

Um mapeamento de dificuldades na escrita de regularidades morfológico-gramaticais

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar quais são as dificuldades mais recorrentes na escrita de palavras com as regularidades morfológico-gramaticais reveladas por um grupo de alunos de uma escola pública de Recife. A pesquisa foi de caráter quali-quantitativo e participaram dela 30 (trinta) alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental, que escreveram 84 (oitenta e quatro) palavras em um ditado de frases lacunadas. Constatou-se que, mesmo depois de quatro ou cinco anos de ensino formal da escrita, muitas crianças continuavam apresentando diversas dificuldades na notação daquelas regularidades ortográficas.

Palavras-chave: ortografia; alfabetização; regularidades morfológico-gramaticais.

Tarciana Pereira da Silva Almeida
Prefeitura do Recife – Recife/PE –
Brasil
tarciana_almeida@hotmail.com

Artur Gomes de Moraes
Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE – Recife/PE –
Brasil
agmoraes59@gmail.com

Para citar este artigo:

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; MORAIS, Artur Gomes de. Um mapeamento de dificuldades na escrita de regularidades morfológico-gramaticais. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 89-111, jan./abr. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823512022089

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022089>

A mapping of difficulties in writing morphological-grammatical regularities

Abstract

This article aims to identify which are the most frequent difficulties in writing of words with the morphological and grammatical regularities of a group of students from a public school in Recife. The research was qualitative and quantitative character and participated in it 30 (thirty) students in the 4th year and 5 years of elementary school, who wrote 84 (eighty-four) words in a dictation with gaps phrases. We observed that, even after four or five years of reading instruction, many children revealed several difficulties in spelling those regularities.

Keywords: spelling; reading and spelling instruction; morphological spelling regularities.

Une cartographie des difficultés à l'écriture des régularités morphologiques-grammaticales

Résumé

La présente étude visait à identifier les difficultés les plus récurrentes dans l'écriture des mots avec les régularités morphologiques et grammaticales révélées par un groupe d'élèves d'une école publique de Recife. La recherche était qualitative-quantitative et 30 (trente) élèves des 4^e et 5^e années de l'école primaire ont participé, qui ont écrit 84 (quatre vingt quatre) mots dans une dictée de phrases vides. On a observé que, même après quatre ou cinq ans d'instruction formelle, plusieurs étudiants avaient encore des difficultés pour écrire ce type de régularités orthographiques

Mots clés: orthographe; alphabétisation; régularités morphologico-grammaticales.

1 Introdução

Ao compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética – doravante, SEA – a criança depara-se com novos desafios: percebe que nem toda letra corresponde a um único som (como no caso do “X” em diferentes palavras) e que várias letras podem representar apenas um som (no caso das várias letras e dígrafos que notam o som [s]).

A partir do momento em que a criança se apropria do nosso sistema de escrita, depara-se com conflitos ao grafar as palavras, já que as relações som/letra não são uniformes ou, como afirmava Lemle (1986, p. 17) “[...] o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico”. Isso acontece porque, além das variações de pronúncia entre os falantes de uma mesma língua, em diversos contextos, por motivações históricas, muitas comunidades tomaram palavras emprestadas de outras línguas, o que levou a diferentes relações entre sons e letras, gerando, sua vez, a necessidade de se estabelecerem normas ortográficas próprias para cada língua.

Assim como Morais (1998), defendemos que o conhecimento ortográfico é de natureza arbitrária, sendo fruto de convenções que buscam unificar a escrita dos usuários de uma mesma língua. Então, as relações som/letra não são naturais e as crianças têm que ser ajudadas a compreender o princípio gerativo que está por trás dessas escritas (no caso das regularidades) ou a ter consciência de que não existe uma regra e que é preciso memorizar (o emprego de uma letra ou de um determinado dígrafo), ao notar certas palavras.

O limite entre “estar alfabetizado” e “escrever com razoável correção ortográfica” não é fácil de ser consensualmente estabelecido. Em nosso país, uma distorção inaceitável, e já denunciada há algum tempo (MORAIS, 2012) consistia em confundir o fato de uma criança “ter alcançado uma hipótese alfabética” com “estar alfabetizada”. Num outro espectro de distorções, o clichê de que “a alfabetização dura a vida toda” tampouco nos parece ajudar a definir os direitos de aprendizagem de nossos alfabetizandos.

Assim como Soares (2016, 2021) entendemos que, para considerarmos uma criança alfabetizada, esta precisa ter alcançado autonomia na leitura/compreensão e produção de pequenos textos, o que pressupõe um mínimo de automatismo no emprego das

relações entre grafemas e fonemas do português, assim como um domínio das diferentes estruturas silábicas da notação escrita de nossa língua.

Se analisarmos como, recentemente, os documentos oficiais vêm se posicionando a esse respeito, vemos que permanecem dissensos e lacunas. Os direitos de aprendizagem apregoados pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (doravante, PNAIC) (BRASIL, 2012), prescreviam, para os três primeiros anos do ensino fundamental uma progressão que atingia o domínio de regularidades ortográficas contextuais (como os empregos de C ou QU, R ou RR etc.), mas nada mencionavam sobre o domínio de regularidades morfológico-gramaticais básicas (como o emprego do R final dos infinitivos e a distinção entre o *ÃO* dos verbos no futuro e o *AM* de outros tempos verbais. A *Base Nacional Comum Curricular* – doravante, BNCC – (BRASIL, 2018) apresenta uma série de lacunas e distorções quando o tema é o aprendizado da ortografia (MORAIS, 2020). Isso se revela, por exemplo, quando a *Base* prescreve o domínio das regularidades mais simples (usos de P, B, T, D, F e V) apenas para o 2º ano do ensino fundamental e não especifica uma progressão quanto ao domínio das variadas regularidades morfológico-gramaticais entre o 3º e o 5º anos da mesma etapa de ensino.

