que exige também maior complexidade sintática a tal ponto que, no uso oral da língua, mesmo por adultos, é de baixa frequência; c) as formas verbais irregulares do PB são adquiridas conforme aumenta a exposição da criança ao sistema linguístico, por isso, quanto maior forem a idade e o nível de escolarização, menor será o índice de regularizações produzido pelos sujeitos. Aos 09 anos de idade, por exemplo, maior faixa etária e maior grau de instrução dos informantes, percebeu-se o menor indicador de realização de morfemas verbais regularizados; d) a escola é a instituição formal

capaz de contribuir significativamente com a aquisição de estruturas morfológicas, em especial, com a estrutura verbal irregular da língua, tendo em vista que é por meio dela que a criança vai conseguir estabelecer conscientemente a relação fonologia-morfologia necessária para que esse processo se concretize na fala.

Sobre a aquisição da morfologia derivacional, Borges (2015) realizou estudo descrevendo e analisando a consciência morfológica em crianças brasileiras não alfabetizadas e em processo de alfabetização, a partir de palavras em cuja estrutura estão presentes especialmente os sufixos derivacionais -eiro, -ista, -or, o sufixo flexional de gênero e os prefixos des- e re-. A pesquisa obteve seus dados através de tarefas orais de produção e de reconhecimento dos morfemas em análise, com crianças entre 04 e 07 anos de idade. Entre as principais evidências do estudo, destacaram-se as ideias de que: a) a consciência morfológica é uma capacidade adquirida progressivamente pelas crianças, aumentando com a idade das crianças e com o contato com o processo de alfabetização; b) pelo desenvolvimento dos dados, entendeu-se que a consciência morfológica ocorre perpassando por três momentos - 1º nível (nível em que há o reconhecimento de que palavras primitivas e derivadas são diferentes); 2º nível (nível em que há o reconhecimento da posição de um afixo na palavra) e 3º nível (nível em que há a segmentação da palavra em morfemas) -; c) o 3º nível proposto pela autora pode ser dividido em dois subníveis: subnível 3.1, em que há a segmentação de partes do morfema (nesse subnível, a segmentação do morfema parece ser realizada com a interferência de unidades da fonologia, como, por exemplo, sílaba e segmento) e subnível 3.2, em que há a segmentação do morfema propriamente dito; d) a derivação sufixal tem aquisição mais precoce, no processo de aquisição da morfologia do PB; e) as crianças desse estudo evidenciaram, desde os 04 anos, o entendimento da noção de gênero e a capacidade de reconhecimento e de produção dos morfemas flexionais que marcam tal noção na gramática do PB.

Os estudos referidos anteriormente olharam para a aquisição de mecanismos da morfologia oral, fazendo referências importantes sobre o progresso dos conhecimentos linguísticos, fenômenos de ordem morfológica, que percorrem na gramática das crianças. Entendendo que o campo de aquisição da morfologia na escrita está atrelado à ortografia, na próxima subseção voltamo-nos aos estudos que buscam a relação ortografia-morfologia para explicar dados de escrita.

2.3 A relação ortografia-morfologia

Correa (2005) reafirmou que a escrita não é uma aquisição espontânea para quase totalidade das crianças que vivem em uma sociedade letrada. O domínio da escrita decorre de um processo sistemático de aprendizado, em que é necessário que se tome a língua, não só como instrumento de comunicação, mas também como objeto de aprendizado.

Há na literatura, nesse ponto, estudos que explicam a escrita até o momento que se consolida a alfabetização, no entanto, poucos se dedicam a olhar como o conhecimento das crianças continua se desenvolvendo, após terem dado seus primeiros passos no campo da escrita. Quais processos ocorrem e quais habilidades linguísticas e metalinguísticas são necessárias para que se atinja a forma alvo da língua? Como possíveis respostas, propomo-nos aqui pensar sobre a atuação da morfologia em uma etapa subsequente à alfabetização, por meio de estudos reconhecidos academicamente.

Como já foi destacado, o processo de aquisição da escrita é um caminho complexo à criança, visto que ela precisa lançar mão de mecanismos linguísticos, como a fonologia, a sintaxe e a morfologia para aprender a escrever, além de dominar as relações que essas áreas podem assumir. Isso não é algo trivial, muitos conflitos são exigidos até que a criança (re)elabore hipóteses para atingir o domínio dessas habilidades e ser, portanto, considera alfabetizada. Após o processo de alfabetização, o espaço ortográfico ganha destaque, trazendo aos escritores, por vezes, incertezas no momento de grafar palavras, especialmente, as que geram dúvidas na relação grafema-fonema. Por conhecimento ortográfico, Morais (1996) entendeu o conhecimento normativo padrão para a escrita do português relativo ao alfabeto, às relações entre o fonema e grafema, a acentuação e a pontuação, as abreviaturas, dígrafos, hifens, palavras homófonas e homógrafos, letras, entre outras substâncias linguísticas que são materializadas na linguagem escrita para representar a fonologia e a fonética da língua.

Miranda, Da Silva e Medina (2005) conversaram sobre a diferença entre o campo ortográfico e o gráfico, enfatizaram, para isso, que enquanto o sistema ortográfico diz respeito às regras que determinam o uso de grafemas específicos para

representar determinados sons, o gráfico refere-se aos meios de que uma língua dispõe para exprimi-los. As autoras exemplificam que ao serem criadas sequências de letras não atestadas na forma escrita da língua portuguesa, tais como ‘xh’ ou ‘gh’, estaremos violando o sistema gráfico, no entanto, ao substituirmos o ‘x’ da palavra ‘mexer’ por ‘ch’, estaremos desobedecendo ao sistema ortográfico.

À vista disso, a natureza fonêmica da ortografia portuguesa, assim como a dos sistemas ortográficos de outras línguas, garante a unidade do sistema de escrita. Se a escrita fosse fonética, isto é, se representasse exatamente os sons da fala, teríamos uma diversidade tamanha que a unidade da língua ficaria comprometida (MIRANDA; DA SILVA; MEDINA, 2005).

Guimaraes (2011) entendeu que ao descobrir a natureza alfabética do sistema de escrita, a criança não dominará ainda a ortografia; esta descoberta é apenas mais um passo na construção da escrita pela criança. Sendo, então, que a partir dessa descoberta, a construção de uma hipótese ortográfica vai emergir, o que implica a capacidade de pensar as palavras, dando espaço às habilidades metalinguísticas e à observação de regras próprias do sistema ortográfico.

A fim de discutir e descrever esse cenário, importantes pesquisas vêm sendo realizadas, buscando pressupostos que contribuem na discussão e revelam possibilidades potencializadoras para a aquisição da grafia padrão do português e de outras línguas alfabéticas. A argumentação principal para explicar a relação encontrada entre o processamento morfológico e a ortografia vem de pesquisas realizadas em falantes do inglês, por isso, este estudo volta-se a esses dados, na tentativa de analisar o papel da morfologia na escrita do PB.

O fator linguístico mais provável de influenciar a aquisição da leitura e da escrita é a natureza do sistema escrito. Sobre isso, retomando conceitos já descritos, mas relevantes para o teor desta pesquisa, Seymour (2013) entendeu que as ortografias europeias são todas alfabéticas, o português, nesse sentido, por ser também de caráter alfabético-ortográfico, tem o princípio de usar símbolos gráficos (letras) para representar pequenos segmentos abstratos da fala - os fonemas vocálicos e consonantais, que se combinam para produzir o repertório de sílabas ou palavras de cada língua. Para o autor, as variações entre as ortografias europeias estão relacionadas com a complexidade e consistência da relação entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas). Um alfabeto simples e consistente proporciona um símbolo

escrito único e distinto para cada fonema e é chamado de raso ou transparente. Quando acontecem afastamentos significativos desse sistema, diz-se que a ortografia é profunda ou opaca (SEYMOUR, 2013).

Existem em muitas línguas alfabéticas, aspectos ortográficos que não conseguem ser compreendidos sem a participação da consciência dos morfemas que fazem parte da estrutura das palavras. Esta afirmação de Pires (2010) decorre de estudo que testou a hipótese de que os alunos conseguem escrever com maior correção palavras que terminam em morfemas homófonos, após terem aprendido estratégias morfológicas, que tornam a sua discriminação completamente previsível. Esse estudo pode exemplificar o que Seymour (2013) destacou, quando concluiu que a não correspondência sistemática entre fonemas e grafemas, não deriva apenas de estratégias fonológicas, havendo, pois, a necessidade de compreender a consciência morfológica e a sua importância para a escrita.

Nesse contexto, o PB pode ver visto como uma língua mais transparente que o inglês, por exemplo, tendo em vista que a língua inglesa possui sua ortografia baseada fortemente nas correspondências morfológicas. No entanto, considerando casos do português como o de palavras homófonas, aquelas pronunciadas da mesma forma, mas escritas diferentemente, como o caso de princ*esa* e delicad*eza*, percebemos que o português também possui certo grau de opacidade, sendo que essa ortografia pode ser previsível, a partir do momento em que a criança entende a morfologia, usando o morfema –*esa* para formar adjetivos femininos indicativos de lugar, como japon*esa*, duqu*esa*; e o morfema –*eza* para transformar adjetivos em substantivos abstratos, como em belo- bel*eza*, gentil- gentil*eza*. Fazer essas associações, porém, é algo difícil e complexo para a criança, precisando da instrução do professor, a fim de que adquira essa habilidade de reflexão sobre as partículas geradoras de significados, os morfemas.

Reafirmando esse pensamento, Correa (2005) colocou que mesmo as línguas mais transparentes e regulares, como é o caso do português, não obedecem estritamente ao princípio alfabético. Existe a influência de outros níveis de análise da língua, como a sintaxe e a morfologia, o que mostra que a sensibilidade à estrutura morfossintática da língua pode ser um fator importante para o sucesso no aprendizado da língua escrita.

Nas palavras de Nunes & Bryant (2006), tanto em inglês como em português, existem palavras cuja grafia é previsível a partir de seus morfemas, embora existam duas maneiras diferentes de se representar seus sons. Essas semelhanças podem resultar em dificuldades ortográficas para as crianças. O estudo dos autores permite uma visão sobre o fenômeno da escrita, entendendo que o aprendizado da leitura e da ortografia deve possibilitar à criança a leitura e a ortografia de palavras que ela nunca viu antes na forma escrita ou mesmo nunca escutou antes.

De princípio, os autores pontuaram que quando as crianças aprendem uma língua oral, elas aprendem a dar uma forma fonológica e arbitrária às relações semânticas e sintáticas que desejam expressar. De modo semelhante, quando aprendem a escrever, dão uma forma gráfica e arbitrária às relações semânticas e sintáticas que desejam exprimir. Portanto, uma ortografia não representa apenas a forma da superfície da língua oral, pois há também conexões entre a estrutura profunda da língua, que representa a gramática e a morfologia e a maneira como uma língua é escrita (NUNES; BRYANT, 2006).

A morfologia, nesse sentido, pode ser um caminho esclarecedor para a ortografia, porque

> [...] a conexão entre os morfemas e a ortografia é extremamente importante e pode ser resumida facilmente: os morfemas são escritos da mesma forma em palavras diferentes e tornam a ortografia mais previsível em português, assim como em inglês e muitas outras línguas. Os radicais são preservados na escrita de palavras derivadas, mesmo que sua pronúncia mude. A importância da estrutura morfológica na leitura e na escrita é imensa. Por exemplo, a consciência morfológica pode ajudar muito as crianças quando, na leitura de um texto, encontram uma palavra que nunca ouviram antes, mas que é formada por morfemas conhecidos (NUNES; BRYANT, 2006, p. 72).

No português, existem vários fenômenos da escrita, como as grafias com –esa e –eza (princesa – beleza), –ice e –isse (meiguice – fugisse), –il e –iu (funil – partiu), entre outros, que levantam a hipótese de que sua ortografia não é apenas uma questão de correspondência entre grafemas e fonemas, na verdade, lidamos com uma ortografia que representa morfemas, distinguindo na escrita a representação de sequências sonoras, que na fala, são idênticas. Para Nunes & Bryant (2006), a importância das relações entre morfemas e ortografia parece tão óbvia que a hipótese de que existe uma relação causal entre a capacidade que a criança tem de se tornar consciente dos morfemas e sua competência ortográfica parece ser bastante plausível.

O progresso na aprendizagem de ortografias desse tipo é lento, mas isso não significa que as crianças desconheçam totalmente o conhecimento morfológico. É possível, segundo os autores, que as crianças tenham conhecimento morfológico que poderiam usar para aprender a ortografia, mas deixam de usá-lo, porque este conhecimento entra em conflito com a concepção alfabética de ortografia, que as levam a usarem principalmente correspondências entre grafemas e fonemas ao escrever (NUNES; BRYANT, 2006).

Kato (2002) discutiu a ideia de que o alfabeto do PB não tem natureza essencialmente fonética, isto é, um som representando uma letra e vice-versa, apresentando, assim, regularidades e irregulares. Em relação a isso Duarte (2010), com base em Morais (2009), propôs um quadro que exemplifica as relações da ortografia com a morfologia, considerando aspectos lexicais, derivacionais e flexionais, conforme a figura 9:

MORFEMA	EXEMPLO	DIFICULDADE
laranj (L)	*laranj*eira	g ou j
noj (L)	*noj*ento	g ou j
médic (L)	*medic*ina	ss, sc, c
eza (D)	certe*za*, pobre*za*	s ou z
esa (D)	princ*esa*, portugu*esa*	s ou z
ice (D)	chat*ice*	c, ss, sc
oso (D)	gost*oso*, medr*oso*	s ou z
al (D)	milhar*al*, cafez*al*	al ou au
eiro (D)	pedr*eiro*, sapat*eiro*	eiro ou ero
rão (F)	corr*erão*, caminh*arão*	ão ou am
sse (F)	fala*sse*, bebe*sse*, pedi*sse*	ss, c, sc
u (F)	parti*u*	u, o, l
u (F)	falo*u*	u ou ϕ

Figura 9 - Casos de regularidades morfológicas gramaticais

Fonte: Duarte (2010)

Essas regularidades são exemplos que mostram a relevância da morfologia para escrita ortográfica do PB. É importante, então, considerar 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. Duarte (2010) enfatizou que 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.

A premissa para esses casos é que se leva muito tempo para que as crianças aprendam grafias convencionais baseadas em distinções morfêmicas, sendo necessário, pois, entender onde a escolha de grafias começa a ir além de uma correspondência entre o grafema e o fonema (NUNES; BRYANT, 2006). Uma ilustração que mostra claramente evidências desse aprendizado e leva à compreensão dessa lacuna entre aprender a escrever alfabeticamente e aprender a escrever ortografias convencionais e morfologicamente determinadas é o fenômeno conhecido como ortografia inventada, baseada em pseudovocábulos (READ, 1986).

O caminho de aquisição da morfologia na ortografia das línguas aponta para um distanciamento inicial das distinções morfológicas, em um primeiro momento

passando por uma fase em que as crianças conquistam o princípio alfabético, e somente mais tarde, em um segundo momento, quando voltam-se para a morfologia (NUNES & BRYANT, 2006). Sob essa linha condutora, estudos de Nunes et al. (1997) e Bryant, Deacon & Nunes (2005), os quais analisaram o fenômeno de escrita dos verbos irregulares do inglês indicaram um desenvolvimento de três etapas para o uso de regras morfológicas na ortografia: a) as crianças evitam as regras morfológicas; b) as crianças supergeneralizam as regras, usando-as até em contextos em que não se fazem necessárias; c) as crianças começam a aplicar as regras morfológicas em lugares corretos.

Abaurre (1998) sugeriu que as hipóteses de segmentação propostas pelas crianças na fase inicial da escrita revelam a representação que fazem das categorias morfológicas e semânticas da língua e das relações que se estabelecem entre os elementos dessas categorias. Assim, o conhecimento morfológico pode influenciar tanto na aprendizagem inicial da linguagem escrita, quanto no seu desenvolvimento, contribuindo para um maior domínio dessas habilidades.

A tarefa de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras foi associada por Carlisle (1995, 1996, 1988, 2000) ao desempenho de crianças na leitura e na escrita, por meio da consciência morfológica, trazendo a percepção de que o processamento morfológico está fortemente associado ao princípio semiográfico; a ortografia de muitas palavras, portanto, depende da morfologia - palavras como “laranjeira”, que têm ortografia ambígua, podem ser escritas de forma correta se soubermos sua origem: “laranja”.

Mota (2012), em um estudo controlado por meio de aplicação de tarefas de decisões morfológicas, encontrou correlações entre o processamento morfológico e a escrita, tendo como variáveis controladas a memória auditiva e o vocabulário. Esse é um dado importante, pois o efeito da consciência morfológica sobre a escrita continua a existir de forma independente, mostrando, assim, que precisa ser considerado nos modelos cognitivos sobre a escrita.

Tendo por base a forte relação entre o processo de desenvolvimento linguístico e a aquisição da escrita e da leitura, é determinante para essa aprendizagem formal tornar explícitas as capacidades intuitivas da criança acerca da sua língua, promovendo a competência metalinguística (SIM-SIM, 1998). As tarefas de metalinguagem desenvolvem-se fundamentalmente em três áreas: consciência

fonológica, morfológica e sintática (MOTA, 2008). Estudos que contemplem o papel de cada uma dessas áreas no processo de escrita do PB são ferramentas importantes, que podem contribuir com o ensino-aprendizagem de estudantes brasileiros.

Sobre o desenvolvimento da aprendizagem ortográfica, Miranda (2008) reafirmou que aprendizes durante o processo de apropriação do sistema de escrita de sua língua precisam ultrapassar seus limites cognitivos e cumprir uma tarefa básica, que é a de compreender a estrutura própria do sistema de escrita.

Deacon e Nunes (2005) compreenderam que o caminho para que os aprendizes ultrapassem esses obstáculos, postulados por Miranda (2008), é a construção; construção e reconstrução de hipóteses que nortearão o processo de aquisição. Nesse ponto, a autora enfatizou o marco de uma fase intermediária, durante os primeiros anos de escolarização, em que as crianças tendem a escrever pior do que antes em alguns casos e melhor do que antes em outros.

Nessa fase, parece que as crianças adotam novos padrões de ortografia antes de entender as regras convencionais para essas novas escritas. Parece, pois, que elas têm que experimentar esses padrões primeiro para, depois, ordená-los corretamente (BRYANT; DEACON; NUNES, 2005). Nesse período, os sujeitos, para a autora, estão experimentando efetivamente e, para isso, precisam de atenção ao resultado de seus experimentos, sendo que este resultado tomará a forma de comentários e correções de professores e outros. Cabe apontar que a literatura apresenta dois tipos de relações entre a escrita ortográfica e a correspondência com o plano fonético da língua: as biunívocas e as múltiplas. Lemle (1982) situou as relações biunívocas, quando um fonema tem apenas uma representação gráfica e uma representação gráfica corresponde a apenas um fonema, como a atuação do fonema /p/ em pato, por exemplo; enquanto as relações múltiplas são definidas pelo fato de um grafema poder caracterizar vários fonemas ou um fonema ser usado para vários grafemas, como o “s”, que é usado em “casa” e representa /z/, como também pode ser usado em sapato, representando /s/.

Portanto, o professor será alguém que vai desempenhar um papel vital no processo de construção, sendo que o centro para essa construção é a criança ativamente experimentando novas maneiras de escrever e estudando os resultados de suas ações. Esses pressupostos de aprendizagem são gerados em corrente piagetiana:

> [...] uma das principais afirmações de Piaget foi pensar que as crianças têm suas próprias ideias sobre as regras que governam o mundo em que vivem e tentam entender esse mundo por meio dessa teoria. No entanto, quando as crianças descobrem que suas ideias deixam de fornecer explicações coerentes para suas experiências ou soluções para os novos problemas que encontram, elas começam a criar uma hipótese nova e mais sofisticada do que a que tinham antes. A teoria de Piaget era que as crianças começam com uma regra inadequada e a aplicam tão amplamente quanto podem. No entanto, elas acabam descobrindo que a regra simples não cobre tudo o que acontece com elas. Sua primeira resposta a esses encontros com exceções à regra atual é ajustar e estender a regra para levar em conta as exceções. Esses ajustes então os levam a novas experiências, que acabam levando-as a abandonar a primeira e inadequada regra e a construir uma nova e mais sofisticada (BRYANT; DEACON; NUNES, 2005, p. 38).

A partir da leitura do texto de Bryant, Deacon e Nunes (2005), compreendemos que não é difícil aplicar essa análise teórica à sequência de desenvolvimento que encontramos na ortografia das crianças. Primeiro, as crianças concentram-se inteiramente em regras alfabéticas baseadas em correspondências entre grafema e fonema. Em seguida, descobrem que existem outras maneiras de escrever os sons que são encontrados no sistema alfabético. Nesse estágio (a fase intermediária), elas ainda estão usando uma regra baseada em fonologia, que sons específicos são escritos com letras particulares, mas incorporam a ideia de grafias alternativas para o mesmo som. Como resultado disso, eles terão experiências e feedbacks para escreverem as regras que estão tomando consciência. Essas novas experiências acabam levando-as lentamente a dar o terceiro passo de aprender a base morfológica para decidir qual alternativa é a correta. Este é um tipo de regra inteiramente novo e muito mais sofisticado.

Certamente, as crianças que obedecem às regras ortográficas morfológicas usam seu conhecimento linguístico para isso. O que os autores se perguntaram sobre essa afirmação, é que tipo de conhecimento as crianças usam: implícito ou explícito. A distinção entre conhecimento implícito e explícito e aprendizagem é muito relevante, e há uma série de evidências para a importância de ambos os tipos de conhecimento na aprendizagem. Essa distinção ganha força em estudos sobre a leitura e a escrita de crianças, porque levanta a questão de como melhor ensiná-las. Posto isso, Bryant, Deacon & Nunes (2005) levantaram o questionamento: se devemos dar instruções às crianças explícitas sobre as regras morfológicas de ortografia, ou se devemos ter certeza de que eles recebem o tipo certo de prática para construir um depósito suficiente de conhecimento implícito sobre essas regras.

Sobre isso pretendemos dialogar ao decorrer das discussões dese estudo, tendo em vista que muito pouco se sabe sobre o grau de conhecimento explícito que as crianças têm sobre as regras morfológicas diante da ortografia, ou ainda sobre a instrução explícita que lhes é dada sobre os morfemas e ortografia.

Para Bryant, Deacon e Nunes (2005), a distinção explícita - implícita é o grande enigma a ser resolvido pelos pesquisadores na escrita morfológica das crianças. Já está muito claro que o conhecimento das crianças sobre os morfemas e seu impacto nas regras ortográficas desempenham um papel significativo e interessante em seu aprendizado para ler e escrever. Agora precisamos saber o que e como dizer às crianças sobre essas regras.

Dentre as linhas de investigações no campo da ortografia, algumas trabalham com o princípio do erro construtivo, já descrito nas ideias teóricas aqui apresentadas. O GEALE/UFPEL é, por exemplo, um dos grupos do Brasil que investigam hipóteses a partir do erro (orto)gráfico de alunos de escolas públicas e privadas. Miranda (2014) reconhece o erro (orto)gráfico, tomado pelas investigações desenvolvidas pelo grupo, como um dado capaz de revelar as hipóteses das crianças sobre o sistema que elas estão a adquirir e, sobretudo, como um elemento revelador do conhecimento linguístico construído, desde os primeiros anos de desenvolvimento da linguagem até o momento em que elas ingressam no processo de escolarização.

Abaurre (1994) complementou essas questões sobre o conhecimento das relações entre a linguagem e as suas condições de produção como grandes contribuições para um trabalho consciente com a língua materna, naquela que vem a ser uma das mais representativas instituições das sociedades complexas: a escola.

As pesquisas do GEALE seguem esse fio condutor que Abaurre destaca, dando retorno às escolas, para que possam alinhavar ainda mais a construção do conhecimento ortográfico nas salas de aula, potencializando seus aprendizes. Além disso, conforme Miranda (2020a), o grupo de pesquisa parte do pressuposto de que a escrita não é uma representação da fala, mas, assim como a fala, é uma atualização dos conhecimentos de língua que o falante-aprendiz possui.

O estudo de Miranda (2020a) sobre os tipos de erros fonológicos e (orto)gráficos produzidos pelas crianças em fase de aquisição da escrita permitiu o apontamento de três categorias, de acordo com a da natureza dos erros em análise:

a) erros fonológicos, que predominam em todas as séries e referem-se a complexidades segmentais e prosódicas; b) erros motivados por aspectos ortográficos, os quais envolvem principalmente a grafia do /s/; c) erros fonográficos, que apresentam baixa incidência, mas são encontrados nas quatro séries estudadas e referem-se ao traçado de letra (MIRANDA, 2020a).

A autora reafirmou que o aprendiz precisa operar com regras contextuais no desenvolvimento da ortografia, sendo essas, aquelas regras que podem ser inferidas pela observação do funcionamento do sistema; e com regras arbitrárias, aquelas que têm base etimológica e, portanto, não estão sujeitas a um princípio gerador, definindo-se por estipulação (MIRANDA, 2020a). Assim, reconhecendo o eixo fonológico, a língua como primeiro norteador da escrita apresenta características possíveis para cada tipo de erro proposto. A figura 10 apresenta essa classificação, em relação ao erro de escritas espontâneas iniciais.

Categorias para análise dos erros (orto)gráficos

Fonológica	*Ortográfica*	*Fonográfica*
Não há complicação ortográfica, mas sim fonológica	Não há complicação fonológica, mas sim ortográfica	Não há complicação ortográfica tampouco fonológica
Segmentais e Prosódicos	Contextuais e arbitrários	Traçado, sequenciamento, omissão e inserção
Relacionado a algum tipo de complexidade fonológica ou, ainda, motivado pela fala	Relacionado à não observância de regras de contexto ou arbitrárias	Relacionado ao processamento fonema-grafema

Figura 10 - categorias para análises de erros (orto)gráficos

Fonte: Miranda (2020a)

Até o presente momento, o GEALE não tem nenhuma pesquisa que contemple o papel que o conhecimento morfológico pode ter no processo de aquisição da escrita ortográfica do PB; o estudo de Duarte (2010), por exemplo, embora analisando constituintes morfológicos nos anos finais do Ensino Fundamental não se deteve a esse objetivo, mas mostrou que até àquela altura de escolarização observada o que

os alunos sabiam sobre a morfologia era pouco. Dentro dessa perspectiva, esta tese agrega aos estudos do GEALE a discussão referente ao papel da morfologia nas escritas iniciais e na aquisição da ortografia.

2.4 O Modelo de Redescrição Representacional de KARMILOFF-SMITH

Entendendo-se, a partir da construção teórica que fundamenta os pressupostos desta tese, que a escrita é um processo aprendido pelos sujeitos, adotamos o Modelo de Redescrição Representacional (MRR) para explorar o nível de conhecimento que alunos do ensino fundamental possuem sobre aspectos morfológicos do PB e como os aplicam na construção da ortografia da língua. A redescrição representacional é vista como o desenvolvimento que um domínio passa até atingir o nível de explicitação na mente humana. Esse desenvolvimento não está necessariamente condicionado à idade da criança ou do sujeito em análise, mas ao processo de modularização gradual. Em qualquer idade de vida, as representações podem evoluir e chegar ao nível máximo de explicitude, ou ainda, permanecer em um nível inicial, assim, segundo Lorandi (2011), os circuitos cerebrais tornam-se, com o tempo, progressivamente de domínio específico.

Esse modelo foi proposto por Karmiloff-Smith em 1986, 1992, 1994, na busca de compreender como ocorre o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento. A autora considerou que a linguagem é um desenvolvimento que ocorre pela simetria entre as informações do sistema cognitivo e as redescrições das informações, que são convertidas em conhecimento. A partir das suas considerações, percebemos que seu modelo teórico vai além das ideias de Chomsky, no inatismo – capacidade específica e inata para a linguagem, e de Piaget, no construtivismo – domínio geral para qualquer aprendizado. Isso porque Karmiloff-Smith concordou que o ser humano tem uma pré-disposição, chamada por ela por “domínio relevante”, ao mesmo tempo que precisa da interação com o meio para construir o conhecimento, que se manifesta em diferentes níveis e pode evoluir até chegar no nível E3 (explícito 3), onde o sujeito consegue explicar e verbalizar o seu aprendizado. É interessante frisar, nessa discussão, que para a autora as pré-disposição para a linguagem não são tão específicas como sugerem os inatistas, nem tão gerais como destaca o

construtivismo. E assim se encontra, no meio dessas duas vias, uma proposta de modularidade da linguagem, em que “estruturas especializadas em determinadas funções no cérebro são mais relevantes para o processamento da linguagem e, por isso, acabam especializando-se em seu processamento (LORANDI, KARMILOFF-SMITH, 2012).

Na visão da RR, os dados metalinguísticos e de reparo são interpretados dentro de um modelo geral baseado no processo da natureza evolutiva das representações internas das crianças (KARMILOFF-SMITH, 2010). A aquisição da linguagem nessa perspectiva é, em parte, determinada por restrições linguísticas inatas e, subsequentemente, em parte, por processos gerais de explicitação representacional, particularmente com respeito à área léxico-morfologia. Para a autora, entre os processos de aquisição e a tomada de consciência desses processos, que é deliberada e verbalizável, existem fenômenos de metaprocessos ou metaprocedurais, entendidos como um aspecto inconsciente e fundamental da forma pela qual crianças em desenvolvimento espontaneamente “trabalham” suas representações fora das relações normais de *input/output*. Exemplificando, o modelo é uma tentativa de descrever os caminhos pelos quais as representações das crianças tornam-se mais manipuláveis e flexíveis ao longo do tempo, de modo a permitir a emergência do acesso consciente ao conhecimento implícito (AZAMBUJA; LORANDI, 2015). Karmiloff-Smith (1992) entendeu a redescrição representacional como um processo pelo qual a informação implícita na mente torna-se informação explícita para a mente, primeiramente, dentre de um domínio e, então, algumas vezes, entre domínios.

A origem da proposta de Karmiloff-Smith (1986) foi a exploração da informação que já está armazenada na mente da criança, para qualquer tipo de conhecimento – linguagem, escrita, números, espaço, biologia. Conforme os níveis de representação, uma informação implícita pode evoluir para conhecimento explícito, podendo, ainda, manter-se na forma implícita, não evoluindo ao acesso consciente, sendo que quando a informação está em nível implícito, não há nenhum tipo de explicitude e acesso consciente. Conforme o conceito de modularidade gradual, o conhecimento cognitivo vai acontecendo e assumindo formatos distintos. Sobre isso, Lorandi (2011) pontuou que o MRR é uma tentativa de descrever os caminhos pelos quais as representações do sujeito tornam-se mais manipuláveis e flexíveis ao longo do tempo, de modo a permitir a emergência do acesso consciente ao conhecimento implícito. Há, para o

modelo, o domínio (representações para determinada área do conhecimento) e também o microdomínio (subconjunto dentro de um domínio específico). Nesse sentido, a ideia de modularidade estrita, como a proposta de Fodor (1983), por exemplo, é criticada, tendo em vista que um módulo fechado consiste em uma unidade de processamento de informação que encapsula o conhecimento e a sua computação. Em suma, cabe apontar que um domínio é diferente de um módulo, sendo o domínio um conjunto de representações bases para um determinado conhecimento, ele é flexível e avança pelos níveis e o módulo é um conjunto de representações fixas e encapsuladas, o que não permite o acesso aos outros níveis do conhecimento.

O processamento no MRR, por sua vez, avança sobre esse ponto e toma por característica central a natureza endógena, a qual surge pela capacidade humana de voltar sua atenção para as próprias representações, embora possa ocorrer, em determinados momentos, por fatores externos. Duarte (2010) descreveu um exemplo de redescrição motivada endogenamente:

> [...] um exemplo de redescrição 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 (DUARTE, 2010, p. 39).

Lorandi e Karmiloff-Smith (2012) explicaram que a linguagem assume a ideia modular – na mente do adulto –, mas não o é desde o princípio, visto que há evidências de que a linguagem não é processada em um módulo específico desde o nascimento, mas de modo distribuído pelos hemisférios cerebrais, para que com o tempo possa especializar-se em um só hemisfério.

O processamento cognitivo é visto como um desenvolvimento cíclico, o qual, progressivamente, vai transformando as representações mentais implícitas em representações mentais explícitas e, portanto, com acesso consciente pelo sujeito. O

paradigma de representação do desenvolvimento do conhecimento centra-se em três fases: a) 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; b) 2ª fase – ocorre a 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; c) 3ª fase – prevê o diálogo entre as informações oriundas do meio e as representações da própria criança, processo que a leva novamente ao acerto.

Na mente humana, o conhecimento pode ser representado por quatro formatos – implícito (I), explicitação primária (E1), explicitação secundária (E2) e explicitação terciária (E3).

No Implícito (I) – nível I-, o conhecimento não se encontra definido representacionalmente. A informação está em um formato procedimental e, portanto, não analisável pelo sujeito, sendo que seus componentes não podem ser acessados e operados separadamente. Aqui, os morfemas de uma língua não são analisados pela criança como partículas de significados; o /s/ indicador de plural como em casa/s/ não é identificado como tal, apenas processado como uma informação global. As representações inter e ultra domínios são dependentes e com pouca flexibilidade.

Quando se atinge a maestria procedimental (KARMILOFF-SMITH, 1994), ou seja, uma estabilização das formas e as representações tornam-se disponíveis ao sistema cognitivo, mais ainda não ao sujeito, começa o formato Explícito 1 – nível E1. As representações estão em um formato explícito, mas ainda não estão disponíveis para acesso consciente e nem para relato verbal. Assim, a redescrição representacional ocorre quando os componentes do conhecimento de um procedimento podem ser operados internamente, no momento em estão acessíveis à operação de processos metaprocedurais, que tornam possível a definição explícita de relações entre representações dentro de cada código, por meio de uma construção desenvolvimental (KARMILOFF-SMITH, 2010). Embora seja possível lidar com a ideia de funcionamento procedural, neste nível, ainda não se pode pensar em consciência, porém, aqui, as crianças já são capazes de extrair informações do sistema. Para a autora, é nesse momento que o sujeito pode lidar com a hipótese de erros tardios, o que Nunes & Bryant (2006) pensam para a fase que consideram intermediária; depois

da criança apresentar maestria procedural sobre algum conhecimento, pode começar a apresentar erros que não cometia antes. Os casos de regularização verbal –medo para meço- podem exemplificar esse acontecimento.

Quando a informação passa de (I) para (E1), o conhecimento fica acessível para o sistema, mas não ao sujeito, por isso, formas que eram apenas replicadas passam a ser redescritas em formas que, por vezes, configuram erros, mostrando o processamento realizado pelo próprio sistema. As informações são redescritas em um formato que passa a ter um grau inicial de explicitação, por meio do qual o sistema cognitivo passa a conseguir analisá-las e relacioná-las com outras representações (PACHALSKI, 2020). Assim, para alcançar a consciência, a redescrição representacional é novamente necessária.

Os próximos níveis, que são Explícito 2 e Explícito 3, são identificados pelo acesso consciente às formas, porém, apenas no E3, o sujeito é capaz de explicitar verbalmente a justificativa de escolhas para determinadas formas em relação a outras.

No Explícito 2 – nível E2 -, as representação estão disponíveis ao acesso consciente, não são mais restritas ao sistema linguístico e o conhecimento representado passa a ser um processo construtivo que toma tempo desenvolvimental. O sujeito ainda não é capaz de verbalizar as representações e explicar determinadas escolhas, mas já percebe que, por exemplo, /s/ indica mais de um objeto e, por isso, é marcador morfológico de plural na maioria das palavras do PB. O que permite identificar em que nível cognitivo o conhecimento de cada criança está é sua capacidade de fornecer explicações para justificar a escolha de determinados segmentos, sendo que o mesmo sujeito pode estar em níveis diferentes dependendo do conhecimento analisado. Assim, uma criança pode ser E3 para aspectos fonológicos e E1 para morfológicos ou vice-versa. Essa premissa é, pois, o que caracteriza esse modelo como modelagem cíclica, sem a necessidade de pensar em estágios de desenvolvimento.

O nível E3 – Explícito 3 – é marcado pela capacidade de o sujeito conseguir verbalizar, explicitando as justificativas de suas escolhas em relação ao conhecimento em destaque. Nesse momento, as representações estão em um formato explícito, disponível para acesso consciente e para relato verbal. É importante destacar que Karmiloff-Smith (1992) pondera que não se pode dizer que a ausência de verbalização significa ausência de conhecimento, pois nem todo metaprocesso é acessível e

verbalizável, no entanto, a criança consegue manipular hipóteses que mostram a reflexão consciente das informações. Dessa forma, a conexão de múltiplas representações de conhecimentos equivalentes entre diferentes códigos dá maior flexibilidade ao sistema cognitivo humano (KARMILOFF-SMITH, 2010). São as passagens entre os níveis que compõem o processo endógeno e garantem a explicitação do conhecimento no nível E3. A figura 11, proposta Lorandi e Karmiloff-Smith (2012) apresenta uma explicação breve, resumindo as principais características de cada nível do Modelo de Redescrição Representacional.

Figura 11 - Resumo das características do MRR

Fonte: Lorandi e Karmiloff-Smith (2012)

O diferencial desta proposta nas palavras de Lorandi et all (2012) é

> a transcendência à dicotomia simplista do implícito-explícito na explicação de fenômenos ligados à cognição. Além disso, todo o trabalho de Karmiloff-Smith pauta-se pela preocupação com uma abordagem desenvolvimental, que tome a trajetória do desenvolvimento em si como sendo fundamental para o entendimento dos processos mentais subjacentes ao próprio desenvolvimento (LORANDI, et all, 2012, p. 3).

