



## SEÇÃO LIVRE

# Morfologia e ortografia no processo de ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental: um estudo à luz do Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith

*Morphology and spelling in the process of learning to write in elementary school: a study in light of Karmiloff-Smith's Representational Redescription model*

*Morfología y ortografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la escuela primaria: un estudio a la luz del modelo de Redescrición Representacional de Karmiloff-Smith*

**Tamires Pereira Duarte Goulart<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-7222-6565](https://orcid.org/0000-0002-7222-6565)  
[tamirespdgoulart@gmail.com](mailto:tamirespdgoulart@gmail.com)

**Ana Ruth Moresco Miranda<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-1380-5751](https://orcid.org/0000-0002-1380-5751)  
[anaruthmmiranda@gmail.com](mailto:anaruthmmiranda@gmail.com)

**Recebido em:** 26 abr. 2025.

**Aprovado em:** 01 out. 2025.

**Publicado em:** 19 dez. 2025.

**Resumo:** Este artigo, cujo foco é a relação ortografia-morfologia na aprendizagem da escrita do Português Brasileiro, tem por objetivo analisar a forma como o conhecimento morfológico orienta as escolhas gráficas dos estudantes em casos de estruturas homófonas, nomeadamente, o morfema derivacional -ice e a desinência verbal -sse, a fim de refletir sobre o tipo de acesso ao conhecimento relativo a este nível da gramática. A discussão realizada baseia-se em dados de estudantes de 3º, 5º e 9º anos de uma escola pública municipal, coletados a partir de dois instrumentos: um teste de escrita elaborado para o estudo e uma entrevista clínica. Os resultados dos dados de escrita são tratados quantitativamente e as respostas obtidas nas entrevistas são subsídios para a análise qualitativa orientada pelo Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1986, 1992). Os resultados mostram que, à medida que avançam as etapas de escolarização, aumenta o acesso explícito ao conhecimento morfológico da língua, o que contribui consideravelmente para a produção de grafias corretas e, conseqüentemente, para a aprendizagem da ortografia, mostrando assim a importância do papel da escolarização no processo de ensino-aprendizagem da língua.

**Palavras-chave:** morfologia; ortografia; escrita; ensino fundamental.

**Abstract:** This article, which focuses on the relationship between orthography and morphology in the learning of writing in Brazilian Portuguese, aims to analyze how morphological knowledge guides students' graphic choices in cases of homophonic structures, namely the derivational morpheme -ice and the verbal ending -sse, in order to reflect on the type of access to knowledge related to this level of grammar. The discussion is based on data from 3rd, 5th and 9th grade students from a municipal public school, collected from two instruments: a writing test developed for the study and a clinical interview. The results of the writing data are treated quantitatively, and the responses obtained in the interviews are used as input for qualitative analysis guided by Karmiloff-Smith's Representational Redescription Model (RRM) (1986, 1992). The results show that, as the grades progress, explicit access to morphological knowledge of the language increases, which contributes considerably to the production of correct spellings and, consequently, to learning spelling, thus demonstrating the importance of the role of schooling in the language teaching-learning process.

**Keywords:** morphology; spelling; writing; elementary education.

**Resumen:** Este artículo, cuyo enfoque es la relación ortografía-morfología en el aprendizaje de la escritura del portugués brasileño, tiene como objetivo analizar la forma en que el conocimiento morfológico orienta las elecciones



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup>Secretaria de Educação de Canguçu, Canguçu, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

gráficas de los estudiantes en casos de estructuras homófonas, concretamente, el morfema derivacional -ice y la terminación verbal -sse, con el fin de reflexionar sobre el tipo de acceso al conocimiento relativo a este nivel de la gramática. La discusión se basa en datos de estudiantes de 3º, 5º y 9º grado de una escuela pública municipal, recopilados a partir de dos instrumentos: una prueba de escritura desarrollada para el estudio y una entrevista clínica. Los resultados de los datos escritos son tratados cuantitativamente y las respuestas obtenidas en las entrevistas son subsidios para el análisis cualitativo guiado por el Modelo de Redescrípción Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1986, 1992). Los resultados muestran que, a medida que avanzan los grados, aumenta el acceso explícito al conocimiento morfológico de la lengua, lo que contribuye considerablemente a la producción de ortografías correctas y, en consecuencia, al aprendizaje de la ortografía, lo que demuestra la importancia del papel de la escolarización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua.

