

## Um estudo sobre o conhecimento morfológico de um grupo de alunos de 5ª série

Taiçara Farias Canêz Duarte<sup>1</sup>, Ana Ruth Moresco Miranda<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

<sup>2</sup>Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

taicara@yahoo.com.br, ramil@ufpel.tche.br

**Resumo.** *O objetivo desse estudo é refletir sobre o que sabe um grupo de alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Pelotas, acerca da morfologia da Língua Portuguesa. Além disso, a pesquisa busca investigar a relação existente entre esses conhecimentos e o desempenho ortográfico dos alunos bem como a possível conexão entre esses conhecimentos e a complexidade dessas unidades na língua. Os resultados preliminares vêm mostrando que os alunos, embora lancem mão dos morfemas da língua de modo adequado desde uma idade bastante precoce, não possuem metalinguagem para explicitar seus conhecimentos, especialmente, no que diz respeito a morfemas gramaticais da língua.*

**Resumen.** *El objetivo de este estudio es reflexionar sobre lo que sabe un grupo de alumnos del 5º año de la Enseñanza Básica, de una escuela de la red pública municipal de Pelotas, sobre la morfología de la Lengua Portuguesa. Además de eso, la pesquisa busca investigar la relación existente entre estos conocimientos y el desempeño ortográfico de los alumnos así como la posible relación entre estos conocimientos y la complejidad de esas unidades en la lengua. Los resultados preliminares vienen mostrando que los alumnos, apesar de usaren los morfemas de la lengua de modo adecuado desde una edad bastante precoz, no poseen metalenguaje para explicitar sus conocimientos, principalmente, en lo que se refiere a morfemas gramaticales de la lengua.*

**Palavras-chave:** consciência morfológica; ortografia; ensino

### 1. Introdução

Este trabalho insere-se em uma linha de estudos que procura compreender o que sabe o aluno/aprendiz acerca da estrutura de sua língua materna bem como o modo como constrói seus conhecimentos sobre esse objeto. Levando em consideração alguns princípios de estudos da psicolinguística, os quais revelam que a compreensão sobre a forma como o falante se apropria da gramática de sua língua (TITONE, 1983) e sobre as representações que a criança possui sobre a norma ortográfica (MORAIS, 1995) é condição essencial para práticas efetivas no ensino da língua materna na escola, essa

pesquisa busca analisar o conhecimento que um grupo de alunos de uma 5ª série do ensino fundamental possui acerca da morfologia da língua portuguesa.

A morfologia, que estuda a estrutura e formação das palavras, tem no morfema, unidade mínima significativa, a base de seus estudos. Os morfemas podem ser lexicais ou gramaticais. Os lexicais são a base de uma palavra, estão relacionados às coisas reais do mundo, informam sobre o significado base da palavra; os gramaticais (flexionais e derivacionais) não podem existir sozinhos, estão sempre ligados ao morfema lexical e servem para criar novas palavras, alterar a classe gramatical de uma palavra, indicar gênero e número, entre outras funções.

Estudos (FIGUEIRA 1995, 1998, LORANDI, 2006, TITONE, 1983, entre outros) têm revelado o quão sensível as crianças, desde uma idade bem precoce, são aos morfemas da língua portuguesa. Neste trabalho, buscamos, a partir de protocolos obtidos em entrevistas que seguem o método clínico-piagetiano, analisar o nível de consciência morfológica dos alunos pesquisados, verificando tanto o seu grau de explicitação verbal quanto a relação entre o conhecimento verbal e o desempenho ortográfico.

A sensibilidade à morfologia da língua é fator primordial para o desenvolvimento lingüístico de qualquer falante, visto que são os processos de formação de palavras que nos permitem entender e criar palavras nunca ouvidas. Além disso, a formação de palavras vai ao encontro do princípio de eficiência da língua, qual seja, a possibilidade de formar o maior número de palavras com o menor número de elementos (BASÍLIO, 1995).

A morfologia também desempenha papel relevante no que diz respeito ao ensino da ortografia, considerando algumas características da norma ortográfica da língua portuguesa. Em nossa escrita alfabética, a relação grafema-fonema raramente ocorre de uma forma biunívoca, ou seja, às vezes, um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, por exemplo, o fonema /z/ pode ser representado pelos grafemas 's' (portuguesa), 'z' (beleza) ou ainda 'x' (exame). Da mesma forma, um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, a exemplo do grafema 'x', que pode representar o fonema /ʃ/ (enxame), /s/ (máximo), /ks/ (táxi), ou ainda /z/ (exercício). Essa característica do sistema ortográfico gera dúvidas na hora de grafar algumas palavras, de forma que precisamos pensar em estratégias que nos ajudem a fazer a escolha certa. Para isso, algumas vezes, devemos levar em consideração o contexto do grafema na palavra, ou ainda a morfologia da palavra. É nesse sentido que a manipulação consciente dos morfemas da língua pode contribuir para um melhor desempenho ortográfico.