Amparar a problematização desta pesquisa sob o viés da MRR, permite-nos olhar para os dados, analisando o nível de conhecimento cognitivo que os estudantes do ensino fundamental têm sobre aspectos de processamento morfológico na ortografia do português. Isso será possível, com base na entrevista clínica, detalhada

na metodologia e na aplicação de tarefas de ordem da morfologia, criadas especificamente para este estudo.

O próximo capítulo contempla os passos metodológicos que foram basilares para a proposta deste estudo.

3 Metodologia

A metodologia escolhida para este estudo tem caráter empírico, tendo em vista os objetivos propostos, que buscam avaliar o papel que o conhecimento morfológico pode desempenhar no processo de aprendizagem da escrita ortográfica do PB. Assim, a fim de verificar o nível de conhecimento que os estudantes do ensino fundamental têm sobre a morfologia da língua ao grafar as palavras do português, em que os afixos são opacos na fonologia, mas previsíveis pela morfologia, a metodologia aqui exposta está delineada de forma a testar hipóteses de escrita, sob a perspectiva teórica da Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH 1992; 1994).

Na sequência, estão dispostos os procedimentos referentes à definição dos sujeitos participantes do estudo e dos instrumentos criados para a coleta de dados.

3.1 Descrição Geral da Pesquisa

Para relembrar o que se busca nesta tese, é importante considerar:

(i) o papel que a morfologia do PB ocupa frente à escrita ortográfica, sob o entendimento de que se trata uma língua parcialmente opaca (VELOSO, 2005);

(ii) o modo como os estudantes do ensino fundamental se utilizam da morfologia em escritas que representam aspectos responsáveis pela opacidade do sistema; e

(iii) o modo como os estudantes justificam os critérios para a resolução da casos que envolvem o conhecimento morfológico em suas escritas, os quais representam pontos de opacidade no sistema de escrita.

Com base nesses três pontos, delineamos, a partir do objetivo proposto, os procedimentos metodológicos que foram organizados a partir da aplicação de tarefas que envolvem conhecimentos de base morfológica a alunos do Ensino Fundamental.

Atualmente, testes morfológicos relacionados à aquisição da linguagem oral são realizados em pesquisas internacionais, especialmente, aquelas desenvolvidas por Nunes (2010, 2014), Nunes e Bryant (2006) e Deacon e Nunes (2005). A literatura brasileira, no entanto, conta com um número reduzido de investigações, comparado-se à literatura internacional, que contemple a área da morfologia no desenvolvimento da linguagem, principalmente, em relação à aquisição da escrita ortográfica da língua. O que se pode justificar pela relativa transparência do português e pela maior opacidade do inglês, por exemplo.

A maioria dos testes morfológicos propostos nos estudos brasileiros, como em Correa (1999; 2005; 2007; 2009), Mota (2007; 2008; 2009; 2012), Lorandi (2011), Lorandi e Marques (2016), analisa o papel da morfologia e da consciência morfológica do ponto de vista da aquisição da linguagem oral, pouco se pesquisou, até aqui, sobre como o processamento morfológico pode relacionar-se com a aquisição da linguagem escrita, influenciando a aprendizagem da ortografia.

Levando em conta que no processo de escolarização das crianças brasileiras, as dificuldades ortográficas se estendem ao longo do ensino fundamental I e II (MIRANDA, 2020 e SAGGIOMO 2018) e, principalmente, pelo fato de ser a ortografia um importante objeto de conhecimento capaz de levar as crianças a refletirem sobre o sistema de sua língua materna, ampliando sua competência comunicativa (NUNES, 1992; MORAIS, 2009; MIRANDA, 2012; entre outros), esta investigação tem uma motivação especial, que é compreender a forma como os conhecimentos pertinentes à morfologia podem ser relevantes no processo de desenvolvimento ortográfico. Para tanto, foi proposta uma metodologia capaz de provocar respostas de alunos de diferentes níveis de escolaridade, os quais são confrontados com questionamentos e tarefas elaboradas com base em tópicos da morfologia em suas relações com a ortografia da língua.

Para obter essas produções, a escrita e a entrevista clínica, três tarefas morfológicas foram desenvolvidas e aplicadas a alunos do 3º, do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública da cidade de Canguçu/RS- Brasil.

Cabe salientar que, anteriormente ao processo de coletas de dados, este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade Federal de Pelotas, sob CAAE: 50009321.1.0000.5316, tendo como número de comprovante 081886/2021. Os protocolos previstos na Resolução 466/2012 foram

rigorosamente contemplados, destacando o cuidado aos termos de consentimento das instituições envolvidas na coleta de dados (Secretaria Municipal de Educação e escola), bem como das famílias responsáveis pelos estudantes.

3.2 Caracterização dos Sujeitos e da Escola

Os sujeitos que fizeram parte deste estudo são alunos de uma escola pública municipal da cidade de Canguçu/RS/ Brasil. Os estudantes compreendem a faixa etária de 09 a 16 anos, sendo 10 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, 10 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e 15 alunos do 9º ano do Ensino fundamental, totalizando 35 sujeitos.

É importante justificarmos que devido à pandemia de COVID-19, não foi possível maior quantidade de alunos participantes, o que poderia ser significativo para as análises de modo geral; muitas famílias de alunos dos anos iniciais argumentaram que não autorizaram a participação nas coletas de dados, por perceberem que os filhos estavam com muitas dificuldades em relação à leitura e à escrita. No 9º ano, atingimos uma quantidade maior, no total 15 alunos, o que possibilitou uma análise de dados mais robusta e, justamente por isso, optamos pela não uniformidade da quantidade de sujeitos. Além disso, escolhemos não trazer para o estudo a variável “sexo”, tendo em vista que desde o estudo pioneiro sobre a aquisição da morfologia do inglês, Berko (1958), já se mostrou que não há qualquer discrepância no desempenho de meninas e meninos, quanto à produção de morfemas.

O quadro 1 apresenta a síntese de sujeitos que constituíram a amostra estudada na pesquisa, bem como informações sobre a idade e ano escolar.

Quantidade de alunos	Ano escolar	Faixa etária
10	3º ano	9 a 10 anos
10	5º ano	10 a 12 anos
15	9º ano	14-17 anos

Quadro 1 - características dos informantes

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos estudantes do 9º ano, pontuamos que dois deles são repententes. O motivo das reprovações, no entanto, não estão associadas a problemas de aprendizagem, mas sim ao fato de a pandemia de COVID-19 ter imposto aos estudantes a realização de atividades remotas e on-line, as quais não foram realizadas por eles, o que resultou em reprovação.

Justificamos a escolha do 3º e 5º ano, excluindo-se o 1º e o 2º, por serem as etapas de início da alfabetização, em que a consciência fonológica é uma habilidade muito trabalhada, o que pode manter um potencial afastamento das habilidades morfológicas; já o 4º ano não foi alvo de investigação, por apresentar-se em período pós-pandemia, onde muitos alunos estão com defasagem escolar, em especial em relação à escrita, levando em conta que quando se afastaram do ensino presencial estavam no 1º ano e, por isso, estão em etapa de ajustes entre a passagem do ciclo de alfabetização e o fechamento dos anos iniciais. Optamos, dessa forma, por mantermos a pesquisa com foco nos términos das etapas que compõem os anos iniciais – 3º ano: fechamento do ciclo de alfabetização e 5º ano: fechamento da etapa de ensino fundamental I.

O 3º ano é um ano importante no desenvolvimento da escrita ortográfica, em que o próprio plano de estudos da BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a tomada de consciência dos itens linguísticos e o 5º ano configura-se como o momento em que o aluno se prepara para encerrar a etapa de anos iniciais, consolidando a grande maioria dos conhecimentos, entre eles o ortográfico.

Em se tratando dos anos finais, a escolha foi pela turma que encerra a etapa de ensino fundamental, ou seja o 9º ano, a fim de analisar como o conhecimento

morfológico foi desenvolvido ao longo da trajetória escolar e qual o impacto que podem apresentar sobre os erros e acertos que os alunos têm no campo ortográfico.

Dos sujeitos que tinham o TCLE assinado pela família, todos participaram da coleta, tendo em vista que contemplaram os seguintes critérios:

- ✓ estar alfabetizado;
- ✓ pertencer ao ano escolar estipulado; e
- ✓ atender a faixa etária estipulada.

Destacamos que os pais dos alunos assinaram o termo de consentimento para a participação dos mesmos na pesquisa, lembrando que esta não tem fins lucrativos e buscou, portanto, contribuir com os estudos na área da aquisição da escrita ortográfica do Português Brasileiro e com a Educação.

Para verificar se os alunos do 3º ano estavam alfabetizados, primeiramente, aplicamos um teste rápido de leitura de um pequeno texto, do gênero textual bilhete e realizamos um ditado de 10 palavras relacionadas às partes do corpo (braço, mão, cabeça, perna, cotovelo, coxa, olho, orelha, umbigo e estômago), sendo palavras conhecidas pelas crianças e com dificuldades ortográficas distintas, especialmente, em relação à formação das sílabas (CV, CCV, CVC).

A escola escolhida para a coleta de dados, nomeada aqui por A, é da rede pública municipal, localizada na zona urbana da cidade de Canguçu/RS, a qual conta com um número aproximado de 60 profissionais e 450 alunos de educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Em 2019, o IDEB da escola alcançou para o 5º ano, o percentual de 6,7%, e para o 9º ano, 4,9%. A escolha dessa escola se deu pela facilidade de acesso da pesquisadora em relação ao deslocamento e ao engajamento com a equipe diretiva. Em relação ao processo de avaliação, no Projeto Político Pedagógico da escola, são firmados os princípios de que “ao avaliar deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando. A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem e deverá ser o foco do trabalho pedagógico, levando em conta os três momentos da mesma: diagnóstica, formativa e somativa.” Essas são informações importantes para pensarmos em como a escola se estrutura e quais são seus princípios no processo de ensino-aprendizagem. Além dessa escola, a rede pública municipal de Canguçu possui outras 34 escolas, distribuídas entre a zona urbana e rural.

É importante destacar que, ao fazer uma breve análise na documentação de cada um dos estudantes participantes deste estudo, a qual está sob domínio da secretaria da escola, buscando dados como nome completo, endereço, filiação, entre outros, percebemos que o grau de escolarização dos pais e/ou responsáveis dos estudantes é, em sua maioria, fundamental incompleto; apenas cinco estudantes têm um dos pais com ensino médio completo e nenhum dos pais/responsáveis possui graduação.

3.3 Instrumentos, Participação dos Sujeitos e Procedimentos de Coleta de Dados

A elaboração de instrumentos adequados para a avaliação do conhecimento morfológico tem permitido pôr em evidência sua presença de modo mais preciso e precoce do que se acreditava há pouco tempo no que tange ao desenvolvimento da ortografia (PAULA, 2007).

A morfologia, como uma habilidade metalinguística presente no processo de leitura e de escrita, ainda é um foco raro nas pesquisas sobre alfabetização e consolidação da escrita ortográfica no português. No entanto, os trabalhos em inglês que se dedicaram a entender a relação que esse campo linguístico oferece para o desenvolvimento desses processos apresentam resultados positivos, encaminhando a morfologia como uma área potencializadora para o conhecimento ortográfico, sabendo-se que ela consegue mostrar à criança a estabilidade que a formação de palavras por morfemas é capaz de gerar. Porém, esse processo de tomada de consciência da significação das pequenas partes que constituem um vocábulo não é algo trivial; a criança leva tempo para estabelecer essas relações e aplicá-las, de fato, nas suas escritas. É fato também pensar que no inglês, que é uma língua opaca, a morfologia assume um papel fundamental para a escrita; no português, entretanto, embora com grau menor de relevância, pela transparência maior da língua, existem morfemas com o mesmo som e que na escrita são diferenciados pela grafia que assumem; eis, pois o foco das tarefas deste estudo.

Nesse sentido, foram elaboradas três tarefas morfológicas que são caracterizadas por buscarem avaliar diferentes elementos morfológicos, responsáveis por contextos em que a opacidade do PB está presente. Os testes morfológicos aqui criados foram baseados nos estudos de Bryant e Nunes (2006), Berko (1958) e Lorandi (2011), os quais são referências para literatura dos estudos de cunho morfológico. No entanto, destacamos que são tarefas inéditas, criadas e pensadas pela pesquisadora para fins específicos. De um modo geral, estas tarefas foram utilizadas para avaliar:

a) o tipo de conhecimento que os alunos têm de morfologia derivacional e flexional;

b) como aplicam esses conhecimentos na escrita; e

c) qual é o nível de explicitação que possuem sobre a relação ortografia-morfologia.

As tarefas são variadas e possuem objetivos específicos dentro do campo de análise da morfologia. Nunes e Bryant (2006) discutiram que a variedade de métodos permite uma exploração mais rigorosa na avaliação do conhecimento morfológico. Assim, por serem testes distintos, a aplicação dessas tarefas aconteceu em dias diferentes; a tarefa 1 foi aplicada em um dia específico para cada ano; bem como as tarefas 2 e 3 foram aplicadas em outros dias, isso totalizou, no mínimo, 9 dias de coleta de dados. Destacamos que as coletas iniciaram em março de 2022 e finalizaram em novembro desse mesmo ano, com as entrevistas de acordo com o modelo proposto por Karmiloff-Smith.

3.3.1 Tarefa 1: Reconhecimento dos sufixos –ice e –isse

Segundo Cunha & Cintra (2008), o sufixo “-ice”, é um sufixo derivacional, que forma substantivos a partir de adjetivos (velho – velhice; tolo – tolice). O sufixo “-isse” é flexional, estabelecendo forma à primeira e terceira pessoas do singular do pretérito imperfeito do modo subjuntivo, dos verbos da terceira conjugação (fugir – fugisse; partir – partisse). Castilho (2012) considerou o pretérito imperfeito do subjuntivo uma forma de reanálise do tempo mais que perfeito do modo subjuntivo latino, cujo

morfema –se agregava-se ao tempo do perfeito, sendo que com a perda de –ui, surgiram formas como cantasse e partisse.

Com base no estudo de Pires (2010), entendemos que pesquisas anteriores (Rosa, 2003; Rosa e Nunes, 2008) realizadas com crianças portuguesas, mostraram que o nível de discriminação escrita das palavras, que terminam nos morfemas em análise, é muito reduzido ao final do 4º ano de escolaridade e que não é fácil para as crianças usarem informação morfológica não explicitada. Nesse contexto, este teste analisou tanto aspectos morfológicos derivacionais, como flexionais, a fim de investigar como os estudantes percebem e produzem esses morfemas na escrita do português.

A tarefa constituiu-se por cartões que possuem uma imagem e uma frase contextualizada, com uma lacuna que foi preenchida pela criança. O quadro (2) mostra essa dinâmica, cada cartão possui um uso de um dos sufixos em análise, que a partir do ditado, foi escrito pelo estudante.

 Antes que o helicóptero _____ para o passeio, Carlos conferiu se estava tudo em ordem.	**Partisse** Morfema flexional –isse
 Quando eu chegar na _____, quero ser feliz e divertida como meus avós.	**Velhice** Morfema derivacional –ice

Quadro 2 - Exemplo da tarefa 1

Fonte: Elaboração própria

Em um primeiro momento da entrevista, a pesquisadora explorou oralmente, com os sujeitos as possibilidades de preenchimento das lacunas. Após, realizou a leitura com o ditado das palavras que foram escritas em cada lacuna, as quais, nesses

exemplos, seriam *partisse e velhice.* Ao longo do teste, os contextos escritos foram as palavras: partisse, dormisse, sentisse, divertisse, dirigisse, colorisse e sorrisse, totalizando sete contextos de uso para o sufixo –isse; e chatice, velhice, tolice, meiguice, meninice, burrice e gulodice, totalizando sete contextos de uso para o morfema –ice. A complexidade de escrita desses contextos está no fato de, na fonologia da língua, possuírem o mesmo fonema, mas na escrita, pela morfologia, serem distintos pelas classes gramaticais que assumem: -isse para verbos e –ice para substantivos.

Realizado o ditado e feito o preenchimento das lacunas, em dia posterior, a pesquisadora passou para a etapa de entrevista clínica, realizando perguntas que têm o objetivo de levar a criança a explicitar as formas de pensamento que subsidiaram as formas gráficas escolhidas por ela. Contamos com um roteiro de perguntas chave, mas as problematizações foram sendo formuladas à medida em que a criança foi oferecendo respostas e, com isso, buscamos avaliar o nível de conhecimento que o estudante tem sobre esses morfemas em análise, de acordo com os níveis de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith.

3.3.2 Tarefa 2: Identidade da raiz

A tarefa de identidade de raiz teve por objetivo verificar se as crianças escrevem palavras derivadas de um morfema base, levando em conta a complexidade ortográfica da raiz.

A raiz ou radical de uma palavra é o morfema fixo, o qual se combina com afixos, morfemas variáveis, para formação de diferentes vocábulos. É a raiz que carrega a significação etimológica de uma família de palavras, podendo, em casos irregulares do sistema, sofrer alternâncias fonológicas; é o caso do verbo irregular ouvir, cujo radical é –ouv, mas, ao ser conjugado, pode assumir a raiz ouç, como em eu ouço, por exemplo.

Esta tarefa foi arquitetada para atender três dificuldades ortográficas da língua, as quais geram dúvidas ao serem grafadas pela interferência da fonologia na relação grafofonêmica, sendo elas: palavras cujas derivações apresentam alternância fonológica nos radicais como em médico ~ medicina; palavras em que a raiz é

composta pela letra –h, como em hospital ~ hospitaleiro; e palavras com radicais que fonologicamente se confundem, mas encontram na derivação marcas morfológicas que indicam a ortografia, como em sal ~ saleiro.

Assim, a tarefa foi pensada com os pares de palavras, obedecendo os objetivos propostos, conforme quadro (3).

Grupo de palavras com alternância fonológica no radical	médico ~ medicina autêntico ~ autenticidade prática ~ praticidade eletricidade ~ eletricista elástica ~ elasticidade
Grupo de palavras com radical iniciado por h	hospital ~ hospitalidade humanidade ~humano hora ~horário humor ~humorístico Hotel ~ hotelaria
Grupo de palavras com radicais que similaridade fonologicamente	salgado ~ sal papelaria ~ papel legalidade ~ legal alcoólico ~ álcool Melado ~ mel

Quadro 3 - escolha de palavras tarefa 2

Fonte: dados da pesquisa

O quadro (4) mostra como foi realizada a estruturação da tarefa 2, sendo apresentadas frases com lacunas a serem escritas pelas crianças e ditadas pela professora/pesquisadora. O aluno ao escrever poderia identificar a motivação morfológica da palavra escrita anterior ou posteriormente, visto que sempre apareceu uma palavra de motivação com o mesmo radical da palavra ditada. Os contextos ditados priorizaram as palavras primitivas, pois são elas que possuem a similaridade de som; dessa forma, na entrevista foi possível explorar se a criança identificou a raiz ou se escreveu a palavra motivada pela fonologia da língua ou ainda por memorização.

Exemplo de contextos	Objeto de análise
1. Quem quer ser um médico, precisa estudar na faculdade de _____. **4. Seu Valdir trabalha com _____, conserta aparelhos elétricos, ele é um eletricista.**	Alternância consonantal [K] – [S]
2. A cada dia que passa, a _____ precisa mais e mais que o ser humano seja amoroso. **5. Lúcia tem um grande hotel em Pelotas. Para aperfeiçoar seu negócio começou a fazer a faculdade de _____.**	Radical iniciado por H
4. O _____ gel faz parte das nossas vidas, mas as bebidas alcoólicas só devem ser utilizadas pelos adultos e com muita moderação. **5. Na fazenda de José as abelhas produzem _____. A vovó aproveita e faz melado para o ano todo. Uma delícia!** [3]	Contextos com similaridade fonológica [L] – [U]

Quadro 4 - Exemplo da tarefa 2

Fonte: Elaboração própria

3.3.3 Tarefa 3: Pseudoverbos com morfemas flexionais

A tarefa 3 teve como foco analisar o desempenho das crianças em relação às flexões verbais de 3º pessoa do plural, nos tempos de pretérito perfeito do modo indicativo, marcado pelo morfema –am e no futuro do presente do modo indicativo, marcado pelo morfema –ão.

[3] Cabe ressaltar que reconhecemos que, embora, etimologicamente, a palavra melado origine-se da primitiva mel, o contexto da sentença produzida ficou inadequado, pois o melado não é feito de mel. No entanto, como as tarefas já tinham sido aplicadas quando percebemos esse detalhe, optamos por manter a sentença no estudo, já que o que está em foco é a produção escrita, que etimologicamente está adequada.

Essas terminações apresentam dificuldade ortográfica para as crianças, especialmente, as dos anos iniciais, por terem sua diferenciação na fala determinada pela prosódia da língua, ou seja, em relação à tonicidade. Formas verbais com a terminação -am são paroxítonas, tendo a penúltima sílaba como sílaba tônica, como em can-**ta**,ram, **le**-ram, par-**ti**-ram. Já em relação à terminação -ão, as formas verbais são oxítonas, tendo a última sílaba como sílaba tônica, por exemplo, can-ta-**rão**, le-**rão**, par-ti-**rão**.

Além disso, o morfema –ão, por exemplo, pode ser facilmente substituído tanto na fala como na escrita pelo tempo verbal composto (vão cantar), o que de certo modo é mais uma variável que pode afastar as crianças dessa escrita. No entanto, quando utilizam a palavra vão, também podemos colocar em análise o morfema –ão, além disso, as palavras do teste foram ditadas pela pesquisadora a fim de tentar garantir a escrita das palavras com o foco específico.

Na escrita, essas são formas marcadas pela representação de diferentes morfemas.

Selecionamos alguns exemplos de trocas desses tempos verbais nos dados do BATALE, na figura 12:

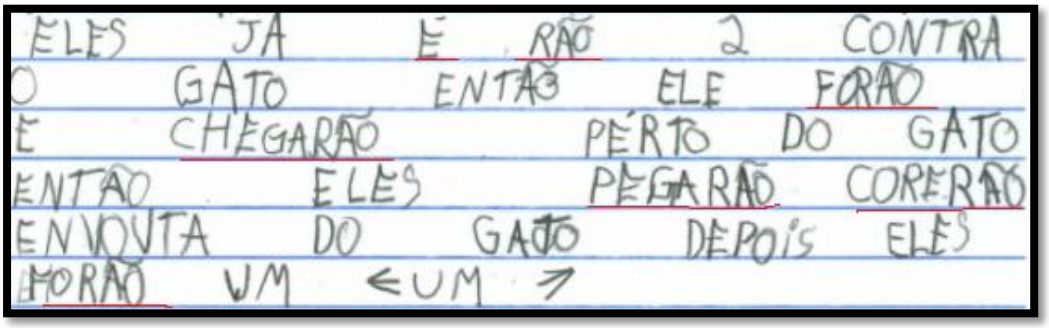


Figura 12 - dados do BATALE

Fonte: 1ª coleta de dados do 8º estrato - (BATALE, 2014)

Esta tarefa, que foi inspirada em Berko (1958) e Lorandi (2012), busca por meio de pseudopalavras, aqui pseudoverbos, neutralizar a interferência do conhecimento lexical do sujeito. Com esse teste, afastamos a noção de memorização, frequência linguística, tentativas casuais ou conhecimento prévio da palavra, pois a criança precisa operar com os significantes morfológicos flexionais de tempo para explicar sua escrita.

Foram inventados um total de nove pseudoverbos, atendendo a classificação dissílaba, sendo três deles pertencentes a cada uma das conjugações verbais do português, os quais estão dispostos no quadro 5.

Pseudoverbos dissílabos	1ª conjugação –ar	2ª conjugação –er	3ª conjugação	Conjugações para terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo	Conjugações para terceira pessoa do futuro do presente do indicativo
GANCAR	X			gancaram	gancarão
BOSFAR	X			bosfaram	bosfarão
FAPAR	X			faparam	faparão
SAJER		X		sajeram	sajerão
FINER		X		fineram	finerão
CATER		X		cateram	caterão
QUEPIR			X	quepiram	quepirão
TEBIR			X	tebiram	tebirão
DOSTIR			X	dostiram	dostirão

Quadro 5 - Criação de pseudoverbos

Fonte: dados da pesquisa

Na sequência, apresentamos um exemplo da tarefa 3 no quadro (6), a qual é composta pela criação de uma história sobre uma família de cachorros – uma imagem dessa família em desenhos coloridos será apresentada às crianças -, que fala uma língua próxima ao português. Essa família, a fim de apresentar aos alunos a sua língua, deixou espaços no decorrer da trama para que os sujeitos possam completar, escrevendo palavras, ditadas pela pesquisadora. A história foi apresentada em formato de livrinho.

Páginas do livrinho	Foco de análise
	Morfemas – am e -ão com verbo de 1ª conjugação
	Morfemas – am e -ão com verbo de 2ª conjugação
	Morfemas – am e -ão com verbo de 3ª conjugação

Quadro 6 - Exemplo de tarefa 3

Fonte: dados da pesquisa, com base em Berko (1958) e Lorandi (2011)

Este teste permitiu verificar se a partir da compreensão explícita sobre quando utilizar as regras morfológicas, os participantes conseguem dispor de um desenvolvimento cognitivo que lhes possibilite um aperfeiçoamento ortográfico, com base em morfemas.

3.3.4 Protocolo de Aplicação

Nesta subseção, estão dispostos o protocolo de aplicação para cada tarefa morfológica realizada nesta tese.

Aplicação: em grupo.

Local: em sala de aula.

Materiais utilizados: imagens para motivação inicial, fichas com a história que foi completada, lápis e borracha.

Tempo de duração: aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Procedimentos:

(1) apresentação da pesquisadora;

(2) motivação para a atividade, com explicações de cada detalhe a ser solicitado em cada uma das atividades;

(3) orientação em relação às lacunas que foram preenchidas;

(4) momento de ditado ou leitura da história com ditado;

(5) recolhimento do material; e

(6) entrevista clínica (individual).

3.3.5 Tratamento dos dados coletados

Sequencialmente às oficinas, os textos recolhidos foram organizados por turma, com os nomes dos alunos em ordem alfabética, escaneados e salvos em arquivos PDF. Após, todos os contextos de grafia dos sufixos foram listados em planilhas e foi realizada a quantificação e a descrição quantitativa dos dados. Deste procedimento, entendemos a necessidade de todos os sujeitos passarem pela entrevista clínica, realizada individualmente, após a concordância dos alunos. Logo, as entrevistas foram transcritas, analisadas e estudadas em conformidade com a teoria escolhida para sustentar a discussão desta tese.

Em síntese, apresentamos o quadro (7) com a sumarização das tarefas propostas para esta investigação.

Tarefa	**Objetivo(s)**	**Elemento(s) morfológico(s) analisados**	**Recurso(s)**	**Aplicação Individual/ coletiva**
Tarefa 1: Reconhecimento dos sufixos –ice e –isse	testar a sensibilidade das crianças em relação a afixos e desinências derivacional e flexional.	Sufixo –ice Sufixo -isse	cartões com imagem e frase contextualizada coloridos, lápis e borracha.	Coletiva
Tarefa 2: Identidade da raiz	verificar se as crianças escrevem palavras derivadas de um morfema base, levando em conta a complexidade ortográfica da raiz.	palavras cujas derivações apresentam alternância fonológica nos radicais como em médico ~ medicina; palavras em que a raiz é composta pela letra –h, como em hospital ~ hospitaleiro e palavras com radicais que fonologicamente se confundem, mas encontram na derivação marcas morfológicas que indicam a ortografia, como em sal ~ saleiro.	imagens para motivação inicial, fichas com as frases com lacunas, lápis e borracha.	Coletiva

Tarefa 3: Pseudoverbos com morfemas flexionais	analisar o nível de explicitação das crianças diante as flexões verbais de 3º pessoa do plural, nos tempos de pretérito perfeito do modo indicativo, marcado pelo morfema –am e no futuro do presente do modo indicativo, marcado pelo morfema –ão.	Sufixos flexionais de tempo/modo - am -ão	imagens para motivação inicial, livro com a história a ser completada, lápis e borracha.	Coletiva
Entrevista com base no modelo de análise de Karmiloff-Smith	Verificar a partir de uma conversa, que é motivada por perguntas e respostas analisando as escritas de cada criança, o nível de conhecimento que o sujeito têm sobre o uso da morfologia do PB	- isse - ice - radicais com alternâncias fonológicas - radicais iniciados por h - contextos com similaridade fonológica - am - ão	Conversa com o aluno a partir das tarefas	Individual

Quadro 7 - Síntese das tarefas morfológicas

Fonte: dados da pesquisa

3.3.6 Sobre a entrevista clínica: método clínico de Piaget

Observação e precisão são dois pontos essenciais que começam o texto de Carraher (1989), ao descrever o método clínico, pelo qual podemos inferir a representação do mundo na criança, e por que não dizer do conhecimento de língua que a criança possui.

Centrado nas repostas dos sujeitos, basicamente, o método é guiado pela condução de perguntas por parte do pesquisador aos sujeitos, investigando explicações e justificativas para suas ações e escolhas em determinada atividade. No

caso deste estudo, a pesquisadora conduziu perguntas para explorar as motivações que levaram as crianças a escrever de tal forma e não de outra, na tentativa de apurar o que podem revelar sobre os constituintes morfológicos.

Entre as características que o investigador deve ter, Piaget destacou a direção da conversa para um terreno fértil e, ao mesmo tempo, o direcionamento pelo pensamento do sujeito, combinando a observação, a entrevista do tipo clínico e pequenos experimentos.

Sem limite de tempo para a realização, Carraher (1989) recomendou sempre que o ambiente seja calmo e ofereça conforto ao sujeito, onde o pesquisador possa, inicialmente, deixar o sujeito à vontade e, então, motivá-lo à realização da entrevista, adotando uma atitude de naturalidade ao fazer as perguntas. Além disso, a forma das perguntas dever seguir um padrão, assim como o número de vezes que se pretende repetir cada pergunta.

A metodologia piagetiana voltou-se para a situação psicológica do sujeito, reconhecendo que a padronização de condições externas não pode satisfazer o requisito de colocar todos os sujeitos na mesma situação psicológica (CARRAHER, 1989). A ênfase no método clínico-piagetiano recaiu, assim, sobre o processo que leva o sujeito a dar esta ou aquela resposta, admitindo-se que uma resposta errada pode mesmo resultar de processos mais sofisticados do que uma resposta certa.

A autora enfatizou que é apenas pelo estudo dos processos que geram as respostas que se pode evidenciar a maior complexidade e sofisticação do pensamento da criança em análise, sendo que a casualidade do erro ou do acerto também deve ser apurada nesse modelo.

A avaliação das respostas no método clínico é o mote para a verificação do conhecimento que o sujeito possui, sobre isso, Carraher (1989) destacou que

> [...] a avaliação das respostas no método clínico-piagetiano não se faz por uma contagem de acertos e erros. A finalidade desta análise das respostas é encontrar uma explicação que englobe todas as respostas dadas pelo sujeito, certas ou erradas; esta explicação é possível apenas se fossemos capazes de encontrar a perspectiva, a partir da qual o sujeito responde, de tal modo que esta perspectiva implique as respostas dadas pelo sujeito. Devemos, ao final da avaliação, ser capazes de dizer algo como “para que este sujeito respondesse desta forma, ele só poderia pensar assim” (CARRAHER, 1989, p. 36).

O objetivo maior da escolha pelo método clínico neste estudo, deve-se ao fato de levarmos em conta não o erro ou o acerto das crianças nas três tarefas propostas, mais, sim, a problematização do dado em si, a partir do erro ou do acerto, fazendo com que o próprio sujeito reflita sobre as motivações que o conduziram àquela determinada escrita. Na condução da conversa, as respostas dos sujeitos nos conduziram a avaliar a preponderância do nível de conhecimento que os alunos do 3º, 5º e 9º ano revelam sobre o papel da morfologia para a ortografia do PB. E a partir disso, tecer considerações sobre o ensino de constituintes morfológicos em sala de aula, na tentativa de que se torne um conhecimento acessível às crianças/adolescentes de forma explícita.

As perguntas que deram corpo às entrevistas foram previamente semiestruturadas, levando em conta que no decorrer do diálogo com as crianças, outras foram sendo encaminhadas. O objetivo foi investigar o nível de conhecimento dos alunos sobre o papel da morfologia no processo de escrita.

3.3.7 Sobre a entrevistas clínicas com base no modelo de Redescrição Representacional Karmiloff-Smith aplicada neste estudo

3.3.7.1 Tarefa 1

Após o recolhimento do material, com base na observação das escritas, a pesquisadora convidou todos os sujeitos a participarem da entrevista clínica, um por vez, em dia posterior à aplicação da tarefa escrita. Destacamos que as perguntas na entrevista clínica foram conduzidas a partir da fala da próprio estudante. A seguir, são apresentadas no quadro 8, potenciais perguntas a fim de ilustrar o procedimento:

- **Tu poderias ler as frases do cartão?**
- **Quais são as palavras que tu escreveste?**
- **Há alguma semelhança entre elas?**
- **É possível dividir essas palavras em pedaços?**
- **Em quantos pedaços nós poderíamos dividir essa palavra?**
- **Qual é pedaço final de cada uma das palavras?**
- **Que outras palavras têm esse mesmo pedaço no final?**
- **Por que determinada palavra em sua escrita (mencionar conforme o estudante escreveu) está grafada com -isse?**
- **E com -ice?**
- **O som é o mesmo?**
- **E a forma de escrever é a mesma?**
- **Outra criança que estava aqui me disse que o som de velhice e partisse não é o mesmo? Tu concordas? Por quê?**
- **De acordo com a escrita nas fichas, questionar por que algumas palavras estão escritas com –ice e outras com –isse.**
- **Uma criança que esteve aqui antes acha que tem alguma semelhança entre as palavras que se escreve com –ice? Tu também achas isso?**
- **Por que tu escreveste tais palavras (mencionar de acordo com as fichas) com –isse?**

- **Por que tais palavras (citar algumas das fichas) tu escreveste com a letra c e essas outras (citar algumas) com ss?**
- **Tu conseguiste perceber alguma diferença entre as palavras que se escrevem com ss e as que se escrevem com c?**
- **Um colega que esteve aqui percebeu que algumas palavras se escrevem com ss, pois representam ações? Tu concordas? Por quê?**
- **Por que tu achas que velhice é com c e partisse é com ss?**
- **Como tu poderias me ajudar a escrever palavras com ice e com isse? Tu saberias me dar uma explicação?**

Quadro 8 – Perguntas potenciais para a entrevista clínica – Instrumento 1

Fonte: Dados da pesquisa

Essas foram algumas perguntas-base desenvolvidas, ressaltamos, pois, que conforme a criança foi interagindo e refletindo sobre o que escreveu, outras perguntas e novas interações foram surgindo, exatamente como prevê a dinâmica da Entrevista Clínica. Esse é o caminho para uma análise que possibilita relacionar qual é o nível de explicitação do conhecimento morfológico do sujeito, quando ele realiza suas escritas. A entrevista foi gravada para análise e transcrição posterior. É importante destacar que as crianças tiveram a liberdade para não responder as perguntas e não foram pressionadas quando não sabiam argumentar sobre determinado foco, o máximo que ocorreu foram novas tentativas de análises com uma nova forma de questionamento.

3.3.7.2 Tarefa 2

Após o recolhimento do material, com base na observação das escritas, a pesquisadora convidou todos os sujeitos a participarem da entrevista clínica, um por vez, em dia posterior à aplicação da tarefa escrita.

Levando em conta o que já foi descrito sobre a entrevista clínica, situam-se, na sequência, no quadro 9, algumas possíveis perguntas para iniciar o processo de conversa com os estudantes para a tarefa 2.

Quadro 9 – perguntas potenciais para a entrevista clínica – Instrumento 1

Fonte: Dados da pesquisa

- **Tu poderias ler em voz alta as frases e tuas respostas?**
- **Na primeira frase qual foi tua resposta?**
- **Por que tu utilizaste essa(s) letra(s) para escrever essa palavra (apontando para o grafema em questão)?**
- **Como tu escreveste medicina?**
- **O som de –ci poderia ser escrito de outra forma?**
- **Uma criança que estava aqui antes me disse que medicina é escrito com s? O que tu achas?**
- **Por quê?**
- **O que as palavras médico e medicina têm de parecido na escrita?**
- **Tu sabes o que é um melado?**
- **De onde vem a palavra melado?**
- **Tu escreveste mel com l ou com u?**
- **Por que não escreveste com u? Ou vice-versa, dependendo da resposta da criança.**
- **Como tu escreveste horário?**
- **Uma criança que teve aqui me disse que horário não se escreve com a inicial h, o que tu achas?**
- **Tem alguma outra palavra na frase parecida com horário?**
- **Qual?**
- **Tu olhaste pra ela quando escreveu horário?**

Quadro 10 – Perguntas potenciais para a entrevista clínica – Instrumento 2

Fonte: Dados da pesquisa

3.3.7.3 Tarefa 3

Após o recolhimento do material, com base na observação das escritas, a pesquisadora convidou todos os sujeitos a participarem da entrevista clínica, um por vez, em dia posterior à aplicação da tarefa de escrita.