**Palabras clave:** morfología; ortografía; escribiendo; educación elemental.

## Introdução

Aprender a escrever em português, como em qualquer outra língua com sistema de escrita alfabética, requer a compreensão do princípio fonográfico, isto é, de que fonemas correspondem aos grafemas na forma escrita das palavras. Os fonemas são unidades da segunda articulação da língua, aquelas que não significam, mas podem mudar significado. A capacidade de refletir e manipular intencionalmente tais unidades da língua constitui, portanto, um fator preditor do sucesso da criança na leitura e na escrita (Correa, 2007; Landsmann, 1995).

A aprendizagem do sistema ortográfico, por seu turno, tem a complexidade relacionada a maior ou menor simetria nas relações estabelecidas entre fonemas e grafemas. No português, a correspondência entre os grafemas e os fonemas nem sempre ocorre de forma biunívoca, havendo também relações múltiplas nas quais um grafema representa vários fonemas ou um fonema pode ser representado por distintos grafemas (Lemle, 2007). Seymour (2005) associa a maior opacidade àqueles sistemas que têm sua ortografia mais fortemente influenciada por aspectos morfológicos, o que enfraquece a relação fonográfica, como se observa no sistema ortográfico do inglês. Já um sistema como o do português é considerado relativamente trans-

parente, uma vez que privilegia as relações mais diretas entre fonemas e grafemas, ainda que, em alguns casos, os aspectos morfológicos possam definir a forma escrita.

Neste artigo, será abordado o caso específico em que há falta de correspondência direta entre fonemas e grafemas e no qual a grafia é orientada pela morfologia. Trata-se da grafia de palavras que contêm os morfemas -ice e -sse, ambos homófonos l'isel. O objetivo do estudo é, pois, analisar a forma como o conhecimento morfológico orienta as escolhas gráficas dos estudantes em casos de estruturas homófonas, bem como refletir sobre o tipo de acesso que eles demonstram ter referentemente a este nível da gramática.

O foco na relação ortografia-morfologia procura contribuir para elucidar a forma como a escola tem tratado este tema que, no período pós-alfabetização, é essencial para que a criança amplie seu vocabulário e tenha recursos para selecionar a escrita convencional. Além disso, contribui para a exploração de outros aspectos da estrutura da língua, dentre os quais estão os morfológicos, visto que, com o desenvolvimento da fluência da leitura e da escrita, outras habilidades podem ser necessárias para que os estudantes consolidem com sucesso sua aprendizagem.

A morfologia, que estuda as formas das palavras em diferentes usos e construções (Larocca, 2001), 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.

A análise é desenvolvida considerando-se o Modelo de Redescríção Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1986, 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. O desenho metodológico adotado propiciou a obtenção de dados por meio da aplicação de uma tarefa de escrita construída especificamente

para a pesquisa e de uma entrevista clínica de base piagetiana (Carragher, 1989), a qual foi implementada em momento posterior à tarefa de escrita. Os resultados obtidos contribuem para a discussão sobre o papel da morfologia no desempenho ortográfico da língua portuguesa, na direção de estudos relativos ao tema, especialmente aqueles de Bryant, Deacon e Nunes (2005).

O artigo organiza-se em cinco seções além desta introdução: a primeira traz notas sobre a morfologia e o objeto sob análise (os morfemas -ice e -sse); a segunda descreve brevemente o Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith; a terceira aborda aspectos metodológicos; na sequência, a descrição e a discussão dos dados são realizadas; por fim, as considerações finais são apresentadas.

### Notas sobre a morfologia e os morfemas -ice e -sse

Os estudos de cunho morfológico têm como foco o morfema, considerado a unidade mais básica da primeira articulação da língua, ou seja, aquela que carrega significado próprio no âmbito da gramática ou do léxico (Martinet, 1970). Conhecer uma língua implica, além da segunda articulação referente ao nível dos fonemas, conhecer também a forma como as palavras se estruturam (morfologia derivacional) e os processos que propiciam a concordância entre palavras (morfologia flexional). O conhecimento morfológico está, pois, atrelado ao reconhecimento, por parte do falante, da estrutura interna das palavras para a ampliação do léxico, bem como dos mecanismos utilizados para a concordância, em interfaces da morfologia com a fonologia e com a sintaxe. Note-se 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 (Schwindt, 2014).

Os morfemas do português envolvidos em processos flexionais expressam modo, tempo e aspecto (nos verbos), bem como número e pessoa (nos verbos e nos nomes). Por meio do conhecimento morfológico, o falante é capaz

de apropriar-se da produtividade morfológica, que consiste em criar infinitas possibilidades de palavras que poderiam existir na língua, à medida que obedecem aos princípios da Gramática Universal (Schwindt, 2014).