Nesse artigo, faremos algumas reflexões sobre o ensino e o aprendizado da ortografia revelado por crianças recém-alfabetizadas, a partir do resultado de uma pesquisa na qual constatamos algumas das dificuldades encontradas por estudantes de 4º e 5º anos do ensino fundamental na escrita de palavras com regularidades morfológico-gramaticais, segundo a classificação de Morais (1998).

Inicialmente, faremos uma breve revisão sobre a organização da norma ortográfica de nossa língua, sobre pesquisas que analisaram como tal norma é aprendida pelas crianças e dedicaremos uma atenção especial ao ensino e ao aprendizado das regras de tipo morfológico-gramatical. Em seguida, apresentaremos a metodologia da pesquisa realizada e as evidências encontradas quando examinamos os conhecimentos infantis sobre aquele tipo de regularidades. Em nossas considerações finais, desenvolveremos algumas reflexões sobre o direito de nossos estudantes desde cedo serem ajudados a compreender certas regras ortográficas, para não serem estigmatizados ao escrever, por exemplo, “Amanhã, depois de **acorda**, João e Maria **pegaram** água na bacia, pra **toma** banho antes de **i** pra escola”.

2 O ensino da ortografia e a organização da norma ortográfica do português

O ensino da língua vem evoluindo, desde a década de 1980, com as contribuições de Ferreiro e Teberosky e a adoção de teorias construtivistas e sociointeracionistas. No entanto, não há muitos avanços perceptíveis quando falamos do ensino da ortografia, que muitas vezes, vem sendo tratada de forma assistemática e sem definição de metas (MELO; BARROS; PESSOA, 2015; MORAIS; BIRUEL, 1998) e aparece diluído dentro do ensino com os outros eixos da língua (ALMEIDA; SILVA, 2014), já que alguns acreditam que dedicar certos momentos para o ensino da ortografia implicaria “um retorno a um ensino tradicional” (PESSOA, 2012).

De acordo com Silva e Morais (2005), podem-se identificar três perspectivas diferentes para o ensino da ortografia: a) a tradicional, que seria pautada na repetição e memorização da escrita de palavras e que busca a verificação dos conhecimentos ortográficos das crianças; b) a marcada pela ausência de ensino de ortografia ou por um ensino sem sistematicidade (como se a mera exposição aos bons modelos de textos levasse a criança a aprender sobre as convenções ortográficas) e; c) a perspectiva de ensino da ortografia como objeto de reflexão.

Neste artigo, defendemos a ortografia como um objeto de conhecimento, que tem de ser tratado com sistematicidade no interior das salas de aula, destinando-se determinados momentos de sua rotina semanal para o trabalho de reflexão sobre a norma ortográfica. Para que seja dessa forma, os professores precisam saber o que trabalhar, por que trabalhar e como promover um trabalho efetivo com esse objeto de conhecimento da língua portuguesa, sem desconsiderar os demais eixos desse componente curricular.

O ensino de ortografia depende do modo como o educador a concebe: se, para ele, ensinar ortografia é treinar a escrita dos alunos, proporá atividades para verificar se os alunos memorizaram ou não a escrita de palavras. Por outro lado, se ele reconhece que a ortografia tem uma organização peculiar, oportunizará aos alunos momentos de reflexão sobre a escrita, direcionando o ensino para as especificidades das dificuldades ortográficas reveladas pela turma.

Não podemos também desconsiderar que os professores são marcados por suas experiências anteriores, que de alguma forma repercutem em seu fazer pedagógico. Menezes e Campelo (2012) realizaram pesquisa sobre o ensino de ortografia e as docentes participantes da investigação tinham muitas lembranças do modo como aprenderam sobre a norma (de forma “tradicional”), e algumas delas relataram que essas lembranças foram incorporadas às suas práticas. Outra questão que não podemos esquecer é a formação inicial e continuada dos docentes que, muitas vezes não contempla o ensino da ortografia (OLIVEIRA; MUNIZ, 2014). Segundo Ilari (1997), muitas vezes os estudos linguísticos chegam ao professor quando ele já está no exercício da profissão, resultando em pouco reflexo em sua prática docente. Devido a uma formação inicial com limitações e à falta de oportunidades de formação continuada, vários professores acabam por reproduzir sua experiência enquanto alunos.

Almeida e Silva (2014) apontaram que os professores, percebendo lacunas em sua formação inicial e, na falta de formação continuada, buscam informações que os auxiliem na construção de uma prática que se distancie dos moldes pelos quais aprenderam a ortografia, mas que essa busca ainda não vem mostrando repercussões em sua prática.

Para tratar a ortografia como fruto de uma convenção social, o professor deve compreender como a norma ortográfica do português é organizada. De acordo com Morais (1998) e Melo (2005), esse conhecimento sobre a organização da norma ortográfica possibilita ao professor um ensino sistemático, pois ele terá clareza sobre o que o aluno pode compreender e o que precisa memorizar. Adotamos, aqui, a classificação de Morais (1998), por considerarmos a mais completa.

Segundo o autor acima citado, a norma ortográfica de nossa língua se dividiria em casos de regularidades e irregularidades. Nos casos regulares haveria um princípio gerativo que justifica o emprego de determinadas letras, e que é passível de ser compreendido, como é o caso das: a) **regularidades diretas** (quando apenas um grafema pode notar um fonema); b) **regularidades contextuais** (quando o contexto ou posição na palavra determina a letra ou dígrafo que vai ser utilizado) e; c) **regularidades morfológico-gramaticais** (quando a relação letra-som está ligada à categoria gramatical da palavra). Já nos casos das irregularidades, as relações som/grafia não podem ser explicadas por regras e os alunos necessitariam recorrer a dicionários ou à memorização.