No caso das relações entre morfologia e ortografia, são vários os aspectos a serem considerados. O morfema de marca de plural, por exemplo, é sempre representado pelo grafema 's', de forma que o aluno que grafia *flores* com 'z', não está levando em consideração essa informação. Assim também a grafia final de verbos – grafia que, muitas vezes, gera dúvidas aos falantes/escritores de qualquer nível de escolaridade – a exemplo da troca do –am por –ão para representar a 3ª pessoa do plural

do pretérito do indicativo. Essa troca indica que a informação carregada pelo morfema não está sendo levada em conta.

## 2. Metodologia do estudo

Participaram dessa fase da pesquisa quatro crianças, um menino e três meninas, com idade entre 10 e 13 anos, alunos de uma quinta série do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Pelotas. A fim de atingir nossos objetivos, buscamos trabalhar a partir dos princípios do método clínico-piagetiano, o qual tem a finalidade de compreender como o sujeito pensa por meio do desvelamento das estratégias que ele utiliza para resolver seus problemas. De acordo com o método clínico, a atenção do pesquisador deve recair sobre as justificativas apresentadas pelo sujeito diante de suas escolhas, pois muitas vezes as repostas estão certas, entretanto essa correção não passa de mero acaso. Nesse sentido, somente a análise das razões que levam o aluno à escolha de determinado grafema poderá nos revelar qual seu grau de conhecimento sobre a estrutura das palavras da língua portuguesa.

Para essa pesquisa, foram realizadas quatro atividades: um ditado de frases, uma atividade com antônimo das palavras, uma tarefa de agrupamento de palavras, e uma atividade de lacunas a serem preenchidas com palavras inventadas. As atividades foram realizadas individualmente, em turno inverso ao da aula, seguidas sempre de uma conversa com o aluno, a qual buscava entender as razões de suas escolhas. A seguir serão descritas duas dessas atividades e na próxima seção serão apresentadas as primeiras análises.

A tarefa de agrupamento de palavras teve como objetivo verificar se o aluno percebia como eram formadas as palavras apresentadas e qual a função do morfema *in-* na constituição de tais palavras. Foram distribuídas oito etiquetas com uma palavra em cada – *inteiro, incolor, incalculável, indústria, indisciplina, infinito, interessante, incluir* – em quatro delas o *in-* faz parte do radical e nas outras quatro palavras é um prefixo de negação. No primeiro momento foi solicitado ao aluno que lesse cada uma das palavras. Depois de nos certificarmos de que o aluno conhecia o significado de todas elas, foi solicitado que as separasse em dois grupos, adotando algum critério para a divisão. Nessa atividade, não houve uma preocupação em analisar a relação que o aluno faz entre morfologia e ortografia, sendo assim não foram usadas palavras com os alomorfes do prefixo *in-*. O objetivo era apenas ver se o aluno percebia que aquele morfema, em algumas palavras, podia ser sacado, permanecendo uma estrutura existente na língua e relacionada semanticamente.

O ditado de frases constituiu-se em uma tarefa composta de quatro frases as quais continham palavras reais e inventadas com o sufixo *-esa* e *-eza*. O objetivo dessa atividade foi investigar se o aluno percebia a função e o significado daqueles morfemas em cada uma das palavras e se relacionava essa informação carregada pelo morfema à grafia da palavra. A seguir apresentamos as frases ditadas aos alunos:

- a) Alguns doces de Pelotas têm origem portuguesa.
- b) Os doces trazem riqueza para a cidade.

c) A beleza da rainha da FENADOCE chamou a atenção de uma turista francesa.

d) A cotuleza da cidade de Pelotas provoca muitos alagamentos. Mas isso não impede que empresas cotandesas invistam em negócios aqui.

### 3. Um primeiro olhar sobre os dados

De modo geral, o que observamos é que as três meninas que participaram da pesquisa não apresentaram maiores dificuldades na realização da tarefa de agrupamento nem tampouco na explicitação dos critérios por elas utilizados, conforme vemos nos trechos apresentados a seguir:

*Aluna 1 - Eu já pensei... É um critério assim, que umas palavras tirando o in- já fica uma palavra.*

*Aluna 2 - No primeiro grupo é que eu estou acostumada a ouvir a palavra normal, sem o in (...). Daí, interessante, não existe 'interessante'.*

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

*Aluna 2 - Ele faz o contrário.*

*Aluna 3 - Eu botei nesse grupo essas palavras porque, tipo, tem o in- antes da palavra verdadeira.*