O sufixo -ice, em foco neste artigo, forma substantivos a partir de adjetivos (velho – velhice; tolo – tolice) por meio da derivação. Para Said Ali (1964), a maior parte dos nomes derivados com -ice tem valor pejorativo, o que, segundo Pezatti (1990), pode decorrer da semântica do radical ou do próprio morfema, como em *burrice* e *criancice*, respectivamente. Tal sufixo é considerado pouco frequente e de baixa produtividade tanto em dados de adultos (Pezatti, 1990) como de crianças (Gomes; Barbosa, 2014). Exemplos de neologismos, ainda que não ocorram tanto, são encontrados, por exemplo, na fala do célebre personagem, de Dias Gomes, Odorico Paraguaçu: "Vexame para o nosso prefeito, agora em estado de *defuntice* compulsória, ter que andar três léguas para ser enterrado"; ou nas palavras do menino Otávio que, aos dois anos e dez meses, comentou com a mãe, depois de voltar do pátio em obras: "Que *sujice!*".

O sufixo -sse, cuja grafia das formas do subjuntivo de verbos de terceira conjugação será analisada, corresponde à desinência modo temporal no pretérito imperfeito do subjuntivo. O modo subjuntivo, de acordo com Luft (1991, p. 112), *enuncia a ação verbal afetivamente, desejando-a, considerando-a improvável, duvidosa*. Considerando a sintaxe, Câmara Junior (1995) salienta que o subjuntivo está relacionado a um advérbio que o antecede (*talvez pedisse*) ou ao verbo da oração principal (*sugeri que pedisse*).

Em português, nas orações subordinadas substantivas, observa-se a alternância entre o subjuntivo e o indicativo, especialmente nos verbos *acreditar* e *crer*, como referido por gramáticos como Bechara (1999) e Said Ali (1964). A gramática descritiva de Perini (2010) menciona a existência de variação regional e identifica a conjunção *se* como favorecedora do subjuntivo, enquanto estudos variacionistas, como os de Barbosa *et al.* (2015) e Oliveira (2007), analisam a variação

entre regiões com base na alternância entre formas como “*Eu pensei que tu fosse*” ~ “*Eu pensei que tu era*” para mostrar que a região Nordeste apresenta produção quase categórica do modo subjuntivo para um determinado grupo verbal.

Nos dados de aquisição, Wuerges (2014) observa a troca do subjuntivo pelo indicativo, como no enunciado de uma criança de dois anos e onze meses que diz: “eu queria que você vai no galo comprar lá”. Tais ocorrências de troca de modo – como a utilização de uma forma verbal no modo indicativo, *vai*, em vez da forma no modo subjuntivo, *fosse* – são interpretadas pela autora como um efeito do *input* da língua adulta coloquial no Brasil. Também os dados de escrita de crianças portuguesas como as de Pires (2010) mostram que o nível de discriminação escrita das palavras, que terminam nos morfemas em análise, é muito reduzido e, ao final do 4º ano de escolaridade, não é fácil para as crianças usarem informação morfológica não explicitada.

### O Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith

A Redescrição Representacional é o modelo proposto por Karmiloff-Smith (1986, 1994) para caracterizar diferentes formatos que o conhecimento pode assumir na mente humana durante o desenvolvimento. Considerando metacognição e sua relevância para os estudos cognitivos, no que diz respeito à solução de problemas, ao uso de estratégias, ao papel da memória e da linguagem, a autora leva em conta julgamentos metalinguísticos, dados de reparos espontâneos, os quais indiciam metaprocessos inconscientes, e também aqueles processos disponíveis à consciência e à verbalização, para formular a proposta.

É importante ressaltar que as mudanças de formato das representações não estão necessariamente condicionadas à idade do sujeito, mas a um processo de modularização gradual. Em qualquer idade da vida, as representações podem evoluir e chegar ao nível máximo de explicitude ou, ainda, permanecer em um nível inicial, procedimental.

A origem da proposta de Karmiloff-Smith (1986) é a exploração da informação que já está armazenada na mente da criança, para qualquer domínio de conhecimento – linguagem, escrita, números, espaço, biologia. O argumento da autora é o de que, entre os processos da aquisição da linguagem e a consciência verbalizável (de aspectos do sistema linguístico), “[...] há meta-processos [...] que são um aspecto inconsciente e fundamental da forma na qual crianças em desenvolvimento espontaneamente ‘trabalham’ suas representações linguísticas fora das relações normais de *input/output*” (Karmiloff-Smith, 1986 p. 101).