Quando o professor tem clareza sobre essa distinção entre regularidades e irregularidades, é capaz de identificar os tipos de erros cometidos pelos alunos e, assim, planejar atividades que objetivem o trabalho com determinados tipos desses erros. De acordo com Rego (2005), os erros são importantes pistas para que o professor planeje suas intervenções didáticas, pois sinalizam as dificuldades dos alunos e as soluções que eles conseguem criar na escrita de palavras com as quais não estão familiarizados.

É importante, então, que haja um diagnóstico inicial (para saber o que os alunos erram), mas, também, um acompanhamento, um mapeamento com registros periódicos, para saber quando eles venceram as dificuldades anteriores e quando devem investir no ensino de outras restrições da norma. Com base nessas informações, pesquisas têm demonstrado que é viável promover uma aprendizagem mais efetiva, pois o professor vai ter maior possibilidade de oferecer aos alunos um ensino ajustado às suas necessidades.

Pessoa (2012) afirma que é preciso o acompanhamento das dificuldades ortográficas dos alunos tanto em atividades de língua portuguesa quanto de outras áreas do conhecimento; no entanto, esse acompanhamento não deve se restringir apenas à correção ortográfica, mas, também, incluir momentos de reflexão sobre o que as crianças pensam a respeito da escrita. O professor precisa levar os alunos a refletirem sobre a escrita, para compreenderem os princípios gerativos existentes nas regularidades e também que há palavras que não obedecem a nenhuma regra, mas a convenções estabelecidas.

Pesquisas mostram que muitos professores ainda não têm um conhecimento que lhes possibilite um trabalho mais efetivo e reflexivo sobre a ortografia. Cavalcanti, Silva e Melo (2007) estudaram a prática de alguns professores no ensino da norma ortográfica e verificaram que: 1) as aulas destinadas à ortografia tinham um papel secundário em relação aos demais eixos do ensino de Língua Portuguesa; 2) o ensino da norma ortográfica era assistemático e pautado na memorização; 3) em algumas turmas não havia momentos específicos para o ensino desse objeto de conhecimento; 4) alguns docentes confundiam o conteúdo de ortografia com eixos como apropriação do sistema de escrita alfabética ou análise linguística; 5) havia desconhecimento sobre a organização da norma; 6) apesar de falarem da importância da reflexão, as docentes faziam apenas

verificação de erros; e 7) buscavam utilizar materiais diferenciados, mas não sabiam como sistematizar as aprendizagens.

Menezes e Campelo (2012), em sua investigação com professoras em processo de formação em serviço sobre o ensino de ortografia, apontaram que a falta de conhecimento sobre a organização da norma ortográfica fazia com que as docentes tratassem todos os erros ortográficos da mesma forma, sem considerar as especificidades de cada tipo de contravenção à norma. Mas sua pesquisa também mostrou outros aspectos importantes: 1) a existência de um conjunto de metas traçadas pelas professoras participantes do estudo para o ensino da ortografia ao longo das séries iniciais do ensino fundamental; 2) o acompanhamento dos alunos ao longo dos anos escolares; 3) a tentativa de promoção da ludicidade no ensino de ortografia.

Diante do que foi discutido e apresentado até aqui, vemos que, apesar de algumas pesquisas já apontarem evidências de alguns avanços no ensino da ortografia, estamos ainda distantes da generalização de um ensino que considere o papel ativo e reflexivo do aluno frente à aprendizagem da norma ortográfica. Vamos agora revisar algumas evidências sobre como acontece a aprendizagem da ortografia do português.

3 A aprendizagem da ortografia

Considerando que o aprendiz, após chegar ao nível de escrita alfabético, começa a atentar para questões de caráter ortográfico, revisaremos o que os estudos têm evidenciado sobre a forma como a criança vai aprendendo a escrever de acordo com a norma culta. Antes, precisamos chamar a atenção para o fato de que, tendo em vista uma concepção construtivista da aprendizagem, que considera que o aprendiz tem um papel ativo sobre suas elaborações mentais, defendemos que a aprendizagem de ortografia não acontece apenas via memorização. Como vimos anteriormente, os escreventes de nossa língua têm que recorrer à memória quando as palavras fogem às regras ortográficas, ou seja, quando elas são irregularidades de nossa norma. Porém, na norma existem inúmeros casos de regularidades e, para aprendê-las, o aluno tem que compreender seus princípios gerativos; sendo assim, precisa ter momentos de reflexão sobre as peculiaridades de cada regra de uso. O treinamento e a memória não garantem

um domínio mais elaborado das convenções ortográficas, pois não promove essa reflexão sobre a escrita (MELO; REGO, 1998).

Diversas investigações foram feitas para compreender como acontece o aprendizado das regras pelas crianças e elas nos trouxeram várias contribuições, pois, desvendando suas hipóteses a respeito da escrita, podemos pensar em otimizar o ensino, ajustando-o às capacidades do aprendiz. Carraher (1985) iniciou no Brasil as pesquisas de orientação construtivista sobre a questão ortográfica e percebeu que os erros das crianças não são aleatórios, pois os aprendizes têm uma lógica para assim grafarem as palavras.

Enquanto na aquisição do sistema de escrita alfabético, verificamos que o aluno passa por vários estágios, sempre em nível crescente de complexidade, na aquisição da escrita ortográfica isso não se sucede, pois o aluno pode compreender um tipo de regularidade contextual (como C e QU, por exemplo), mas não as demais regras de contexto (NUNES; BUARQUE; BRYANT, 1992); o mesmo acontece com as regras morfológico-gramaticais (MELO, 2001). Nunes, Buarque e Bryant (1992) salientaram, ainda, que todas as regras tendem a ser dominadas primeiro na leitura e, em seguida, na escrita, o que foi confirmado no estudo de Monteiro (1995).