Sobre o procedimento da entrevista clínica, algumas perguntas iniciais podem ser consideradas no quadro 10:

- **Quais são as palavras que estão na cor vermelha no texto?**
- **Tu já conhecias essas palavras?**
- **Na nossa língua tem alguma palavra parecida com essas?**
- **Quais?**
- **Como tu escreveste as duas palavras para "gancar"?**
  Tu poderias repetir o som final de cada uma delas? Como tu escreveste "gancaram"? E "gancarão"? Há alguma diferença entre as escritas delas? Uma criança que teve aqui me disse que gancaram e gancarão se escreve da mesma forma? O que tu achas?
- **Qual é a diferença entre "eles quepiram e eles quepirão"?**
- **Quando tu costumas usar a escrita "am" em palavras?**
- **E palavras terminadas em ão, quando tu escreves?**
- **Um colega disse que todas as palavras terminadas em ão indicam alguma ideia? Tu sabes o que pode ser?**
- **Em relação à sílaba ou pedaço mais forte, tu achas que nas duas escritas ela se encontra na mesma posição?**

Quadro 10 – Perguntas potenciais para a entrevista clínica – Instrumento 3

Fonte: Dados da pesquisa

3.4 Procedimentos Éticos

Essa seção, em conformidade com a Resolução 466/2012, tem por finalidade descrever os procedimentos éticos desta pesquisa, por possuir a necessidade de obtenção de dados com seres humanos, especificamente com crianças e adolescentes. Foram realizadas aplicação de tarefas de escrita e entrevistas com 35 estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Canguçu/RS.

3.4.1 Procedimentos éticos com a escola

Para que este estudo se concretizasse e pudesse trazer considerações importantes para o ensino, especificamente, para o processo de aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisadora/autora fez contato com a direção da escola municipal de ensino fundamental A, da cidade de Canguçu, manifestando interesse em coletar dados nesse ambiente, explicando os objetivos da

pesquisa, os seus propósitos, garantindo o anonimato dos estudantes e uma devolutiva do estudo para a comunidade escolar. Havendo o entendimento e aceitação por parte da equipe diretiva, foi assinado o compromisso por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.4.2 Procedimentos éticos com as famílias e estudantes

Inicialmente, cabe ressaltar que as famílias das crianças foram informadas e convidadas a participar do estudo, com conhecimento da proposta, que em linhas gerais, buscou verificar o papel da morfologia no processo de aquisição da ortografia do Português Brasileiro, podendo, mostrar-se um importante campo de análise para a leitura e escrita. Uma reunião com a professora/pesquisadora, a escola e as famílias foi realizada, a fim de explicar e tirar as dúvidas sobre os procedimentos que foram propostos às crianças, sujeitos da pesquisa. A diretora da escola repassou o contato da pesquisadora a cada responsável e os convidou para a participação na reunião. Após, a pesquisadora apresentou o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) e solicitou o contato de cada um para eventuais dúvidas.

Às famílias (pais ou responsáveis) foram esclarecidos os seguintes tópicos:

- todas as crianças/adolescentes das turmas de 3º, 5º e 9º ano foram convidados a participarem do estudo. Somente participaram aqueles com a autorização assinada pelos familiares/responsáveis. Os sujeitos nunca foram obrigados a escrever ou responder algo que não se sentissem confortáveis, podendo desistir a qualquer momento, se assim desejassem;

- as crianças/adolescentes nunca foram forçadas a realizar qualquer tipo de escrita ou de fala que não se sentissem à vontade, podendo manifestar que não sabiam ou não queriam responder;

- o anonimato dos estudantes, com garantia da neutralidade de suas identidades foi mantido, sendo que, para isso, cada criança, recebeu uma identificação por meio de um pseudonome, composto por uma letra e um número S1(sujeito 1); S2 (sujeito 2) e assim por diante.

Logo que as famílias ficaram cientes desses tópicos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) foi assinado pela pesquisadora e responsáveis que manifestaram interesse na participação do seu filho(a) no projeto. E foi desse momento que surgiu a quantidade de sujeitos participantes do estudo: 10 estudantes de 3º ano, 10 de 5º ano e 15 de 9º ano.

Na sequência, a pesquisadora entrou em contato com as crianças/adolescentes participantes do estudo e as convidou, em linguagem acessível, a realizarem as tarefas propostas, explicando quais as ações que elas deveriam fazer (escrita e entrevista), ressaltando que, quando não soubessem algo, poderiam falar e que não seriam obrigados e responder nada que não quisessem.

Também foi realizado um Termo de Assentimento (TALE) Livre e Esclarecido, em linguagem apropriada, para que as crianças/adolescentes pintassem na figura representada por um positivo (concordando em participar) ou no negativo (não querendo participar).

3.4.3 Riscos e benefícios do estudo

Tendo em vista que todo estudo pode, de alguma forma, apontar riscos e benefícios aos seus participantes, destacamos que, no momento em que a coleta de dados foi realizada, os alunos poderiam ter ficado ansiosos e nervosos por terem que responder perguntas e escrever palavras; prevendo isso, a pesquisadora tinha preparado pequenos vídeos de desenho descontraídos no *laptop*, para que em caso de extrema necessidade, o sujeito pudesse se tranquilizar. No entanto, não foi necessário tal ação em nenhuma coleta, todos os alunos se mostraram muito receptivos e espontâneos para participação na pesquisa.

Para o aluno que fez parte deste estudo, destacam-se como benefícios - a estimulação: de seu raciocínio linguístico; do entendimento de pertencimento a uma língua, que aqui é o Português Brasileiro; da possibilidade de aperfeiçoar sua escrita e leitura de forma lúdica e de ter tido a oportunidade de estar participando de momentos que vão além do dia a dia da sala de aula, como um caminho estimulante para o processo de ensino e aprendizagem.

O retorno do estudo será entregue à escola e à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMEEC) do município de Canguçu/RS, sendo que a pesquisadora se dispõe a realizar uma apresentação dos resultados à equipe diretiva e professores de anos iniciais, público que trabalha diretamente com alunos no período de aquisição da escrita e da ortografia.

3.4.4 Orçamento da pesquisa

Tendo em vista que toda pesquisa gera algum tipo de gasto, salientamos, que neste estudo, os gastos, todos de responsabilidade da pesquisadora, foram com a confecção dos materiais para o ditado e escritas solicitadas, com folhas xerocadas, impressões coloridas e algumas plastificações. Além disso, foi necessário um aparelho de celular/gravador, em que as gravações da entrevista clínica foram realizadas e um computador/*laptop* para análise dos dados e redação da tese, além do transporte para o deslocamento da pesquisadora até a escola.

3.5 Estudo de caso piloto

Considerando que esta pesquisa propôs a criação de instrumentos específicos, fez-se necessário um estudo de caso piloto para validação das tarefas propostas. Sendo assim, por meio de consentimento da família e da criança, aqui identificada como B., realizamos um momento para aplicação das tarefas e algumas perguntas da entrevista clínica. Destacamos, nesse sentido, que o objetivo deste estudo piloto foi refletir sobre o potencial das tarefas morfológicas e não, essencialmente, identificar o conhecimento morfológico do sujeito, no entanto, algumas análises sucintas e não aprofundadas foram possíveis, a partir desta investigação inicial, que não contemplou todas as palavras selecionadas para as três tarefas, levando em conta que os testes ainda estavam em fase de produção e aperfeiçoamento no momento desta coleta.

A criança participante com 09 anos de idade estava no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal do município de Canguçu/RS, teve seu segundo ano em formato remoto, com aulas virtuais, pelo Whatsapp durante o ano letivo de 2020 e parte do terceiro ano em 2021 também. Retornou às aulas presenciais

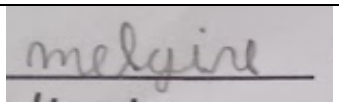
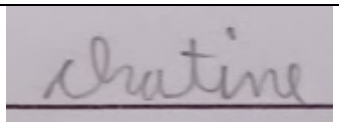
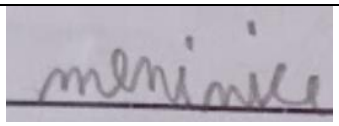
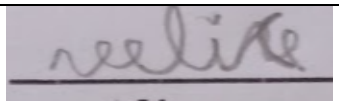
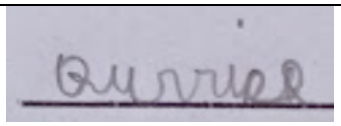
em agosto de 2021, onde concluindo o ciclo de alfabetização, conseguia ler e interpretar com facilidade.

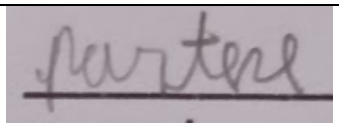
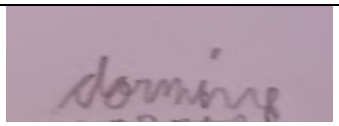
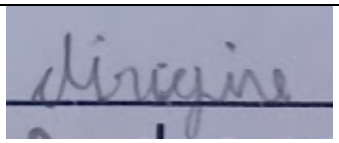
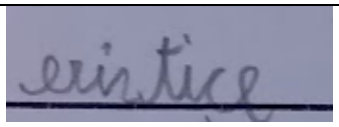
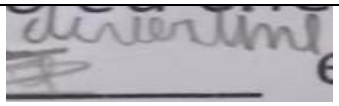
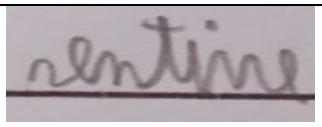
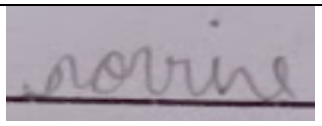
Foram realizadas as três tarefas morfológicas inicialmente projetadas para esta tese, seguindo-se todos os protocolos de aplicação. Logo após a aplicação das tarefas, algumas perguntas da entrevista clínica foram conduzidas, embora o foco aqui não fosse a verificação do nível de conhecimento do aluno, algumas descrições desse momento foram apresentadas.

3 6 Tarefa 1 – Reconhecimento De Sufixos –Ice e –Isse

Na tarefa 1, a criança ao escrever palavras ditadas com os sufixos alternou em alguns momentos a escrita com –s, -ss e –c, demonstrando a instabilidade da sua escrita quanto ao som semelhante que os morfemas em análise possuem.

No quadro (8), destaca-se algumas dessas escritas:

Palavra ditada	Palavra escrita pela criança	Palavra digitalizada
Meiguice	Melgise	
Chatice	Chatice	
Meninice	Meninice	
Velhice	Velice	
Tolice	Tolise	
Burrice	Burrise	

Partisse	Partese	
Dormisse	Dormisse	
Dirigisse	Dirigise	
Existisse	Existice	
Divertisse	Divertisse	
Sentisse	Sentisse	
Sorrisse	Sorrise	

Quadro 11 - scritas da tarefa 1 – estudo piloto

Fonte: Dados da pesquisa

Das palavras formadas pelo sufixo –ice, o qual no Português Brasileiro forma substantivos, de um total de seis palavras, B. acertou a escrita de duas e grafou de forma incorreta quatro. Das sete palavras formadas pelo sufixo flexional –isse, a criança grafou três com um -s apenas, três de forma correta com dois s e uma com –c, em existice.

Os dados mostram que B. tem uma escrita instável, ainda em processo de aquisição e revela que a criança já percebe, que embora o som das palavras seja igual, há formas diferentes para suas grafias ortográficas, mas ela desconhece o motivo que algumas são escritas com c e outras com ss, confrontando o som também com a grafia de apenas um s.

Ao participar da entrevista clínica, o aluno fez importantes ponderações:

- **Tu poderias ler as frases do cartão?**
- *Sim.*
- **Quais são as palavras que escreveste?**
- (Realizou a leitura)
- **Há alguma semelhança entre elas?**
- *Não sei, parece que são todas coisas que eu já ouvi antes.*
- **É possível dividir essa palavra em pedaços?**
- *É sim.*
- **Em quantos pedaços nós poderíamos dividir a palavra meninice?**
- *Me – ni- ni- ce, em 4 sílabas, é polissílaba, aprendi na minha escola.*
- **Qual é o pedaço final de cada palavra?**
- *O "ce"*
- **Que outras palavras têm esse mesmo pedaço no final?**
- *Ah, todas essas que eu li, todas terminam em "ce".*
- **E outras que tu conheces e que têm esse som?**
- (Pensou) *A minha colega Alice.*
- **Se eu falar meninice, meiguice e chatice, tu consegues perceber algum som parecido ou igual nessas palavras?**
- *Sim, elas terminam com o mesmo som.*
- **Que som é esse?**
- *Parece que é "ce".*
- **Vamos olhar como tu escreveste essas palavras: meninice, meiguice e chatice?**
- *Sim.*
- **Que letras tu usaste para representar esse som que tu me falaste que é igual nas três palavras?**
- *Em meninice usei o c, em meiguice o s e em chatice dois ss.*
- **Tu sabes me dizer por que escolheste essas letras? Nas três palavras que tem o mesmo som, tu escolheste letras diferentes, por quê?**
- *Eu não sei bem, mas parece que eu já vi essas palavras escritas assim em algum lugar.*
- **Mas se elas têm o mesmo som, será que elas podem ser escritas com letras diferentes?**
- *Não sei, acho que sim, porque têm palavras que são assim.*
- **Agora vamos olhar como tu escreveste a palavra velhice?**
- *Sim.*
- **Qual letra tu escreveste para representar o som final da palavra?**
- *Foi o c.*
- **Pareceu que primeiro tu fizeste um s, depois um c por cima?**
- *Sim, eu me confundi.*

- **E por que tu achas que te confundiste?**
- *Porque eu já vi essa palavra escrita com c.*
- **Tu escreveste burrice e tolice com apenas um s?**
- *Sim.*
- **E velhice e meninice com a letra c?**
- *Sim.*
- **Tu sabes me dizer por que não usamos sempre a mesma letra para escrever essas palavras?**
- *Não sei.*
- **Um menino que eu conversei me disse que burrice, tolice, velhice e meninice são palavras que se escreve todas com a letra c para fazer o som de ice. Tu achas que ele está certo?**
- *Acho que não. As palavras são escritas com letras diferentes mesmo.*
- **Agora vamos olhar como estão escritas as palavras partisse, divertisse, sorrisse e sentisse?**
- *Sim.*
- **Quais as letras tu usaste para escrever o som final de cada uma delas?**
- *S e dois SS.*
- **O som final delas te parece igual?**
- *Não sei, acho que sim.*
- **Por que tu escolheste escrever partisse e sorrisse com um s e sentisse e divertisse com dois ss?**
- *Não sei. Acho que o som de sentisse e divertisse é mais forte, então coloquei dois ss pra mostrar que é mais forte.*
- **Outra criança que estava aqui me disse que eu posso escrever partisse, sorrisse, sentisse e divertisse com c, tu achas que eu posso fazer isso?**
- *Não sei. Acho que não. Só com um s ou com dois ss. Eu já vi palavras que se escreve com c, mas não lembro muito bem.*
- **Como tu escreveste o final da palavra existisse?**
- *Com um c.*
- **Tu lembraste de alguma coisa que perceber que deveria escrever essa palavra assim?**
- *Ahm, eu só escrevi o som do c, e-xis-ti-ce, tem o som de c.*

Quadro 12 – entrevista clínica estudo piloto

Fonte: Dados da pesquisa

3.6.1 Comentários sobre a Tarefa 1

Ao analisar os dados de escrita e da entrevista clínica, percebemos que B. está em fase de consolidação da sua ortografia, que por hora está operando em um nível de instabilidade. Muitas das afirmações que a criança fez na entrevista estavam baseadas na sua memória visual, ideia reforçada quando ela revela que a palavra se escreve dessa forma porque já a viu escrita assim antes. Isso pode revelar que o sujeito desconhece as regras linguísticas que formam as palavras e não está utilizando as informações da morfologia para realizar suas escritas.

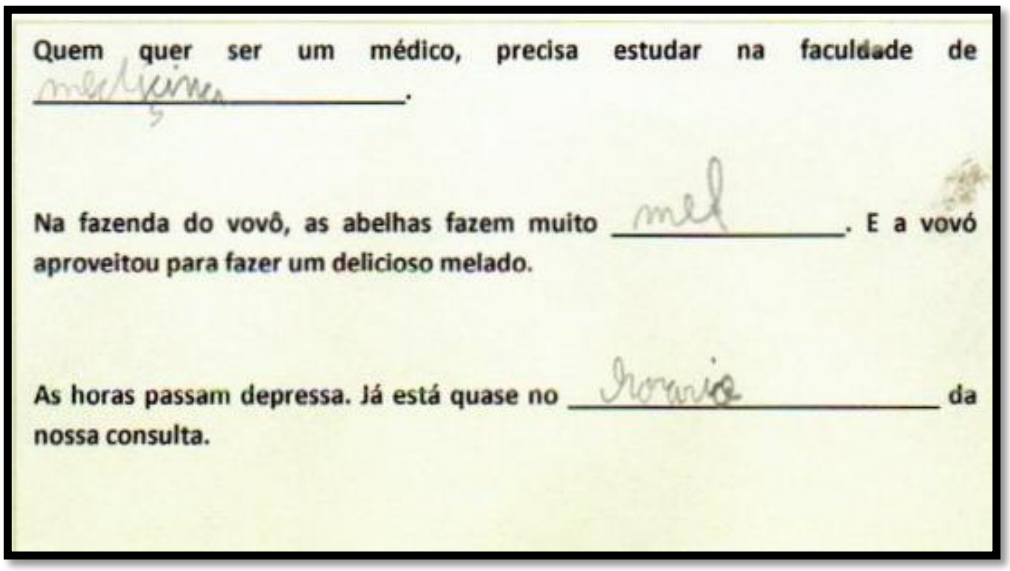
Além disso, a criança não estabeleceu nenhum tipo de padrão para as suas escolhas no momento de escrita, alternando a grafia, baseando-se no som e na memória de palavras que já conhecia.

Os dados podem apontar que, quando a criança não conhece o percurso de formação morfológica das palavras, ela opera com informações visuais para escolher a maneira de grafar as palavras que são condicionadas pelas morfologia do PB. No entanto, esse é um ponto a ser melhor explorado na coleta de dados deste estudo.

3.7 Tarefa 2: Identidade da Raiz

A tarefa de identidade de raiz buscou testar se a criança consegue grafar palavras derivadas de um morfema base, levando em conta a complexidade ortográfica da raiz e percebendo a presença de uma palavra da mesma família do vocábulo ditado no contexto de escrita apresentado anteriormente.

B. realizou o ditado conforme mostra a figura 13, a seguir, e após conversou sobre suas grafias, respondendo algumas perguntas, descritas no quadro 13:

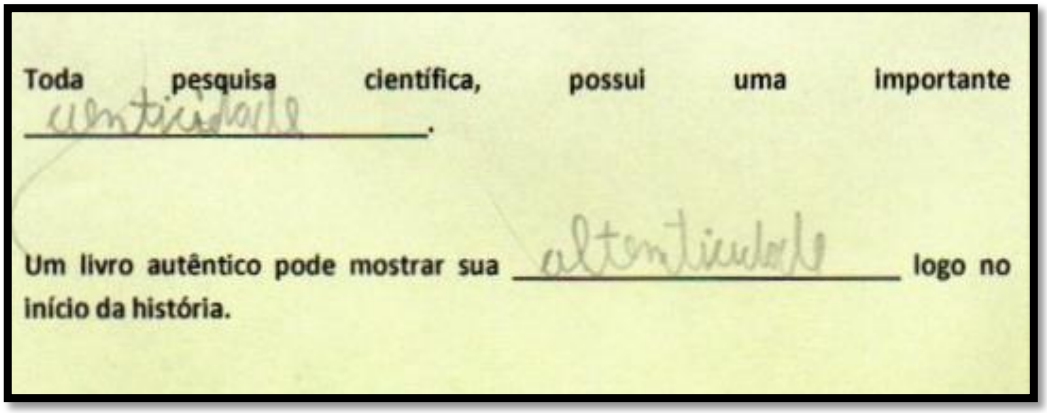

Quem quer ser um médico, precisa estudar na faculdade de medicina.

Na fazenda do vovô, as abelhas fazem muito mel. E a vovó aproveitou para fazer um delicioso melado.

As horas passam depressa. Já está quase no horário da nossa consulta.

Figura 13 - Dados dos estudo de caso

Fonte: dados da pesquisa


Toda pesquisa científica, possui uma importante cientificidade.

Um livro autêntico pode mostrar sua altenticidade logo no início da história.

Figura 14 - Dados dos estudo de caso

Fonte: Dados da pesquisa

As palavras “medicina”, “cientificidade” e “autenticidade” foram as que a criança grafou com alguma diferença da escrita padrão, por isso algumas perguntas foram feitas em conversa com B. sobre essas grafias.

Na sequência, quadro 13, está o diálogo com o sujeito para a tarefa 2.

- **Tu poderias ler em voz alta as frases e as tuas respostas?**
- Aluno fez a leitura.
- **Na primeira frase qual foi tua resposta?**
- *Medicina.*
- **Quando tu escreveste medicina marcaste a letra c com cedilha?**
- *Sim.*
- **Tu quiseste representar alguma coisa com esse sinal?**
- *Pensei em fazer o som de ci e coloquei para fazer o som forte.*
- **Tu achas que as palavras médico e medicina possuem algo em comum?**
- *Sim. Medicina é o nome da escola que os médicos estudam.*
- **E na escrita das palavras? Tem algo em comum?**
- *Não sei. Parece que sim.*
- Criança parou e analisou as escritas.
- *Elas começam com as mesmas letras.*
- **Mas, então, se elas começam iguais, será que precisa do cedilha?**
- *Não sei.*
- **Uma outra criança que eu conversei me disse que medicina poderia ser escrita com -s. Tu concordas com isso?**
- *Acho que não.*
- *Daí ficaria diferente de médico.*
- **E médico eu poderia escrever com s?**
- *Hum, aí acho que não.*
- **Tu escreveste a palavra mel com l?**
- *Sim.*
- **Pra mim parece que mel tem som de u no final. O que achas?**
- *Até tem, mas eu já vi ela escrita assim antes*.
- **Como tu escreveste o som de au da palavra autenticidade?**
- Aluno olhou para a palavra. Pensou.
- *Com a e l.*
- **Tem alguma palavra dessa frase que se parece com autenticidade?**
- Aluno leu em voz baixa e em voz alta.
- Observou em silêncio.
- **Tu percebeste alguma palavra dessa frase parecida com autenticidade?**
- *Acho que autêntico.*
- **O que tu achas que tem de parecido em autêntico e autenticidade?**
- *Acho que o começo da palavra.*
- **Mas autêntico está escrito com u e tu escreveste autenticidade com l. Mesmo assim, tu achas que são parecidas?**
- *Acho que eu escrevi errado.*

Quadro 13 – entrevista clínica estudo piloto

Fonte: Dados da pesquisa

3.7.1 Comentários sobre a Tarefa 2

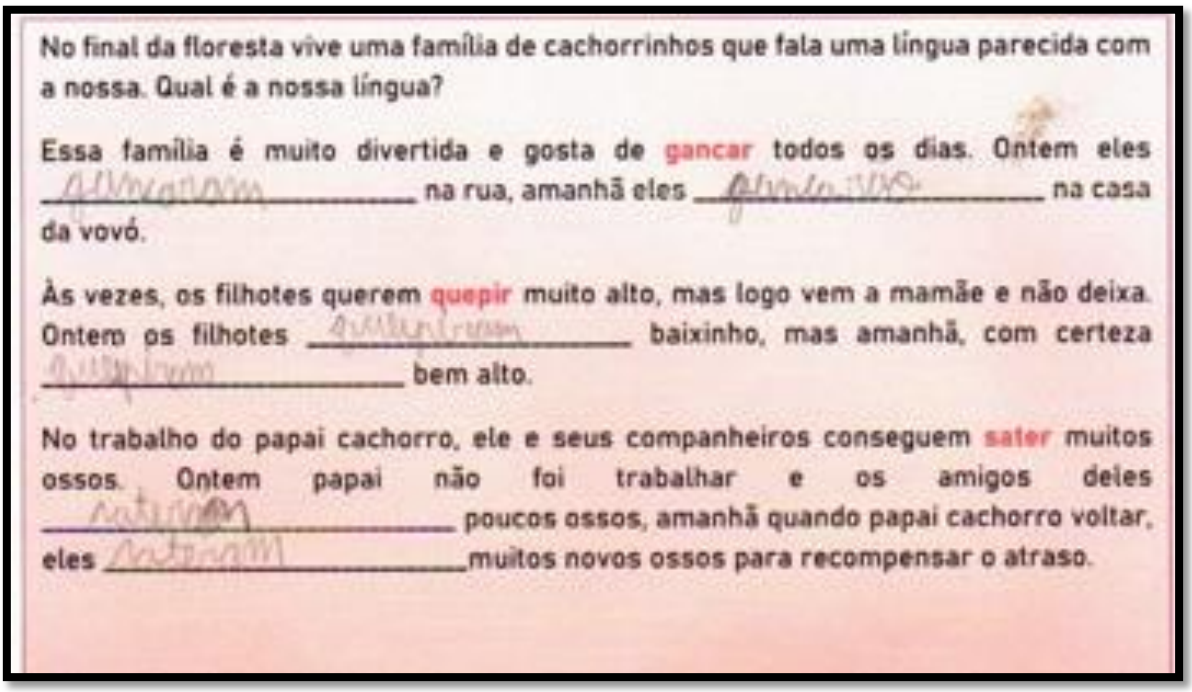
A partir das escritas da criança e de suas respostas na entrevista, percebemos, mais uma vez, que esse sujeito ainda não está operando de forma consciente com o plano morfológico da língua. B. faz referência a determinadas palavras, colocando que já as viu escritas dessa forma e, por isso, está grafando de uma forma e não de outra. Quando usa a cedilha para representa o som forte de “ci”, a criança demonstra que não tinha percebido, no momento de sua escrita, que em “medicina” não foi necessária a escrita do cedilha. Quando questionado sobre a semelhança de médico e medicina, a tendência inicial de sua resposta foi atentar para o campo semântico da língua, sendo que, em seguida, com a sequência de perguntas, parece que B. conseguiu estabelecer uma relação de escrita entre as palavras, especialmente quando se dá de conta que errou a escrita de “autenticidade”, pelo contexto de “autêntico”.

3.8 Tarefa 3: Pseudoverbos com Morfemas Flexionais

A aplicação da tarefa 3 pretendeu analisar o desempenho de B. diante das flexões verbais de 3ª pessoa do plural, nos tempos de pretérito perfeito do modo indicativo, marcado pelo morfema –am, e no futuro do presente do modo indicativo, marcado pelo morfema –ão, com conjugações verbais inventadas.

Para esse momento, a pesquisadora, com auxílio de imagens de uma família de cachorrinhos, contou uma história com espaços para a criança preencher as lacunas com palavras ditadas, as quais fazem parte de uma língua inventada para esses animais.

Na sequência, as escritas da criança na figura 15:



No final da floresta vive uma família de cachorrinhos que fala uma língua parecida com a nossa. Qual é a nossa língua?

Essa família é muito divertida e gosta de gancar todos os dias. Ontem eles _____ na rua, amanhã eles _____ na casa da vovó.

Às vezes, os filhotes querem quepir muito alto, mas logo vem a mamãe e não deixa. Ontem os filhotes _____ baixinho, mas amanhã, com certeza _____ bem alto.

No trabalho do papai cachorro, ele e seus companheiros conseguem sater muitos ossos. Ontem papai não foi trabalhar e os amigos deles _____ poucos ossos, amanhã quando papai cachorro voltar, eles _____ muitos novos ossos para recompensar o atraso.

Figura 15 - Dados do estudo de caso

Fonte: Dados da pesquisa

O sujeito utilizou-se do morfema –ão em suas escritas somente para a conjugação do pseudoverbo “gancar,” da primeira conjugação. Para “quepir” e “sater” grafou as mesmas formas com o morfema –am. Na entrevista clínica, teve a oportunidade de dialogar sobre suas escolhas, quadro 14:

— **Quais são as palavras que estão na cor vermelha no texto?**
— *Gancar, quepir e sater.*
— **Tu já conhecias essas palavras?**
— *Não.*
— Na nossa língua tem alguma palavra parecida com essas?
— *Não lembro.*
— **Como tu escreveste as duas palavras para "gancar"?**
— *Gancaram e Gancarão.*
— **Tu poderias repetir o som final de cada uma delas?**
— *Am e aõ* (com mesmo som na fala).
— **Como tu escreveste o final de gancaram? A primeira palavra?**
— *Com a e m.*
— **E gancarão? A segunda palavra?**
— *Com a o e til.*
— **Há alguma diferença entre as escritas delas?**
— *Sim. São letras diferentes.*
— **E no som quando falamos? Tu percebeste alguma diferença em gancarão e gancaram?**
— Parece muito parecido.
— **Uma criança que teve aqui me disse que "gancaram" e "gancarão" se escrevem da mesma forma? O que tu achas? Pois escreveste uma diferente da outra?**
— *Não sei.*
— **Como tu escreveste as palavras para "quepir" e "sater"?**
— Aluno fez a leitura sem mudança na pronúncia para os morfemas.
— **Se eu falar "quepirão" e "quepiram"? Tu escutas alguma diferença?**
— *Parece que o primeiro é um pouco mais forte.*
— **Se eu falar "sateram" e "saterão"? Há alguma diferença na minha fala?**
— *O segundo é mais forte.*
— **Um amigo seu que teve aqui me disse que, por ter um som mais forte que o outro, como disseste, as escritas deveriam ser diferentes. Tu concordas com ele?**
— *Acho que sim.*
— **Como tu achas que nós poderíamos fazer essa diferença com a escrita das letras?**
— *Não sei.*
— **Se tu olhares as suas escritas estão da mesma maneira?**
— *Sim.*

— **Se tu olhares as tuas escritas, percebes que estão da mesma maneira?**
— *Sim.*
— **Então o que tu achas que poderia faltar nelas para expressar a diferença desse som forte, que falaste antes?**
— Pensativo...
— *Acho que eu poderia escrever da mesma forma que escrevi a segunda palavra, com a o e til.*

Quadro 14 – Entrevista clínica estudo piloto

Fonte: Dados da pesquisa

3.8.1 Comentários sobre a Tarefa 3

As escritas e respostas de B. na tarefa 3 reforçam que o sujeito ainda não tem consolidado o conhecimento morfológico da língua para auxiliar em suas escritas, especialmente quando há complexidade gráfica determinada pelo contexto morfológico. A criança lidou bem com palavras que ela conhece e que já viu escritas antes, no entanto, quando se depara com a dúvida, não apresenta uma regularidade de seleção na escolha das letras a serem grafadas. A criança identifica a diferença no som e sabe que existem formas diferentes para a escrita, tanto que as escreveu corretamente no primeiro exemplo, nas duas primeiras lacunas, mas ainda apresentou a instabilidade na escrita, entendemos, porque não conhece o uso de cada morfema na língua escrita.

3.9 Considerações do Estudo de caso Piloto

Os dados do estudo de caso piloto mostram que, embora ainda em fase inicial, os instrumentos são tarefas com potencial de aplicabilidade aos estudantes de anos iniciais (3º e 5º anos) e ensino fundamental (9º ano). Ainda é preciso aprimorá-los, no entanto, entendemos que configuram um caminho para levar à discussão sobre o papel que a morfologia pode desempenhar no ensino-aprendizagem da ortografia do PB, especialmente por não ser um conhecimento que a criança irá aprender sozinha

ou apenas com pistas do *input* linguístico, fato que foi corroborado pelas respostas de B. na entrevista clínica.

Esse tema é de importante discussão, tendo em vista que pode ser um recurso para os professores de língua materna, em momento posterior à consciência fonológica no início do processo de alfabetização, auxiliarem a construção da aquisição da ortografia do PB, especialmente em casos condicionados pela morfologia, em que somente a transparência da língua não é capaz de oferecer uma escrita padrão, ou seja, são os casos em que o entendimento do uso e a aplicabilidade contextual de determinados morfemas podem resolver a opacidade em um série de dificuldades ortográficas do Português Brasileiro e ensinar isso aos alunos de forma lúdica e criativa pode ser uma alternativa para a aquisição da escrita ortográfica.

O próximo capítulo traz a descrição e análise dos dados desta tese, considerando as tarefas de escrita e as entrevistas clínicas.

4 Descrição e Análise dos Dados

Este capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados coletados a partir da aplicação dos instrumentos e da realização da entrevista clínica. O texto está organizado em quatro subseções, as quais representam os resultados referentes a cada instrumento de coleta de dados do estudo: I) descrição e análise dos dados da tarefa 1- *Reconhecimento dos sufixos –ice e –isse;* II) descrição e análise dos dados da tarefa 2- *Identidade da raiz;* III) descrição e análise dos dados da tarefa 3- *Pseudoverbos com morfemas flexionais;* e IV) descrição e análise dos dados da entrevista clínica sob o viés do Modelo de Redescrição Representacional.

4.1 Descrição e Análise dos Dados da Tarefa 1 – Reconhecimento de Sufixos – ICE E –ISSE

Conforme descrito no capítulo 3 (Metodologia), a tarefa 1 teve como foco os morfemas –ice e –isse, que são unidades morfológicas derivacionais e flexionais, respectivamente, a fim de investigar como as crianças percebem e produzem esses morfemas na escrita do português.

Foram coletados 490 dados com contextos de escrita para essa tarefa, distribuídos em 140 do 3º ano, 140 do 5º ano e 210 do 9º ano do ensino fundamental. Em relação a esses dados, a análise recaiu sobre a produção dos alunos para contextos de escrita de palavras em que há uma situação de homofonia em relação aos sufixos, sendo a morfologia o nível da língua que estabelece o padrão linguístico de escrita, considerando –ice, um morfema formador de nomes e –isse, um morfema responsável pela flexão verbal do subjuntivo.

Na sequência, são apresentados dados que mostram o desempenho dos alunos por ano escolar, considerando-se a relação erro[4]/acerto e o percentual das escritas em desacordo com o padrão ortográfico da língua.

A tabela (1) traz o cômputo dos dados da turma do 3º ano, a qual foi composta por dez alunos que participaram das tarefas, nomeados no estudo por números na sequência de 1 a 10. Na tabela, estão listadas as quantidades de erros e acertos em relação a cada grafia do morfema base e a porcentagem de formas erradas, ou seja, em desacordo com a ortografia da língua.

Tabela 1 - relação sujeito[5]/acerto/erro do 3º ano – tarefa 1

Sujeito	Morfema –isse		Porcentagem	Morfema –ice		Porcentagem
	acerto	erro	de erro	acerto	erro	de erro
1	0	7	100%	7	0	0%
2	1	6	86%	4	3	43%
3	0	7	100%	0	7	100%
4	0	7	100%	7	0	0%
5	0	7	100%	3	4	57%
6	0	7	100%	5	2	29%
7	0	7	100%	0	7	100%
8	0	7	100%	5	2	29%
9	0	7	100%	4	3	43%
10	0	7	100%	0	7	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A análise desse conjunto de dados mostra que, para o sufixo –isse, nove das dez crianças fizeram uma opção por grafar todas as palavras com o grafema <c>, sendo que apenas uma delas (S2) escreveu uma palavra com <ss>. Isso pode levar ao entendimento de que os estudantes, que estão terminando o ciclo de alfabetização,

[4] Nesta tese, as escritas dos estudantes foram analisadas sob o viés de erro e acerto, levando em conta a perspectiva dos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa GEALE, que entende o erro pela visão construtivista, considerando-o como revelador da aprendizagem e, na análise deste estudo, como potencial para discussões sobre o papel que a morfologia pode ter no ensino-aprendizagem da ortografia do PB.

[5] Optamos por nomear cada estudante por sujeito, uma vez que esse termo é muito comum nos estudos de cunho linguístico e tem relação com a ideia de designar a pessoa participante.

período em que alguma informação ortográfica já poderia estar disponível, parecem não levar em conta a forma de grafar o sufixo –isse, ao menos de forma espontânea.

Para as escritas com o morfema –ice, três das dez crianças (S3, S7, S10) fizeram escolhas de grafar todas as palavras com o uso de um <s> e, por isso, apresentaram a totalidade de erros para as escritas com esse morfema; duas crianças (S1 e S4) atingiram a totalidade de acertos, porque fizeram a opção de grafar tudo com <c>, como uma hipótese primitiva que ainda dimensiona aspectos da relação estabelecida entre grafema e fonema; cinco crianças mostraram variação em escritas com <c> ou apenas com um <s>; apenas uma das crianças que mesclou o uso dos grafemas <c> e <s> teve um percentual acima de 50% de acertos. A hipótese que pode ser construída a partir destes dados seria a de que uma parte dos estudantes estaria optando, inicialmente, pelas escritas com <c>, grafema cujo nome é justamente *cê*, e outra, ao selecionar o <s> estaria levando em consideração o som. Tal hipótese poderá ser testada a partir das análises das entrevistas clínicas com base no MRR.

Destacamos ainda que, das 140 escritas realizadas pelos estudantes de 3º ano, em relação aos morfemas –isse e –ice, apenas uma delas corresponde ao uso do dígrafo <ss>. As outras 139 escritas apresentam, em grande maioria, o grafema <c> (59,4%, considerando as escritas para -isse) e algumas o < s> (39,1% para o –isse e 97,1% para o -ice). Os estudantes que fizeram parte desta coleta contemplam a faixa etária de 9 anos, nenhum deles é repetente e estão todos alfabetizados. Antes de realizar a coleta de dados, a pesquisadora realizou, de maneira individual, com cada um dos dez alunos participantes, uma leitura de frases e um ditado de dez palavras, referentes às partes do corpo, o que evidenciou que todos estavam alfabetizados, mas ainda em fase de aprendizagem ortográfica.