Os quatro formatos em que o conhecimento pode estar representado na mente humana são: implícito (I), explícito primário (E1), explícito secundário (E2) e explícito terciário (E3). No nível I, Implícito, 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. Landsmann (1995) traz o exemplo de uma criança que sabe contar de 1 a 10 de maneira automática: precisará começar do início se for interrompida no 4, assim como não será capaz de contar pulando números. Nessa fase inicial, a contagem é sequencial e a ideia de “número” precisará passar por um processo de redescrição para ser interpretada como uma estrutura de dados que pode ser interpretada por outras partes do sistema cognitivo.

No nível E1, Explícito 1, as representações estão em um formato explícito, mas ainda não estão disponíveis para acesso consciente, nem para relato verbal. A redescrição representacional ocorre quando os componentes do conhecimento de um procedimento podem ser operados internamente, no momento em que 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 e Bryant (2006) pensam para a fase que consideram intermediária; depois de a criança apresentar maestria procedural sobre algum conhecimento, pode começar a apresentar erros que não cometia antes. Os casos de regularização verbal observados por volta dos três anos -mido para meio- exemplificam esse acontecimento.

Os próximos níveis, Explícito 2 e Explícito 3, são identificados pelo acesso consciente às representações, porém apenas em E3 o sujeito é capaz de explicitar verbalmente a justificativa de escolhas para determinadas formas em detrimento de outras.

No Explícito 2 – nível E2 –, as representações estão disponíveis ao acesso consciente, não estão 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, e sua capacidade de fornecer explicações para justificar a escolha de determinadas estruturas, sendo que o mesmo sujeito pode estar em níveis diferentes dependendo do conhecimento analisado.

O nível E3 – Explícito 3 – é marcado pela capacidade de o sujeito 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 (1994) pondera que não se pode dizer que a ausência de verbalização significa ausência de conhecimento, pois nem todo metaprocessamento é acessível e verbalizável, no entanto, a criança consegue manipular hipóteses que mostram

a reflexão consciente referentemente às 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, nas reiteradas redescrições, que compõem o processo endógeno e garantem a explicitação do conhecimento no nível E3.

### Aspectos metodológicos

Na perspectiva de refletir sobre o nível de conhecimento que os estudantes do ensino fundamental têm sobre os morfemas da língua, especificamente sobre -ice e -sse, foi criada uma tarefa de escrita que é sucedida de uma entrevista clínica: a primeira, em grupo; a segunda, individualmente. Participaram da pesquisa 10 estudantes do 3º ano, 10 estudantes do 5º ano e 10 estudantes do 9º ano de uma escola da rede municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul, Brasil<sup>1</sup>, o que totalizou 30 estudantes participantes. O 3º ano foi escolhido por ser um marco importante no fechamento do processo de alfabetização; o 5º ano, por ser o fechamento da etapa de anos iniciais; e o 9º ano, por ser a última etapa do ensino fundamental, o que permite ao estudo um mapeamento do processo de escrita, considerando os morfemas em análise durante todo o processo de escolarização.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos: 1º) aplicação das tarefas de escrita de forma coletiva, em que a pesquisadora leu cada cartão da tarefa, inclusive a palavra a ser preenchida nas lacunas, e os estudantes preencheram a lacuna com a palavra lida; 2º) entrevistas clínicas de base piagetiana, realizadas individualmente, a partir das respostas coletadas por meio do instrumento de ditado. Os 30 estudantes que realizaram da tarefa escrita também participaram da entrevista clínica. Os dados foram, posteriormente, interpretados e analisados seguindo os pressupostos do MRR.

Na subseção seguinte, está a descrição da

<sup>1</sup> Este estudo é um recorte de uma tese de doutorado em educação, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética sob CAAE: 500093211.0000.5316.

tarefa proposta.

### *Tarefa morfológica de reconhecimento dos sufixos -ice e -sse*

O instrumento criado para a pesquisa é composto por catorze cartões que possuem uma imagem e uma frase com a contextualização.

No material, há uma lacuna para ser preenchida por cada um dos estudantes. O quadro 1 ilustra o instrumento: cada cartão contém um dos sufixos em análise e as palavras foram escritas pelo estudante, após a apresentação da tarefa pela pesquisadora.

**Quadro 1** – Exemplo da tarefa 1

 <p>Antes que o helicóptero _____ para o passeio, Carlos conferiu se estava tudo em ordem.</p>	<p><b>Partisse</b> Morfema flexional -sse</p>
 <p>Quando eu chegar na _____, quero ser feliz e divertida como meus avós.</p>	<p><b>Velhice</b> Morfema derivacional -ice</p>

**Fonte:** elaboração própria.

Para a forma verbal, foram selecionados verbos de terceira conjugação na terceira pessoa singular do pretérito imperfeito do subjuntivo: *partisse*, *dormisse*, *sentisse*, *divertisse*, *dirigisse*, *colorisse* e *sorrisse*, totalizando sete contextos de uso para o sufixo -sse. Para os nomes, foram utilizadas as palavras *chatice*, *velhice*, *tolice*, *meiguice*, *meninice*, *burrice* e *gulodice*, totalizando sete contextos de uso para o morfema -ice.