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

*Aluna 3 - Está dando o mesmo sentido que o des-, está dizendo que não.*

Como podemos observar, as três alunas identificam o prefixo in- tanto no que diz respeito à sua forma como à sua função. A partir da resposta das alunas, é possível perceber que elas identificam a palavra que agrega o prefixo in-, percebendo também qual a função desse morfema na palavra. Apenas o menino não conseguiu chegar a essa conclusão, pois suas tentativas de agrupamento foram baseadas em critérios prioritariamente semânticos, visto que buscou combinar as palavras a fim de formar frases. Segue abaixo trechos com as explicações apresentadas pelo menino:

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

*Aluno 4 - Ah, o céu é inf... O infinito é incalculável.*

*(...)*

*Aluno 4 - Porque eu botei, ah, 'indústria interessante'.*

O ditado de frases mostrou-se uma atividade bastante reveladora dos conhecimentos dos alunos, conforme podemos observar nos excertos reproduzidos abaixo:

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

**Aluna 1** - *Sim, por causa que eu acho que o 's' no meio de vogais dá som de 'z', daí fica portuguesa. E eu não sei se é com 'z' ou com 's', porque eu não sei a regra.*

**Professora** - *Mas e francesa, o que tu me disseste sobre francesa?*

**Aluna 1** - *Que eu acho que é com 's' por causa que francês termina com 's', daí eu acrescento um 'a'.*

**Professora** - *E será que portuguesa não pode ser a mesma coisa?*

**Aluna 1** - *Eu acho que sim. Ah é, português termina com 's', daí eu acrescento um 'a'.*

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

**Aluna 1** - *Eu não sei por que, mas é por causa, eu acho, que portuguesa eu não escuto muito, só falam 'o português', assim, aí francesa já.*

(...)

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

**Aluna 1** - *Não sei, é que quando a gente vai escrever, assim, de vez em quando a palavra vem na nossa cabeça de um jeito e já de outro não. A palavra que tu inventaste, uma eu escrevi com 's' e outra com 'z'.*

**Professora** - *Mas aquela riqueza então tu achas que tu te lembras da palavra escrita assim?*

**Aluna 1** - *Não, eu não, não é que eu me lembre eu não sei se é com 'z' ou não.*

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

**Aluna 1** - *Sim.*

**Professora** - *Que nem beleza, beleza tu escreveste com 'z'.*

**Aluna 1** - *Porque eu me lembro de ver na televisão, aquela novela.*

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

**Aluna 1** - *Beleza Pura*

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

**Aluna 1** - É, eu ouço mais, mas eu não vejo muito escrever.

Esse pequeno trecho revela que, embora a aluna tenha escrito *portuguesa* e *francesa* corretamente, usou critérios diferentes para a escolha do grafema a ser usado, visto que, ao escolher o grafema 's' para *portuguesa*, lança mão de uma regra contextual – um 's' entre vogais tem som de 'z'; para justificar a grafia de *francesa*, lança mão de uma regra morfológica. Embora a regra utilizada pela aluna para justificar a grafia de *francesa* não leve em consideração especificamente o sufixo –esa, podemos considerar que sua explicação faz uso da morfologia, visto que a aluna leva em consideração o 's' já existente na palavra *francês*, ou seja, para ela, essa é a palavra primitiva, devendo sua estrutura permanecer.

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

Também nas falas das outras duas alunas entrevistadas, é possível evidenciar estratégias que não levam em consideração a informação/função dos sufixos –esa e –eza. A seguir pequenos trechos que corroboram nossa hipótese.

**Aluna 2**

**Professora** - Tu escreveste *portuguesa* com 's'.

**Aluna 2** - É, por causa da regra do 's'.

**Professora** - Qual é a regra do 's'?

**Aluna 2** - Que quando tem um 's' entre duas vogais ele faz som de 'z'.

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

**Aluna 2** - É porque eu estou acostumada assim, outras vezes, daí eu chutei, mas eu não...

(...)

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

**Aluna 2** - Também tem alguma coisa com... que quer dizer com a língua.

**Professora** - E será que tu pensaste isso na hora de escrever?

**Aluna 2** - Não.

Ao prosseguir com a conversa, tentando entender as razões que a levaram à escolha do grafema 'z' para *riqueza* e *beleza*, a aluna menciona outra regra, segundo a qual o diminutivo das palavras será com 'z' se a palavra original não tiver 's' –

lugar/lugarzinho –, e será grafado com ‘s’, se a palavra original possuir ‘s’ – mesa/mesinha. Também a explicação para o uso do grafema ‘s’ para as palavras *portuguesa* e *francesa* é equivocada, visto que justifica sua escolha com uma regra contextual.