A análise quantitativa dos dados tende a mostrar que a preferência dos estudantes do 3º ano foi pela escrita de palavras com a forma <ice> para ambos os morfemas testados, sendo que dos 140 contextos analisados, 104 foram escritos com <ice>, 1 com <isse> e 35 com apenas um <s>. É importante destacar que essa preferência não é garantia de que as crianças, nessa fase escolar, já saibam fazer o uso correto do morfema –ice, para formar nomes no PB, como será discutido na seção posterior a esta seção de descrição, mas aponta que as crianças parecem optar por registros que levem em conta a relação fonema-grafema. Assim, a preponderância

dos dados aponta que crianças do 3º e do 5º anos demonstram que suas grafias são realizadas, levando em conta os critérios de relação grafema-fonema, e não elementos morfológicos.

Na tabela (2) estão apresentados os dados de escrita da turma do 5º ano, sendo os participantes 10 alunos, na faixa etária de 10 a 11 anos, nenhum repetente, dispostos pela numeração de 11 a 20, seguindo-se o ordenamento computado pelos dados dos alunos anteriores.

Tabela 2 - relação sujeito/acerto/erro do 5º ano – tarefa 1

Sujeito	Morfema –isse		Porcentagem	Morfema –ice		Porcentagem
	acerto	erro	de erro	acerto	erro	de erro
11	0	7	100%	7	0	0%
12	0	7	100%	5	2	29%
13	2	5	71%	4	3	43%
14	1	6	86%	4	3	43%
15	0	7	100%	0	7	100%
16	3	4	57%	3	4	57%
17	3	4	57%	3	4	57%
18	0	7	100%	6	1	14%
19	2	5	71%	2	5	71%
20	0	7	100%	6	1	14%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados dos estudantes do 5º ano, em relação aos erros e acertos das escritas dos sufixos –ice e –isse, mostraram que cinco estudantes (S11, S12, S15, S18, S20) produziram todas as formas dos verbos no subjuntivo com o grafema <c>, indo ao encontro dos resultados do 3º ano, que também apresentaram tendência por essa opção. A diferença nesse grupo é que a metade do grupo, 50% dos sujeitos, grafaram o -isse de forma correta. Resta verificar, nas respostas dadas pelas crianças durante as entrevistas clínicas, se essa produção é decorrente da análise realizada pela criança, referentemente à unidade morfêmica, ou se diz respeito à aquisição de regra contextual. De qualquer modo, o percentual de acertos mostra-se ainda baixo para a produção de –isse, sempre inferiores a 50%, em se considerando o fato de esses alunos estarem em fase de finalização dos anos iniciais, em transição ao ensino fundamental II.

Para as escritas como sufixo –ice, percebemos que um estudante (S11) teve 100% de acerto e um outro atingiu 100% de erros (S15). Um olhar para os dados pode mostrar que os erros incluem grafias que oscilam, nos dados de um mesmo sujeito, entre o uso de <ss> e de <s>. Os sujeitos do 5º ano também apresentaram variação relativa ao emprego de <ss> e de <s>, o que pode ser interpretado como um indicativo de que a aprendizagem da ortografia está em curso. Dois estudantes (S18 e S20) cometeram apenas uma troca e obtiveram um percentual baixo de erros, 14%. Os outros seis estudantes demonstram uma instabilidade considerável em relação à forma alvo da escrita padrão. O que percebemos é que tanto os estudantes do 3º, como os do 5º ano parecem não dominar a escrita de palavras formadas pelos sufixos alvo da tarefa 1, ainda realizam muitas trocas entre os sufixos, tendendo a preferirem as escritas com o grafema <c>, ou ainda por escolhas que não condizem com os sufixos e produzem mudança sonora em decorrência da não observância do contexto para uso dos grafemas, qual seja, o uso de <s>, que pode caracterizar um uso ainda baseado na atribuição de relação biunívoca entre letra e som.

Os estudantes do 5º ano também mostraram maior tendência para grafias com <c> com o morfema –ice, inclinando os dados, mais uma vez, para a relação estabelecida pela fonologia/grafia da língua. Isso pode indicar que os estudantes não estão operando com os morfemas da língua de forma sistemática e consciente. Sobre isso, podemos trazer alguns questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem:

- Como os professores de anos iniciais lidam com a morfologia em sala de aula?
- Como a aprendizagem ortográfica da língua portuguesa é estimulada?
- Como esse campo do sistema linguístico pode contribuir com a escrita ortográfica?

A instabilidade da escrita dos estudantes é o que vem chamando a atenção até aqui, revelando escritas que podem ser grafadas de forma não analisadas pelos sujeitos, sendo que, em muitos casos, eles fazem opções pela escrita com o grafema –c e sequer buscam alternativas, em outros casos alternam em a escrita com –ss e –s. Poucos são os casos até aqui que apresentam escritas corretas para o sufixo –isse. Cabe ressaltar que o sufixo –ice é mais produtivo na língua, pois forma a classe dos

substantivos, enquanto o sufixo –isse, além de ser menos produtivo, é responsável pela flexão do verbo no pretérito do subjuntivo, um modo verbal, que no PB, é menos frequente.

O maior índice de acertos do 5º ano foi também para as palavras formadas pelo sufixo –ice, sugerindo duas interpretações possíveis: preferiram <ice> por ser sufixo muito recorrente na língua, o que sugere uma potencial informação ortográfico-visual; ou simplesmente por utilizarem informação ainda relacionada ao próprio nome da letra, sendo esta uma hipótese mais fraca já que, após cinco ano de práticas escolares, aspectos ortográficos deveriam ter maior impacto nas escolhas gráficas dos sujeitos. É importante lembrar que a consciência fonológica é uma habilidade bastante desenvolvida nos primeiros anos da alfabetização, uma vez que a compreensão dos princípios do sistema alfabético permite à criança explorar as relações entre o fonema e o grafema de forma mais explícita.

Na sequência, para fecharmos a apresentação dos dados da tarefa 1, estão expostos na tabela (3), os resultados concernentes às grafias dos estudantes do 9º ano.

Tabela 3 - Relação sujeito/acerto/erro do 9º ano – tarefa 1

Sujeito	Morfema –isse		Porcentagem	Morfema –ice		Porcentagem
	acerto	erro	de erro	acerto	erro	de erro
21	3	4	57%	4	3	43%
22	5	2	29%	7	0	0%
23	2	5	71%	2	5	71%
24	6	1	14%	7	0	0%
25	6	1	14%	2	5	71%
26	7	0	0%	6	1	14%
27	0	7	100%	2	5	71%
28	0	7	100%	1	6	86%
29	6	1	14%	6	1	14%
30	4	3	43%	3	4	57%
31	2	5	71%	2	5	71%
32	3	4	57%	6	1	14%
33	0	7	100%	4	3	43%
34	5	2	29%	4	3	43%
35	3	4	57%	5	2	29%

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos do 9º ano estão na faixa etária de 14 a 17 anos, sendo quatro, dos quinze, repetentes de ano, em detrimento do período pandêmico, a saber: S26, S29 e S34. Esses estudantes como já descrevemos na metodologia não apresentam transtornos de aprendizagem e do neurodesenvolvimento, são repentes devido ao período de pandemia, em que não entregaram as atividades propostas.

Em relação aos dados dos alunos do 9º ano, já destacamos que, embora esses sujeitos estejam encerrando a etapa do ensino fundamental, ainda demonstraram instabilidade na escrita em relação à grafia de morfemas da língua, em especial nos sufixos aqui estudados.

Para as escritas com o morfema –isse, apenas um dos estudantes acertou a totalidade de contextos escritos (S26), três (S27, S28 e S33) erraram todas as grafias, sendo que dois deles optaram unanimemente por escrever todas as palavras com <s>, ignorando a regra ortográfica, enquanto o outro produziu 4 escritas com <s> e 3 com <c>. Três estudantes tiveram apenas 1 erro (S24, S25, S29), grafando a forma verbal com <s>, enquanto os demais apresentaram uma performance variada, mesclando o uso de <ss> e <s>.

Já na produção de palavra com sufixo –ice, os dados apontaram que dois estudantes (S22 e S24) acertaram todos os contextos de escrita e nenhum, dentre os 15[6] participantes, teve 100% de erros. Seis sujeitos (S23, S25, S27, S28, S30 e S31) alcançaram índices superiores a 50% de erros para a grafia desse sufixo, ora utilizando apenas um <s>, ora <ss>.

O fato de alunos de 9º ano, com faixa etária de 14 a 17 anos, apresentarem instabilidade ortográfica perante morfemas da língua que têm uma relação de opacidade entre fonema e grafema é um dado de muita importância para a problematização neste estudo. Ao compararmos as escritas das turmas, percebemos um processo evolutivo no que tange ao acesso do conhecimento dos morfemas –isse e -ice do PB, ou seja, foi possível perceber que, no 3º ano, a maioria dos alunos optou por escritas com –ice, não utilizando, em nenhum caso, alguma escrita com –isse, o que gerou, na tabela de percentuais, 100% de acertos para as palavras escritas com o morfema –ice. No 5º ano, esse cenário ainda se fez presente e, por isso, aqui

[6] Ressalta-se que foram 15 estudantes, os participantes das coletas, nesta etapa escolar, tendo em vista que a turma também contava com maior número de alunos do que o 3º e o 5º ano.

também contamos com escritas de estudantes que produziram 100% de acertos. Até o momento, entendemos que muitas crianças parecem ter escrito as palavras ditadas sem problematizarem a ortografia do morfema sufixal. No entanto, a compilação dos dados do 9º ano, permite-nos um outro olhar, ou seja, os alunos, ao analisarem e refletirem sobre as possibilidades de escrita para o morfema, acabaram apresentando erros, e os que atingiram 100% de acertos para determinado sufixo, não o fizeram para o outro: um sujeito teve a totalidade de acertos para –isse e dois para o –ice, no entanto, apresentaram algum erro nas escritas do outro sufixo da tarefa, o que trouxe para esta tese a informação de que nenhum dos sujeitos do 9º ano atingiu a totalidade de escritas corretas de acordo com o padrão da língua portuguesa em relação a ambos os sufixos.

Assim como nas outras turmas, as produções do 9º ano mostraram maior tendência às grafias com o sufixo –ice, com 45% de palavras escritas. Para o morfema –isse, as produções totalizaram 34%. Os estudantes também apresentaram escritas com –ise, o que pontuamos para as análises um campo denominado “outra escolha”, que atingiu o percentual de 21% de escrita, o qual não constitui um morfema da língua, mas, pela relação fonologia-ortografia, apareceu com frequência nas três turmas estudadas. A totalidade de contextos de aplicação dos morfemas nesta turma teve o índice de 210 palavras, visto que o número de participantes foi maior.

O índice de acertos do morfema –ice permaneceu, assim como nas outras turmas, maior para os acertos das escritas, embora, no 9º ano, a discrepância entre as grafias dos morfemas tenha se apresentado menor.

Na sequência, fechando a descrição dos dados da tarefa morfológica 1, expomos o gráfico (1), que ilustra o comparativo de erros produzidos pelos alunos, considerando a produção total de grafias que corresponderam aos dois prefixos focalizados, –isse e –ice.

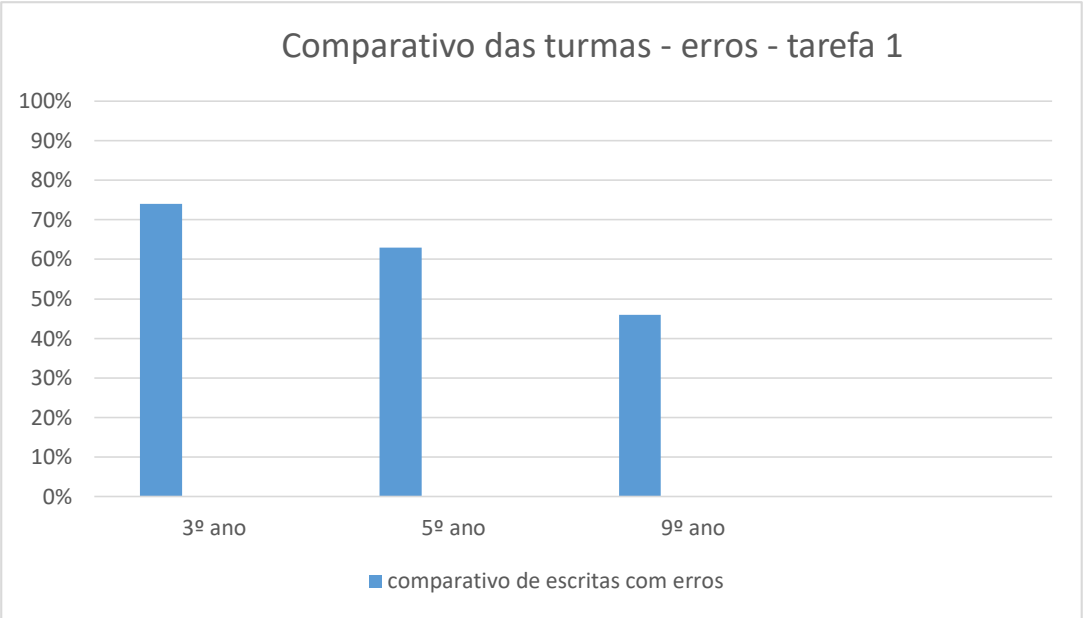


Gráfico 1 - Comparativo da quantidade de palavras escritas em desacordo com o padrão

Fonte: dados da pesquisa

O gráfico (1) representa o percentual de palavras em que os morfemas –isse e –ice foram grafados pelos sujeitos das três turmas de forma errada. Podemos observar que as grafias incorretas vão diminuindo, conforme aumentou a escolaridade e, por consequência, a idade dos estudantes. No entanto, o percentual de erros ortográficos no 9º ano ainda foi alto; no 3º ano, observamos um percentual de 74% das palavras em análise escritas de forma errada; no 5º ano, atentamos para um percentual de 63% de erros ortográficos e, no 9º ano, contamos com 46% de palavras grafadas com erros para os morfemas, uma quantidade significativa, visto que se trata do nível mais alto do ensino fundamental e, portanto, com maior contato e experiência linguística.

Esse fato mostra que os recursos morfológicos parecem não ser explorados em sala de aula, levando em conta toda potencialidade que apresentam em relação à aprendizagem da ortografia do PB, em especial, em casos em que a opacidade fonema/grafema está presente. Buscamos averiguar melhor essa afirmação na seção de análise das entrevistas clínicas com base no modelo RR.

Os gráficos (2) e (3) ilustram a distribuição dos dados dos estudantes de 3º ao 5º ano, revelando as escolhas ortográficas produzidas pelos sujeitos, ao considerar a

totalidade de escritas do instrumento 1, incluindo as escritas que estão de acordo com a forma padrão, portanto, escritas de forma correta.

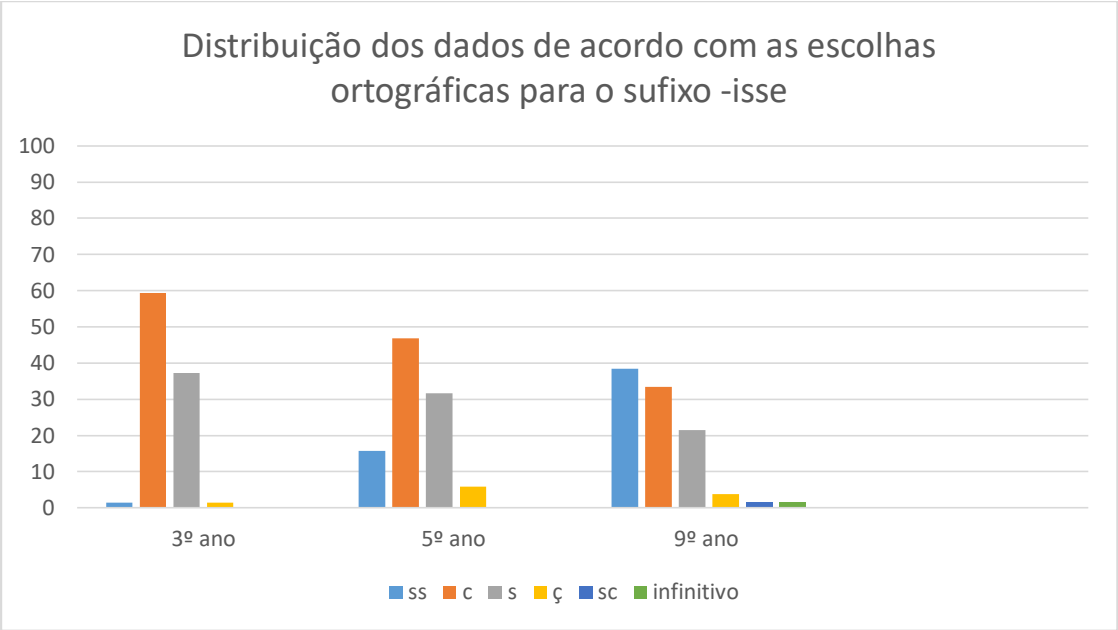


Gráfico 2 - Distribuição dos dados de acordo com as escolhas gráficas para o sufixo –isse

Fonte: dados da pesquisa

As grafias dos sujeitos mostram que, em um primeiro momento, as crianças parecem grafar as palavras não pelos aspectos morfológicos, mas ancorados na relação grafema-fonema, que o próprio nome da letra <c> traz, em especial quando anteposta às vogais <e> e <i>. Dessa forma, os maiores índices nos dados de 3º ano e de 5º ano para –isse, correspondem a <ice>. Em sequência, podemos observar que os aspectos ortográficos começam a surgir nas escritas e, nesse contexto, começam a surgir as grafias com <s> (<ise>). No 5º ano, no entanto, observamos no gráfico o aumento do uso de <isse>, o que pode ser interpretado como um indício de que nessa etapa escolar as questões ortográficas se intensificam e algum espaço para a tomada de consciência da morfologia pode estar começando. No 9º ano, contamos com dados que revelaram o maior percentual, em relação às outras etapas escolares, para as escritas com <isse>, em acordo com a forma ortográfica. Notamos, porém, que mais de 50% das grafias estão, ainda, em desacordo com o padrão, sendo a maior prevalência para o nome da letra <c> (<ice>) e em menor quantidade para grafias apenas com um <s>. Interessante pontuar que no 9ºano também aparecem escritas com outras possibilidades (<ç>, <sc> e formas no infinitivo, sem a flexão), o que não foi observado anteriormente.

No Gráfico (3), são apresentados os dados referentes às grafias de -ice nos três anos escolares analisados

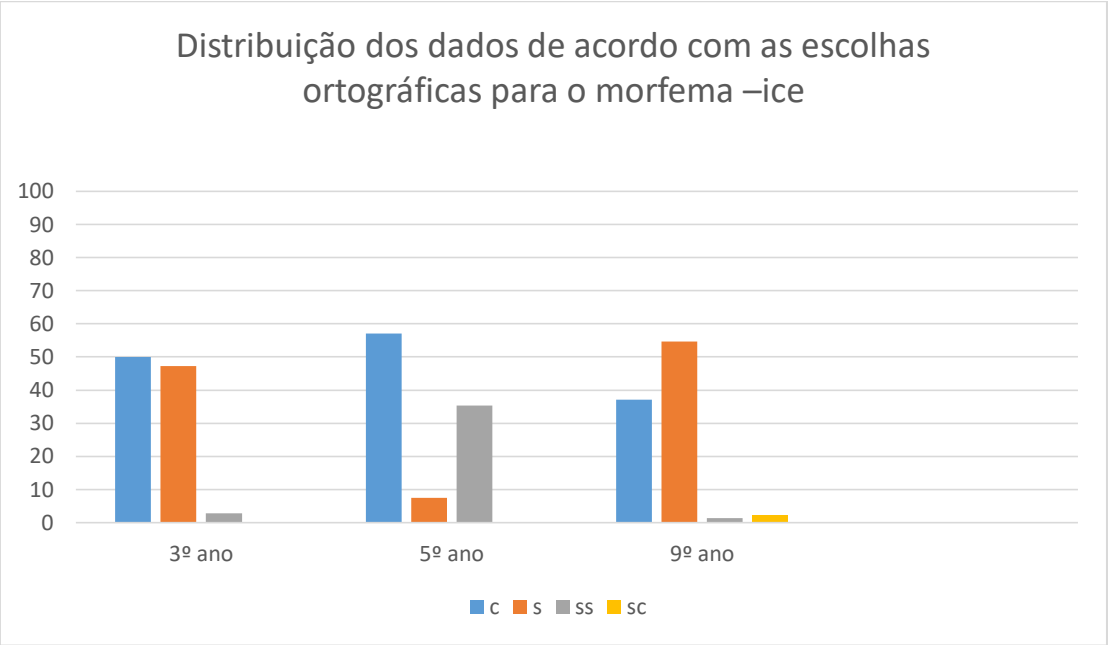


Gráfico 3 - Distribuição dos dados de acordo com as escolhas gráficas para o sufixo –ice

Fonte: dados da pesquisa

De fato, ao revelar que os sujeitos tendem a apresentar mais escritas com –ice, baseados na relação grafema-fonema e considerando também o próprio nome da letra <c>, o percentual de acertos para as palavras escritas com –ice foram maiores que com –isse. No 3º ano, contamos com grande parte das escritas que atentaram a essas relações iniciais no processo de escrita e, por isso, mostraram-se corretas. Além disso, temos um percentual grande de escritas com <s>, o que reforça a ideia de os estudantes estarem lidando com escolhas de grafemas que privilegiaram a relação biunívoca entre fonemas e grafemas. A partir do 5º ano, mesmo diante de grafias com <s>, a distribuição dos dados mostrou escolhas pelas formas <ice> e <isse>, cujas médias de acertos foram maiores, indicando o uso de grafemas que correspondem efetivamente ao fonema /s/ em contextos intervocálicos, ainda que não demonstrem estar cientes dos usos condicionados pela morfologia. No 9º ano, assim como nos dados para as grafias de –isse (Gráfico 2), surgiram outras formas, aqui no caso, grafia com o dígrafo <sc>. No entanto, a maior parte dos dados também se distribuiu entre <c> e <s>, voltando-se para o fato de que mesmo na última etapa do ensino fundamental as questões de ordem morfológica parecem não estar disponíveis

para o acesso consciente da maioria dos estudantes, tampouco a regra contextual que prevê a relação entre <s> intervocálico e o fonema /z/.

É interessante observar que, em se tratando das escritas para as palavras com –isse, o maior percentual de trocas esteve relacionado ao uso da sequência <ice>. Já nas grafias para -ice, o maior percentual é referente ao uso de <ise>. Esses resultados parecem indicar que a preferência para o grafema <c> decorre de tentativas de estabelecimento de relações entre fonema e grafema orientadas pela hipótese de biunivocidade, também influenciada pelo nome da letra. Quanto às escolhas pelo grafema <s> em contextos nos quais seu uso provoca mudança na leitura, observamos que se trata de uma segunda preferência, apontando, assim como no caso do <c>, por uma escolha orientada pela busca de uma relação direta entre fonema e grafema. Os aspectos ortográficos promotores do uso de <ss>, nos quais o controle de contexto estaria em pauta, aparecem de maneira mais tímida no computo geral dos dados desta tarefa e sugerem a presença de influência da morfologia apenas nos dados do 9º ano.

Com base nos dados até aqui apresentados, podemos inferir que a tarefa 1 – reconhecimento dos sufixos –ice e -isse – revelou que a grande maioria dos estudantes participantes desta pesquisa parecem ainda não usar a informação morfológica das palavras em suas escritas em Língua Portuguesa, aqui pensando nos morfemas estudados. Cabe destacar que esse tipo de conhecimento é formal e cabe à escolarização desenvolvê-los com seus estudantes; por esse viés, é possível pensar que ainda há muito que se ampliar as perspectivas de ensino de base linguística desde os anos iniciais do ensino fundamental.

4.2 Descrição e Análise dos Dados da Tarefa 2 – Identidade de Raiz

A tarefa 2, denominada “identidade de raiz”, objetivou verificar se os estudantes de 3º, 5º e 9º ano escrevem palavras derivadas ou primitivas a partir de um morfema base, levando em conta a especificidade ortográfica presente na raiz das palavras.

O instrumento possibilitou a escrita em lacunas de palavras cujas derivações apresentam alternância fonológica nos radicais como em médico ~ medicina; palavras em que a raiz é composta pela letra –h inicial, como em hospital ~ hospitalidade; e

palavras com radicais que fonologicamente se confundem, mas encontram na derivação marcas morfológicas que indicam sua ortografia, como em sal ~ saleiro. Ressalta-se que os estudantes contaram com a motivação visual das palavras primitivas ou derivadas para todos os contextos de escrita dessa tarefa.

A tarefa 2 contou com 525 contextos de escritas totais, sendo 150 escritas da turma do 3º ano, 150 do 5º ano e 225 escritas do 9º ano do ensino fundamental. A seguir, na tabela (4), está apresentada a distribuição dos acertos/erros dos alunos do 3º ano. Essa coleta foi realizada com dez alunos e foi dividida em três momentos, de acordo com o foco de análise estabelecido.

Tabela 4 - Relação sujeito/acerto/erro do 3º ano – tarefa 2

Sujeito	Palavras com raízes relacionadas à alternância [u]-[l]		Porcentagem de erro	Palavras com raízes iniciadas pela letra H		Porcentagem de erro	Palavras com raízes relacionadas à alternância [k]-[s]		Porcentagem de erro
	acerto	erro		acerto	erro		acerto	erro	
1	0	5	100%	4	1	20%	5	0	0%
2	5	0	0%	4	1	20%	5	0	0%
3	5	0	0%	0	5	100%	4	1	20%
4	5	0	0%	0	5	100%	5	0	0%
5	4	1	20%	4	1	20%	4	1	20%
6	0	5	100%	0	5	100%	4	1	20%
7	0	5	100%	0	5	100%	0	5	100%
8	5	0	0%	0	5	100%	1	4	80%
9	1	4	80%	3	2	40%	5	0	0%
10	0	5	100%	0	5	100%	1	4	80%

Fonte: dados da pesquisa

A análise deste conjunto de dados mostra que para o grupo de escritas que apresenta alternância fonológica no radical, 4 alunos (S1, S6, S7, S10) tiveram a totalidade de grafias incorretas e 4 (S2, S3, S4, S8) grafaram todas as palavras em questão de forma correta. Os outros dois sujeitos (S5 e S9) apresentaram um e quatro erros, respectivamente. Para o grupo de palavras iniciadas por H, foram 6 os estudantes (S3, S4, S6, S7, S8 e S10) que obtiveram 100% de erros, sem a presença do H, mesmo diante de um contexto que ofertava a palavra primitiva escrita corretamente, destacamos aqui, que nenhuma das crianças acertou a escrita de todas as palavras, três (S1, S2, S5) com um erro e um (S9) com dois erros. Para o grupo em que os radicais apresentam semelhança fonológica com outro elemento da língua, como em “sal e saleiro”, apenas um aluno (S7) obteve 100% de escritas incorretas, enquanto quatro (S1, S2, S4, S9) grafaram corretamente todos os vocábulos. Cabe destacar que, dos 10 sujeitos analisados, apenas o sujeito (S7), produziu a totalidade de palavras escritas de forma incorreta para todos os contextos apresentados na tarefa.

A seguir, apresentamos, no quadro (15), exemplos das escritas realizadas pelos estudantes do 3º ano e a proporção que atingiram na compilação dos dados, partindo do contexto dado e da palavra ditada pela pesquisadora.

Contexto apresentado na tarefa	**Palavra ditada**	**Palavras escritas pelos sujeitos**	**Quantidade de escritas por palavra**	
Sal Saleiro	Salgado	Salgado	6	Palavras com raízes relacionadas à alternância [u]-[l]
		Saugado	4	
Papelaria	Papel	Papel	5	
		Papeu	5	
Legalidade	Legal	Legal	5	
		Legau	5	
Alcoólicas	Álcool	Álcool	3	
		Alcoou	3	
		Auco	1	
		Alcóm	1	
		Alco	2	
Melado	mel	Mel	7	
		Meu	2	
		Meo	1	

Quadro 15 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com radicais que fonologicamente se confundem) – 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira observação que pode ser feita a partir das escolhas gráficas dos sujeitos é a de que há uma distribuição relativamente similar das grafias da lateral pós-vocálica (elemento em evidência neste instrumento) que, no sistema, apresenta opacidade em se considerando os níveis fonético e fonológico. São casos em que, no PB, produz-se uma semivogal e escreve-se uma líquida lateral, <l>. Sendo, portanto, a informação morfológica elemento valioso para a escrita correta das palavras, pois, à exceção da memória visual, é o recurso disponível ao usuário. É possível inferirmos que parte dos sujeitos do 3º ano operaram com critérios sonoros em detrimento dos morfológicos apresentados, não levando em conta a relação entre palavras primitivas e derivadas.

Ao observarmos os dados, vemos que as palavras “papel” e “legal”, as quais supostamente seriam de fácil acesso ao vocabulário dos estudantes, por fazerem parte de seus cotidianos, apresentam índices de 50% para erros e para acertos, cinco

estudantes grafaram com <l> e cinco com <u>. Já em relação às palavras “salgado” e “mel”, a maioria dos sujeitos acertou a escrita ortográfica, mas ainda contamos com casos de erros motivados pela fala (“saugado” e “meu”). Além disso, para a grafia de “mel”, uma das escritas apresentou a forma “meo”, grafada com a vogal final <o>, uma escrita que pode ser um indicador do processo de construção do aprendizado da criança em fase inicial, quando pensa nas possibilidades que o PB traz em relação à opacidade linguística, que permite foneticamente mais de uma possibilidade de pronúncia, o que pode gerar dúvida no momento da escrita. Quando a criança escreve “meo”, ela utiliza a substituição de uma vogal alta <u>, correspondente ao que escuta, por uma vogal médio <o>, presente na grafia de palavras em que a átona final é escutada como vogal alta e grafada como média.

Nesse conjunto de dados, foram muitas as variações escritas que surgiram para a palavra “álcool”, cuja motivação foi a forma escrita “alcoólicas”: foram cinco possibilidades de escrita, incluindo a forma alvo. Três estudantes escreveram de forma correta e sete apresentaram escritas com variações motivadas pela pronúncia da lateral pós-vocálica da língua, sendo, em três casos, grafias que corresponderam a palavras dissílabas; apenas a forma “aucoou”, obedeceu à estrutura silábica do alvo “álcool”; nos demais casos analisados, o estudante ou suprimiu a sílaba final “auco; alco” ou substituiu a sílaba “ol” por “m” (alcóm), reforçada pela presença do acento agudo. Nos casos em que as crianças grafaram “auco, alco e alcóm”, as palavras produzidas foram dissílabas, além disso, percebemos que a variação de <l> por <u> aconteceu tanto na coda da sílaba inicial da palavra quanto na coda da sílaba final.

Contexto apresentado na tarefa	Palavra ditada	Palavras escritas pelos sujeitos	Quantidade de escritas por palavra	
Hospital	Hospitalidade	Hospitalidade	4	Palavras com raízes iniciadas pela letra H
		Ospitalidade	6	
Humano	Humanidade	Humanidade	4	
		Umanidade	6	
Humor	Humorísticas	Humorísticas	3	
		Umoristicas	7	
Hotel	Hotelaria	Hotelaria	1	
		Otelaria	9	
Horas	Horário	Horário	2	
		Orario	8	

Quadro 116 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras iniciadas pela letra H) – 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Nas escritas de palavras iniciadas pela letra H, podemos observar que os alunos da faixa etária de nove anos apresentaram uma quantidade importante de escritas sem a presença do H, mesmo diante de um contexto que ofertava uma escrita anterior motivadora, que estava escrita na forma padrão, ou seja, com a letra H no radical do vocábulo. O maior índice de escritas na forma padrão foi para as palavras “hospitalidade” e “humanidade”, mesmo assim foi um índice baixo, de quatro acertos para dez contextos. Esses dados podem ser um indicativo de que os estudantes do 3º ano não estão estabelecendo correspondências entre palavras lexicalmente relacionadas, o que pode configurar um nível implícito, relativamente ao uso do H, apenas para palavras já registradas no léxico ortográfico. As palavras “umoristicas” e “orario” foram grafas ambas sem a presença do acento gráfico, que, conforme analisou Ney (2012), apesar de ser um diacrítico obrigatório pelo sistema ortográfico, pois todas as proparoxítonas são graficamente acentuadas, diz respeito a um acento excepcional no sistema da língua e, talvez por este motivo, a autora tenha identificado índice de erros de mais de 70% nos dados por ela estudados.

Contexto apresentado na tarefa	Palavra ditada	Palavras escritas pelos sujeitos	Número da escrita	
Médico	Medicina	Medicina	9	Palavras com raízes relacionadas à alternância [k]-[s]
		Medisina	1	
Autêntico	Autenticidade	Autenticidade	7	
		Autentisidade	3	
Prático	Praticidade	Praticidade	6	
		Pratisidade	4	
Elétrico	Eletricidade	Eletricidade	7	
		Eletrisidade	3	
Elástico	Elasticidade	Elasticidade	8	
		Elastisidade	2	

Quadro 17 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com alternância fonológica no radical) – 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Esse grupo de dados apresentou escritas dos estudantes de 3º ano para palavras com alternância fonológica no radical, em que foneticamente [k], ao sofrer uma derivação passa a operar com o som de [s], sendo a letra <c> preservada na escrita como no caso de “médico” e “medicina”. Não contamos com nenhum vocábulo testado escrito em sua totalidade na forma padrão, mas os índices apontaram para uma tendência menor de erros. A palavra “medicina”, por exemplo, foi grafada como “medisina” por apenas um aluno e a palavra “elasticidade” foi alvo de escrita com <s> apenas duas vezes em um universo de dez crianças. A maior quantidade de grafias e desacordo com o padrão foi para a palavra “praticidade”, a qual foi escrita com a letra <s> por quatro estudantes. Cabe destacar que é a discussão com base na entrevista clínica no modelo RR de Karmilloff-Smith que poderemos ampliar nossas reflexões sobre as características dessa aprendizagem ortográfica que os dados estão nos mostrando. Temos como referência o fato de haver duas tendências para a grafia do /s/, uma relacionada ao fato de a letra C ter o nome do som a ser registrado, outra por ser o <s> o grafema que inicialmente é associado à grafia de /s/, sem observação do contexto.

Assim, cabem três questionamentos até o momento:

- As crianças estão grafando com base no conhecimento sobre as relações fonema-grafema e, ao produzir escritas, estão acessando essas informações?
- As crianças estão grafando com base em experiências visuais, especialmente com palavras que fazem parte do dia a dia?
- As crianças conseguem produzir escritas, percebendo a presença de palavras semelhantes acionando conhecimentos morfológicos?

Essas perguntas serão retomadas e mais bem analisadas no decorrer das discussões desta tese.

A tabela (5) apresenta a compilação dos dados para o 5º ano.

Tabela 5 - Relação sujeito/acerto/erro do 5º ano – tarefa 2

Sujeito	Palavras com raízes relacionadas à alternância [u]-[l]		Porcentagem de erro	Palavras com raízes iniciadas pela letra H		Porcentagem de erro	Palavras com raízes relacionadas à alternância [k]-[s]		Porcentagem de erro
	Acertos	erros		acertos	erros		Acertos	erros	
11	0	5	100%	4	1	20%	5	0	0%
12	4	1	20%	4	1	20%	5	0	0%
13	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
14	5	0	0%	4	1	20%	5	0	0%
15	2	3	60%	0	5	100%	4	1	20%
16	5	0	0%	5	0	0%	4	1	20%
17	5	0	0%	5	0	0%	4	1	20%
18	4	1	20%	1	4	80%	4	1	20%
19	3	2	40%	2	3	60%	5	0	0%
20	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

O universo de escritas das crianças do 5º ano é mais amplo do que as do 3º ano. No entanto, cabe comentar que os estudantes desta pesquisa vivenciaram dois anos de pandemia com o ensino remoto e, nesse contexto, realizaram o 3º e o 4º anos

do ensino fundamental longe da escola, com um ensino online, focado em impressão de material e realização de tarefas. Nesse grupo, apenas dois sujeitos, (S13 e S20), acertaram a escrita das quinze palavras ditadas na tarefa 2.

Cinco estudantes acertaram todas as palavras que contemplavam escritas com alternância fonológica no radical (S13, S14, S16, S17, S20); quatro estudantes acertaram 100% das palavras cujas raízes são formadas pela letra H inicial (S13, S16, S17, S20); e cinco estudantes acertaram todas as escritas das palavras com radicais que fonologicamente se confundem (S11, S13, S14, S19, S20). O menor índice de erros recaiu para o grupo de palavras morfologicamente relacionadas pela raiz, “mel” e “melado”, por exemplo, sendo 20% a maior porcentagem de erro. As grafias que representaram a categoria de palavras com radicais em que se observava na pronúncia a alternância [l] – [u] (salgado, papel, álcool, legal e mel) foram as que apresentaram menor quantidade de escritas em desacordo com a ortografia da língua. As outras duas categorias, no entanto, tiveram uma quantidade maior de escritas não padrão. Mesmo os resultados apontando para a diminuição de palavras escritas em desacordo com a norma ortográfica do PB, é interessante analisar que tipo de produções estão presentes em dados de estudante na faixa etária de 10 a 12 anos. Por isso, no escopo de trabalho que segue, apresentamos os dados revelados pela tarefa 2, escritos pelos estudantes do 5º ano.