O objetivo da tarefa é verificar qual a escolha gráfica dos estudantes para formas homófonas que se diferenciam pelo papel morfológico (sufixo derivacional e flexional), as quais ortograficamente selecionam grafemas distintos. A complexidade de escrita desses contextos está no fato de haver uma assimetria entre fonema e grafema, /s/-<c>

e /s/-<ss>, a qual é regulada pela morfologia, -sse para as formas verbais flexionadas e -ice para as formas nominais derivadas.

A tarefa foi aplicada de forma coletiva em uma sala de aula, com os estudantes de cada ano escolar. A atividade foi orientada a partir da leitura do material e ditado das palavras-alvo a serem registradas. Após o recolhimento do material, com base no levantamento dos dados de escrita, organizou-se a entrevista que foi realizada individualmente, seguindo a orientação do método clínico (Carraher, 1989). A partir de uma situação problema envolvendo o uso dos grafemas, as perguntas na entrevista clínica foram sendo conduzidas com base nas respostas dadas pelos próprios estudantes. Após a transcrição

das entrevistas, foram adotados critérios para organizar as respostas das crianças com base nos níveis proposto pelo MRR.

Foram coletados 490 dados com contextos de escrita para essa tarefa, distribuídos em 140 do 3º ano, 140 do 5º ano e 140 do 9º ano do ensino fundamental. A análise dos dados recai 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 -sse um morfema responsável pela

flexão do imperfeito no subjuntivo.

### Descrição dos dados

Na sequência, são apresentados resultados referentes ao desempenho dos alunos por ano escolar, considerando-se a relação erro/acerto e o percentual dos dados de escrita em desacordo com o padrão ortográfico da língua.

A tabela 1 traz o cômputo dos erros extraídos dos dados das três turmas analisadas para a grafia de cada um dos sufixos estudados.

**Tabela 1** – Dados das turmas do estudo

	-ice				-sse			
	acertos	percentual	erros	percentual	acertos	percentual	erros	percentual
3º ano	35/70	50%	35/70	50%	1/70	1%	69/70	99%
5º ano	40/70	57%	30/70	43%	11/70	16%	59/70	84%
9º ano	45/70	64%	25/70	35%	34/70	48%	36/70	51%

**Fonte:** dados da pesquisa.

Nos dados do terceiro ano, para o sufixo -sse, nove das dez crianças fizeram uma opção por grafar todas as palavras com o grafema <c>, sendo que apenas uma delas escreveu uma das palavras com <ss>. Isso pode sugerir que os estudantes, ao final do ciclo de alfabetização, período em que alguma informação ortográfica já deveria estar disponível, selecionam o grafema <c> para o fonema /s/, sem levar em conta a informação morfológica. O critério de <c> para /s/ não se mostra, no entanto, consistente para as grafias de -ice, pois, se assim o fosse, teriam 100% de acertos e não é isso o que se observa. Um olhar individual, isto é, para as grafias de cada um dos sujeitos, revela que três das dez crianças fizeram escolhas de grafar todas as palavras com <s> e, por isso, apresentaram a totalidade de erros para as escritas com esse morfema. A metade das crianças alternou a escolha entre <c> ou <s>. A análise quantitativa dos dados tende a mostrar uma preferência dos estudantes do 3º ano 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>.

Os dados dos estudantes do 5º ano apresentam também alto índice de erros para a forma do subjuntivo, 84%, e índice um pouco mais baixo que os do 3º ano para a grafia de palavras com -ice, 43%. Dos dez sujeitos, cinco produziram todas as formas dos verbos no subjuntivo com o grafema <c>, indo ao encontro dos resultados do 3º ano, que mostraram tendência similar. Os onze casos em que houve acerto ficaram distribuídos entre os dados de cinco dos dez estudantes, o que mostra a emergência de <ss>, o que pode decorrer de uma percepção ortográfica, pela regra que prevê o dígrafo intervocálico para a emergência de /s/ ou do surgimento de um uso regulado pela morfologia. 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 a aquisição de regra contextual. De qualquer modo, o percentual de acertos é ainda baixo para a produção de -isse, inferior a 50%, o que não seria esperado, em se considerando o fato de esses alunos estarem em fase

de finalização dos anos iniciais. Em relação aos dados como sufixo -ice, apenas um estudante teve 100% de acerto, enquanto outro, 100% de erros. Um olhar para os dados mostra 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 apresentam 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 e que a regra contextual para <ss> ainda não está consolidada.