Algumas habilidades e aprendizagens das crianças quanto às consciências fonológica e morfológica das palavras têm repercussão sobre sua aprendizagem em ortografia (REGO; BUARQUE, 1997). Segundo essas autoras, a consciência fonológica contribui para a aquisição de regras que envolvem o contexto grafofônico, como as regularidades diretas e algumas regras contextuais, enquanto que habilidades de consciência morfológica auxiliariam as crianças na aquisição de regras morfológico-gramaticais. Fatores como o tempo de escolaridade, a ocorrência ou não de ensino sistemático, a reflexão sobre a norma e a frequência de ocorrência das palavras também se mostram como determinantes sobre o desempenho das crianças no uso da norma ortográfica.

Ao longo de sua escolaridade, as crianças vão passando por diferentes experiências de leitura e escrita. Quanto mais tempo na escola, maiores devem ter sido suas oportunidades de contato com sua língua materna na modalidade escrita oficial, pois um dos objetivos da escola é “ensinar o português padrão, ou, talvez, mais exatamente, o

de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 2006, p. 17). Dessa forma, a quantidade de anos que a criança passa na escola acaba por contribuir para a sua melhoria no desempenho ortográfico, conforme assinalaram Morais (1995); Guimarães e Roazzi (1999); Melo (2001) e Pessoa (2007).

No entanto, só o tempo de escolarização não assegura que os conhecimentos ortográficos se estabeleçam. A sistematicidade com que a ortografia é trabalhada em sala de aula, também é muito importante, conforme apontam as pesquisas de Moura (1999) e Morais (1999). Morais (1999) e Melo (2001) constataram que o ensino sistemático, mesmo que nos moldes “tradicionais”, contribui para a melhoria do desempenho ortográfico dos alunos. É importante ressaltar que, nessas duas pesquisas, os resultados de um ensino sistemático pautado na reflexão sobre a norma, apresentaram um índice de melhoria ortográfica bem superior aos dos moldes tradicionais.

Não defendemos aqui uma manutenção de ensino pautada em treino ortográfico e verificação de aprendizagem, mas destacamos que momentos de aula destinados apenas ao estudo sobre a norma, trazem benefícios aos aprendizes, enquanto que o tratamento diluído da ortografia, no meio dos demais eixos de ensino da língua ou dos demais conteúdos curriculares parece não favorecer o “olhar” do aluno sobre esse objeto do conhecimento. Quando os aprendizes focam seu olhar sobre a norma e são desafiados pelo professor, que tem como prática lançar dúvidas sobre a escrita de palavras, instigando-os a explicitarem os porquês da escrita, eles vão passando a ter um conhecimento cada vez mais elaborado e um uso cada vez mais consciente da norma ortográfica (MORAIS, 1999).

Os alunos costumam escrever de forma mais acertada as palavras com as quais se deparam com maior frequência, conforme indicaram as pesquisas de Morais (2005) e Rego e Buarque (1999). Como já vimos, o aluno precisa compreender o princípio gerativo das palavras com regularidades ortográficas, no entanto, as dificuldades irregulares vão requerer um apelo à memória. Conforme aponta Morais (1998), a exposição dos alunos às imagens visuais das palavras tal como aparecem em textos impressos faz com que eles as memorizem mais facilmente. A leitura de determinadas palavras de uso frequente acaba por fazer com que eles criem um léxico mental e evoquem essas imagens quando precisam escrevê-las.

Tratemos agora, brevemente, dos aspectos morfológicos e sua relação com o conhecimento ortográfico.

4 A morfologia e suas relações com ortografia

Para falarmos sobre a língua, podemos adotar dois enfoques: sincrônico (que trata do seu funcionamento no momento atual) ou diacrônico (que se prende a explicações de caráter histórico). Neste artigo, optamos pelo primeiro enfoque para nortear nossa discussão.

A morfologia tem como seu objeto de estudo os morfemas que, segundo Kehdi (1996), são unidades mínimas significativas da palavra. Sua classificação traz informações relevantes para a compreensão dos processos de composição e derivação que, por sua vez, se relacionam às regras ortográficas. Segundo Nunes e Bryant (2006), geralmente, as pessoas têm alguma consciência dos morfemas, mesmo que seja vaga e imprecisa. Assim sendo, discorreremos um pouco sobre a morfologia das palavras em nossa língua e verificaremos sua relação com a ortografia.

Para compreender os morfemas, desenvolvemos a habilidade de refletir sobre essas unidades de sentido. A essas habilidades, damos o nome de consciência morfológica. Segundo Mota e Silva (2007), há uma relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento ortográfico das crianças, o que foi confirmado na pesquisa de Rego e Buarque (1997), já citada, assim como no estudo de Queiroga, Lins e Pereira (2006), que revelou que o conhecimento morfossintático favorece o domínio ortográfico, ao possibilitar uma compreensão maior dos processos de formação de palavras.

Segundo Kehdi (1996), os tipos de morfemas do português, que também são comuns a outros idiomas, do ponto de vista funcional, são: **1) Radical** (elemento irreduzível e comum às palavras da mesma família semântica); **2) Afixos** (elementos que se anexam ao radical e mudam seu sentido ou acrescentam uma ideia secundária). Esses afixos podem ser prefixos, quando se antepõem ao radical como nos casos de *des-* em *desleal* e *in-* em *infeliz*; ou sufixos quando se pospõem a ele, como nos casos de *-ear* em *gargarejar* ou *-ear* em *presentear*; **3) Desinências** (morfemas indispensáveis e que, através

da sua concordância, colocam a palavra na oração). Essas desinências podem ser nominais – quando indicam gênero ou número –, ou verbais – quando indicam modo-tempo ou número-pessoa. No caso de nossa língua portuguesa, algumas desinências seguem regras ortográficas baseadas na morfologia como aquelas: a) do imperfeito do subjuntivo (“cantasse”); b) do gerúndio (“cantando”); c) da 3ª pessoa do plural do futuro do presente “cantarão”); d) do infinitivo (“cantar”); e) da 3ª pessoa do plural de todos os tempos não futuro do presente que terminam em /ãw/ (“cantam”, “cantavam”); e f) da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito (“cantou”). **4) Vogais temáticas** (acrescentam-se ao radical para construir uma base à qual são anexadas as desinências e marcam nomes e verbos). **5) Vogais e consoantes de ligação:** (ocorrem no interior do vocábulo, entre o radical e o sufixo).