Contexto apresentado na tarefa	**Palavra ditada**	**Palavras escritas pelos sujeitos**	**Quantidade de escritas por palavra**	
Sal Saleiro	Salgado	Salgado	10	Palavras com raízes relacionadas à alternância [u]-[l]
		Saugado	0	
Papelaria	Papel	Papel	10	
		Papeu	0	
Legalidade	Legal	Legal	10	
		Legau	0	
Alcoólicas	Álcool	Álcool	4	
		Alcom	2	
		Alcoo	2	
		Alco	1	
		Acool	1	
Melado	Mel	Mel	10	
		Meu	0	

Quadro 18 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com radicais que fonologicamente se confundem) – 5º ano

Fonte: dados da pesquisa

No 5º ano, os estudantes apresentaram excelente desempenho de escrita em relação aos vocábulos que possuem, em seus radicais, elemento fonológico alternando na fala. Sob esse olhar, podemos observar que apenas para a palavra “álcool” apareceram variações em desacordo com a ortografia da língua; para as palavras “salgado, papel, legal e mel”, os estudantes obtiveram a totalidade de acertos.

Esse movimento é significativo e retrata um avanço importante das habilidades ortográficas em relação ao aumento da escolaridade, o que está de acordo com a proposta aqui defendida de que a escolarização precisa oferecer subsídios para o estudante aprender a escrita de forma gradual e sistemática.

Em relação à palavra “álcool” e as formas escritas pelos sujeitos “alcom, alcoo, alco e acool”, é fato destacar que essa é uma palavra que faz parte do universo linguístico da grande maioria dos estudantes, especialmente, pela pandemia que ofertou a escrita e pronúncia desse vocábulo diariamente, em mídias, redes sociais, folders e pelas próprias aulas remotas, em período de isolamento, quando professores trabalharam fortemente os cuidados e a prevenção do vírus em questão. Assim notamos que, mesmo diante de um contexto permanente de visualização da palavra álcool, bem como diante a presença de um vocábulo derivado na própria tarefa, a saber alcoólicas, ainda contamos com quatro formas diferentes no ditado dos alunos de 10 a 12 anos, todos alfabetizados e concluintes da etapa dos anos iniciais.

Todas as formas escritas em desacordo com a ortografia nesta tarefa omitiram a presença do acento da palavra original, sendo três dos contextos palavras dissílabas e uma palavra que se manteve trissílaba. Na escrita de “alcom”, dois sujeitos substituíram a sílaba final “ol” por uma vogal seguida de nasal <m>. Aqui percebemos a estreita relação com a análise fonética da palavra alvo. É importante destacar que, nos dados do 3º ano, esse mesmo tipo de construção também apareceu, no entanto, munido do acento agudo na primeira sílaba. Para a escrita de “alcoo”, dois estudantes realizaram o apagamento da coda da lateral /l/, o que parece ser um indicativo de que as crianças não relacionaram a palavra ditada com a palavra primitiva, escrita na

motivação da tarefa. Na ocorrência de “alco”, um sujeito fez o apagamento total da última sílaba do vocábulo ditado, enquanto na escrita de “acool”, a criança não registrou o diacrítico e tampouco a consoante correspondente à coda da lateral da primeira sílaba, não representando nem o som de [l], nem de [u], como o instrumento proposto previa.

Dessa forma, contamos com dados que apagaram a coda lateral /l/ tanto na sílaba inicial, quanto na final da palavra “álcool”, fatos reportados no estudo de REINEHR et alii (2021), que menciona substituições de <l> por zero ou por nasais como estratégias identificadas na análise de escritas de crianças brasileiras pertencentes ao BATALE.

No quadro (18), apresentamos os dados da tarefa 2 da turma de 5º ano para o grupo de palavras iniciadas pela letra H.

Contexto apresentado na tarefa	**Palavra ditada**	**Palavras escritas pelos sujeitos**	**Quantidade de escritas por palavra**	
Hospital	Hospitalidade	Hospitalidade	7	Palavras com raízes iniciadas pela letra H.
		Ospitalidade	3	
Humano	Humanidade	Humanidade	5	
		Umanidade	5	
Humor	Humorísticas	Humorísticas	5	
		Umorísticas	3	
		omorísticas	2	
Hotel	Hotelaria	Hotelaria	5	
		Otelaria	5	
Horas	Horário	Horário	8	
		Orário	2	

Quadro 129 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras iniciadas pela letra H) – 5º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Uma das contribuições deste estudo para a área de pesquisas sobre a aprendizagem da escrita é a análise de categorias de palavras que encontram motivação morfológica no PB em suas ortografias. Escassas, por exemplo, são as pesquisas em torno de palavras cujos radicais são compostos pela letra H.

Sobre isso, os dados analisados apresentam indicativos de que os estudantes encontraram dificuldades ao grafar esse tipo de palavra, cujo treino e visualização para consolidação do conhecimento são fundamentais, já que são palavras que não contam com regras pré-estabelecidas para suas grafias, as quais são motivadas pelas suas origens etimológicas.

No 5º ano do ensino fundamental, as escritas desse grupo de vocábulos apresentaram considerável instabilidade ortográfica, nenhuma palavra obteve a totalidade de escritas de acordo com a forma padrão. As palavras “hospitalidade” e “horário” foram as que compreenderam maior número de acertos, respectivamente, sete e oito estudantes as grafaram corretamente.

As variações observadas foram entre escritas com a presença da letra H ou com a sua ausência. As palavras “humorísticas” e “horário” conservaram o acento agudo em posição silábica correta, mesmo na ausência da escrita da letra H, o que mostrou um possível efeito de informação visual e a preservação de registro para a sílaba tônica. Para a palavra “humanidade”, obtivemos metade das escritas preservando o radical, exposto na motivação da tarefa, e metade das escritas sem a estrutura do radical em questão. O mesmo aconteceu para a palavra “hotelaria”, em que cinco estudantes escreveram corretamente com H e cinco não o fizeram, rompendo a correspondência com a estrutura do radical. Nas escritas para a palavra “humorísticas”, contamos com duas ocorrências que fugiram da forma padrão: “umorísticas e omorísticas”, em que podemos notar a influência de uma potencial regra ortográfica criada pelos estudantes em face da alternância observada, na fala, relativamente às vogais médias pretônicas e o registro ortográfico por meio dos grafemas <o> ou <e>, em um claro processo de supergeneralização de regras (MIRANDA, 2013).

O quadro (19) apresenta os dados que trazem alternâncias fonológicas em seus radicais do grupo de estudantes do 5º ano.

Contexto apresentado na tarefa	Palavra ditada	Palavras escritas pelos sujeitos	Número da escrita	
Médico	Medicina	Medicina	10	Palavras com raízes relacionadas à alternância [k]-[s]
		Medisina	0	
Autêntico	Autenticidade	Autenticidade	8	
		Autentisidade	2	
Prático	Praticidade	Praticidade	9	
		Pratisidade	1	
Elétrico	Eletricidade	Eletricidade	9	
		Eletrisidade	1	
Elástico	Elasticidade	Elasticidade	10	
		Elastisidade	0	

Quadro 20 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com alternância fonológica no radical) –5º ano
Fonte: Dados da pesquisa

As palavras “medicina” e “elasticidade” foram grafadas de forma correta por todos os sujeitos do 5º ano, não aparecendo nenhuma variação na escrita. As palavras “praticidade” e “eletricidade”, ambas tiveram um desempenho muito significativo, tendo apenas uma ocorrência de erro para a forma “praticidade” e uma para o vocábulo “eletrisidade” (S15 e S16), ambas grafias com a troca de <c> por <s>. Esse fenômeno coloca em evidência o processo de alternância fonológica, em que, por efeito de processo morfofonológico, /k/ assume o som de /s/ em contexto de /i/ adjacente. Na forma escrita, portanto, as palavras desse grupo encontraram previsibilidade, já que os radicais de seus derivados se mantêm iguais e tal fato parece estar sendo observado pelos alunos do 5º ano.

Esse conjunto de dados mostra a presença de maior variabilidade para as escritas da palavra “autenticidade”, sendo quatro as formas que apareceram nas escritas dos sujeitos de 5º ano, mas não apenas em razão da alternância /k/-/s/. A forma padrão e, portanto, correta contou com o total de quatro escritas; a grafia “autentisidade”, apresentando a troca de <c> por <s>, teve duas ocorrências. Notamos que nesse conjunto de dados a palavra “autenticidade” sofreu mudanças também no registro do ditongo inicial, duas formas que resultaram em alternância no radical do vocábulo: a escrita de “altenticidade” com três produções, em que o grafema <u> do radical alternou-se com <l>, como possível efeito de processos de supergeneralizacão, neste caso, a partir da percepção dos sujeitos de que: ouvimos

[u] na posição pós vocálica, mas escrevemos <l>. O registro do fenômeno foco da atividade, qual seja, /k/-/s/ escreve-se com <c>, foi realizado de forma correta, ou seja, mantendo o grafema que compõem a palavra primitiva, no entanto, a presença de um elemento fonético que apresenta forte tendência de troca pelos falantes na fala, aquele relacionado à formação de ditongo em casos de lateral pós-vocálica, foi marcada aqui, também nas escritas dos estudantes. A outra forma encontrada, “aultenticidade”, foi escrita por um sujeito e mostrou a presença correta para a grafia da palavra derivada, mas trouxe no radical tanto a letra <u> como a letra <l>, uma posposta a outra, parecendo buscar um reforço da possibilidade de uso das duas, uma análise mais robusta desse caso será possível por meio da sessão de análise com base na entrevista clínica.

Na tabela (6), está exposta a compilação dos dados gerais da tarefa 2 para a turma de 9º ano.

Tabela 6 - Relação sujeito/acerto/erro do 9º ano – tarefa 2

Fonte: Dados da pesquisa

Sujeito	Palavras com raízes relacionadas à alternância [u]-[l]		Porcentagem de erro	Palavras com raízes iniciadas pela letra H		Porcentagem de erro	Palavras com raízes relacionadas à alternância [k]-[s]		Porcentagem de erro
	Acertos	erros		acertos	erros		Acertos	erros	
21	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
22	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
23	1	4	80%	5	0	0%	4	1	20%
24	5	0	0%	4	1	20%	5	1	20%
25	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
26	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
27	5	0	0%	4	1	20%	5	0	0%
28	4	1	20%	5	0	0%	5	1	20%
29	4	1	20%	5	0	0%	5	0	0%
30	5	0	0%	4	1	20%	5	0	0%
31	4	1	20%	5	0	0%	5	0	0%
32	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
33	5	0	0%	4	1	20%	1	4	80%
34	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
35	5	0	0%	5	0	0%	5	0	0%

As escritas realizadas pelos estudantes do 9º ano, última etapa do ensino fundamental, revelaram que há um avanço significativo em relação aos acertos das palavras dos contextos em análise. O estudante S23 foi o que apresentou maior quantidade de erros, chegando a 80%, para as escritas com alternância fonológica no radical, sendo o único com índice alto para erros. Ainda para esse mesmo contexto, os estudantes S28, S29 e S31 realizaram a escrita de apenas uma palavra em desacordo com a forma ortográfica do PB. Para as palavras, cuja raiz é formada pela letra H, quatro estudantes apresentaram erro, respectivamente, S24, S27, S30 e S33, totalizando o grupo que apresentou, nesta tarefa, maior público de estudantes com alguma escrita fora do padrão. Para o grupo de palavras com raízes relacionadas e alternância [k]-[s], novamente, apenas dois estudantes escreveram uma palavra em desacordo com as regras ortográficas da língua, a saber: S23 e S33.

É importante pensar que os erros não foram produzidos pelos mesmos sujeitos nos três contextos analisados, com exceção de S23 e S33 que escreveram em desacordo com ortografia em duas tarefas, ainda que com índice baixo de erros.

Os resultados até aqui descritos indicam que, conforme o processo de escolarização vai aumentando, a aprendizagem ortográfica vai se consolidando. No entanto, é fato que, mesmo no 9º ano, ainda há a presença de erros nas grafias que não atendem às regras ortográficas. É fato que se esperaria que, nesta etapa do ensino, todos os estudantes estivessem com a aprendizagem ortográfica consolidada, visto que, além do processo de memorização e exposição linguística, também já estão presentes em um universo de ensino formal e sistemático das regras que determinam os padrões de escrita da língua portuguesa. O que nos cabe, agora, é, a partir da entrevista clínica e do modelo de Redescrição Representacional, buscar compreender em que medida os conhecimentos do âmbito morfológico são acessados pelos estudantes, tanto para as grafias que estão corretas como para as que estão incorretas.

No quadro (20) estão elencados os dados dos estudantes de 9º ano a respeito da tarefa 2, em contexto onde as palavras apresentam radicais que fonologicamente se confundem.

Contexto apresentado na tarefa	Palavra ditada	Palavras escritas pelos sujeitos	Quantidade de escritas por palavra	
Sal Saleiro	Salgado	Salgado	15	Palavras com raízes relacionadas à alternância [u]-[l]
		Saugado	0	
Papelaria	Papel	Papel	15	
		Papeu	0	
Legalidade	Legal	Legal	14	
		Legau	1	
Alcoólicas	Álcool	Álcool	14	
		Alcoom	1	
Melado	Mel	Mel	15	
		Meu	0	

Quadro 21 - relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com radicais que fonologicamente se confundem) – 9º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados dos estudantes de 9º ano, faixa etária entre 14 e 16 anos, apontaram para uma queda em relação aos erros ortográficos dos contextos aqui disponibilizados para a escrita. As duas únicas palavras que sofreram escritas em desacordo com o padrão linguístico foram “legal” e “álcool”, que apresentaram, respectivamente, as escritas de “legau” e “alcoom”. Para a palavra “legau”, o estudante realizou a escrita, podendo levar em conta a opção da informação fonética/fonológica da língua, grafando, assim, de acordo com a referência da fala. Já para a escrita de “alcoom”, o estudante, além de parecer não fazer a referência com o contexto motivador, escrito na tarefa – alcoólicas, não representou o acento gráfico e substitui o grafema <l> por <m>, em vez da líquida, uma nasal, ambas, no entanto, licenciadas para assumir a posição de coda silábica do PB.

O quadro (21) chama a atenção para os dados do 9º ano relativos aos contextos de escrita de palavras iniciadas pela letra H.

Contexto apresentado na tarefa	Palavra ditada	Palavras escritas pelos sujeitos	Quantidade de escritas por palavra	
Hospital	Hospitalidade	Hospitalidade	15	Palavras com raízes iniciadas pela letra H
		Ospitalidade	0	
Humano	Humanidade	Humanidade	15	
		Umanidade	1	
Humor	Humorísticas	Humorísticas	15	
		Umorísticas	0	
Hotel	Hotelaria	Hotelaria	12	
		Otelaria	3	
Horas	Horário	Horário	15	
		Orário	0	

Quadro 22 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras iniciadas pela letra H) – 9º ano

Fonte: dados da pesquisa

Os dados de escritas para as palavras iniciadas pela letra H apontaram que para “hospitalidade, humorísticas e horário”, os estudantes obtiveram 100% de acertos, mantendo todas as escritas com a presença do H no radical. O mesmo não aconteceu com as palavras “humanidade e hotelaria”; um estudante escreveu “umanidade” e três estudantes grafaram “otelaria”, mesmo diante da palavra primitiva escrita em contexto anterior.

No quadro (22) estão os dados que representam o conjunto de palavras escritas pelos estudantes de 9º ano, em que as palavras têm alternância fonológica no radical.

Contexto apresentado na tarefa	Palavra ditada	Palavras escritas pelos sujeitos	Número da escrita	
Médico	Medicina	Medicina	15	Palavras com raízes relacionadas à alternância [k]-[s]
		Medisina	0	
Autêntico	Autenticidade	Autenticidade	14	
		Autentissidade	1	
Prático	Praticidade	Praticidade	14	
		Pratisidade	1	
Elétrico	Eletricidade	Eletricidade	14	
		Eletrisidade	1	
Elástico	Elasticidade	Elasticidade	11	
		Elastisidade	4	

Quadro 23 - Relação de escritas a partir do contexto estabelecido (palavras com alternância fonológica no radical) –9º ano

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo de palavras com alternância fonológica no radical, a turma de 9º ano apresentou sete erros totais nos dados de quatro estudantes diferentes. Um desses estudantes (S33) foi o que apresentou escrita em desacordo para o maior número de contextos, grafando “autenssidade, pratisidade, eletrisidade e elastisidade”. Notemos, neste caso, que apenas na primeira grafia foi feito uso do dígrafo <ss> que atende à regra de estabilidade para a leitura de /s/. Outros três estudantes (S23, S24, S28) apresentaram o mesmo erro, escrevendo “elastisidade”. O restante dos sujeitos grafou todas as palavras de maneira correta, ou seja, de acordo com o padrão ortográfico.

A tarefa 2 buscou olhar para o efeito da identidade da raiz na grafia de palavras do PB, a fim de verificar a manifestação escrita dos três níveis de escolaridade: 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental. A tabela (7) mostra a distribuição dos erros aqui descritos, considerando os três grupos de palavras testados.

Tabela 7 - Distribuição dos erros considerando os radicais que fonologicamente se confundem, as palavras iniciadas por H e as palavras com alternância fonológica no radical.

Distribuição de erros	**3º ano**	**5º ano**	**9º ano**	**Porcentagem total de erros por contexto**
Contexto: Palavras com raízes relacionadas à alternância [u]-[l]	25 erros	12 erros	7 erros	**25,1%**
Contexto: Palavras com raízes iniciadas pela letra H	35 erros	15 erros	4 erros	**36,6%**
Contexto: Palavras com raízes relacionadas à alternância [k]-[s]	16 erros	4 erros	7 erros	**21,1%**

Fonte: dados do estudo

Analisando cada contexto de escrita, podemos verificar que o conjunto de palavras, cujo radical é composto pela letra H foi o que apresentou índices mais altos de erros pelas turmas do 3º e do 5º ano, com um total de 36,6% de escritas em desacordo com o padrão. Na sequência, estão as palavras com alternância fonológica [u]-[l], apresentando 25,1% de erros e, com porcentagem menor, está o grupo de palavras com raízes relacionadas e alternância [k]-[s], apresentando 21,1% de erros no total.

Considerando as 525 palavras escritas pelos estudantes na aplicação de toda tarefa, em todas as turmas, encontramos o percentual de 23,8% de erros. Além disso, as análises mostraram que, na tarefa 1, a palavra que mais sofreu desvios da escrita padrão foi a palavra “álcool”, com 16 escritas fora do padrão; na tarefa 2, a palavra “hotelaria” foi a que mais apresentou a omissão da letra H nas escritas dos sujeitos,

com 17 escritas fora do padrão; e na tarefa 3, com 9 escritas fora do padrão ortográfico, a palavra “autenticidade” foi a que obteve maior índice de erros.

Refletimos, aqui, brevemente sobre esse resultado: a forma oral da palavra “álcool”, principalmente devido à pandemia COVID-19, é frequente no cotidiano dos sujeitos. No entanto, a sua forma escrita parece não estar memorizada por uma grande parcela de crianças e adolescentes do ensino fundamental, levando em conta a complexidade de sua estrutura ortográfica, que é composta por três sílabas, VC (vogal/consoante), CV (consoante/vogal) e VC (vogal/consoante), é uma proparoxítona, sendo a antepenúltima sílaba a tônica, além de ter o encontro de duas vogais “o” no final e início de nova sílaba. Estudantes do 3º até o 9º ano apresentaram escritas para essa palavra em desacordo com o padrão.

A palavra “hotelaria”, por sua vez, tinha como motivação a palavra “hotel”, o que pode não ter sido um apoio para uma parcela das escritas, que se manifestaram sem a presença da letra H. A palavra é formada por sílabas simples e canônicas da língua, tendo, no entanto, a letra H em seu início, que é a única letra do PB que não possui som e isso se apresenta, perante este estudo, como um ponto de difícil acesso para alguns estudantes em suas grafias, o que pode sugerir a necessidade de fortalecimento do léxico ortográfico desses estudantes.

A palavra “autenticidade”, que é uma derivada de “autêntico”, apresenta uma formação silábica mais variada e, quando derivada muda a posição de acento gráfico, no entanto, o ponto em que mais apareceram erros foi em relação ao processo de alternância, onde o fonema /k/ passa para /s/ e os sujeitos grafaram preponderantemente com a letra <s>, sendo o uso de <ss> observado em apenas um dado.

4.3 Descrição e Análise dos Dados da Tarefa 3 – Pseudoverbos com Morfemas Flexionais

A tarefa 3 contemplou a escrita de palavras inventadas, que se assemelham a verbos da língua portuguesa de primeira, segunda e terceira conjugação (ar, er, ir). O objetivo dessa tarefa foi analisar as escritas dos sujeitos referentemente às flexões verbais de 3º pessoa do plural, nos tempos de pretérito perfeito do modo indicativo,

marcado pelo morfema –am, e no futuro do presente do modo indicativo, marcado pelo morfema –ão. A tarefa foi estruturada a partir de verbos inventados, inseridos dentro de um contexto de significados a partir de uma história, criada pela pesquisadora. No decorrer da história, foram inseridas lacunas com as duas possibilidades de aplicação - futuro e pretérito - que por meio da leitura da pesquisadora e do contexto apresentado, foram completadas pelos estudantes das três turmas.

Nesta tarefa, nove pseudoverbos foram inventados e inseridos no contexto de uma história com ilustrações, totalizando 630 contextos de escrita nos três anos escolares, 180 flexões verbais escritas do 3º ano, 180 do 5º ano e 270 do 9º ano, sendo proporcionalmente 315 escritas para o contexto de 3ª pessoa do plural do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo, marcado pelo sufixo –am e 315 para a 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo, marcado pelo sufixo –ão.

Considerando a totalidade das 630 escritas, obtivemos 402 flexões pseudoverbais que não atenderam à conjugação verbal correta; mais que a metade das escritas apresentaram desvio ortográfico.

A tabela (8) apresenta os dados referentes aos acertos[7] e erros dos estudantes do 3º ano.

[7] Destaca-se aqui, que todas as vezes em que o sujeito grafou o morfema correspondente ao tempo verbal corretamente, consideramos a escrita como acerto, devido ao objetivo proposto pelo estudo; erros ortográficos de outras naturezas foram discutidos, mas a contabilidade de erros/acertos deu-se a partir da escrita de –am para o passado (pretérito perfeito do indicativo) e –ão para o futuro (futuro do presente do indicativo).

Tabela 8 - Relação sujeito/acerto/erro do 3º ano – tarefa 3

Sujeito	3ª pessoa Pretérito Perfeito do Indicativo		Porcentagem de erro	3ª pessoa Futuro do Pretérito do Indicativo		Porcentagem de erro
	acerto	erro		acerto	erro	
1	2	7	78%	0	9	100%
2	7	2	22%	6	3	33%
3	1	8	89%	9	0	0%
4	0	9	100%	9	0	0%
5	7	2	22%	6	3	33%
6	0	9	100%	6	3	33%
7	6	3	33%	6	3	33%
8	0	9	100%	9	0	0%
9	3	6	67%	9	0	0%
10	0	9	100%	9	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Os estudantes do 3º ano apresentaram uma instabilidade considerável nas grafias das flexões verbais para o pretérito perfeito do indicativo e futuro do pretérito do indicativo. Cinco deles, S3, S4, S8, S9 e S10, obtiveram 100% de acerto para o sufixo –ão, revelando uma tendência às grafias com esse sufixo, que se confirma nas escritas dos demais sujeitos, tendo em vista que ao longo da tarefa grafaram com maior êxito os contextos referentes ao sufixo marcador de futuro, do que o sufixo marcador de passado. Além disso, parece que há uma predisposição nessa etapa escolar às grafias com –ão, inclusive quando a sentença indica ação passada. As crianças pareceram basear suas grafias muito mais pelo plano fonético da língua, atentando à relação fonema-grafema do que ao plano morfológico, compreendendo o uso de determinados sufixos linguísticos, fato esse que será melhor explorado a partir das entrevistas e análises na perspectiva do modelo teórico de Redescrição Representacional, tópico do próximo capítulo desta tese.

Nenhum estudante atingiu a totalidade de escritas corretas para os contextos que representavam o sufixo –am, sendo que apenas três estudantes obtiveram a porcentagem menor a 50% de erros, a saber S2, S5 e S7. Os índices de escritas em desacordo com o padrão foram muito superiores, considerando o pretérito perfeito do indicativo.

Os sujeitos S4, S8 e S10 demonstram em seus dados uma opção por uma grafia, sendo todos os contextos registrados com –ão, por isso, apresentam 100% de acertos para as flexões referentes ao futuro e 100% de erros para as flexões de passado.

Algumas questões, a partir desse conjunto de dados, precisam ser exploradas com a análise teórica a que este estudo se propõe:

- os sujeitos que apresentaram a totalidade de acertos para o sufixo –ão escreveram levando em conta qual critério linguístico?;
- os sujeitos percebem a diferença semântica que o uso dos morfemas –ão e –am produzem nas sentenças?; e
- que nível de conhecimento os estudantes de 3º ano do ensino fundamental têm sobre sufixos flexionais verbais do PB?

Os dados referentes ao 5º ano são apresentados a seguir, na tabela (9):

Tabela 9 - relação sujeito/acerto/erro do 5º ano – tarefa 3

Sujeito	3ª pessoa Pretérito Perfeito do Indicativo		Porcentagem de erro	3ª pessoa Futuro do Pretérito do Indicativo		Porcentagem de erro
	acerto	erro		acerto	erro	
11	9	0	0%	1	8	89%
12	9	0	0%	9	0	0%
13	9	0	0%	9	0	0%
14	9	0	0%	8	1	11%
15	1	8	89%	8	1	11%
16	9	0	0%	9	0	0%
17	9	0	0%	9	0	0%
18	8	1	11%	8	1	11%
19	0	9	100%	9	0	0%
20	9	0	0%	9	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

O compilado de dados referentes ao 5º ano sinaliza uma crescente tendência ao acerto no que concerne à grafia dos sufixos –am e –ão. Sobre as escritas com o sufixo marcador do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo, sete dos dez estudantes apresentaram a totalidade de acertos em suas produções; o S15 teve

apenas um acerto e oito erros; o S18 apresentou apenas um erro para cada conjunto de dados e o S19 produziu todas as grafias em desacordo com a escrita padrão, obtendo 100% de erros. Para as escritas com o sufixo marcador do tempo verbal futuro do presente do indicativo, as escritas foram mais diversificadas: seis das dez crianças apresentaram a totalidade de acerto para os contextos de escritas com -ão, a saber, S12, S13, S16, S17, S19 e S20, os quais obtiveram a totalidade de acertos para ambos os sufixos verbais. É preciso, pois compreender na próxima etapa deste estudo, qual é o nível de explicitação que os estudantes têm sobre essas produções e os significados que assumem na língua portuguesa. Os sujeitos S14, S15 e S18 apresentaram apenas um erro para as escritas com –ão, sendo que os dados mostraram que o S15 teve grande percentual de erros (89%) para o sufixo –am e o S18 apresentou apenas um erro para –am (11%). Comparando esse grupo com os dados do 3º ano, foi possível perceber maior estabilidade em relação às escritas ortográficas analisadas.

A mesma tarefa aplicada aos alunos os 9º ano alcançou os apresentados a seguir – tabela (10):

Tabela 10 - Relação sujeito/acerto/erro do 9º ano – tarefa 3

Sujeito	3ª pessoa Pretérito Perfeito do Indicativo		Porcentagem de erro	3ª pessoa Futuro do Pretérito do Indicativo		Porcentagem de erro
	acerto	erro		acerto	erro	
21	5	4	44%	0	9	100%
22	9	0	0%	9	0	0%
23	4	5	55%	1	8	89%
24	9	0	0%	9	0	0%
25	8	1	11%	8	1	11%
26	9	0	0%	9	0	0%
27	8	1	11%	8	1	11%
28	9	0	0%	9	0	0%
29	9	0	0%	9	0	0%
30	9	0	0%	9	0	0%
31	9	0	0%	9	0	0%
32	9	0	0%	9	0	0%
33	8	1	11%	8	1	11%

34	8	1	11%	9	0	0%
35	8	1	11%	6	3	33%

Fonte: Dados da pesquisa

O grupo de estudantes do 9º ano ainda apresenta escritas em desacordo com a norma ortográfica que corresponde à funcionalidade de cada sufixo em análise, indo de encontro a uma tendência esperada para essa fase de escolarização, segundo a qual, no último ano do ensino fundamental, os estudantes já deveriam dominar as formas ortográficas dos sufixos flexionais marcadores, no PB, de tempo passado e futuro. Ao evidenciar que os estudantes de 5º ano obtiveram melhor desempenho nas escritas do que os estudantes de 3º ano, também poderíamos supor que o 9º ano apresentaria resultados ainda mais superiores, atingindo a compreensão referente à forma ortográfica de cada sufixo, cujas implicações são semânticas, relativas ao tempo, e também prosódicas, uma vez que há relação entre as grafias de -ão e -am e a proeminência acentual.

No entanto, contamos com sete de quinze estudantes que escreveram em desacordo com a ortografia no que se refere ao uso do sufixo de pretérito perfeito do indicativo e seis, também de quinze, que apresentaram desvios nas escritas para o sufixo de futuro do presente do indicativo, sendo seis desses estudantes os mesmos que grafaram de forma incorreta ambos os sufixos, nomeadamente S21, S23, S25, S27, S33 e S35. O estudante S34 apresentou 11%, ou seja, apenas 1 erro para o sufixo –am.

Os sujeitos S21 e S23 apresentaram um percentual significativo de escritas incorretas para ambos os sufixos, já os demais apresentaram um percentual baixo de escritas incorretas. O fato que nos instiga aqui é buscar subsídios na entrevista clínica com base no modelo teórico desta tese para discutir a presença de escritas incorretas para um número relevante de estudantes que estão concluindo a etapa de ensino fundamental e se encaminhando para o ensino médio, ou seja, estudantes que sairão dessa etapa escolar de 9 anos sem dominar uma regra básica do sistema linguístico do PB em suas produções escritas.

É possível perceber que o maior universo de escritas incorretas está no 3º ano, etapa em que deveriam estar consolidando a aprendizagem da escrita ortográfica. Nos dados do 5º ano observamos menor quantidade de erros do que o 9º ano, distanciando-se da ideia de que à medida que a escolaridade avança também o

conhecimento ortográfico aumenta e, por isso, as escritas incorretas diminuem. Salientamos, a partir dessa perspectiva, que esses resultados serão analisados com o auxílio das entrevistas, a fim de que possamos ampliar a compreensão do fenômeno investigado tendo em vista o nível e explicitação que os estudantes deste estudo têm sobre os morfemas em foco bem como de suas respectivas grafias.

As tabelas (11), (12) e (13) apresentam a compilação dos dados da tarefa 3, considerando contextos observados:

1. <m> para formas do futuro, - ão, e para formas do passado, - m;

2. <ão> para formas do futuro, - ão, e para formas do passado, - m;

3. Ø para formas do futuro, - ão, e para formas do passado, - m; caracterizando apagamento do morfema e a grafia de formas desnasalizadas, como por exemplo “finero” ou “finer”;

4. <n> para formas do futuro, - ão, e para formas do passado, - m;

5. outros, representando outras grafias que apareceram, sobretudo os casos de dupla marcação da nasalidade como em “caterãom”.

Tabela 11 - grafias encontradas a partir de cada pseudoverbo – 3º ano

grafias	-m	%	-ão	%
1. <m>	19/90	21%	19/90	21%
2. <ão>	51/90	57%	62/90	69%
3. Ø	10/90	11%	2/90	2%
4. <n>	6/90	6,6%	2/90	2%
5. outros	4/90	4,4%	5/90	6%

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 11 mostra uma preferência pelo grafema <ão> para ambas as formas morfológicas, 57% e 69% para o passado e o futuro, respectivamente, o que pode ser interpretado como grafias motivadas pela percepção fonética do ditongo nasal, sem que esteja sendo considerada informação referente ao tempo verbal e tampouco o aspecto prosódico. O uso do <m> apresentou o mesmo percentual para as duas formas, 21%, um possível resultado da informação ortográfica e de um efeito de frequência dessas formas escritas impactando o léxico ortográfico dos alunos. As grafias sem a marca da nasal, mais evidentes no passado, coincidem com o fato de

tratar-se de posição átona, suscetível na fala a processos de desnasalização, ouvimos ‘garag[i]’ para ‘garagem, mas não ‘coleç[a]’ para ‘coleção’.

Encontramos nos dados a grafia “gancarho”, por exemplo, computada como “**Ø**”, caso em que a criança acrescentou a letra H na sílaba final da palavra e em lugar de <am> optou pela vogal <o>, aproximando sua escrita com a forma falada, em que, em muitos contextos, notamos que os falantes de PB, quando vão conjugar o pretérito perfeito do indicativo, omitem o sufixo marcador de tempo, substituindo-o pelo som de [u], como, por exemplo, “eles comeru bolo”. O mesmo parece ter acontecido com a forma “bosfaro”. A forma “garão”, por sua vez, manteve apenas a sílaba inicial da conjugação e a final, que privilegiou o sufixo correto da forma verbal –ão, portanto, mesmo apagando informações, apresentou a marca de tempo do verbo na escrita. A forma “gancarãn”, parece ser a tentativa de representar a marca de tempo por meio da utilização do diacrítico nasal e da letra <n>, o que pode revelar a reflexão da criança ao tentar grafar a forma verbal a partir do que foi ditado e não levando em conta as convenções do sistema de escrita.

No uso de <ão> e <m> para os morfemas –am e –ão, a criança parece estar representando o ditongo nasal, registrando as duas formas em teste de maneira unificada, por parecer desconhecer o contexto morfológico que seleciona uma ou outra. As grafias com <n> das formas ‘gancaron’, ‘quepiran’, ‘sajeran’, ‘bosfaran’ e ‘fapan’ mostram um recurso para o registro da nasalidade final que não é utilizado no sistema ortográfico do português, à exceção de alguns poucos itens lexicais.

Os estudantes também mostram em algumas escritas a tendência de apagar o infinitivo do verbo e não utilizar nenhuma marca final de ambos os sufixos, nem para –ão, nem para –am, como podemos observar em “quepira, catera, fapara, dostira e tepira”. O mesmo parece se manifestar na forma em que a criança acrescenta a letra H na sílaba final, em “quepirha”.

Nas escritas de “quepirãom, sajerãom e caterãom”, as crianças tentaram representar os sufixos unindo-os, além de marcar o tempo futuro, tentaram representar também o passado, a mesma propensão parece acontecer na palavra “faparãm”, é importante destacarmos que essas formas foram grafadas por crianças distintas. A forma infinitiva do pseudoverbo também se manifestou nas escritas do 3º ano, como em “sajer e bosfarar”, contextos em que os sujeitos escreveram apenas o

verbo terminado em –r, mesmo diante do ditado feito pela pesquisadora, estimulando as formas nos tempos em análise.

A presença dessas formas em desacordo com o padrão do PB revela o quanto o estudante de 3º ano ainda necessita de um processo de ensino-aprendizagem ortográfico sistemático, em que possa refletir e compreender as possibilidades de escrita a partir do sistema linguístico. Um ensino com base em memorizações, sem a premissa de o estudante entender o porquê emprega tais contextos em suas escritas em detrimentos de outros, não garante o sucesso nas escolhas ortográficas da língua portuguesa.

A Tabela a seguir (12) apresenta os resultados do 5º ano referentemente à tarefa de escrita das formas verbais do pretérito e do futuro.

Tabela 12 - Relação de escrita encontrada a partir de cada pseudoverbo – 5º ano

Contextos	**<m>**	**%**	**<ão>**	**%**
1. -m	65/90	73%	12/90	13%
2. -ão	10/90	11%	71/90	79,4%
3. Ø	11/90	12%	0/90	0%
4. -n	1/90	1%	1/90	1%
5. outros	3/90	3%	6/90	6,6%

Fonte: dados da pesquisa

O conjunto de dados do 5º ano, na tabela 12, mostra uma grande quantidade de conjugações verbais de acordo com o padrão do PB, obedecendo os contextos de uso dos sufixos –am e –ão para a estrutura de passado e futuro, sendo 73% de escritas corretas para o tempo do pretérito perfeito do indicativo e 79,4% para o futuro do presente do indicativo. Esse fato nos mostra que, possivelmente, isso ocorra porque nessa etapa as crianças já foram mais expostas às formas ortográficas da língua. No entanto, as escritas dos estudantes também revelaram alguns exemplos de escritas não padrão que merecem uma descrição neste estudo.

Muitos sujeitos utilizaram a forma verbal no infinitivo em suas escritas, não apresentando nem o marcador de passado, nem o marcador de futuro, como nas formas “gancar, quepir, sajer, bosfar, fapar, dostir e finer”. Essas formas, consideradas como **Ø,** estiveram muito presentes em mais de uma escrita, em mais de um contexto e com mais de um sujeito. Parece-nos, pois, que a criança, ao se deparar com as duas

formas ditadas pela pesquisadora, nota a presença dos diferentes sufixos, mas, por ficar insegura sobre o que grafar, acaba optando pela grafia do pseudoverbo na sua forma infinitiva, sem nenhuma conjugação. Nos dados do 5º ano também aparece a forma, em que o sujeito substitui o morfema pela presença da letra <o>, como aconteceu no 3º ano, na forma verbal “gancaro”, assemelhando-se ao evento que se apresenta na forma falada dos sujeitos, como em “elas pintaru o desenho”. Na escrita “catem”, o estudante omitiu a marca de pessoa verbal, 3ª pessoa do plural” do tempo pretérito perfeito do indicativo, mantendo apenas o <m> final, o que nos parece ser uma tentativa de marcação da presença do tempo verbal. Há ainda, nesse grupo de escritas, formas como “corem e tebirn”, que omitem as informações os morfemas alvo deste estudo; “tebirn” parece apresentar um apagamento da vogal que compõe o sufixo –am, além de haver uma substituição da leta <m> por <n>. As formas verbais escritas com dupla marcação, também consideradas como outros, apareceram nos dados do 5º ano em grafias como “finerãm e tebirãm”, as quais também se fizeram presentes nos dados do 3 ano.