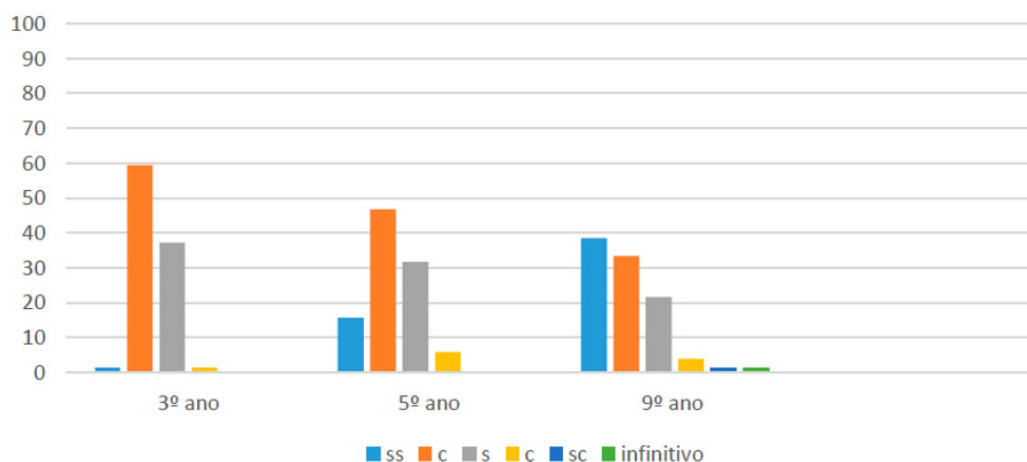
Os dados mostram que tanto os estudantes do 3º como os do 5º parecem estar longe de dominar a escrita de palavras formadas pelos sufixos alvo da tarefa 1, à medida que realizam muitas trocas entre grafemas, tendendo a preferir o <c> ou, ainda, fazendo escolhas que não condizem com a norma e produzem mudança sonora em decorrência da não observância do contexto, qual seja, o uso de <s>. O maior índice de acertos do 5º ano foi também para as palavras formadas pelo sufixo -ice, sugerindo duas interpretações possíveis: preferem <ice> por ser sufixo mais 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 pouco plausível, já que, após cinco anos de práticas escolares, aspectos ortográficos deveriam ter maior impacto nas escolhas gráficas dos sujeitos.

Quanto aos dados dos alunos do 9º ano, os quais estão encerrando a etapa do ensino fundamental, observa-se que ainda mostram instabilidade na escrita ortográfica em se considerando os morfemas sob análise. Para -sse, o índice de erros é de 51% e apenas um dos estudantes acertou todas as grafias, selecionando o <s> para grafar o sufixo -sse, ignorando assim a regra ortográfica. Observou-se o uso alternante de <ss> e <s> em dados de um mesmo sujeito. Já na grafia de palavras com sufixo -ice os índices caem um pouco em relação àqueles verificados no 5º ano e os erros ficam em 46%, com índice pouco mais alto que aquele observado nos dados do 5º ano. Apenas dois sujeitos acertaram todas as grafias. Concorreram com <c> os grafemas <s> e <ss> nos dados dos sujeitos, revelando a manutenção da instabilidade ortográfica verificada nos anos escolares anteriores.

A computação do tipo de alternância gráfica realizada por cada turma para cada morfema pode ser observada nos gráficos apresentados a seguir.

**Gráfico 1** – Distribuição dos dados de acordo com as escolhas ortográficas para o sufixo -sse



**Fonte:** dados da pesquisa.

As escolhas gráficas mostram que, em um primeiro momento, as crianças parecem selecionar

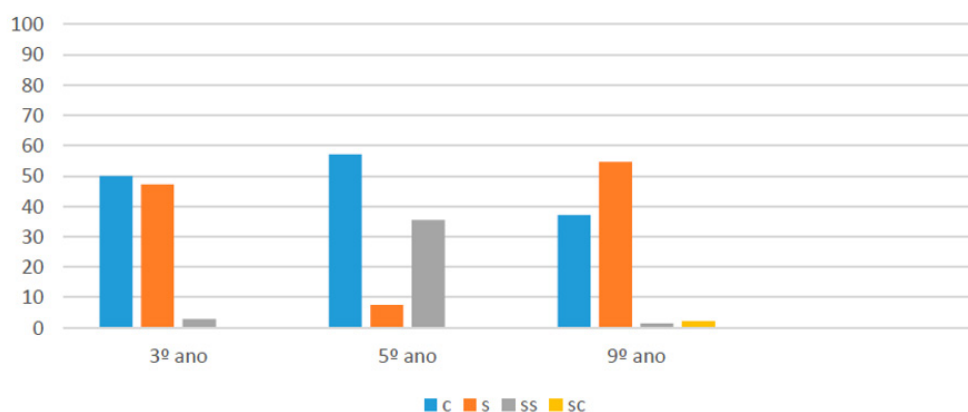
os grafemas não pelos aspectos morfológicos, mas ancoradas pela relação grafema-fonema