Nunes e Bryant (2006) afirmam que o estudante que está consolidando sua alfabetização precisa tornar explícita sua consciência sobre os princípios da língua e a escola deve ajudar nesse desenvolvimento do conhecimento explícito, particularmente dos morfemas. Justificam que aprender os morfemas é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita e que o conhecimento morfológico auxilia no crescimento do vocabulário dos estudantes, já que muitas palavras são derivadas de outras. Consideram que esse conhecimento, no entanto, não pode ser um requisito para o aprendizado da leitura e a escrita, mas facilitará essa aprendizagem.

O estudo de morfemas, segundo Nunes e Bryant (2006), tem efeito poderoso na ortografia porque: i) os mesmos sons podem ser escritos de diferentes maneiras com diferentes morfemas; ii) em muitos casos, um morfema particular é escrito da mesma maneira, mesmo que esteja representado por diferentes sons em palavras diferentes e; iii) alguns morfemas são representados na escrita, mas não na fala. Os autores ainda observam que, nas escolas da Inglaterra, não há um ensino dos princípios ortográficos baseados na morfologia, como é o caso dos sufixos -ion e -ian, por exemplo. Isso leva à ocorrência bastante frequente de erros na escrita das crianças, quando têm que notar palavras com uma dessas terminações. Aqui no Brasil, palavras como “princesa” e “pobreza” são fontes de dificuldades para as crianças recém-alfabetizadas, pois não se estudam os princípios gerativos por trás da regra: títulos de nobreza e adjetivos pátrios

terminam com -ESA; enquanto que substantivos abstratos ou palavras derivadas de adjetivos terminam com o sufixo -EZA.

Aqui no Brasil, a pesquisa de Melo (2001) trouxe evidências de que algumas regras morfológicas se mostraram menos acessíveis aos educandos do que outras. Nessa investigação, que envolveu alunos cursando o equivalente aos atuais 4º e 5º anos, em uma rede pública, foram considerados mais difíceis: os sufixos de derivação EZ, ÊS e ICE e as desinências verbais infinitivo, pretérito perfeito plural, do futuro do presente e do imperfeito do subjuntivo.

Considerando a relação entre morfologia e ortografia, desenvolvemos esta pesquisa que apresentaremos agora, na qual, cobrindo um universo bem maior de sufixos e flexões verbais, observamos como os aprendizes revelaram seus conhecimentos ortográficos com foco nas regularidades de tipo morfológico-gramatical.

5 Metodologia

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Recife e, para atingirmos os objetivos propostos, utilizamos como instrumento de coleta/construção dos dados um ditado de diagnóstico para avaliarmos as principais dificuldades dos alunos em palavras com as regularidades morfológico-gramaticais. Esse ditado consistia em frases lacunadas, que seriam completadas pelos alunos com palavras com as regularidades foco de nossa investigação. Para cada sufixo derivacional e cada desinência verbal estudada havia três palavras. O ditado foi aplicado a 15 alunos do 4º ano e 15 do 5º ano, totalizando 30 crianças que estavam ainda consolidando sua alfabetização, se considerarmos o domínio das diferentes estruturas silábicas da língua e o automatismo nas relações entre grafemas e fonemas a que se refere Soares (2016).

A escolha dos participantes da pesquisa foi realizada por seis professoras das turmas, três de cada ano. Foi solicitado a elas que selecionassem cinco alunos que estivessem em um nível mediano de aprendizagem da escrita em relação ao restante da turma. Investigamos 16 sufixos derivacionais, cada um com três palavras, o que significa que cada criança escreveu 48 sufixos. Quanto às desinências verbais foram 12 que, multiplicadas por três palavras, totalizaram 36 palavras escritas por cada um dos alunos.

Ao todo, foram escritas, por cada criança, 84 palavras. Dessa forma, conseguimos mapear as maiores dificuldades encontradas por uma amostragem de alunos que cursam o 4º e 5º anos do ensino fundamental.

6 Análise de dados

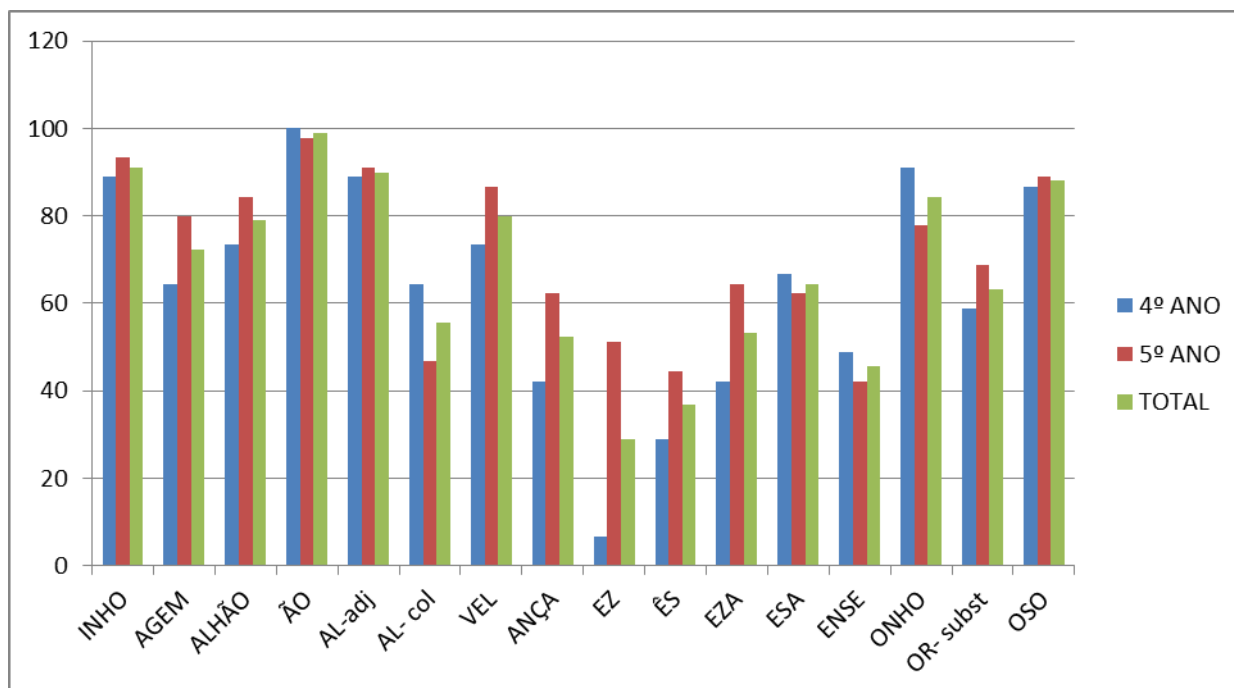
Após a aplicação do ditado, sistematizamos a análise exaustiva dos dados obtidos. Ao analisar cada um dos erros na escrita das palavras, consideramos apenas o erro no sufixo derivacional ou na desinência verbal investigada, não importando se havia erro em outra parte da palavra. Exemplificando: ao solicitarmos a escrita da palavra “milharal”, se o aluno grafou *milharral*, consideramos como acerto, pois, nesse caso, queríamos saber se ele utilizava o sufixo AL no fim de palavras que eram substantivos coletivos. Já, se o aluno grafasse *frances*, quando tinha que escrever “francês”, consideramos como erro, já que o sufixo ÊS, indicativo de adjetivos pátrios, deve ser acentuado.