Em linhas gerais, percebemos que as escritas corretas para o morfema –am tenderam a um aumento significativo, comparando-se às escritas do 3º ano. Da mesma forma, as grafias corretas para o morfema –ão se apresentaram em mais contextos. As crianças demostraram que já operam, ao que parece, com a possibilidade de escritas com ambos os morfemas, parecendo ir além de escolhas apenas prosódicas, provavelmente, já operando com as regras contextuais do eixo ortográfico.

A tabela (13) apresenta os resultados do 9º ano referentemente à tarefa de escrita das formas verbais do pretérito e do futuro.

Tabela 13 - Relação de escrita encontrada a partir de cada pseudoverbo – 9º ano

Contextos	<m>	%	<ão>	%
1. -m	123/135	91%	19/135	14%
2. -ão	4/135	3,3%	112/135	83%
3. Ø	0/135	0%	0/135	0%
4. -n	7/135	5%	3/135	2,3%
5. outros	1/135	0,7%	1/135	0,7%

Fonte: dados da pesquisa

A tabela (13) apresenta os dados de escrita do 9º ano, que se mostraram preponderantemente mais fiéis ao uso da forma ortográfica dos morfemas, atingindo 91% para o –am e 83% para o –ão. Percebemos aqui uma inversão em relação às escritas dos anos anteriores que vinham se mostrando inferiores para o morfema marcador de passado.

Mesmo assim, ainda que com uma tendência maior de escritas corretas, foram encontrados dados com a letra N em coda final e aquelas classificadas na categoria “outros”, como os casos de dupla marcação da nasalidade. As trocas de sufixos em relação aos tempos verbais passado e futuro, ou seja, do emprego do sufixo –am para o futuro e de –ão para o passado, ainda estão presentes com taxas similares às do 5º ano, especificamente nos casos de <m> para -ão. A grafia duplamente marcada para a nasalidade também se manifestou nos dados do 9º ano com “tebirãom”, uma forma que apresenta os dois morfemas e que também apareceu nos dados do 5º ano.

As escritas “bosfaran, cateran, faparan e dostiran” chamaram-nos a atenção por terem sido grafadas, todas, pelo S (23) para marcar o futuro, diferenciando suas grafias das formas do passado, a exemplificar, o estudante utilizou corretamente algumas formas para o passado com o sufixo –am e, para o futuro, utilizou a terminação –an, registrando, possivelmente, que compreendia através do ditado da pesquisadora uma diferença entre as formas, mas não soube expressá-la de forma correta na escrita.

Em suma, dos 630 contextos para escrita da tarefa 3, os dados mostraram 207 acertos para o sufixo –am e 245 para o sufixo –ão, evidenciando, portanto, que os estudantes de 3º, 5º e 9º ano grafaram maior quantidade de acertos para o futuro do presente do indicativo dos pseudoverbos criados para o instrumento.

Isso nos leva a pensar sobre possíveis motivos para o uso dos sufixos em análise, vejamos alguns aspectos:

- desde os primeiros contatos formais da criança com a sistematização da linguagem escrita, essa habilidade é estimulada e a terminação –ão, além de aparecer em verbos, aparece também em nomes como João, pão, mão, cão, formas conhecidas precocemente pelos estudantes em fase inicial de alfabetização. Esse fato pode contribuir para que o sujeito associe a conjugação ditada pela pesquisadora, enfatizada pelo plano fonético da língua, com base na pronúncia do som.

- a presença da nasal final – o sufixo –am apresenta maior dificuldade de escrita para as crianças, em especial, em fase inicial da alfabetização, por ser formado por uma sílaba VC (vogal-consoante) e, além disso, essa consoante final é uma nasal, que possui na língua uma semelhança fonética com outra nasal, cujo correspondente gráfico é o <n>, sendo a única diferença entre elas relativa ao ponto de articulação. Identificar a diferença entre a coda silábica de palavras do PB que terminam com <m> ou <n> é uma habilidade que traz certa complexidade para os sujeitos, que, em muitas vezes, apelam pelo valor sonoro e maneira de movimento labial para compreender o emprego de cada uma delas.

No caso dos sufixos, ao que parece, o entendimento de que há uma partícula fixa na escrita para sinalizar o tempo passado e outra também fixa para o futuro poderia ser fator importante para estabilizar a escrita ortográfica dos estudantes. Aos dois aspectos antes mencionados podemos acrescer o fato de que, há uma predominância no uso de formas verbais compostas para expressar ações futuras, como por exemplo, vão andar, para andarão.

A compilação e descrição dos dados das tarefas 1, 2 e 3, criadas para este estudo, mostraram que em todas as etapas do ensino fundamental aqui analisadas, os estudantes apresentam escritas incorretas em relação ao plano morfológico da língua, parecendo que, na maioria das vezes, desconhecem a funcionalidade dos morfemas para a estabilidade da ortografia.

A próxima etapa deste estudo discute os dados das entrevistas clínicas, com base no modelo de Resdescrição Representacional de Karmiloff-Smith.

4.4 Análise dos Dados com Base no Modelo de Redescrição Representacional de Karmilloff-Smith

A pergunta que motivou esta tese está pautada na descrição dos dados realizada no tópico anterior: o que as produções dos sujeitos, que se mostraram em desacordo com a forma padrão da língua, podem nos revelar sobre o processo de aprendizagem da escrita do PB, considerando-se o eixo morfológico?

Além disso, buscamos compreender o que os erros dos estudantes revelaram sobre o processo de ensino-aprendizagem dos elementos formais da Língua

Portuguesa no desenvolvimento do ensino fundamental, contemplando sujeitos desde o início do processo de aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica até a etapa em que concluem o período de estudos de nove anos, o qual encerra a etapa de escolarização do ensino fundamental.

Para realizar uma discussão mais aprofundada, este estudo se propôs a entender os dados descritos na seção anterior sob a perspectiva do modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith, o qual entende que os conhecimentos podem adquirir diferentes formatos na mente humana, eles podem passar por níveis de representação, desde o Implícito até o Explícito 3. Por isso, esta seção oferece reflexões e discussões a partir da entrevista clínica que foi realizada com os 35 sujeitos, participantes da aplicação das tarefas 1, 2 e 3.

O modelo de Redescrição Representacional busca compreender a organização e a exploração que a mente humana faz no processo de desenvolvimento do conhecimento de qualquer área, rompendo, dessa forma, com a ideia dicotômica para implícito/explícito. São propostos pelo modelo, quatro níveis de redescrição para o conhecimento, que, ao longo do desenvolvimento, pode tornar-se consciente e acessível para verbalização. As representações internas e externas que o sujeito tem de um determinado assunto revelam o movimento e o nível do conhecimento que possui.

Marques e Lorandi (2016) discorreram que a capacidade de captar as sutilezas que acontecem no processo de aquisição do conhecimento é a grande inovação e a importância do MRR. O desenvolvimento do conhecimento do indivíduo, que não necessariamente tem relação com a idade cronológica e sim com o grau de explicitação que cada sujeito pode chegar para verbalizar um determinado assunto é o foco dessa teoria.

Karmilloff-Smith (1992) entendeu que o desenvolvimento do indivíduo é perpassado por dois processos: - a modularização progressiva, a partir da qual uma quantidade limitada de predisposições inatas restringem o processamento a entradas específicas e - a explicitação progressiva das representações, orientada pela informação que já está presente no organismo e que se torna flexível e manipulável, permitindo que o sujeito possa acessar a informação e verbalizar de forma consciente sobre o conhecimento.

Sob esse viés, as análises que compõem esta seção visam entender as representações conceituais dos estudantes deste estudo, a partir do tipo de tarefa criada e dos dados de escrita produzidos por cada um deles.

Para fins de melhor entendimento de cada nível, sugerimos a retomada da seção 2.4 desta tese, na qual os níveis propostos pelo MRR foram caracterizados.

É importante pontuar que para a classificação de cada sujeito dentro dos níveis propostos por Karmiloff-Smith (1994), I, E1, E2 e E3, foram tomadas algumas decisões, que demandaram que critérios fossem adotados neste estudo, os quais foram basilares para o entendimento do nível preponderante em que cada sujeito se encontrou, a partir das respostas expostas na entrevista clínica. No quadro (23), apresentamos os parâmetros adotados nesta tese, os quais orientaram a organização dos dados e as análises construídas.

Implícito	Explícito 1	Explícito 2[8]	Explícito 3
Consideramos implícitas as respostas que: • estabeleceram relação direta entre o som e a letra, usando, muitas vezes, o nome da letra como referência, em especial do <c>, fazendo a relação do som [s] com o nome da letra cê. • Mantiveram-se sem argumentos, muitas vezes, voltando-se às respostas do tipo “não sei”, “acho que é assim”, “não tenho certeza”. • se mostraram refratários à problematização que ao longo da	Consideramos de nível explícito 1 as respostas que: • manifestaram possibilidades de analogias com informações linguísticas, trazendo comparações e associações com algum eixo do sistema linguístico, por exemplo, relatam a relação prosódica do –am e –ão. • demonstraram relações/analogias com o nível ortográfico da língua, entre grafemas e fonemas ou com outros níveis linguísticos. • remeteram a alguns tipos de memória visual, tais como “eu lembro	Consideramos de nível explícito 2 as respostas que: • demonstraram o conhecimento linguístico, sem a presença da verbalização, da explicação, por parte do sujeito. Por exemplo, ele sabe, tem certeza que ‘partisse’ é com –isse, mas não consegue explicitar o porquê.	Consideramos de nível explícito 3 as respostas que: • trouxeram a explicitação verbal do sujeito para explicar a ocorrência do fenômeno, mesmo sem o uso de termos científicos, mas com a clareza do porquê de aquele contexto ortográfico está sendo aplicado.

[8] Salientamos que, de acordo com a própria autora do modelo de redescrição, Karmiloff-Smith, a diferenciação entre os níveis E2 e E3 é muito difícil de ser observada, visto que são níveis que se encontram muito próximos. Esse é um dos motivos que elencamos os critérios do quadro (23) para servirem de referência para a discussão e problematização dos dados, critérios esses que são basilares e explicam as escolhas do nível de explicitação dos estudantes de acordo com o tipo de resposta que apresentaram.

condução da entrevista foi sendo proposta, respostas que se mantêm sempre do tipo “é assim”, “eu sei que é assim”.	que é assim”, “eu já vi escrito assim”, “eu aprendi assim”.		

Quadro 24- Exemplificação dos critérios adotados para organizar as respostas dos sujeitos em cada nível

Fonte: dados do estudo

4.4.1 Tarefa 1 – Reconhecimento Dos Sufixos –ICE e –ISSE SOB A Perspectiva Do MRR

Os trinta e cinco estudantes que efetuaram as tarefas de escrita participaram das entrevistas clínicas que serviram de base para analisar e descrever os níveis de explicitação em que cada um se encontra, considerando-se o MRR. Algumas perguntas serviram como guia na condução das entrevistas, as quais estão reproduzidas no quadro (24), a seguir:

- **Tu poderias ler as frases do cartão?**
- **Quais são as palavras que tu escreveste?**
- **Há alguma semelhança entre elas?**
- **Então, tu notaste que todas elas terminam o som –ice. E como tu escreveste essas palavras? Foram escritas da mesma forma?**
- **Qual foi a letra que tu usaste para representar o som de –ice?**
- **Tu achas que tem outra forma para escrever o –ice?**
- **Um colega que esteve aqui, usou <ss> para escrever algumas palavras dessas. Tu achas que ele pode estar certo?**
- **Que outras palavras têm este mesmo pedaço no final?**
- **Lembras de mais alguma?**
- **Se tu pudesses escrever essas palavras novamente, escreverias usando o <c> em todas as palavras?**
- **Então, tu dirias ao colega que nenhuma dessas palavras pode ser escrita com <ss>?**
- **Vamos olhar essas duas palavras aqui: partisse e meninice. Como tu escreveste?**
- **Outra criança que estava aqui me disse que *meninice* e *partisse* não se escreve da mesma forma. O que tu dirias a ela? Concordas com ela?**
- **Qual é a classe gramatical dessas duas palavras: verbo, adjetivo, substantivo, pronome?**
- **Será que eu posso falar: eu parto, tu partes, ele parte, nós partimos?**
- **E com meninice, eu consigo falar: eu meninice, tu meninices, ele meninice?**
- **Então, podemos dizer que partisse é uma ação? E meninice é um nome?**

— **Uma criança que esteve aqui antes acha que tem alguma semelhança entre a escrita das palavras que correspondem a nomes e a escrita das palavras que correspondem a ações. Tu concordas com isso?** — **Ela me disse que sempre que é ação, podemos escrever com <ss> e quando for nome com <c>. O que tu dirias a essa colega?**

Quadro 25 – perguntas-modelo para as entrevistas

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos critérios expostos no quadro (23), as respostas de cada estudante, a partir da conversa proposta pela entrevistadora, possibilitaram o entendimento do possível nível preponderante de consciência que cada um apresenta em relação ao conhecimento dos morfemas –ice e –isse, formadores de nomes e verbos, respectivamente, na língua portuguesa.

Na sequência, o quadro (25) ilustra o critério adotado para a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos, considerando cada um dos níveis propostos por Karmiloff-Smith.

Níveis do MRR	**Excertos de diálogos**	**Critérios**
Implícito	**Diálogo com o S1 – 3º ano** — **Como eu posso saber se tenho que escrever com <s> ou com <c>? Tu sabes me ajudar?** — *Ah! Tipo! Com som de C fica c. Então o s tem que ver escrito com s, se não o s, é c.*	Som da letra confundindo-se com o nome da letra
	Diálogo com o S15 – 5º ano — **Se tu pudesses escrever essas palavras novamente, escreverias usando o <c> em todas as palavras?** — *Sim, eu usaria.* — **Então, tu dirias ao colega que nenhuma dessas palavras pode ser escrita com <ss>?** — *Eu acho que algumas até podem ser, mas eu não sei, então prefiro escrever com <c>.* — **Vamos olhar essas duas palavras aqui: partisse (partice na grafia do sujeito) e meninice. Como tu escreveste?** — *Com –c. partice e meninice.*	Refratário à problematização

	— **Uma colega que conversou comigo antes, disse que o certo é escrever partisse com <ss>. O que tu achas disso?** — *Pensando.....* — **Essa mesma criança me disse que meninice se escreve com dois s também. Será que ela está certa?** — *Não, porque tem que ser sempre um s e não dois. Ou um s, ou um c. Não dois.* **<u>Diálogo com S7 – 5º ano</u>** — **Ok! Será que tem alguma diferença na forma que eu escrevo as palavras "dirigisse", "colorisse" e "meninice"?** — *Não.* — **Por que tu achas que não tem?** — *Porque dirigisse, colorisse e meninice todos terminam com c, tem o som ce, da letra cê.* **<u>Diálogo com S14 - 5º ano</u>** — **Outra criança que estava aqui me disse que meninice e partisse não se escrevem da mesma forma. O que tu dirias a ela? Concordas com ela?** — Eu escrevo assim, meninice com um c e partisse com c também, porque tem o mesmo som.	Som da letra confundindo-se com o nome da letra Relação direta entre som e letra
Explícito 1	**Diálogo com S22 – 9º ano** — **Um colega que esteve aqui, usou <ss> para escrever algumas palavras dessas. Tu achas que ele pode estar certo? Como, por exemplo, partisse e dirigisse.** — *Até posso escrever, porque às vezes eu faço o som, quando é forte como um som da letra z, eu coloco o s, às vezes um s, outras palavras dois ss.* **<u>Diálogo com S20 – 5º ano</u>** — **Então, tu dirias ao colega que nenhuma dessas palavras pode ser escrita com <ss>?** — *Não, eu não diria isso. Porque eu lembro de várias palavras que devemos escrever com dois s.* — **Lembras de alguma?**	Tentativa de fazer analogia Busca da memória visual

	— *Eu até lembro, tem um cartaz na sala de aula, tinha lá passarinho, abrisse, acho, é isso.* **<u>Diálogo com S17 – 5º ano</u>** — **Tu escreveste as palavras velhice e chatice, ambas com a letra c (velhice e chatice), certo?** — *Sim!* — **Uma colega disse que uma dessas palavras é escrita com dois s, tu achas que isso poderia ser correto?** — *Não, acho que não!* — **Por quê?** — *Ah, porque... eu não sei explicar por que, mas eu lembro que se escreve com a letra c.*	Tentativa de afirmação, por recorrência da memória
Explícito 2	**<u>Diálogo com S24 – 9º ano</u>** — **Vamos olhar essas duas palavras aqui: partisse e meninice. Como tu escreveste?** — *Meninice com final de c e partisse com final de ss.* — **Tu sabes me dizer qual a diferença entre essas duas palavras, já que o som é o mesmo?** — *Não sei explicar bem, mas sei que umas palavras escrevemos com –ss e as com –c são as mais simples.* — **Como assim mais simples?** — *Mais simples que usamos em nomes do dia a dia.* — **Terias algum exemplo dessas palavras do dia a dia?** — **Pensando...** — *Pode ser os nomes comuns, simples, de coisas, como sapo, casa, caderno.* — **E pensando que as palavras meninice e partisse têm o mesmo som, qual delas tu consideras simples?** — *Meninice é simples, nome de coisas de meninos.* **<u>Diálogo com S26- 9º ano</u>** — **Vamos olhar aqui as palavras que tu escreveste com <c> e as que escreveste com <ss>. Se tu**	Associação de categorias gramaticais Traz diferença/semelhança entre grupos de palavras sem dominar a explicação verbal

	pudesses escrever essas palavras novamente, escreverias dessa forma? — *Sim.* — **Por quê?** — *Porque elas representam coisas diferentes e há na aula de língua portuguesa atividades que a gente faz para fixar quando é um ou outro e essas são assim.* — **Mas por que elas são assim?** — *Então, não sei explicar, mas tenho certeza que essas aqui, partisse, colorisse, dirigisse, todas são com dois s.*	
Explícito 3	**<u>Diálogo com S34 – 9º ano</u>** — **Um colega que esteve aqui antes acha que tem alguma semelhança entre a escrita das palavras que são nomes e a escrita das palavras que são ações. Tu concordas com isso?** — *Ação é um verbo e nome é substantivo, se eu pensar que são diferentes, eu posso escrever diferente?* — **O que tu achas sobre essa possibilidade?** — Eu lembrei agora que partisse e amasse eu escrevo com dois s. — **Esse colega que teve aqui me disse que sempre que é ação, podemos escrever com -ss e quando for nome com –c. O que tu dirias a essa colega? Vou escrever aqui pra que possas olhar (professora mostra as palavras escritas com ss).** — *Diria que sim, ele está certo, porque todas essas aqui (apontando) são verbos e são com dois <ss>, e as outras que não são verbos eu sei que são com <c>.* **<u>Diálogo com S29 – 9º ano</u>** — **Outra criança que estava aqui me disse que meninice e partisse não se escrevem da mesma forma. O que tu dirias a ela? Concordas com ela?** — *Diria que está certa, pois uma é com –c e outra com –ss.* — **Qual é a classe gramatical dessas duas palavras: verbo, adjetivo, substantivo, pronome?**	Explicitação verbal da classe gramatical Explicitação verbal da ideia de nome e verbo

	— Meninice, meninice...pensando. — Meninice é de menino. Menino é nome. — Partisse, isse, ... pensando. — Parto, eu partisse, tu parte, tu partisse, se eu partisse.	

Quadro 26[9] - Respostas dadas pelas crianças e o nível de Redescrição e Explicitação do conhecimento – Tarefa 1

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro (25) apresenta modelos de respostas de adiantamentos escolares diferentes, que levaram ao enquadramento dos sujeitos ao grupo, em que suas respostas seguiram na mesma direção, podendo, portanto, serem classificadas no mesmo nível de Redescrição e Explicitação, segundo os critérios adotados neste estudo. Reforçamos, mais uma vez, que esses critérios foram pensados para a análise deste estudo e não entramos em questões emocionais e subjetivas de nenhuma das respostas; o foco foi analisar as respostas, atentando ao conhecimento linguístico exposto pelo sujeito no momento da conversa, a partir das suas próprias escritas. A sustentação para as tendências prevalentes reportadas neste estudo advém dos achados dos dois momentos distintos de coleta de dados: a escrita e a performance linguística (desempenho) dos estudantes nas tarefas 1, 2 e 3 e as suas respostas e problematizações a partir dessas escritas.

Na sequência, a tabela (14) mostra o resultado da computação dos dados referentemente ao nível de cada estudante, de acordo com as premissas do MRR e os critérios antes mencionados e ilustrados.

[9] Destaca-se aqui que, em virtude de as entrevistas terem sido realizadas com todos os estudantes, não foi possível expor a transcrição da gravação e descrever cada resposta de cada sujeito. Sendo assim, para fins de organização dos dados e para atender os objetivos a que esta tese se propõe, agrupamos as respostas, apresentando uma de cada etapa escolar, que está considerada adequada a partir da perspectiva de cada nível proposto pelo modelo RR. Ademais, cada sujeito foi sendo agrupado no nível em que suas respostas foram conduzindo.

Tabela 14 - Nível de redescrição e explicitação dos sujeitos sobre o uso dos morfemas –ICE e –ISSE

Sujeito	IMPLÍCITO (I)	EXPLÍCITO 1 (E1)	EXPLÍCITO 2 (E2)	EXPLÍCITO 3 (E3)	
S1	X				**3º ano**
S2	X				
S3	X				
S4	X				
S5		X			
S6	X				
S7	X				
S8	X				
S9		X			
S10	X				
S11	X				**5º ano**
S12		X			
S13	X				
S14	X				
S15	X				
S16		X			
S17		X			
S18	X				
S19		X			
S20		X			
S21				X	**9º ano**
S22		X			
S23		X			
S24			X		
S25		X			
S26			X		
S27		X			
S28		X			
S29				X	
S30				X	
S31			X		
S32				X	
S33		X			
S34				X	
S35			X		

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos que não operaram com, no mínimo, duas possibilidades de escrita para o fonema /s/ (c, s, ss, ou ç, por exemplo) e demostraram em suas respostas que não registraram as palavras em foco considerando a possibilidade de os morfemas –ice/ -isse serem representados por grafias distintas, bem como não conseguiram organizar uma resposta sobre esse contexto tiveram suas respostas interpretadas como correspondentes ao nível Implícito (I), nível esse que, para Karmiloff-Smith (1994), mostra-se como um bloco fechado.

A maioria de respostas desse tipo foram observadas entre em dados do 3º ano, pois os estudantes optaram pela grafia de uma única letra para todas as palavras - a letra C. Alguns estudantes do 5º ano também apresentaram respostas semelhantes, mostrando preferência pela escolha de C que alternou, neste nível escolar com o S em quase todas as escritas. Quando questionados pela opção de uma ou outra letra, não souberam argumentar sobre suas escolhas, muitas das respostas trazem a ideia de que escreveram daquela forma, porque o som remete à letra ou, ainda, afirmando que não sabem outra forma que pudesse representar a palavra. Conforme revelaram Marques e Lorandi (2016), nesse nível, a criança imita o *input* que recebe, “devolve” a informação exatamente como a recebeu, ainda não sendo capaz de manipular as estruturas da língua. No exemplo abaixo, quadro (26), essa relação pode ser melhor explicitada:

Diálogo com S8 – 5º ano

- **Qual foi a letra que tu usaste para representar o som de –ice?** (mostrando a escrita da criança)
- *Usei a letra c.*
- **Tu achas que tem outra forma para escrever o –ice?**
- *Eu nunca vi, eu sempre escrevo com –c, porque eu escrevo muitas palavras com c de som ice, c.*
- **Um colega que esteve aqui, usou ss para escrever algumas palavras dessas. Tu achas que ele pode estar certo?**
- *Acho que não. Ele está errado, porque a gente nem viu com a professora isso. Então é com a letra c.*

Quadro 27 – Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas caracterizadas como Explícito 1 (E1) trazem uma noção de que mais de uma letra pode ser utilizada para representar sons idênticos, apontando para a ideia de que já existe uma sensibilização por parte da criança para o funcionamento ortográfico da língua, contemplando a possibilidade de relações múltiplas entre fonemas e grafemas. Estudantes do 5º e do 9º ano apresentaram respostas que encaminharam à análise de que as informações que possuem dos morfemas –ice e -isse são de nível E1, conforme o exemplo, no quadro (27):

Diálogo com S25 – 9º ano

- **Nessas palavras aqui** (mostrando a escrita do estudante)**, tu escreveste "partice", com –c, "velhice", com –c e "dormisse" com –ss. Se o som é o mesmo, o que te levou a fazer essa diferenciação?**
- *Eu sei que tem a possibilidade de se escrever um mesmo som com mais de uma letra, como casa, que tem o som de z, mas aqui, eu já escrevi assim outras vezes e estava certo.*
- **Tu achas que "partisse e velhice" têm algo em comum, que escreveste com –c?**
- *Tem sim, terminam com o mesmo som.*
- **Tu escreverias alguma delas de outra forma?**
- */s/ (fez o som de [s]). Poderia escrever com um s?*
- **Pois é, tu achas isso possível?**
- Sim, acho.
- **Tu conheces outras palavras que tem o som de –isse e são escritas com –ss, como em dormisse?**
  (ficou pensando...)
- *Pelo som, tem todas essas aqui (aponta para as escritas da tarefa) e outras, várias outras. Mas sei lá... Existe várias com –ss, mas agora não consigo pensar.*

Quadro 28– Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas entendidas como Explícito 2 (E2), demostraram, neste estudo, percepção relativa aos diferentes usos de –ice e –isse, entendendo que existem formas linguísticas que privilegiam uma ou outra forma sufixal para contextos diferentes, mas os estudantes, no entanto, não sabem explicar em que situações essa diferença ocorre. O sujeito percebe que uma há uma diferença, mas não consegue explicar o que é. Tal tipo de resposta foi observado em sujeitos do 9º ano. No exemplo que segue (Quadro 28), temos uma exemplificação de respostas interpretadas como sendo de nível E2, em que o sujeito, mesmo diante de escritas com desvio ortográfico, consegue perceber diferenças entre as grafias.

Diálogo com S35 – 9º ano

- **Nessas palavras aqui** (mostrando a escrita do estudante)**, tu escreveste "meiguice" com um –s e "sentisse" com –c. Se o som é o mesmo, o que te levou a fazer essa diferenciação?**
- *Eu lembro que, mesmo com o mesmo som, há algumas regras para se escrever as palavras.*
- **Que regras seriam essas?**
- *Regras que diferenciam as palavras umas das outras.*
- **Como assim diferenciam?**
- *Que mostram que elas são diferentes, são diferentes, mas não sei explicar. Eu só sei escrever, eu escrevo para ver se está certo ou errado. Gosto de ver escrito.*
- **E meiguice tu achas que é com –s?**
- *Não sei, agora fiquei em dúvida, parece que eu escrevi ela de outra forma.*
- **Que outra forma?**
- *Com c, eu acho.*
- **Teve um colega aqui, que disse que eu poderia escrever meiguice com dois s. Tu achas que pode ser?**
- *Acho que não, porque dois ss eu uso para outras palavras.*
- **Consegues me dar um exemplo de palavra com –ss?**
- *Tipo, é difícil. Mas tem como dissesses, quando eu uso o tu, que ganha –s, tu dissesses.*

Quadro 29 – Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

O tipo de resposta produzida pelo S35 foi observado também em S31, S24 e S26 e todas elas correspondem à presença de alguma associação entre as formas e as palavras em se considerando às classes gramaticais a que pertencem.

As respostas consideradas referentes ao Explícito 3 (E3), as quais revelaram que os sujeitos acessam conscientemente seu conhecimento relativo à relação entre as escolhas gráficas e as características gramaticais das formas analisadas, e são

capazes de explicitar o fato de que os morfemas –isse e –ice são empregados para diferenciar classes de palavras, verbos e nomes, foram observadas apenas nas entrevistas de S21, S29, S30, S32 e S34, todos do 9º ano. Estudantes do 3º e do 5º ano não conseguiram mostrar em suas respostas o nível máximo de explicitação da relação entre o morfema –ice com a formação de nomes e do morfema –isse com a formação de verbos. Podemos acompanhar, na sequência, no quadro (29) um exemplo desse nível de explicitação verbalizável.

Diálogo com S32- 9º ano

- **Um colega que esteve aqui antes acha que tem alguma semelhança entre a escrita das palavras que são nomes e a escrita das palavras que são ações. Tu concordas com isso?**
- *Ação é um verbo e nome é substantivo, se eu pensar que são diferentes, eu posso escrever diferente?*
- **O que tu achas sobre essa possibilidade?**
- Eu lembrei agora que partisse e amasse eu escrevo com dois s.
- **Esse colega que teve aqui me disse que sempre que é ação, podemos escrever com ss e quando for nome com –c. O que tu dirias a essa colega? Vou escrever aqui pra tu observares (professora mostra as palavras escritas com ss).**
- *Diria que sim, ele está certo, porque todas essas aqui (apontando) são verbos e são com dois <ss>, e as outras que não são verbos eu sei que são com <c>.*

Quadro 30 – Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Para resumir os resultados referentes às entrevistas clínicas realizadas, mostramos quantos sujeitos em cada ano estudado produziram respostas consideradas características de cada um dos níveis propostos pelo MRR.

Tabela 15 - Quantidade de estudantes em cada nível do MRR

Nível de redescrição explicitação MRR	**3º ano 10 informantes**	**5º ano 10 informantes**	**9º ano 15 informantes**	**Total de estudantes**
Implícito (I)	08	05	0	13
Explícito (1)	02	05	06	13
Explícito (2)	0	0	04	04
Explícito (3)	0	0	05	05

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela (15) parece mostrar que há um movimento significativo no sentido do desenvolvimento do conhecimento sobre os morfemas –ice e –isse no PB, apontando para uma preponderância de que, quanto maior é a experiência linguística por meio da escolarização, maior também pode ser o nível de explicitação e de consciência do estudante sobre a diferença de uso de cada um. Esse resultado reforça o que diz Karmiloff-Smith (1994) sobre a gradual flexibilização das representações mentais sobre o conhecimento, possibilitando que elas se tornem, ao longo do tempo, passíveis de manipulação intencional pelo sujeito, o que demonstra sua consciência linguística.

Além disso, também é possível perceber, corroborando com outro ponto importante trabalhado por Karmiloff-Smith (1994), que o desenvolvimento cognitivo independente de idade: assim como há crianças do 3º ano que ainda demonstram representações em nível Implícito, também há estudantes do 5º ano nesse nível, e embora no 9º ano, as respostas não tenham apontado para o formato implícito, alguns sujeitos estão no E1 em relação ao conhecimento em questão.

4.4.2 Tarefa 2 - Identidade de Raiz

As entrevistas sobre a tarefa 2 contaram com um roteiro de perguntas, que auxiliaram a pesquisadora a conduzir a conversa com os participantes, sendo que no decorrer destas, outras situações foram surgindo e algumas novas perguntas puderam ser contempladas ao longo da interação, de forma particular.

Na sequência (Quadro 30), apresentamos o roteiro inicial, que serviu de embasamento para chegarmos ao provável nível de cada sujeito a respeito da consciência sobre a grafia de palavras derivadas ou primitivas a partir de um morfema base.

- **Você poderia ler em voz alta as frases e as tuas respostas?**
- **Vamos pegar esse teste aqui mesmo. Eu fiz ele com outro colega da mesma tua idade e ele me disse que tinha certeza de que medicina se escreve com "s". Como tu escreveste?**
- **Como tu tens certeza que medicina é com c? Se tivesses que explicar para alguém, como farias isso?**
- **Olhando para a frase, se eu te pedir uma pista para explicar por que medicina é com –c, tu consegues encontrar?**
- **Sim.**
- **Vamos olhar para as escritas com h. Quando eu pedi pra tu escreveres *horário, humorístico, humanidade, hospitalidade*, rapidamente tu escreveste com H.**
- **No que tu te baseaste para fazer essas escritas?**
- **Ok. Vamos pensar aqui na palavra *sal*. Se tu não olhasses para a escrita, onde está escrito com –L, e apenas prestasses atenção no som: *sal* teria mais de uma forma para representar esse som final?**
- **Então, eu posso escrever sal com u?**
- **Por quê?**
- **E mel? Tu escreveste com L?**
- **Uma colega explicou que mel poderia ser escrito com L. Tu concordas?**
- **E na frase da folha, teria alguma pista para quem tiver dúvida se é com L ou com U?**

Quadro 31 – Exemplo de perguntas-base para entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

A partir do diálogo estabelecido com os estudantes das turmas analisadas, foi possível tecer algumas considerações sobre o nível em que estão, considerando a escrita de palavras derivadas de um radical específico, quais sejam:

- iniciado pela letra H;
- relacionado e com alternância [k]-[s]; e
- relacionado e com alternância [u]-[l].

Os dados apresentados, a seguir, trazem exemplos referentes às respostas dadas pelos estudantes, as quais podem ser interpretadas como indicadores para os

formatos do conhecimento que foi acionado em função da tarefa proposta, considerando os critérios já estabelecidos no quadro (31).

Níveis do MRR	Excertos de diálogos	Critérios
Implícito	**<u>Diálogo com S3 – 3º ano</u>** — **Eu mostrei essa palavra aqui (mostrando medicina) para uma criança da mesma tua idade e ela me disse que tinha certeza de que medicina se escreve com "s". Como tu escreveste?** — *Eu escrevi medicina com –c, eu sempre escrevo as palavras com c, ainda não aprendi o –s.*	**Refratário à problematização**
	<u>Diálogo com S15 – 5º ano</u> — **Podes ler essa frase?** — *O álcool gel faz parte das nossas vidas, mas as bebidas alcoólicas só devem ser utilizadas pelos adultos e com moderação.* — **Tu achas que nessa frase tem palavras que são da mesma família? Que são parecidas?** — Pensando muito tempo... — **Como tu escreveste a palavra "álcool"?** — *Alcou.* — **Como escreveste o final?** — *Com u.* — **Tu achas que ela está correta?** — *-Não sei.* — **Teria alguma palavra aqui nessa frase que poderia te ajudar a escrever "álcool"?** — *Não sei, acho que não.*	**Resposta sem argumento, usando "não sei"**
	<u>Diálogo com S6- 3º ano</u> — **Vamos ler aqui, o que tu escreveste?** — *(leitura) As piadas Humorísticas são ótimas ideias para nos distrairmos, precisamos de mais humor nos dias tristes.* — **Como tu escreveste a palavra na lacuna?** — (soletra) *U-M-O-R-I-T-I-C-A.* — **Tem alguma outra palavra na frase que é parecida com essa, que parece que vem da mesma família de palavra?** — Pensa bastante.	**Refratário à problematização**

	— *Acho que não.* — **Uma colega disse que é certo escrever essa palavra com H, assim como a palavra humor, que está escrita ali também. Tu achas que essas palavras são da mesma família?** — *Não, humor é quando tem alguém gritando e brabo, de mau humor.*	
Explícito 1	**<u>Diálogo com S4- 5º ano</u>** — **Eu mostrei essa palavra aqui (mostrando medicina) para uma criança da mesma tua idade e ela me disse que tinha certeza de que medicina se escreve com "s". Como tu escreveste?** — *- Com c.* — **Tu achas que essa colega está certa ou errada de escrever com –s?** — - Acho que.... e*rrada.* — **Por quê?** — *- Eu escrevi com –c, porque oh, o som de /s/, faz o som "ci", que vem da letra* C. **<u>Diálogo com S16 – 5º ano</u>** — **Como tu escreveste a palavra "medicina", com c ou com s?** — *Com c.* — **Uma colega escreveu com s e me disse que estava correto. O que dirias a ela?** — *Eu diria que ela deve escrever com <c>, pois sempre vejo assim.* **<u>Diálogo com S16- 3º ano</u>** — **Olha essa palavra "horário". Como tu escreveste o início dela?** — *Com H.* — **Um colega que teve aqui disse que horário é com o, sem H. O que dirias pra ele?** — *Eu já aprendi que hora é com H. (*sem se dar de conta, fala hora). — **Tá, mas aqui não é hora, é horário.**	Relação com o eixo fonético Memória visual Comparações/associações com a família de palavras

	— *Ah é, verdade, eu quis falar horário é com h, falei errado. Não é hora, é horário, assim como eu escrevi.*	
Explícito 2	**<u>Diálogo com S13- 5º ano</u>** — **Como tu escreveste essa palavra (apontando para legal)?** — *LEGAL.* — **Uma colega que esteve aqui disse que essa palavra se escreve com <u> no final. Tu achas que ela pode estar certa?** — *Legal é assim como eu escrevi, com <l>* — **Tu sabes me explicar por que é com <l>?** — *Minha língua vai até a ponta da boca quando falo.* **<u>Diálogo com S23- 9º ano</u>** — **Como tu escreveste a palavra humanidade?** — *Soletra H-U-M-A-N-I-D-A-D-E.* — **Qual foi a primeira letra?** — *H.* — **Uma colega disse que essa palavra não poderia ser escrita com a letra H. O que tu dirias a ela?** — *Humanidade tem h, porque o H não tem som e ficaria estranho escrever só com a letra U. Com a letra U eu sei que não está certo.*	Argumento fonético Referência à associação com eixos da língua
Explícito 3	**<u>Diálogo com S32 - 9º ano</u>** — **Olha a palavra medicina, tu escreveste com c ou s?** — *Com –c.* — **Tu tens certeza que está correto?** — *Sim, tenho certeza.* — **Poderias me explicar, por que tens certeza que está correto?** — *Porque medicina é com <c>, olha só, vem de médico e médico também é com <c>.* **<u>Diálogo com S25 – 9º ano</u>**	Explicitação verbal da relação de palavras Explicitação verbal relacionando o conhecimento com eixos linguísticos

	— **Podes ler essa frase aqui (apontando para folha).** — *- Maria faz biscoitinhos salgados para vender. Ela tem um saleiro amarelo onde guarda o sal em sua casa.* — **Como tu escreveste a palavra sal?** — *- Com S - A – L (soletra).* — **Teria outra forma de escrever esse som final?** — *- SAL. Escrever não, pois sal é com L. Falar sim, às vezes sai como um <u>, mas escrever é sempre com <l>.* — **Teria alguma outra palavra nessa frase que te ajuda a pensar que sal é sempre com a letra L?** — *Sim, saleiro e salgado, olha ali, estão escritas também com <l>.* — **Uma colega explicou que mel poderia ser escrito com U. Tu concordas?** — *Não, porque ai fica **meu**, como **meu carro**.* **<u>Diálogo com S21 – 9º ano</u>** — **Vamos olhar para as escritas com H. Quando eu pedi para escreveres *horário, humorístico, humanidade, hospitalidade*, rapidamente tu escreveste com H.** — *Sim.* — **No que tu te baseaste para fazer essas escritas.** — *Humorístico vem de humor. Horário vem de hora. Humanidade vem de humano. Hospitalidade de hospital. Hotelaria vem de hotel. E estavam todas escritas ali.*	Explicitação verbal relacionando palavras

Quadro 32- Respostas que caracterizam o nível de Redescrição e Explicitação do conhecimento - Tarefa 2

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro (31) estão dispostos exemplos de fala dos sujeitos que estabeleceram a base para as análises desta tese, quanto à caracterização dos níveis de Redescrição na proposta do modelo teórico para a tarefa 2. É com base nessas respostas que direcionamos cada sujeito ao nível que suas respostas representaram,

considerando os três tipos de radicais observados nas escritas da tarefa 2 e os critérios adotados pela pesquisadora.