sustentada pelo próprio nome da letra <c>, 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 aspectos de ordem ortográfica começam a surgir e, nesse contexto, emerge o uso de <s> (<ise>). No 5º ano, observa-se no gráfico o aumento do uso de <isse>, ainda que se sobreponha a ele a presença de <s>. No 9º ano, os dados revelam o maior percentual, em relação às outras etapas

escolares, para <isse>, em acordo com a forma ortográfica. Nota-se, porém, que mais de 50% das grafias estão, ainda, em desacordo com o padrão, sendo a maior prevalência para o <c> (<ice>) e em menor quantidade para grafias apenas com um <s>. Interessante pontuar que no 9º ano também aparecem outras possibilidades de grafia (<ç>, <sc> e formas no infinitivo, sem a flexão), o que não é observado nas etapas anteriores.

O gráfico a seguir mostra a distribuição dos grafemas nas palavras com -ice.

**Gráfico 2** – Distribuição dos dados de acordo com as escolhas ortográficas para o sufixo -ice



**Fonte:** dados da pesquisa.

Os dados mostram preferência pelo <c> para o registro das formas nominais derivadas no 3º e no 5º ano. Tal índice de acertos, no entanto, pode estar relacionado ao estabelecimento da relação grafema-fonema, considerando o nome da letra <c>. Além disso, o percentual alto de uso do <s> reforça a ideia de os estudantes estarem lidando com escolhas de grafemas que privilegiam a relação grafema-fonema interpretada como biunívoca. No 9º ano, assim como nos dados para as grafias de -sse, observa-se o uso do grafema <sc>. A maior parte dos dados, no

entanto, se distribui entre <c> e <s>, e chama a atenção o fato de que, mesmo na última etapa do ensino fundamental, as questões de ordem morfológica não parecerem estar na ordem do dia da maioria dos estudantes, tampouco a regra contextual que prevê a relação entre <s> intervocálico e o fonema /z/.

### *Discussões dos resultados à luz do MRR*

No quadro apresentado a seguir, estão exemplificados os critérios adotados para a análise com excertos das entrevistas.

**Quadro 2** – Exemplos de respostas dadas por diferentes crianças e a classificação do nível de Redescrição e Explicitação do conhecimento correspondente

Nível	Critérios	Excertos de diálogos
Implícito	Relação direta som e nome da letra	<p><b>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?</b> Eu escrevo assim, meninice com um c e partisse com c também, porque tem o mesmo som. <b>(aluno do 3º ano)</b></p> <p><b>Será que tem alguma diferença na forma que eu escrevo as palavras “dirigisse”, “colorisse” e “meninice”?</b> Não.</p> <p><b>Por que tu achas que não tem?</b> Porque dirigisse, colorisse e meninice todos terminam com c, tem o som ce, da letra cê. <b>(aluno do 5º ano)</b></p>
	Refratário à problematização	<p><b>Se tu pudesses escrever essas palavras novamente, escreverias usando o &lt;c&gt; em todas as palavras?</b> Sim, eu usaria.</p> <p><b>Então, tu dirias ao colega que nenhuma dessas palavras pode ser escrita com &lt;ss&gt;?</b> Eu acho que algumas até podem ser, mas eu não sei, então prefiro escrever com &lt;c&gt;.</p> <p><b>Vamos olhar essas duas palavras aqui: partisse (partice na grafia do sujeito) e meninice. Como tu escreveste?</b> Com -c. partice e meninice.</p> <p><b>Uma colega que conversou comigo antes, disse que o certo é escrever partisse com &lt;ss&gt;. O que tu achas disso?</b> Pensando....</p> <p><b>Essa mesma criança me disse que meninice se escreve com dois s também. Será que ela está certa?</b> Não, porque tem que ser sempre um s e não dois. Ou um s, ou um c. Não dois. <b>(aluno do 5º ano)</b></p>
Explícito 1	Estabelecimento de analogia	<p><b>Um colega que esteve aqui, usou &lt;ss&gt; para escrever algumas palavras dessas. Tu achas que ele pode estar certo? Como, por exemplo, partisse e dirigisse.</b> 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. <b>(aluno do 9º ano)</b></p>
	Memória visual	<p><b>Então, tu dirias ao colega que nenhuma dessas palavras pode ser escrita com &lt;ss&gt;?</b> Não, eu não diria isso. Porque eu lembro de várias palavras que devemos escrever com dois s.</p> <p><b>Lembras de alguma?</b> Eu até lembro, tem um cartaz na sala de aula, tinha lá passarinho, abrisse, acho, é isso. <b>(aluno do 5º ano)</b></p>
	Tentativa de afirmação, por recorrência à memória	<p><b>Tu escreveste as palavras velhice e chatice, ambas com a letra c (velhice e chatice), certo?</b> Sim!</p> <p><b>Uma colega disse que uma dessas palavras é escrita com dois s, tu achas que isso poderia ser correto?</b> Não, acho que não!</p> <p><b>Por quê?</b> Ah, porque... eu não sei explicar por que, mas eu lembro que se escreve com a letra c. <b>(aluno do 5º ano)</b></p>