Como indicado na metodologia, investigamos 16 sufixos e 12 desinências. Num segundo momento, analisaremos com maior detalhamento (tratamento qualitativo) apenas três morfemas de cada tipo, escolhidos a partir do maior grau de dificuldade revelado pelos alunos. Vejamos, então, esses resultados.

6.1 Análise quantitativa

O gráfico 1, a seguir, apresenta os resultados dos alunos, ao grafarem sufixos de derivação lexical.

Gráfico 1- Percentuais de acertos dos alunos na escrita de sufixos derivacionais

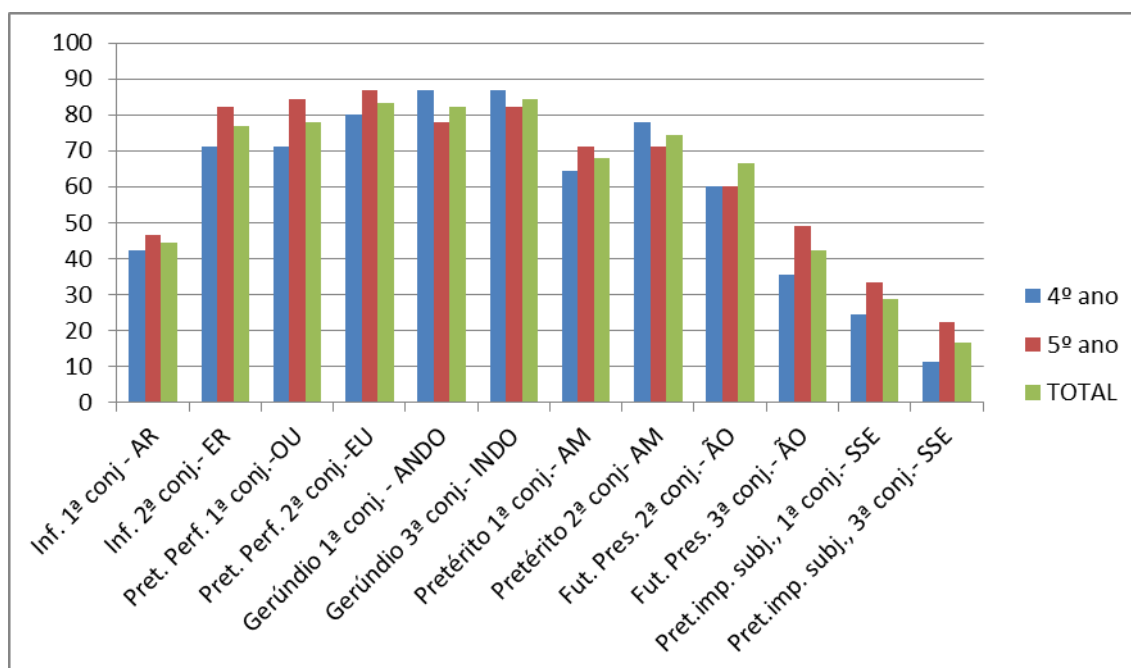


Fonte: Os autores (2022).

Observando os resultados dos alunos do 4º ano, verificamos que suas maiores dificuldades foram com os sufixos EZ, ÊS, ANÇA e EZA, com índices de acertos de 6,7%, 28,9%, 42,2% e 42,2%, respectivamente. Já os alunos do 5º ano apresentavam dificuldades nos sufixos ENSE, ÊS, AL (coletivo) e EZ, com 42,2%, 44,4%, 46,7% e 51,1% de acertos. Se analisarmos o total entre as duas turmas, vemos que compartilharam as mesmas dificuldades no EZ (28,7%) e ÊS (36,7%). Já o sufixo ENSE (45,6%), mostrou ter um maior grau de dificuldade nas turmas de 5º ano e o EZA foi um erro recorrente em 53,3% das crianças do 4º ano. Ainda considerando as duas turmas, verificamos que os sufixos ÃO, INHO, AL (adjetivo), VEL, ONHO e OSO tiveram uma maior incidência de acertos (no mínimo 80%), mostrando que os alunos já não encontravam neles fontes de dificuldades.