### **Aluna 3**

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

**Aluna 3** - *Porque rico, a palavra rico, não tem ‘s’ e português tem ‘s’.*

Processo semelhante ocorre com a Aluna 3, cuja explicação para a grafia do ‘z’ em *riqueza* e *beleza* está apoiada em um critério de base analógica, isto é, toma-se uma palavra relacionada lexicalmente como base para o raciocínio ortográfico. Entretanto, se essa regra for generalizada sem que se considere a forma ortográfica do morfema, pode-se chegar à conclusão de que a palavra *famoso*, usada para caracterizar aquele que tem fama, deve ser grafada com ‘z’. Para a grafia de *portuguesa* e *francesa*, a justificativa também não é satisfatória, visto que a aluna justifica o emprego do ‘s’ usando a mesma explicação da Aluna 1, sem conseguir estabelecer relação entre a ortografia e o sufixo – esa.

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

## **4. Considerações finais**

Ainda que este estudo esteja em sua fase inicial, acreditamos que essas primeiras análises sejam bastante significativas, uma vez que revelam que, embora a criança manipule os morfemas da língua, pode não fazê-lo em um nível explícito de consciência, não estabelecendo relações com a função e o significado dessas unidades, tampouco com suas grafias.

Outro aspecto interessante a ser discutido, e que merece estudos mais aprofundados, diz respeito às informações contidas nos morfemas e às funções que essas unidades desempenham, visto que, em um primeiro momento, parece ser mais fácil ao aluno reconhecer morfemas que carregam informações semânticas, a exemplo do morfema –a, de gênero, e do morfema in–, de negação. Já um morfema que possa estar mais relacionado a aspectos gramaticais, como o morfema –eza, que altera a classe gramatical, transformando adjetivo em substantivo, parece não ter sua função identificada pelo aluno. Talvez esse fato possa ser explicado devido à complexidade que se observa nos estudos que envolvem classes gramaticais.

Os resultados obtidos parecem apontar também para uma convergência entre a ordem de aquisição da norma ortográfica e a ordem de aquisição da língua, o que nos permite fazer uma analogia entre ambas, guardadas as diferenças relativas à natureza dos processos. Estudos de aquisição (FIGUEIRA, 1995) sugerem que, no início do processo de aquisição, a imitação é um mecanismo utilizado pela criança que aprende a falar, sendo a segunda fase aquela em que o falante passa à análise das formas e, em alguns casos, à aplicação equivocada de regras, para, finalmente, chegar à etapa mais avançada, com a percepção das regras e suas restrições. Assim parece também ocorrer com a aquisição da norma ortográfica, visto que o aluno parece, em um primeiro momento, usar a memória visual para fazer suas escolhas, como no caso da forma *beleza*, passando, posteriormente, à aplicação de regras, às vezes, equivocadamente, a exemplo da justificativa de base contextual para a forma *portuguesa*. Quanto à terceira fase da aquisição da norma ortográfica, parece ser exatamente nela que a escola pode, e deve, dar a sua contribuição, levando o aluno a analisar a língua, a identificar as regularidades do sistema e a trabalhar com seu conhecimento de forma consciente.

Certamente, essa primeira etapa da pesquisa aponta para a necessidade de se estudar mais aprofundadamente aspectos da morfologia e de sua aquisição, buscando instrumentos de verificação mais precisos e reveladores do grau de conhecimento que o aluno possui acerca de sua língua, a fim de que a escola possa efetivamente cumprir seu papel, levando o aluno a pensar sobre a língua e a entender seu funcionamento.

## 5. Bibliografia

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

CARRAHER, Terezinha Nunes. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 27 Ago 2008.

DUARTE, Taiçara Farias Canêz. Um estudo sobre a relação entre atividades reflexivas e o desempenho ortográfico de alunos do Ensino Fundamental. *Alfabetização e Letramento*. Pelotas, p. 149-166, agosto de 2007.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, nº 102, p. 145-162, dezembro de 1995.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do erro e heterogeneidade lingüística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, nº 112, p.73-80, junho de 1998.



- KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1990.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LORANDI, Aline. *Formas morfológicas variantes da gramática infantil: um estudo à luz da teoria da otimidade*. Dissertação de Mestrado, PUCRS 2006.
- MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 Ago 2008.
- MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes. *Representaciones infantiles sobre la ortografia del portugués*. 1995. 319p. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de Barcelona.
- NUNES, Terezinha, BRYANT, Peter, BINDMAN, Miriam. E quem se preocupa com ortografia? In: Cardoso-Martins, Cláudia (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TITONE, Renzo. *Psicolinguística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas*. São Paulo: Summus Editorial, 1983.