Os alunos que deram respostas baseadas no argumento de que é assim porque sempre escreveram assim, mostraram que ainda não lhes é possível acessar os conhecimentos necessários para a escolha gráfica realizada, tais como aqueles derivados de analogias com outras palavras com a mesma origem léxica e tampouco conseguem manter o argumento quando questionados. É o que podemos observar, por exemplo, na fala de S15, nível implícito, (*teria alguma palavra aqui nessa frase que poderia te ajudar a escrever "álcool"? Não sei, acho que não*). O S16 traz uma fala que remete ao E1, fazendo uma possível analogia com uma palavra da mesma família que 'horário', de forma ainda muito incipiente, mostrando que já se dá de conta que 'hora' e 'horário' mantém alguma relação, mas não sustentando nenhum tipo de argumentação (*eu já aprendi que hora é com H* -sem se dar de conta, fala hora-. Tá, mas aqui não é hora, é horário. *Ah é, verdade, eu quis falar horário é com h, falei errado. Não é hora, é horário, assim como eu escrevi).* Em se tratando do E2, destacamos novamente que a classificação das respostas dos sujeitos para esse nível é uma demanda difícil, pois a diferenciação entre E1 e E2 se dá em pequenos detalhes, como apontado por Karmiloff-Smith (1994). No entanto, seguimos os critérios pensados para este estudo e podemos observar quando S16 diz que "*minha língua vai até a ponta da boca quando falo"*, o estabelecimento de relações, ainda não verbalizáveis com relação a eixos da língua (fonologia, fonética, prosódia), mas que já revelam que o estudante tem algum tipo de acesso a informação linguística relevante, qual seja a pronúncia do /l/ pós vocálico, talvez memória de comentários da professora. E, para exemplificar o E3, as respostas foram claras, verbalizáveis e explicativas como as respostas de S21 (*Humorístico vem de humor. Horário vem de hora. Humanidade vem de humano. Hospitalidade de hospital. Hotelaria vem de hotel. E estavam todas escritas ali).*

A tabela (16) mostra a preponderância de cada sujeito para os níveis de redescrição, considerando as especificidades da tarefa 2: raízes relacionadas à alternância [k] – [s] ([k] – [s]); raízes relacionadas à alternância [u] – [l] ([u]-[l]); e raízes iniciadas pela letra H (H).

Tabela 16 - Níveis de Redescrição e Explicitação dos sujeitos sobre palavras com [k]-[s], [u]-[l] e H.

Sujeito	IMPLÍCITO (I)			EXPLÍCITO 1 (E1)			EXPLÍCITO 2 (E2)			EXPLÍCITO 3 (E3)			
	[k]-[s]	H	[u]-[l]	[k]-[s]	H	[u]-[l]	[k]-[s]	H	[u]-[l]	[k]-[s]	H	[u]-[l]	
S1	X	X				X							
S2		X		X		X							
S3	X	X	X										
S4				X	X	X							
S5	X				X	X							**3º ano**
S6	X	X	X										
S7	X	X				X							
S8		X	X	X									
S9	X	X	X										
S10	X	X	X										
S11		X		X		X							
S12		X	X	X									
S13							X	X	X				
S14		X					X		X				
S15	X	X	X										**5º ano**
S 16				X	X	X							
S17							X	X	X				
S18		X		X		X							
S19	X	X							X				
S20							X	X	X				
S21										X	X	X	
S22										X	X	X	
S23							X	X	X				
S24				X	X	X							
S25										X	X	X	
S26										X	X	X	
S27										X	X	X	
S28				X							X	X	
S29					X					X		X	**9º ano**
S30										X	X	X	
S31				X							X	X	
S32										X	X	X	
S33				X	X	X							
S34										X	X	X	
S35										X	X	X	

Fonte: Dados da pesquisa

É possível observar também nesse quadro que há uma tendência à progressão, conforme avançam os anos escolares, relativamente ao enquadramento das respostas, seguindo-se os critérios adotados para interpretá-las em consonância com a proposta do MRR. No 9º ano, etapa de ensino mais avançada dentre as abordadas nesta tese, não constam sujeitos cujas respostas remetam ao nível implícito. Isso significa que todos os estudantes, quando instados, ofereceram alguma explicitação a respeito da formação dos radicais do PB em foco no estudo. No 3º e no 5º ano, no entanto, os estudantes apresentaram oscilação entre os níveis implícito (I) e explícito 1 (E1).

Os estudantes apresentaram desencontro no nível de explicitação em se tratando de tipos de radicais diferentes. Tal fato pode ser compreendido a partir da perspectiva do modelo MRR, que entende que o desenvolvimento de um tipo de conhecimento, tratado por Karmiloff-Smith como “microdomínio”, pode ser diferente em relação a outros microdomínios. Além disso, esse desenvolvimento não necessariamente acontece de forma linear para todas as áreas e habilidades que vamos adquirindo ao longo de nossas vidas.

Sob essa perspectiva, os radicais compostos pela letra inicial H foram os que mais se apresentaram como implícito (I) para os sujeitos analisados nesta tese; mesmo diante de motivação no mesmo contexto de escrita, 14 sujeitos não associaram as palavras derivadas com as primitivas, 06 sujeitos deram respostas que sugeriram o explícito 1 (E1) uma vez que a informação que levou ao uso do H parece ser conhecimento explícito apenas para sistema, mas não para o sujeito; não sendo consciente e tampouco verbalizável , 4 sujeitos o explícito 2 (E2) e 11 o explícito 3 (E3), já que suas respostas indicaram que as representações parecem estar acessíveis à consciência e são expressas verbalmente pelos sujeitos.

Sobre os radicais que apresentam alteração /k/-/s/, mas mantêm a forma ortográfica selecionada pelo sistema, 9 sujeitos do estudo demonstraram tendência ao nível implícito (I), com respostas que indicavam uma seleção de grafemas com base em um estabelecimento de relação direta com os fonemas e tendo como indicativo o efeito do nome da letra para a seleção realizada. Já 11 dos sujeitos, em suas respostas, sugeriram estarem no nível explícito 1 (E1), pois as justificativas e os argumentos se basearam na possibilidade de relações múltiplas e com soluções locais ainda ancoradas nas relações fonema-grafema. Ao nível explícito 2 (E2) foram 5 os sujeitos que deram respostas com grau de conhecimento, mas de forma não

verbalizável, enquanto para o explícito 3 (E3) foram associadas respostas que remeteram à aproximação entre as bases dos itens lexicais tendo-se em conta o vínculo semântico, sendo a verbalização verificada em 10 dos sujeitos do 9º ano.

Para os radicais em que a alternância ocorre entre a lateral da coda, pronunciada como semivogal e a lateral em ataque (mel-melado), 7 estudantes responderam sugerindo atividade procedimental, sem que o conhecimento possuísse representação própria e pudesse ser assim decomposto, sendo a pista oferecida, qual seja, a presença na mesma frase de palavra aparentada, ignorada pelos estudantes. Um total de 7 sujeitos responderam às questões postas de forma a serem classificados como nível implícito (I), 10 como explícito 1 (E1), 6 como explícito 2 (E2) e 12 como explícito 3 (E3).

A maior concentração de casos implícitos esteve centrada nas turmas de 3º e 5º ano, embora, no 5º ano, as explicitações já ocorreram em maior número. Destacamos, ainda, que nenhum aluno do 3º ano atingiu o E2 ou o E3, níveis mais altos de verbalização do MRR para nenhuma das formações dos radicais, tampouco mencionaram algum tipo de relação com as palavras derivadas presentes na tarefa. O 9º ano, em contrapartida, apresentou diferentes níveis para os processos de formação de palavras a partir de radicais, desde o E1 até o E3, mantendo maior tendência para o nível E3. Dessa forma, a tarefa 2 possibilitou o enquadramento do maior número de estudantes no nível de explicitação E3, que é o nível do modelo RR, em que o sujeito consegue explicar as formas de pensar que o levaram a dar determinada resposta, neste caso, sobre a formação das palavras, partindo-se dos radicais estudados. Na sequência, apresentamos no quadro (32) alguns exemplos das entrevistas que mostram respostas classificadas como E3.

Diálogo com S30 - 9º ano

— *Sal e salgado são parecidos, eu vi ali que tinha salgado com <l> e lembrei das palavras que tem o som de <u> mas são com <l> (sujeito 9º ano).*
— *Eu jamais ia escrever com <u>, desde pequena já sei que têm palavras com <l>, que parecem <u>, mas pra escrever sempre se usa <l>, nunca escrevi com <u>, fica estranho.*

Diálogo com S32 - 9º ano

— **Então, eu posso escrever sal com u?**
— *Não, daí nem existe, sal, imagina, pode até falar, mas escreve com <l>, como ali tem saleiro também (sujeito 9º ano).*

Diálogo com S21 – 9º ano

- **Como tu tens certeza que medicina é com c? Se tivesses que explicar para alguém, como faria isso?**
- *Medicina é com c, sempre foi, vem de médico, que também é com c (sujeito 9º ano).*
- *Eu tenho certeza porque aqui também tem a palavra médico escrita e está com c e também eu já sabia que era assim*

Diálogo com S25 – 9º ano

- *Medicina é substantivo derivado de médico (sujeito 9 ano).*
- *Medicina é com c, eu diria a essa pessoa que deve escrever com c porque ali na frase também tem médico com c.*

Diálogo com S27 – 9º ano

- **Vamos olhar para as escritas com H. Quando eu pedi pra escreveres *horário, humorístico, humanidade, hospitalidade*, rapidamente escreveste com H. No que tu te baseaste para fazeres essas escritas?**
- *Todas as outras palavras que estão aqui, parecidas com essas tem H (sujeito 9º ano).*
- *Eu já sabia que eram com H e também se olhar para a escrita das frases, olha aqui, sempre tem outra parecida que é com H também, né, aí fica fácil.*
- **Ok. Vamos pensar aqui na palavra sal. Se tu não olhasses para a escrita onde está escrito com –L e apenas prestasse atenção no som. Sal teria mais de uma forma para representar esse som final?**
- *Sim, tem como confundir com <u>, mas daí a gente faz o som forte de <l> e também porque todas as palavras aqui que eu escrevi terminavam com <l>, sal, mel, e tem outras também como anel, que são com <l> e não com <u> e salgado é com <l> também, até tá escrito ali, olha!*

Quadro 33 – exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Essas respostas configuram uma amostra de respostas que seguem a mesma linha de pensamento e que podem ser consideradas E3, porque explicam a relação das escritas dos radicais, considerando palavras derivadas que estavam na tarefa, o que atende ao critério adotado no trabalho.

Apresentamos, a seguir no quadro (33), as mesmas perguntas com repostas que se classificam como explícito 1 (E1) e explícito 2 (E2), para que possamos compreender as diferenças existentes entre as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados.

Para o nível E2, as respostas se apresentaram como:

Diálogo com S23- 9º ano

- **Como tu tens certeza que medicina é com c? Se tivesses que explicar para alguém, como faria isso?**
- *Com <c> eu sei que é... Eu não escreveria essa palavra com <s> porque tenho certeza que não é, mas explicar pra alguém porque é com <c> e não com <s> , talvez podemos pensar no som. Não lembro muito bem, mas eu já vi na escola que o "s" no meio de duas vogais tinha outro som. Poderia ser assim que eu ia explicar.*

Diálogo com S13- 5º ano

- **Vamos olhar para as escritas com H. Quando eu pedi pra escreveres horário, humorístico, humanidade, hospitalidade, rapidamente escreveste com H? No que tu te baseaste para fazeres essas escritas?**
- *Não que eu tenha me baseado, mas como já tinha percebido que todas as palavras que estavam sendo lidas eram com H eu também escrevi com H. Será que são?*

Diálogo com S23- 9º ano

- **Vamos pensar aqui na palavra sal. Se tu não olhasses para onde está escrito com <l> e apenas prestasse atenção no som. *Sal* teria mais de uma forma para representar esse som final?**
- *Sim, tem como confundir com <u>, mas eu aprendi acho que na 1ª série que tem palavras com <l>, que escreve com <l> no caso, como essas sal, mal (força o som de <l> no final).*
- *Som, som, na verdade, se fala com <u>, porque nosso jeito de falar é assim, mas se escreve com <l> no final da palavra... tipo sal, mel, papel, legal, todas são com <l> no final, tenho certeza.*

Diálogo com S20- 5º ano

- *Sal e sal (faz som), é na verdade, sim, tem o som de <u>, só que para escrever é com <l>, eu aprendi assim.*

Quadro 34 – exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Para o nível E1, algumas respostas estão reproduzidas a seguir no quadro (34):

Diálogo com S4 – 3º ano

- **Como tu tens certeza que medicina é com c? Se tivesses que explicar para alguém, como faria isso?**
- *É com <c>, eu sempre vejo assim, já escrevi no caderno essa palavra com a letra <c> (sujeito 5º ano).*
- *Eu escrevo com <c>, sempre escrevo com <c>, eu aprendi assim (sujeito 9º ano).*
- *Ah (pensando)... Eu escrevi com <c>, porque tem o som né, de <c>, <ci> e eu já vi escrito no livro da minha casa.*

Diálogo com S16 – 5º ano

- **Vamos olhar para as escritas com H. Quando eu pedi pra escreveres horário, humorístico, humanidade, hospitalidade, rapidamente escreveste com H? No que tu te baseaste para fazeres essas escritas?**
- *Eu não escrevi todas com* H*, mas essa de horário tem no refeitório da escola no cartaz e outras sempre sei que são* H*.*

Diálogo com S33 – 9º ano

- *Sei que são assim, a gente vai aprendendo,* H *não tem som e algumas palavras tem* H*, essas tem, né?*

Diálogo com S33 – 9º ano

- **Vamos pensar aqui na palavra sal. Se tu não olhasses para onde está escrito com – L e apenas prestasse atenção no som. Sal teria mais de uma forma para representar esse som final?**
- *Sal (repete a palavra com som de <u>)... pode ter, tem né, o som de <u>, mas é com <l>, tem outras palavras também que eu lembro de ver.*

Quadro 35 – exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Cabe destacar, mais uma vez, que a diferença entre os níveis E2 e E3 são muito sutis e, por isso, neste estudo, entendemos como E2, as respostas dos estudantes que apresentaram certeza quanto às formas escritas das palavras e que afirmaram isso, mas não conseguiram explicar e exemplificar as particularidades de cada radical. Já para o E3, foram consideradas aquelas respostas que exemplificaram o porquê de as palavras serem escritas como são com base em evidências.

E para o nível implícito foram consideradas aquelas respostas que não apresentaram nenhum tipo de explicação para as escritas, mostrando que o sujeito escreveu sem associação e reflexão, apenas grafou da forma que, naquele momento, fez-lhe sentido. A turma de 3º ano foi a que mais apresentou respostas implícitas, o 5º ano apresentou menor quantidade de ideias implícitas e o 9º ano não apresentou nenhum indício para o nível (I).

São exemplos de respostas (I), quadro (35):

Diálogo com S9 – 3º ano

— **Vamos olhar a palavra "medicina", como tu escreveste?**
— *Ah, escrevi com M-E-D-I-S-I-N-A.*
— **Com –s?**
— *Sim, com –s.*
— **Tu achas que está certo?**
— *Eu não sei, eu acho que sim.*

Diálogo com S9 – 3 ano

— **Vamos pensar aqui na palavra sal. Tu escreveste com "u", "sau". Tu escreverias essa palavra de outra forma?**
— *Pensando* (não chegou a uma resposta).
— **Um colega que teve aqui disse que eu poderia escrever com <l> no final. Tu achas que ele está certo?**
— *Acho que está certo.*

Quadro 36 – exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mostraram os exemplos de respostas dos estudantes em nível implícito (I), as proposições trazidas pelos sujeitos não evidenciam nenhum tipo de conhecimento sobre a escrita, a criança responde sem saber o que está em jogo na pergunta e, portanto, não demonstra explicitação em relação aos morfemas base do PB.

Diante desse contexto de análise, a tarefa 2 aponta que, mesmo com uma progressão maior em relação ao nível de explicitação da turma de 9º ano comparando-se à tarefa 1, também contamos com estudantes em todos os níveis para as turmas de 3º e 5º anos, excetuando o 9º ano, que contou com sujeitos classificados a partir do nível E1.

4.4.3 Tarefa 3 - pseudoverbos com morfemas flexionais

Com o objetivo de verificar o nível do conhecimento dos estudantes dos três grupos escolares acerca das grafias do ditongo nasal final de verbos do pretérito e do futuro na terceira pessoa do plural, os morfemas flexionais –am e ão, na tarefa 3, a entrevista contou com perguntas que buscaram respostas sobre as escritas dos sujeitos, a partir dos contextos apresentados em história com verbos inventados.

Algumas perguntas nortearam a entrevista, tais como as que estão expostas no quadro (36):

- **Quais são as palavras que estão em cor vermelha no texto?**
- **Tu já conhecias essas palavras?**
- **Na nossa língua tem alguma palavra parecida com essas?**
- **Quais?**
- **Como tu escreveste as duas palavras para "gancar"?**
- **Tu poderias repetir o som final de cada uma delas?**
- **Como tu escreveste gancaram?**
- **E gancarão?**
- **Há alguma diferença entre as escritas delas?**
- **Uma criança que teve aqui me disse que gancaram e gancarão se escreve da mesma forma? O que tu achas?**
- **Qual é a diferença entre "eles quepiram e eles quepirão"?**
- **Quando tu costumas usar a escrita "am" em palavras?**
- **E palavras terminadas em ão, quando tu escreves?**
- **Um colega disse que todas as palavras terminadas em ão indicam alguma coisa? Tu sabes o que pode ser?**
- **Em relação à sílaba ou pedaço mais forte, tu achas que nas duas escritas ela se encontra na mesma posição?**

Quadro 37 – Exemplos de perguntas base para a entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível observar, as perguntas buscavam provocar reflexão sobre as diferenças prosódicas e gráficas, além de chamar atenção para o tempo verbal, nos sujeitos pesquisados. Os dados apresentados, a seguir, compõem o quadro (37), no qual as respostas extraídas das entrevistas servem como base para a classificação de cada informante quanto ao nível em que se encontram para a explicitação do conhecimento em relação aos morfemas verbais –am e –ão do PB.

Níveis do MRR	**Excertos de diálogos**	**Critérios**
Implícito	**<u>Diálogo com S10 – 3º ano</u>** — **Certo. Então, aqui ficou assim: semana passada eles gancarãon. Tu escreveste com ão mais um n. Me explica como tu chegaste a essa escrita?** — *Ahm! Acho que eu me confundi.* — **Mas por que tu achas isso?**	Resposta com fuga da problematização

	— *É que na minha sala tem muito barulho. Sempre que eu acabo tem muito barulho, aí, eu fico confuso, às vezes eu desenho, eu "ouvo" barulhos, ou, então, assim, me confundo para escrever as palavras.* **<u>Diálogo com S15 – 5º ano</u>** — **Se eu falar eles faparam e depois falar eles faparão, tu achas que tem alguma diferença entre essas palavras?** — *- Hum, acho que não, pois parecem iguais.* **<u>Diálogo com S6 – 3º ano</u>** — **Semana passada eles gancaram. Tu escreveste com ão a palavra gancaram. Tu achas que isso está correto?** — *Eu não sei, não conheço muito essa palavra.*	Respostas com fuga da problematização Resposta com resposta "não sei"
Explícito 1	**<u>Diálogo com S5 – 3º ano</u>** — **Tu achas que quando eu leio essa parte aqui, as palavras "quepiram e quepirão" estão iguais ou diferentes?** — *Pensando... Parece diferentes.* — **Agora tu fazes a leitura pra ver se tem alguma diferença.** — *Criança lê, mas não faz mudança de pronúncia, pois suas escritas estão ambas com –ão.* — **E agora, estão iguais ou diferentes?** — *Parece que iguais.* — **Tu achas que se eu escrever ontem eles quepiram e amanhã eles quepiram está certo?** — *Tinha que ser mais forte o som de uma das palavras, mas sei qual delas.* **<u>Diálogo com S18 – 5º ano</u>** — **Como tu escreveste as duas palavras para "gancar"?** — *-Eu escrevi gancaram e depois gancaram.*	Resposta que considera o aspecto prosódico mas sem que o sujeito saiba exatamente o que fazer com a informação Resposta que busca relação com o eixo dos sons da língua

	— **As duas estão escritas da mesma forma? Se eu falar gancarão e gancaram, ambas parecem a mesma palavra?** — *Parece que são iguais, agora não sei. Pode falar de novo?* — **Gancaram e gancarão.** — *Parece que tem um movimento na tua boca, mas eu não sei mesmo.*	
Explícito 2	**Diálogo com S18 – 5º ano** — **Como tu escreveste as duas palavras para "gancar"?** — *Eu escrevi gancaram e depois gancarão.* — **As duas estão escritas da mesma forma?** — *Não, uma termina em –am e a outra termina em –ão.* — **Por que será que isso aconteceu?** — *Por que uma tem som mais forte -ão e outra mais fraco –am.* **Diálogo com S25 – 9º ano** — **Como tu escreveste essas palavras aqui?** — *Tebirão e Tebiram (leu com as mesmas pronúncias).* — **Tu achas que essas duas palavras se leem da mesma forma?** — *Não, eu li errado. Essa aqui é ão, forte, tebirão e essa aqui é am, tebiram (mais fraco).* — **Ah, então, tu achas que a diferença entre elas é que uma é fraca e outra tem som forte?** — *Um pouco é, mas também parece que o ão também tem em palavras maiores como grandão, casarão.* — **Então tu achas que esses dois pedaços são diferentes nas palavras?** — *É, porque ão posso usar nesses casos também.*	Associação com a categoria prosódica da língua Associação com categorias lexicais da língua
Explícito 3	**Diálogo com S30 – 9º ano** — **Essas duas palavras aqui (sajerão e sajeram) são iguais?** — *Não.* — **O que tem de diferente nelas?** — *Uma termina em ão e a outra em am.*	Explicitação verbal do uso dos morfemas

	— **E quando usamos –ão e –am nas escritas das palavras?** — *Eu já estudei isso. Uma é para quando os verbos estão no passado e outra para o futuro.* — **Sabes qual é para o passado?** — *Esse aqui, com m.* **<u>Diálogo com S12 – 5º ano</u>** — **Tu achas que as palavras do ditado são nomes ou ações inventadas?** — *São ações, são ações.* — **E como tu escreveste essas ações aqui (faparam e faparão)?** — *Ahm, uma com final de am e outra com final de ão.* — **Por que elas foram escritas de forma diferente?** — *Porque uma tem a palavra na manhã passada ali, então já foi e aí eu usei -am. A outra tem a palavra na próxima manhã, então não aconteceu ainda, vai acontecer.*	Explicitação verbal do uso dos morfemas

Quadro 38 - Respostas que caracterizam o nível de Redescrição e Explicitação do conhecimento - Tarefa 3

Fonte: Dados da pesquisa

A partir das análises das entrevistas e considerando o tipo de resposta dada por cada informante, os sujeitos deste estudo apresentaram tendência aos seguintes níveis de redescrição representacional, para os morfemas –am e –ão, expostos na tabela (17).

Tabela 17 - Níveis de Redescrição e Explicitação dos sujeitos sobre os morfemas –ão e -am

Sujeito	IMPLÍCITO (I)	EXPLÍCITO 1 (E1)	EXPLÍCITO 2 (E2)	EXPLÍCITO 3 (E3)	
S1	X				
S2		X			
S3	X				
S4	X				
S5		X			
S6	X				
S7		X			**3 ano**
S8	X				
S9	X				
S10	X				
S11	X				
S12				X	
S13				X	
S14		X			
S15	X				
S16				X	
S17				X	
S18			X		5º ano
S19	X				
S20				X	
S21		X			
S22				X	
S23		X			
S24				X	
S25				X	
S26				X	
S27			X		
S28				X	
S29				X	9º ano
S30				X	
S31				X	
S32				X	
S33				X	
S34				X	
S35			X		

Fonte: Dados da pesquisa

Na tarefa 3, os estudantes de 5º e de 9º ano, em especial os de 9º ano, apresentaram respostas que elevaram a quantidade de sujeitos que se enquadram no nível explícito 3 (E3), que é o grau mais avançado de redescrição de um dado conhecimento, em que o sujeito é capaz de explicar o porquê do uso dos morfemas verbais em diferentes contextos, ou seja, -ão para os tempos do futuro e –am para os tempos do passado, além do reconhecimento de que essas palavras são todas verbos e não substantivos.

Muitos sujeitos, durante a entrevista, revelaram que essa distinção (passado x futuro) já havia sido estudada em sala de aula e, por isso, tinham certeza de suas escritas estarem corretas. Esse fato corrobora a ideia desta tese, quando afirma a importância do processo de escolarização para a aprendizagem das regras contextuais e ortográficas da Língua Portuguesa, em especial, das que carregam informações morfológicas para garantir sua previsibilidade escrita, quando diante de contextos cuja forma fonética é idêntica ou, em alguma medida, parecida.

Dos 35 sujeitos em análise para a tarefa 3, 10 estão em nível implícito (I), sendo 7 sujeitos do 3º ano e 3 do 5º ano; no entanto, cabe considerar que, das 10 crianças, sujeitos desta pesquisa de 3º ano, 7 delas estão neste nível, em que desconhecem a informação morfológica que cada um dos morfemas carrega. No nível explícito 1 (E1), obtivemos 6 sujeitos, sendo 3 do 3º ano, 1 do 5º ano e 2 do 9º ano. Os dados que apresentaram tendência de respostas para o explícito 2 (E2) contaram com 3 estudantes, um do 3º ano e dois do 9º ano, que demonstraram em suas respostas conhecimento sobre as diferenças entre os morfemas, mas não souberam explicar exatamente que diferença é essa. E, no nível explícito 3 (E3), contamos com 16 sujeitos, sendo 11 deles do 9º ano e 5 do 5º ano. Isso pode revelar que, embora pela estrutura do MRR, quem atinge o E3 está também subscrito no E2, esses dois dados não nos forneceram explicitude e consciência nas respostas, como os que se enquadraram no E3, por isso, justificamos o fato de os dados terem mais estudantes no E3 do que no E2.

Diante desses dados, pontuamos que a turma de 9º ano tem, em sua maioria, a consolidação do conhecimento sobre os morfemas verbais marcadores de passado e futuro em PB, o que contribuiu com o alto índice de escritas corretas durante a aplicação da tarefa escrita, momento anterior às entrevistas. Mesmo assim, ainda temos 2 estudantes desta turma que estão em nível E2, cuja verbalização do conhecimento ainda não é acessível.

Os estudantes da turma de 5º ano estão em fase de aprimoramento em relação a esse conhecimento morfológico, tendo em vista que há estudantes nos níveis implícito, explícito 1, explícito 2 e explícito 3, ou seja, o grupo apresenta uma grande diversidade para a explicitação das informações aqui em questão, desde aqueles estudantes que desconhecem a aplicabilidade dos morfemas, até aqueles que sabem explicar quando se usa cada um deles.

Dessa forma, as entrevistas sobre a tarefa 3 revelaram que, em se comparando os elementos morfológicos analisados nas três tarefas deste estudo, o entendimento sobre os morfemas –am e –ão são os que apresentam maior número de sujeitos em nível E3. Todavia, é necessário destacar que 19 estudantes ainda não atingiram esse nível.

A respeito das respostas que caracterizam o nível implícito (I), destacaram-se as seguintes situações (quadro 38):

Diálogo com S1 – 3º ano

- **Olha só, nesse caso aqui tu escreveste "quepira" nos dois espaços a serem completados. Semana que vem os filhotes quepira baixinho, pois no mês passado, com certeza, quepira bem alto. O que tu achas que pode ser quepir?**
- *Quepir (pensa e responde)... não sei.*
- **Tu conheces alguma palavra parecida com quepir?**
- *Não. Não conheço.*

Diálogo com S11 – 5º ano

- **Aqui nessa parte da história, tu escreveste as duas vezes sajerão com –ão. Vamos ler para ver como fica?**
- A criança lê...
- **Tu achas que elas significam a mesma coisa nessas frases?**
- *Acho que sim.*
- **Uma colega teve aqui antes e me disse que a segunda palavra, no segundo espaço, era escrita com -ão e a primeira com –am, tu achas que isso é possível?**
- *Não sei escrever assim, não sei dizer (Sujeito 5º ano).*

Quadro 39 – Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Para o nível de explicitação E1, destacamos a entrevista do sujeito do 5º ano, que apresentou uma grafia com as duas marcas dos morfemas abordados (passado e futuro), exemplificada no quadro (39):

Diálogo com S23 – 5º ano
— **Nessa palavra aqui, tu escreveste "quepirãom". Tu conheces essa palavra?**
— *Não conheço, mas tu me disseste que é inventada.*
— ***Sim, é inventada, mas tu já viste alguma palavra escrita dessa forma, com ão e depois um –m?***
— *Já vi palavras com -ão.*
— **O que tu quiseste mostrar quando escreveste essa palavra dessa forma?**
Pensando....
— *Eu escutei o som e fiquei em dúvida se eu tinha que escrever com m no final ou se era com –ão. E coloquei as duas, parecia que era os dois.*

Quadro 40 – Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse exemplo, percebemos que o estudante conhecia as duas possibilidades de escrita, sabia que podemos escrever com –ão e com –am, mas como ainda não tem esse conhecimento bem consolidado e explicitado, entendeu, naquele momento de aplicação da tarefa escrita, que poderia escrever os dois morfemas na mesma palavra, como forma de garantia do acerto da escrita, o que pode ser um indicativo que ele ainda desconhece o uso de cada uma das formas, mas sabe que as duas possibilidades existem.

Em nível explícito 2 (E2), encontramos apenas 1 estudante do 5º ano e 2 estudantes do 9º ano, que apresentaram respostas com dúvidas em relação ao uso de cada morfema, quadro (40).

Diálogo com S27 – 9º ano

— **Como tu escreveste essas duas palavras aqui?**
— *Gancarão e gancaram.*
— **Qual diferença existe em elas?**
— *Tem o som, né, um forte e outro fraco.*
— **Tu achas que essas palavras são nomes ou verbos?**
— *São verbos, porque sempre parece que os personagens vão fazer isso e dá ideia de ação.*
— **Um colega que veio antes, disse que eu poderia usar o –am para dizer coisas no futuro e ão para coisas no passado. Ele está certo?**
— *Eu lembro de ter estudado algo assim, mas já faz tempo***.** É isso, um é para passado e outro pro futuro, mas tô confuso qual é para cada coisa.

Quadro 41– Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar as respostas que se adequaram ao nível explícito 3 (E3), percebemos que as respostas são muito claras, relacionando de forma direta o uso de –am para o passado e de –ão para o futuro, tanto dos estudantes de 5º ano, quanto dos de 9º ano, conforme mostra o quadro (41).

Diálogo com S24 – 9º ano

— **Como tu escreveste essas duas palavras?**
— *Dostiram e dostirão.*
— **Tem alguma diferença entre elas?**
— *Eu escrevi como em amar, por exemplo, amaram para o passado e amarão para o futuro.*

Diálogo com 13 – 5º ano

— **Uma colega que teve aqui antes me disse que quepirão e quepiram se escreve da mesma forma, nesse caso, desta história aqui. O que tu dirias pra ela?**
— *Eu sei que tem que escrever diferente porque o -ão, que é forte, usa pra coisas que vão acontecer e –am uso para eventos que já fizeram, já aconteceu.*

Quadro 42 – Exemplo de diálogo da entrevista clínica

Fonte: Dados da pesquisa

Esses excertos extraídos das entrevistas deixaram claras as diferenças entre os usos para os morfemas em análise, o que mostra um nível mais elaborado e específico de explicitação para esses sujeitos, que é o explícito 3 do modelo RR.

A partir dos dois blocos de análise deste estudo: a descrição dos dados e as entrevistas clínicas, na próxima seção, iremos propor a problematização dos dados levando em conta a performance dos sujeitos nas tarefas e o nível preponderante de explicitação do conhecimento em que se enquadraram.

5 Problematização dos Dados: Peformance X Nível de Explicitação

São duas as formas de estudar o conhecimento de uma criança: ou ela nos diz, a seu modo, o que sabe, ou nós inferimos o que ela sabe a partir da análise de suas produções (LORANDI, 2011). Nesta tese, buscamos a análise sob as duas perspectivas, analisamos as produções escritas e buscamos interpretar as inferências feitas e manifestadas pelos próprios estudantes nas entrevistas clínicas para, em seguida, verificar se há relações diretas entre os dois conjuntos de dados.

Nesse momento, é preciso considerar que todo conhecimento é, inicialmente, implícito e através dos "circuitos cerebrais tornam-se, com o tempo, progressivamente de domínio específico (LORANDI, KARMILOFF-SMITH 2014)". Assim, entendemos que o conhecimento dos morfemas da língua é um dado acessível às crianças desde momentos bem precoces da aquisição da linguagem, como mostram os estudos de Bowerman (1982) e Figueira (1995), por exemplo.

De fato, percebemos neste estudo que ao longo da escolarização, a expectativa é a de os conhecimentos assumam outros formatos de redescrição, à medida que sejam trazidos para a sala de aula como complementares ao aprendizado da ortografia. Não se pode desconsiderar, no entanto, que a escrita ortográfica do português, diferentemente da do inglês, tem base fonêmica e não morfêmica, o que coloca o tema da morfologia fora do plano primário e sua apresentação fica condicionada a uma ação específica dos professores que explorem para além das relações grafofônicas. A questão que se coloca é relativa a importância deste conteúdo para a escrita ortográfica, especialmente, porque a morfologia do PB traz previsibilidade ortográfica, em especial nos casos de opacidade da língua, como é o caso dos morfemas aqui testados.

Assim, este estudo buscou discutir o papel que a morfologia pode exercer na aquisição da ortografia do PB. A partir das perguntas elaboradas nas entrevistas, dentro da proposta do modelo teórico MRR, procuramos desvendar hipóteses referentes à forma como o conhecimento consciente, por parte da criança, pode

favorecer o processo de escrita, especialmente, em relação às dificuldades ortográficas motivadas pela morfologia.

O modelo de Redescrição Representacial postula que, na aquisição da linguagem, há, por um lado, restrições linguísticas inatas e, por outro lado, processos gerais de explicitação representacional, particularmente, em relação a léxico-morfologia (KARMILOFF-SMITH, 1986). A ideia da autora foi de que entre os processos de aquisição e a consciência deliberada e verbalizável, há processos metaprocedurais, que são um aspecto inconsciente e fundamental da forma pela qual crianças em desenvolvimento espontaneamente “trabalham” suas representações linguísticas fora das relações normais de *input/output*. A autora entendeu que é preciso conectar o acesso consciente, quando ele ocorrer, a outros metaprocessos de um tipo inconsciente.

Nesse ponto, este estudo vem destacar a relevância para o processo de escolarização do ensino do plano morfológico da língua portuguesa para a aprendizagem da ortografia, quando há opacidade dos fonemas, como no caso de –ice e –isse e – ão e –am. Na tabela (18) apresentamos uma síntese do desempenho dos estudantes nas três tarefas propostas e a preponderância de explicitude de cada turma para cada uma das tarefas.