Vejamos agora os resultados encontrados na escrita de morfemas de desinência verbal, que aparecem resumidos no gráfico 2:

Gráfico 2- Percentuais de acertos dos alunos na escrita de desinências verbais



Fonte: Os autores (2022).

Ao analisarmos o quadro acima, constatamos que, nas turmas de 4º ano, as flexões verbais com menor número de acertos foram: a) pretérito imperfeito do subjuntivo em suas 3ª e 1ª conjugações (com apenas 11,1% e 24,4% de acertos, respectivamente); b) futuro do presente na 3ª conjugação (35,6%) e; c) infinitivo em sua 1ª conjugação (42,2%). Nas turmas de 5º ano, encontramos as mesmas flexões sendo fontes de erros de grafia das crianças, mas a diferença foi que eles apresentaram maior dificuldade no futuro do presente na 3ª conjugação (48,9%), ao passo que a grafia da flexão da 3ª conjugação do infinitivo provocou 46,7% de erros.

Fazendo um ranking dos erros mais recorrentes nas duas turmas, temos como alvo de maior dificuldade a 3ª e 1ª conjugações do pretérito imperfeito do subjuntivo (SSE), seguida pela 3ª conjugação do futuro do presente (ÆO) e pela 1ª conjugação do infinitivo (AR), com índices de acertos médios tão baixos como 16,7%; 28,9%; 42,2% e 44,4%, respectivamente. Esses tempos verbais também mostraram ser fonte de dificuldades na pesquisa realizada por Melo (2001). O menor grau de dificuldade foi evidenciado na escrita de flexões no gerúndio e no pretérito perfeito do indicativo, com índices superiores a 75% de acertos. Passemos, agora, à análise qualitativa de nossos dados.

6.2 Análise qualitativa

Após realizarmos a análise quantitativa, vamos examinar, mais detalhadamente, quais seriam as violações à norma efetuadas pelos alunos na hora de grafar as palavras mais difíceis. Quanto aos morfemas lexicais, recordemos que foram percebidas maiores dificuldades na notação dos sufixos EZ, ÊS e ENSE, respectivamente. Analisemos cada um em sua singularidade:

a) **Emprego do morfema EZ em adjetivos derivados:** Verificamos uma alta incidência de violações à norma cometidas quando os alunos trocavam o sufixo EZ, por ES ou EIS, produzindo grafias como: *surdes, surdeis, rapides, rápidos, rapideis, timideis*, etc. O emprego indevido do ES representou 77% dos erros apresentados pelas crianças, enquanto o uso do EIS correspondeu a 19% dos erros, aproximadamente. Isso pode se justificar pelo fato de terem escrito considerando apenas o aspecto fonológico da palavra e não a interpretando como um substantivo feminino derivado de adjetivo. Como não há distinção fonológica, os alunos tendem a equivocar-se na escrita.

Vale também considerar que em grafias do tipo **surdeis*, além de os alunos não demonstrarem ter compreendido a obrigatoriedade da escrita EZ no fim de substantivos femininos, eles se valiam da pronúncia para o registro da notação, repetindo uma sequência de letras E-I-S pouco frequente nas palavras de nossa língua (que não são flexões de 2ª pessoa do plural, pouco usadas já há algum tempo).

b) **Emprego do morfema ÊS em adjetivos pátrios:** Verificamos que a ausência do acento circunflexo era o que mais levava os alunos a errarem essa notação (79% dos erros foi deste tipo). Isso pode ser indicativo de que a acentuação não teria sido trabalhada sistematicamente na escola onde a pesquisa foi realizada. Os alunos pareciam considerar o acento como algo acessório ou dispensável, mesmo após três ou quatro anos de instrução formal em leitura e escrita. Assim como no morfema de derivação anterior, a pronúncia também revelou seus efeitos nos outros erros. Algumas das outras grafias produzidas pelos alunos foram *japoneis, ingles* e *ingléis*.

c) **Emprego do morfema ENSE:** No caso dos adjetivos pátrios terminados em ENSE, houve uma imensa variação na escrita desse sufixo, aparecendo 17 formas diferentes de

erro. Eis algumas dessas escritas: *paranaenci*, *paranaese*, *paranaêense*, *paranaece*, *parissenser*, *parizience*, *parisienci*, etc. Observamos que o erro mais recorrente era a substituição desse sufixo por ENCE (aproximadamente 31%). Podemos supor que essa troca é realizada também tendo em vista a sonoridade da palavra, sem perceber que a classe gramatical a que pertencem as palavras as leva a ser grafadas com a terminação ENSE.

Agora vamos discutir um pouco os erros das crianças, quando tiveram que notar palavras com morfemas que envolviam flexões verbais.

a) **Emprego do morfema verbal SSE (na 3ª conjugação do pretérito imperfeito do subjuntivo):** O erro que aconteceu com maior recorrência foi a substituição do sufixo SSE, por SE (63% do total), sendo seguido pela substituição do sufixo por CE (que correspondeu a 20,5% dos erros). As crianças produziram palavras como: *comseguise*, *consegui se*, *consiguise*, *saise*, *saice*, *sair-se*, *dormise*, *dormice*, *dormi-se*. Essas substituições revelam que os aprendizes não conseguiam representar a relação som/letra (quando omitiam um S na flexão verbal analisada), desrespeitando uma restrição contextual relativamente simples (“o S entre vogais tem som de Z”) e que consideramos que deveria ocorrer em uma etapa anterior da consolidação da alfabetização (antes do final do 3º ano).

b) **Emprego do morfema verbal SSE (na 1ª conjugação do pretérito imperfeito do subjuntivo):** Na escrita de palavras dessa restrição ortográfica, aconteceu o mesmo que nas palavras da 3ª conjugação: substituição do SSE por SE (70% dos erros) ou por CE (11% dos equívocos). Notamos, porém, que as crianças tenderam a errar mais na 3ª conjugação, produzindo, no entanto, menor variação no tipo de erros. Algumas das notações produzidas pelas crianças foram: *achase*, *achace*, *acha-se*, *pegase*, *pegazes*, *entregase*, *entregasse*, *entregasem*, *entregaci* etc.