Tabela 18 – comparação entre performance das tarefas escritas e nível de explicitude MRR

Ano escolar		**Tarefa morfológica**	**Desempenho escrito visando a porcentagem de erro**	**Nível de explicitude preponderante**
3º ano		Tarefa 1	74,3%	Implícito
		Tarefa 2	50,6%	Implícito para contexto de K – S Implícito para contexto de H Implícito para contexto de U - L
		Tarefa 3	47,1%	Implícito
5º ano		Tarefa 1	63,5%	Implícito (50%) Explícito 1 (50%)
		Tarefa 2	20,6%	Explícito 1 para contexto de K – S Implícito para contexto de H Explícito 2 para contexto de U - L
		Tarefa 3	16,1%	Explícito 3
9º ano		Tarefa 1	46,1%	Explícito 1
		Tarefa 2	12%	Explícito 3 para contexto de K – S Explícito 3 para contexto de H Explícito 3 para contexto de U - L

		Tarefa 3	13,6%	Explícito 3

Fonte: dados da pesquisa

A apresentação dos dados na tabela (18) trouxe a porcentagem dos erros dos estudantes nas tarefas de escrita bem como o nível da maioria dos estudantes por ano escolar, em relação à explicitude do conhecimento linguístico em análise das entrevistas clínicas. Diante a tabela percebemos que a tarefa 1 referente aos morfemas –ice e-isse foi a que mais apresentou erros de escrita e a classificação do nível implícito e explícito 1 por parte dos estudantes de todos os anos escolares. As crianças do 3º ano que apresentaram maior índice de erros de escrita para todas as tarefas também foram também as que demonstraram preponderância do nível implícito. À medida que a escolaridade foi aumentando, o desempenho nas tarefas seguiu a mesma tendência e os erros foram diminuindo, ainda que fazendo parte das escritas até o 9º ano. Nesse sentido, o 5º ano conseguiu atingir níveis mais altos na sequência proposta pelo MRR e o 9º ano ainda mais. É interessante refletir que, embora a maioria dos estudantes de 9º ano tenham ofertado respostas indicativas de E3, contamos com erros de escrita motivados pela área morfológica e alguns estudantes mostrando correspondência com os níveis E1 e E2. Isso reforça a necessidade de a escola ofertar a construção do conhecimento linguístico e morfológico de forma planejada, intencional e sistemática para todos, visto que alguns dos estudantes podem ter experiências fora da escola que favoreçam seu conhecimento, tais como ampliação de vocabulário e fontes diversas de leitura, mas outros não as têm. Além disso, as regras contextuais que a morfologia apresenta para resolver dificuldades ortográficas trazidas pela opacidade encontrada no sistema da língua não parecem ser suficientemente exploradas nas aulas de Língua Portuguesa, o que se verifica pelas não verbalizações observadas.

Morais e Teberosky (1993) entendem que a ortografia reflete a história e a cultura da língua que representa, sendo, assim, uma convenção, que tem como objetivo facilitar a comunicação entre a comunidade linguística. A ortografia é uma consequência do desenvolvimento da linguagem escrita, pois à medida que a criança se alfabetiza, lê e escreve palavras, frases e textos, a grafia correta começa a ganhar espaço na escola, especialmente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. As próprias crianças começam a entender que um som pode ser representado por mais

de uma letra em alguns casos e as dúvidas começam a ganhar espaço para reflexão na escrita.

Ocorre que algumas dificuldades ortográficas não são previsíveis e precisam ser compreendidas pela criança, enquanto outras são previsíveis dentro dos sistemas linguísticos e exigem a análise do contexto fonológico e também do morfológico. No PB, por exemplo, uma dessas previsibilidades da ortografia é marcada pela área morfológica, de acordo com as regras morfossintáticas, segundo Morais (2009), como por exemplo, as palavras formadas pelos sufixos –isse e –ice, como em part-isse e velh-ice, apesar dos sons serem fonologicamente iguais, a morfologia identifica que, em português, -isse é um morfema flexional, portanto, formador de verbos, enquanto –ice é morfema nominal, formador de substantivos. Embora essa explicação seja muito abstrata para uma criança de anos iniciais, se abordada de forma lúdica e com palavras de acordo com a faixa etária, poderá ser uma prática pedagógica que auxiliará o aluno no processo de aquisição ortográfica de sua língua.

O modelo cognitivo de representação do conhecimento, proposto por Karmiloff-Smith é uma forma de buscar entender o que as crianças sabem sobre a morfologia e em que nível de explicitação suas escritas são representadas por esse conhecimento.

Quando a ortografia requer a compreensão e o conhecimento de determinado componente linguístico, como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, as habilidades metalinguísticas devem ser adquiridas pelas crianças para que a consolidação do aprendizado do sistema de escrita seja realizado. Esse tipo de aprendizado é intencional e ocorre, na maioria das vezes, no ambiente escolar, sendo a escola a instituição que encaminhará estímulos para que a criança consiga utilizar o conhecimento sobre a própria escrita de forma verbalizável, conseguindo corrigir, explicar e justificar o uso de determinadas letras e não de outras. É nesse sentido que a teoria em destaque propõe investigar, a partir da entrevista clínica qual é o nível de explicitação que, nesta tese, as crianças apresentaram sobre a previsibilidade morfológica na escrita. Nesse modelo teórico, não basta que a criança escreva de forma certa ou errada, mas que ela consiga explicar a sua escolha, justificando-a com base em argumentos do próprio uso da língua.

O quadro (43) traz o cômputo geral de erros de cada informante e o nível em que suas respostas o encaminharam, com a finalidade de problematizar se a

capacidade de explicitar/verbalizar um certo conhecimento, aqui no caso em relação ao campo morfológico da língua, está relacionada diretamente com a performance na escrita apresentada na realização das tarefas 1, 2 e 3.

Sujeito	Tarefa 1 Erros/total[10]	Nível de explicitação	Tarefa 2 Erros/total	Nível de explicitação	Tarefa 3 Erros/total	Nível de explicitação
S1	50%	I	40%	I/E1	56%	I
S2	64%	I	7%	I/E1	28%	E1
S3	100%	I	40%	I	44%	I
S4	50%	I	33%	E1	50%	I
S5	79%	E1	20%	I/E1	28%	E1
S6	64%	I	73%	I	67%	I
S7	100%	I	100%	I/E1	33%	E1
S8	64%	I	60%	I/E1	50%	I
S9	71%	E1	40%	I	33%	I
S10	100%	I	93%	I	50%	I
S11	50%	I	40%	I/E1	44%	I
S12	64%	E1	13%	I/E1	0%	E3
S13	57%	I	0%	E2	0%	E3
S14	64%	I	07%	I/E2	06%	E1
S15	100%	I	60%	I	50%	I
S16	57%	E1	7%	E1	0%	E3
S17	57%	E1	7%	E2	0%	E3
S18	57%	I	40%	I/E1	11%	E2
S19	71%	E1	33%	I/E2	50%	I
S20	57%	E1	0%	E2	0%	E3
S21	50%	E3	0%	E3	72%	E1
S22	14%	E1	0%	E3	0%	E3
S23	71%	E1	33%	E2	72%	E1
S24	07%	E2	13%	E1	0%	E3
S25	43%	E1	0%	E3	11%	E3
S26	07%	E2	0%	E3	0%	E3
S27	86%	E1	7%	E3	11%	E2
S28	93%	E1	13%	E1/E2	0%	E3
S29	14%	E3	7%	E1/E3	0%	E3

[10] Salientamos que para a tarefa 1 tivemos o total de 14 contextos de escritas. Para a tarefa 2 foram 15 contextos de escrita e para a tarefa 3, 18 contextos. Assim, o percentual apresentado foi realizado contemplando os erros de cada sujeito em relação ao total de contextos de cada tarefa.

S30	50%	E3	0%	E3	0%	E3
S31	71%	E2	07%	E1/E3	0%	E3
S32	36%	E3	0%	E3	0%	E3
S33	71%	E1	13%	E3	11%	E3
S34	36%	E3	0%	E3	06%	E3
S35	43%	E2	0%	E3	22%	E2

Quadro 43 - Relação sujeito X erros X nível de redescrição de cada tarefa

Fonte: dados da pesquisa

A finalidade do quadro (43) é provocar uma discussão referente à relação entre os índices de erros e o nível representacional de cada sujeito relativamente ao fenômeno abordado. Poderíamos pensar em uma relação direta: quanto mais acertos, maior seria o nível de explicitação do estudante.

Os dados mostram que os sujeitos do 3º ano, os quais tiveram grande índice de escritas incorretas, tiveram tendência ao nível implícito. A partir do 5º ano, os dados vão ganhando outro formato, por exemplo, o S22 apresentou apenas dois erros na tarefa 1, mas atingiu o nível E1 na entrevista, indicando que seu acesso ao conhecimento sobre os morfemas –am e –ão não estava em formato verbalizável. Já para as tarefas 2 e 3 o mesmo S22 mostrou tendência ao formato E3.

O S13 obteve a totalidade de acertos para a tarefa 2, no entanto, suas respostas tenderam ao nível E2, mostrando conhecimento, mas faltando a verbalização. O S12, para a tarefa 2, apresentou apenas duas palavras incorretas, mas suas respostas apontaram para o E1, um nível que denota acesso ainda não disponível ao sistema em relação ao conhecimento dos morfemas em questão.

Karmiloff-Smith (1994) já discutiu sobre essas possibilidades, enfatizando que o bom desempenho (nível procedimental) não necessariamente reflete a capacidade de análise e muito menos de verbalização. Por isso, muitos sujeitos obtiveram um bom índice de acertos e um nível mais primário na entrevista clínica. Da mesma forma que o oposto também pôde ser observado: o S21 teve um índice de erros elevado para a tarefa 1, de quatorze palavras, obteve sete erros, a metade; todavia suas respostas na entrevista foram preponderantemente E3 e revelaram uma verbalização sobre o conhecimento em evidência. O S1, por sua vez, apresentou metade das palavras da tarefa 1 escritas de forma adequada, mas manteve suas respostas no nível implícito, fato que pode estar associado ao que já comentamos em outros momentos, ou seja,

na fase escolar do 3º ano, as crianças ainda estão muito condicionados ao nome da letra e sendo –ice e –isse morfemas homófonos, muitas delas, apresentaram tendência em grafar todas as palavras com a letra C, o que gerou em termos de porcentagem 50% de acertos. Com a entrevista, conseguimos entender que essas escritas independeram do nível de conhecimento do sujeito.

O S15, entretanto, foi um sujeito que apresentou baixo desempenho na performance das grafias e manteve respostas de acordo com os critérios que caracterizam o nível implícito, fato que equipara a quantidade de seus erros com a falta de acesso ao conhecimento em formato explícito.

Com base nesses exemplos, queremos destacar que não há uma linearidade entre performance e nível de redescrição representacional, sendo que:

- o mesmo sujeito pode apresentar níveis de redescrição diferentes, dependendo do tipo de conhecimento em análise;
- o mesmo sujeito que apresenta um nível de redescrição implícito pode ter um bom desempenho na performance de erros e acertos das grafias;
- o mesmo sujeito que apresenta um nível de redescrição E3, pode apresentar erros em suas grafias.

No entanto, mesmo diante desses eventos, os dados também revelaram, mais uma vez, a importância que o ensino formal e sistemático tem, em especial, no que diz respeito à morfologia e aos aspectos ortográficos da Língua Portuguesa na escola, tendo em vista que aumenta a reflexão do sujeito e suas experiências linguísticas no momento em que precisam buscar essas informações para explicação verbalizável de determinados elementos. Assim, conforme aumentou a etapa escolar dos sujeitos, também se modificaram os níveis de redescrição representacional em direção ao explícito.

Dessa forma, unindo-se as análises das tarefas de escrita com as análises das entrevistas e o nível preponderante MRR em que cada sujeito deste estudo se encontrou diante a verbalização de aspectos morfológicos da língua portuguesa, reforçamos que o conhecimento da morfologia pode ser uma variável importante para que os estudantes de ensino fundamental adquiram a ortografia, em especial em etapa subsequente à alfabetização. O aprendizado desse componente e o entendimento da previsibilidade a ele associado com eixo ortográfico do PB para ser

acessível pelos estudantes, de no mínimo até o 9º ano do Ensino Fundamental, precisa ser ensinado em sala de aula, nos anos inicias, e posteriormente, nas aulas de língua portuguesa. O estudante precisa ser desafiado a pensar e analisar como os arranjos morfológicos se organizam no PB, até entender como pode utilizá-los em suas grafias, quando a língua se mostra opaca, em especial pelas relações não-biunívocas entre grafemas e fonemas. A estrutura semântica que os morfemas carregam podem oferecer aos estudantes recursos para que tenham uma ortografia baseada em evidências e, portanto, de acordo com o padrão.

6 Contribuições da Tese e Considerações Finais

Esta tese dedicou-se a 1º) identificar, descrever e comparar a *performance* morfológica de alunos do ensino fundamental, com a análise de escritas de palavras em contextos específicos determinados pela morfologia da língua; 2º) considerar o nível de conhecimento de aspectos morfológicos de crianças e adolescentes, sob o ponto de vista do modelo teórico de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1994); e 3º) avaliar a necessidade do ensino-aprendizagem dos determinantes morfológicos para a ortografia do PB, em especial, quando a língua se mostra opaca no sistema de escrita. Para isso, a coleta de dados ocorreu em duas fases: 1º) aplicação de três tarefas de escritas, considerando contextos ortográficos que são, em língua portuguesa, motivados pela área morfológica, criadas especificamente para o estudo; e 2º) entrevistas clínicas com cada um dos sujeitos a fim de problematizar as grafias por eles realizadas com base no MRR.

As discussões desenvolvidas a partir dos dados analisados visaram dialogar com resultados de outras pesquisas que abordaram o tema morfologia-ortografia, em especial os achados de Nunes e Bryant (2006), Mota (2008), Pires (2010) e Goulart (2015). Nunes e Bryant (2006), por exemplo, enfatizaram que o progresso na aprendizagem de ortografias que envolvem a morfologia é lento, sendo que, muitas vezes, as crianças mesmo tendo o conhecimento morfológico, deixam de utilizá-lo porque a morfologia entra em conflito com a concepção alfabética de escrita, o que as levam a lançarem mão, principalmente, de correspondências entre grafemas e fonemas ao escreverem. Ressaltamos que tal aspecto é basilar no início da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente, no que concerne aos sistemas alfabéticos em que a ortografia se ancora preponderantemente na fonologia, como é o caso do português. Percebemos em nossos achados indícios do grande enfoque nos aspectos fonológicos e a baixa oferta, aos estudantes alfabetizados e em fase de desenvolvimento da ortografia do PB, de espaço para a reflexão sobre o funcionamento morfológico, para que possam resolver problemas de escrita relacionados à parte da opacidade verificada no sistema ortográfico.

Quando Mota (2008) destacou que, embora a consciência morfológica possa estar presente desde cedo nas crianças, mesmo que de forma rudimentar, mas o que potencializa o desenvolvimento dessa habilidade é a escolarização, conseguimos aproximar a ideia debatida neste estudo sobre a necessidade de a escola ser a instituição potencializadora do conhecimento ortográfico e das regras morfológicas contextuais. O que também vai ao encontro do estudo de Goulart (2015), o qual reforça que a escola é a instituição formal capaz de contribuir significativamente com a aquisição de estruturas morfológicas, em especial, com a estrutura verbal irregular da língua, tendo em vista que é por meio dela, que a criança vai conseguir estabelecer conscientemente a relação fonologia-morfologia necessária para que esse processo se concretize na fala. Ainda sob esse viés, Pires (2010) concluiu que os alunos conseguem escrever com maior correção palavras que terminam em morfemas homófonos, após terem aprendido estratégias morfológicas, que tornam a sua discriminação completamente previsível.

Com base nessas perspectivas, arguimos à necessidade de o(a) professor(a) dos anos iniciais e de língua portuguesa participarem continuadamente de formações, uma vez que os cursos de licenciaturas nem sempre possibilitam a reflexão e o acesso ao amplo conhecimento sobre o sistema linguístico do PB e suas dimensões, atentando aos eixos fonológico, morfológico, semântico, sintático, prosódico e ortográfico, tampouco às relações estabelecidas entre eles para a fluência nas habilidades de leitura e escrita. Além disso, reforçamos a importância de que esse conhecimento seja promovido em sala de aula desde os anos iniciais, a partir do 3º ano, com o investimento em momentos de uso e reflexão sobre a língua, de forma lúdica, com jogos, histórias e atividades linguísticas. E, nos anos finais, o conhecimento sobre o funcionamento linguístico deve fazer parte da intencionalidade pedagógica do(a) professor(a) em sala de aula, permitindo que os estudantes possam perceber a morfologia presente em um sistema linguístico em movimento e como um campo facilitador da escrita, da ortografia e também da compreensão a respeito do funcionamento do sistema.

Ao longo das nossas discussões, perguntamo-nos se os estudantes conseguiriam produzir escritas, percebendo a presença de palavras semelhantes acionando conhecimentos morfológicos ofertados em contexto anterior à escrita.

Conseguimos perceber, pois, que a maioria ainda não usa essas pistas morfológicas para obter uma escrita correta, muitas vezes, por falta de conhecimento de que esse caminho é possível e previsível na ortografia do PB.

A tarefa 1 “reconhecimento dos sufixos –ice e –isse” buscou testar a sensibilidade das crianças em relação a afixos e desinências derivacional e flexional. Sobre essa tarefa, destacamos que foi aquela em que os estudantes obtiveram maior percentual de erros na escrita e também maior tendência ao nível implícito (I) no MRR. As entrevistas clínicas revelaram que a grande maioria dos estudantes desconhecem o princípio morfológico dos morfemas formadores, na língua portuguesa, de nomes e verbos. Nesse sentido, reforçamos o quão previsível pode ser a escrita diante essas duas escolhas, que do ponto de vista fonético-fonológico, são iguais (remetem ao fonema /s/), mas que pela morfologia se distinguem de forma sistemática e classificatória, uma vez que usamos –ice para nomes e –isse para verbos.

A tarefa 2 “identidade da raiz” verificou se as crianças escreveram palavras derivadas de um morfema base, levando em conta a forma ortográfica da raiz. Nessa tarefa, percebemos que, quando a dificuldade ortografia tinha maior relação com a fonologia, como as palavras que apresentam alternância fonológica no radical (médico-medicina), os estudantes se saíram melhor do que as escritas com H no início das palavras, onde as pistas de escrita estavam em contexto anterior na própria sentença. Isso pode ser um indicativo de que os estudantes, mesmo os de 9º ano, não estabelecem relação entre as palavras primitivas e derivadas, observando as pistas ortográficas da palavra base para escreverem de acordo com a norma ortográfica. Esse resultado é um reforço à ideia da necessidade de um ensino que propicie a observação das formas linguísticas bem como a busca de regularidades peculiar a todos os sistemas linguísticos em seus diferentes níveis. É uma contribuição ao argumento favorável ao ensino explícito e formal das regras contextuais do PB na tentativa de auxiliar os estudantes a aprenderem as normas de escrita.

A tarefa 3 “pseudoverbos com morfemas flexionais” analisou o nível de explicitação das crianças diante as flexões verbais de 3º pessoa do plural, nos tempos de pretérito perfeito do modo indicativo, marcado pelo morfema –am e no futuro do presente do modo indicativo, marcado pelo morfema –ão. Nessa tarefa, percebemos com as respostas e problematizações propostas pelas entrevistas como pode fazer a diferença na estabilidade da escrita, o estudante saber, compreender e aplicar as

regras ortográficas. Dizemos isso, com base no fato de os maiores índices de acertos para a escrita dos morfemas – ão e –am terem sido obtidos por estudantes cujas respostas corresponderam ao nível E3, os quais verbalizaram a regra contextual de uso para passado e futuro, a partir de lembranças de aprendizado da regra em sala de aula.

As três tarefas propostas para este estudo são originais e podem ser um recurso didático a ser explorado em sala de aula com estudantes de 3º ao 9º ano, como momento de problematização, conhecimento e verificação das regras que envolvem os grupos de palavras aqui analisadas, a partir dos morfemas base em evidência. Além disso, podem servir como inspiração para que professores(as) possam criar outras atividades em âmbito morfológico para serem trabalhadas nos anos iniciais e finais, já que os materiais didáticos pouco exploram essa área da língua em suas propostas didáticas.

O percurso metodológico desta tese permitiu-nos, que ao longo do estudo, a problematização inicialmente proposta, a qual repetimos aqui: “o que as hipóteses/respostas construídas pelos aprendizes dos anos iniciais e finais revelam sobre seu conhecimento morfológico e qual a necessidade de um ensino explícito e sistemático dessa área para a aprendizagem ortográfica?” fosse chegando a respostas.

Entendemos, a partir deste estudo, que as respostas dos sujeitos na entrevista retrataram tendência do acesso ao conhecimento que cada um têm, com vistas à verbalização de informações. E por esse meio, observamos que desde os anos iniciais até o final do ensino fundamental II, os estudantes, em sua grande maioria, desconhecem as regras e previsões linguísticas do campo morfológico do PB para com a ortografia. Pelo fato de ser uma língua que carrega um grau maior de transparência em relação às correspondências fonema-grafema, a morfologia não ocupa um eixo de privilégio no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, embora desde muito cedo, segundo Goulart (2015); Lorandi (2011), o falante de PB já demonstre a produtividade da morfologia em sua linguagem verbal para criar novos vocábulos a partir de sufixos por exemplo, o acesso explícito 3, com possibilidade à verbalização consciente dos arranjos morfológicos para marcar a previsibilidade ortográfica do PB não ocorre simplesmente por estarem na escola. Os falantes precisam conhecer e se apropriar desse campo gramatical, para que então, possam

utilizá-los a favor da escrita. E diante desse contexto, nossos dados tendem a mostrar que mesmo no 9º ano, alguns estudantes ainda não possuem esses conhecimentos morfológicos em nível de redescrição E3, para que possam ser um subsídio de apoio em suas grafias. Diante dessa constatação, reforçamos, aqui, a necessidade de a escola oportunizar que o conhecimento da morfologia possa ser apreendido desde os anos iniciais, em especial a partir do 3º ano, quando as correspondências com a fonologia e a consciência fonológica já devem estar bem desenvolvidas. Certamente que essas construções não precisam acontecer com termos formais da gramática, mas que possam estar presentes em jogos, leituras, problematizações orais e coletivas e atividades de escrita, que de foram lúdica, podem oportunizar à criança o desenvolvimento da consciência morfológica a favor do desempenho da escrita. Nesse sentido, destacamos que jogos de memória, de adivinha, de desmembrar e conectar morfemas base a sufixos, bem como prefixos e sufixos ao radical e de invenções de novas palavras a partir de uma base ou de um prefixo (entendendo sua significação na língua) podem ser excelentes ideias para brincar com o estudante e possibilitar a reflexão sobre o conhecimento do sistema linguístico do PB.

Reforçamos a relevância da morfologia no processo de ensino-aprendizagem, considerando que este estudo que se propôs a atingir o objetivo de descrever e analisar aspectos do conhecimento morfológico de alunos do ensino fundamental em suas escritas ortográficas, para discutir o papel do ensino explícito e sistemático de morfemas na aquisição da língua escrita, mostra em sua etapa de finalização que os sujeitos analisados não alcançam, em sua totalidade, o nível explícito 3 (E3) para a escrita de palavras que são condicionadas morfologicamente, considerando-se: (a) as escritas e as entrevistas de palavras com foco no reconhecimento dos sufixos –ice e –isse; (b) as escritas e as entrevistas de palavras com foco na identidade de raiz; e (c) as escritas e as entrevistas com foco no uso de pseudoverbos com os morfemas flexionais –ão e –am.

Diante essas considerações, entendemos que esta tese pode apresentar no mínimo três contribuições, a saber:

- para o modelo de MRR- ao evidenciar que o tipo de análise proposta pelo modelo teórico de Karmiloff-Smith continua garantindo qualidade e confiabilidade aos trabalhos acadêmicos, ao passo que, ao indicar níveis de explicitação, a partir das respostas dadas pelos sujeitos diante um

conhecimento, contribui para que pesquisadores acessem procedimentos mentais adotados na resolução de problemas específicos;

- para o processo de ensino da ortografia em sala de aula- ao mostrar que as regras ortográficas devem ser ensinadas para os estudantes de forma gradual, sistemática e, principalmente, reflexiva, desde os anos iniciais, visto que sem essa sistematização, podem chegar ao 9º ano e ainda não terem atingido o nível E3 em relação, por exemplo, a itens ortográficos, o que pode levar a erros de escrita, que, em se tratando da área morfológica do PB, são previsíveis e podem ser evitados, se o sujeito conhecer a regra e sua funcionalidade no sistema. Isso não implica dizer que o ensino de regras deve acontecer de forma tradicional e descontextualizada, apenas para preencher linhas nos cadernos, mas indica a urgência de um processo de ensino-aprendizagem que se volte às questões linguísticas e sobretudo ortográficas, considerando a função social da língua e a necessidade de aprendizado da escrita correta das palavras em todos os níveis e etapas de ensino e priorizando a ideia de que a língua e o sistema ortográfico são sistemas que podem ser analisados em toda a sua lógica constitutiva; e
- para as pesquisas da área de aquisição da morfologia em PB- ao trazer a importância que a área morfológica da língua tem para a língua portuguesa, mesmo não se configurando em um sistema ortográfico com alto grau de opacidade. A morfologia apresenta especificidades importantes na constituição do sistema linguístico e pode ser útil na compreensão de escritas de palavras que são condicionadas por morfemas. Além disso, essa é uma área pouco explorada em estudos brasileiros e que apresenta um grande potencial para novas pesquisas.

Assim, entendemos, que a partir deste estudo, novas perguntas podem surgir e dar sequência em pesquisas que busquem a interface entre a morfologia, a ortografia e outras áreas que envolvem as nuances do ensino do Português Brasileiro como língua materna.

Ressaltamos, ainda, ao final deste estudo, a importância de professores dos anos iniciais, conhecerem e se apropriarem dos estudos linguísticos para organizarem práticas pedagógicas capazes de engendrar um processo de ensino explícito e sistemático que leve ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Tais habilidades, especialmente aquelas referentes ao nível morfológico do PB, ao serem mobilizadas de forma consciente no processo de aquisição da escrita de estudantes do ensino fundamental, podem ser aliadas imprescindível para a construção do conhecimento ortográfico da língua para todos os estudantes de todos os níveis e etapas escolares.

Nesse contexto, apontamos que as tarefas criadas para estudo podem ser recursos facilitadores da aprendizagem dos estudantes, no decorrer desse processo de ensino gradual e sistemático das especificidades ortográficas do PB, considerando os itens morfológicos. Por isso, podem se configurar em materiais didáticos que podem ser utilizados e adequados dentro de um planejamento e proposta ´pedagógica desde o 3º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, são instrumentos que podem servir de inspiração para que professores e pesquisadores pensem e criem atividades, envolvendo os campos morfológico e ortográfico da língua. Ainda cabe dizer que outros estudos, a partir dos resultados desta tese, podem ser pensados em prol da união de conhecimentos linguísticos em favor do ensino da escrita, em especial da ortografia do PB.

Quanto às limitações desta pesquisa, pontuamos a dificuldade em diferenciar as respostas das entrevistas clínicas em se tratando dos níveis E2 e E3 no MRR, o que nos trouxe a necessidade da criação de critérios para analisar as respostas, com base em nossos estudos e aprofundamentos teóricos do modelo. Além disso, nossos dados foram coletados em apenas uma escola da rede pública, o que nos permitiu acesso a análises mais específicas deste grupo de estudantes, também não comparamos o desempenho da rede pública com estudantes da rede privada, por exemplo. Tentamos conduzir as entrevistas de forma impessoal, não induzindo nenhum tipo de resposta ou pensamento dos estudantes, mas não conseguimos controlar aspectos emocionais ou respostas que pudessem ser apenas uma fuga para a pergunta em questão. Em pesquisas futuras, pretendemos averiguar também o nível de explicitação que professores de anos iniciais e de língua portuguesa apresentam para o uso da morfologia em relação à escrita do PB, bem como

pretendemos propor ideias de atividades didáticas para uso em sala de aula que contribuam para o aprendizado desse eixo linguístico visando oferecer ao estudante recursos para explorar a previsibilidade ortográfica inerente ao sistema da língua.

Referências

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição da Linguagem:** questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.167-186.

ABAURRE, M. B. M. A alfabetização na perspectiva da linguística: contribuições teórico-metodológicas. **Cadernos ANPED**, nº 6. Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação em educação, 1994.

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, v. 2, n. 1, p. 167-200, 2011 [1988].

ABAURRE, M; ABAURRE, G; CAGLIARI, L. C; MAGALHÃES, M.A; LIMA, S.C. Leitura e escrita na vida e na escola. In: **Leitura: teoria e prática**, ano 4; nº 6. Porto Alegre: Mercado aberto, 1984.

ARISTOTLES. Translated by H. P. Cook. London: **Loeb Classical Library**, 1938.

BARBOSA, V. GUIMARAES, S. ROSA, J. O Impacto do Ensino de Regras Morfológicas na Escrita. **Psico-USF,** Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 309-321, 2015.

AZAMBUJA, FLÁVIA; LORANDI, ALINE. **Neurociência:** memória e funções executivas na articulação entre ensino de língua portuguesa e consciência política. Signo (UNISC. Impresso). v. 39, p. 101-109, 2015.

BERKO, J. **The child's learning of English morphology**. Word, 14, 150-177, 1958.

BORGES, Veridiana P. Consciência Morfológica em crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização: produção e reconhecimento de morfemas. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pelotas: UCPEL, 2015.

BOWERNAN, M. **Reorganizational process in lexical and sintatic development**. In: WANNER, E.; GLEITMAN, L. R. (Orgs.). Language acquisition: the state of art. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRYANT, P; DEACON, H. NUNES, T. Morphology and spelling: what have morphemes to do with spelling? **Handbook of ortography and literacy**, 2005.

BOWERMAN, M. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In: E. Wanner & L. Gleitman (eds.) *Language Acquisition: The State of the Art*. New York: CUP, 1982.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, [1970] 1995.

CARRAHER, T. N. **O método clínico:** usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1989.

CARLISLE, J.F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impacts on reading. **Reading and Writing:** an Interdisciplinary Journal, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, n. 12, p. 169-190, 2000.

CARLISLE, J. **Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, six and eighth graders**. Applied Psycholinguistics 9, p. 247-266, 1988.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012

CORREA, Jane. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: MOTA, Márcia da (org.) **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicol. Reflex. Crit**., Porto Alegre, v. 18, n. 1, abr. 2005.

CORREA, Jane. **Metacognição e aprendizagem**: considerações teóricas. In: V Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, 2007, Maceió. Anais do V Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, 2007. p. 323-324.

CORREA, L.M.S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **D.E.L.T.A**., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: LUST, B.; FOLEY, C. (eds.). **First language acquisition**: the essential readings. vol. 4. Malden: Blackwell Publishing, 2004 [1959].

CHOMSKY, C. Reading, writing and phonology. **Harvard Educational Review**, v. 40, p. 287-309, 1970.

CHOMSKY, N. A importância da mente: in **Linguagem e pensamento**, Petrópolis, Vozes, 1977, tradução de Francisco M. Guimarães.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2. ed. Coimbra: Editor-Sucessor, 1978 [1965].

CLARK, E. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W.J. (editors). **The child's conceptions of language**. Berlim: Springer-Verlag, 1978.

COULMAS, F. **Writing Systems:** an introduction to their linguist analysis. Cambridge, 2003.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DUARTE, T. F. C. **A relação morfologia-ortografia:** um estudo sobre as representações de alunos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). FAE, UFPEL, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FIGUEIRA, R. A. Erro e enigma na aquisição da linguagem. Letras de Hoje, 102, Edição Especial. Atas do III Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem: 145-163. 1995.

FODOR, J. A. **The modularity of mind: an essay on faculty psychology**. Cambridge: MIT Press, 1983.

GOULART, T. P. D. **A Produção de Formas Verbais Irregulares por Crianças Falantes do Português Brasileiro** (PB). 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GUIMARÃES, S. **Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática e desempenho em leitura e escrita.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2011.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Zitzke. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, p. 1-15, 2005.

KATO, Mary. **A busca da coesão e da coerência na escrita infantil**. in: KATO, M. A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 2002.

KARMILOFF-SMITH, A. **From Constructivism to Neuroconstructivism**: The ActivityDependent Structuring of the Human Brain. In press, 2010.

KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad:** la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1994.

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

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

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita:** processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.

LAROCA, M. N. C. **Manual de Morfologia do Português.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes: Uma proposta de avaliação e classificação dos Desvios Fonológicos. **Tese** (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pelotas: UCPEL, 2009.

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

LORANDI, A. ; KARMILOFF-SMITH, Annette D. **From sensitivity to awareness**: the morphological knowledge and the Representational Redescription Model. Letras de Hoje , v. 47, p. 6-16, 2012.

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

LORANDI, A. **Formas Morfológicas na Gramática Infantil:** um estudo à luz da Teoria da Otimidade.2006. Dissertação (Mestrado em Letras- Linguística Aplicada) PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

MATZENAUER, C. L. B. Apresentação. In: MIRANDA, A. R; CUNHA, A.P.N; DONICHT, G. **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Editora UFPEL, 2019.

MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. 2ª ed. São Paulo: Editora Livraria Sá da Costa, 1970 [1960].

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em revista (ONLINE**), v. 36, p. 1-39, 2020.

MIRANDA, A. R. M. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.16, n.2, p.3825-3848, 2019. MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Aquisição da escrita** - as pesquisas do GEALE. In: Ana Ruth Moresco Miranda; Ana Paula Nobre da Cunha; Gabriele Donicht. (Org.). Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. Pelotas: Edtora da UFPel, 2017, v. 1, p. 15-50.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguistica (Madrid),** v. 30, p. 45-80, 2014.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Insights sobre a representação das vogais prêtonicas no português do Brasil**: dados de desenvolvimento fonológico e de escrita inicial. ORGANON, v. 28, p. 83-100, 2013.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Aprendizagem e Ensino da Ortografia nas séries iniciais**. In: Traversini, Clarice; Eggert, Edla; Peres, Eliane; Bonin, Iara. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 2, p. 97-114.

MIRANDA, A. R. M A aquisição ortográfica das vogais do português - relações com a fonologia e a morfologia. **LETRAS (UFSM),** v. 36, p. 151-168, 2008.

MIRANDA, A. R. M; SILVA, M. R. da; MEDINA, S. Z. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. Linguagens & Cidadania, v. 14, p. 1-15, 2005.

MIRANDA, A. R. M. **BATALE:** Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2001.

MOTA, M. Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. Estudos de Psicologia, 29(1), 89-94, 2012.

MOTA, M (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

MOTA, M. Algumas considerações a respeito do que as crianças sabem sobre a morfologia derivacional. **Interação em Psicologia**, 2008.

MOTA, M. Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: Um estudo exploratório. **Psic,** 8(2), 131-138, 2007.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender (10a ed.). São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, A. G. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, A. TEBEROSKY, A. **Escribir com o sin errores de ortografia**. In: Cuadernos de Pedagogia, 1994.

NEY, L. A. G. **Acentuação gráfica na escrita de crianças de séries iniciais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2012.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Improving literacy through teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.

NUNES, T.; ROAZZI, A.; BUARQUE, L.L. **Learning to mark stress in written Portuguese. Faits de Langues**, v. 22, 2003.

NUNES, T. BUARQUE, L. BRYANT, P. Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. Morphologial spelling strategies: developmental stages and processes. **Developmental Psycholo**gy, volume 33, nº4, 637-649, 1999.

NUNES, T; BRYANT; BINDMAN, M. Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. **Developmental Psychology**, v. 33, n. 4, 1977.

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

PINKER. S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

PIRES, F. O impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: Um estudo de intervenção. (**Dissertação de Mestrado**). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2010.

READ, C.; ZHANG, Y.; NIE, H.; DING, B. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. **Cognition**, v. 24, p. 31-44, 1986.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Mercado das Letras, 1998.

REINEHR, N. V.; RICHETTI, L. S; PACHALSKI, L; MIRANDA, Ana Ruth Moresco . **A grafia do glide [w] de ditongos fonéticos, fonológicos e morfológicos em textos de escrita infantil**. In: XXX Congresso de Iniciação Científica UFPel, 2021, Pelotas. Anais do XXX Congresso de Iniciação Científica UFPel. Pelotas: UFPel, 2021. v. 1. p. 1-4.

ROSA, J. e NUNES, T. Morphological priming effects on children's spelling. **Readind and Writing**, 21, 763-781, 2008.

ROSA, J. **Morphological awareness and spelling development**. Tese de Doutoramento, não publicada. Departamento de Psicologia de Oxford Brookes University, UK, 2003.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 27. ed. São Paulo Cultrix, 2006 [1969].

SAUSSURE, F. O estruturalismo linguístico: a ideia de sistema: in **Curso de linguística geral**, São Paulo, Cultrix, 1969, tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. (Reprodução autorizada).

SAGGIOMO, Fernanda Luiz. **Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental**. 106 p. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SEYMOUR, P. H. K. O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013 [2005].

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SLOBIN, D. I. **Psicolinguística**. São Paulo: EDUSP, 1980.

SLOBIN, D.I. **Psycholinguistics.** III, Scott, Foresman, 1971.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA & SILVA M. C. P; KOCH, I. V. **Linguística Aplicada ao Português: Morfologia**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHWINDT, L.C. **Manual de Linguística:** fonologia, morfologia e sintaxe. Editora Vozes: Petrópolis, 2014.

SKINNER, B. F. **The Operational Analysis of Psychological Terms**. Cumulative record. New York: Appleton-Century-Crofts, 1959.

VELOSO, J. Língua na escrita e a escrita da língua: algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. **INVEP**, Lisboa, v. VI, n.1, p. 49-69, 2005.