c) **Emprego do morfema verbal ÃO (na 3ª conjugação do futuro do presente do modo indicativo):** Nesse tempo e conjugação verbais, verificamos que os alunos tendiam a trocar o ÃO por AM (em 65% dos casos) ou AN (em só aproximadamente 10% dos erros

totais). Eles grafaram as palavras “dormirão”, “partirão” e “conseguirão” das seguintes formas: *dorniram*, *dorniran*, *dormirao*, *partiram*, *partirao*, *comseguiram*, *consequiran*, dentre outras. Nesse caso, é interessante observar que a maioria dos alunos que erraram demonstrava ter um conhecimento, mesmo que não verbalizável, de que a sequência de letras A-N não aparece no final das palavras em nossa língua.

7 Concluimos então...

A análise dos resultados nos revelou que os alunos ainda erravam bastantes regularidades morfológico-gramaticais frequentes na escrita, apesar de estarem finalizando o 4º ou 5º anos do ensino fundamental. Defendemos, assim como Moraes (1998), que o ensino intencional e sistemático da ortografia deve ser iniciado assim que o aluno tenha compreendido como funciona o sistema de escrita alfabética. Se assim o for, provavelmente as crianças não chegarão com tantas dúvidas acerca da ortografia que rege a escrita de nossa língua, tal como demonstrou o estudo de Melo (2001), especificamente para regularidades de tipo morfológico-gramatical.

Muitos erros encontrados acabaram por relacionar-se com questões fonológicas, quando desse ponto de vista não havia distinção entre os sons, embora um leitor experiente pudesse constatar a mudança de tonicidade provocada pela forma errônea empregada (por exemplo, no caso da substituição de *rapidez* por *rapides*). Outros erros aconteceram devido à compreensão simplificadora dos alunos que a escrita nota a fala (desconsiderando que essas relações não são lineares) como vimos nos casos da escrita da palavra francês, que foi substituída por *francêis*, conforme a pronúncia de boa parte da população recifense. Ainda foram verificados casos em que as crianças, mesmo depois de três ou quatro anos de início da alfabetização formal, demonstraram não dominar restrições de tipo regular contextual, ao notar a relação som/letra, em pauta. Isso ocorreu, por exemplo, no caso da notação da palavra *achasse*, que foi substituída, na grande maioria dos casos por *achase*.

O que vemos, enfim, é que muitos alunos ainda precisam avançar quanto à compreensão das regularidades da norma ortográfica, e isso exige conhecimento sobre a organização dessa norma por parte do docente em diagnoses, em planejamento, em acompanhamento com registros periódicos dos avanços das crianças. As oscilações que

nosso estudo revela, ao examinar somente um leque de regularidades de tipo morfológico-gramatical, demonstram que é preciso praticar um ensino levando em consideração que o tratamento de cada regularidade deve ser específico, de modo a facilitar para que a aprendizagem, de fato, se efetive.

Concluímos ressaltando a necessidade de debatermos, mais seriamente, o que entendemos por “aluno alfabetizado”, se quisermos que a qualidade da educação ofertada em nossas redes públicas não contribua para que, especificamente, aquelas crianças, oriundas de meio popular, continuem a ser estigmatizadas quando usam a modalidade escrita da língua para se expressar.

Referências

- ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; SILVA, Sandra Cristina de Oliveira. O ensino de ortografia: a quantas anda o trabalho com esse objeto do conhecimento? *In*: EPENN, 22, 2014, Natal. **Anais** [Recurso eletrônico] Natal: UFRN, 2014, p. 1-17.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia, teoria e pesquisa**. Brasília, v. 1, n. 3, p.269-285, Set./Dez., 1985.
- CAVALCANTI, Renata Félix; SILVA, Silvania Maria Araújo da; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ensino de ortografia: concepção e prática docente**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.
- GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antônio. A importância do significado na aquisição da escrita

- ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-75.
- ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Princípios)
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- MELO, Janaína Paz de. **Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico: um estudo em didática da língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2001.
- MELO, Kátia Leal Reis de. **Refletindo sobre a ortografia na sala de aula**. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 77-94.
- MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], n.105, p. 110-134, nov. 1998.
- MELO, Jéssica Albuquerque de; BARROS, Lays Cândido; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Ensino de ortografia no 2º ciclo do ensino fundamental: o que fazem os professores?** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – UFPE, Recife, 2015.
- MENEZES, Priscila Carla Silveira; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores**. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 58-82, maio/ago. 2012.
- MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **A aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife: 1995.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués**. 1995. Tesis doctoral (Doctorado em Psicologia) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 1995.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, set. 1999, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: editora, 1999. [cdrom].
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 01-16, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; BIRUEL, Aparecida. Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia. In: ENDIPE, 9, 1998, Águas de Lindóia. **Anais** do 9º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia: 1998, vol 1 [cdrom].

MOURA, Edilza de. **Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia**. 1999. Monografia (Especialização em Alfabetização de Pré à 4ª série) – UFPE, Recife, 1999.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SILVA, Kelly Cristina Atalaia da. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora: UFJF, v. 1, n. 02, p. 86-92, jul./dez. 2007.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

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

OLIVEIRA, Márcia Lisboa Costa de; MUNIZ, Valéria Campos. Conhecimento linguístico variacionista e metodologia do ensino de ortografia na formação de docentes para o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v. XXVIII, p. 183-207, 2014.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. O ensino da ortografia. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia e LIMA, Ana (orgs.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 153-165.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 16. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; LINS, Michelly Brandão; PEREIRA, Mirella de Andrade Lima Vasconcelos. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 95-100, jan./abr. 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-41.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 125-141.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

Recebido em: 07/12/2021
Aprovado em: 29/03/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 51 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com