<p>Explícito 2</p>	<p>Associação à categoria gramatical</p> <p>Estabelecimento de diferença/ semelhança entre grupos de palavras sem dominar a explicação verbal</p>	<p><b>Vamos olhar essas duas palavras aqui: partisse e meninice. Como tu escreveste?</b>  <i>Meninice com final de c e partisse com final de ss.</i></p> <p><b>Tu sabes me dizer qual a diferença entre essas duas palavras, já que o som é o mesmo?</b>  <i>Não sei explicar bem, mas sei que umas palavras escrevemos com –ss e as com –c são as mais simples.</i></p> <p><b>Como assim, mais simples?</b>  <i>Mais simples que usamos em nomes do dia a dia.</i></p> <p><b>Terias algum exemplo dessas palavras do dia a dia?</b>  <b>Pensando...</b>  <i>Pode ser os nomes comuns, simples, de coisas, como sapo, casa, caderno.</i></p> <p><b>E pensando que as palavras meninice e partisse têm o mesmo som, qual delas tu consideras simples?</b>  <i>Meninice é simples, nome de coisas de meninos. (aluno do 9º ano)</i></p> <p><b>Vamos olhar aqui as palavras que tu escreveste com &lt;c&gt; e as que escreveste com &lt;ss&gt;. Se tu pudesses escrever essas palavras novamente, escreverias dessa forma?</b>  <i>Sim.</i></p> <p><b>Por quê?</b>  <i>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.</i></p> <p><b>Mas por que elas são assim.</b>  <i>Então, não sei explicar, mas tenho certeza que essas aqui, partisse, colorisse, dirigisse, todas são com dois s. (aluno do 9º ano)</i></p>
<p>Explícito 3</p>	<p>Explicitação verbal da classe gramatical</p>	<p><b>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 concorda com isso?</b>  <i>Ação é um verbo e nome é substantivo, se eu pensar que são diferentes, eu posso escrever diferente?</i></p> <p><b>O que tu achas sobre essa possibilidade?</b>  <i>Eu lembrei agora que partisse e amasse eu escrevo com dois s.</i></p> <p><b>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?</b>  <b>Vou escrever aqui pra ti ver (professora mostra as palavras escritas com ss).</b>  <i>Diria que sim, ele está certo, porque todas essas aqui (apontando) são verbos e são com dois &lt;ss&gt;, e as outras que não são verbos eu sei que são com &lt;c&gt;. (aluno do 9º ano)</i></p> <p><b>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?</b>  <i>Diria que está certa, pois uma é com –c e outra com –ss.</i></p> <p><b>Qual é a classe gramatical dessas duas palavras: verbo, adjetivo, substantivo, pronome?</b>  <i>Meninice, meninice...pensando.  Meninice é de menino. Menino é nome.  Partisse, isse, ..... pensando.  Parto, eu partisse, tu parte, tu partisse, se eu partisse. (aluno do 9º ano)</i></p>

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro 2 traz exemplos de respostas das crianças dos diferentes anos escolares e a respectiva interpretação a partir dos níveis propostos no MRR. Os sujeitos que não operaram com, no

mínimo, duas possibilidades de escrita para o fonema /s/ (<c>, <s>, <ss> ou <ç>, por exemplo) e demonstraram em suas respostas que não registram as palavras em foco considerando a

possibilidade de os morfemas -ice e -sse 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), se mostra como um nível não definido representacionalmente.

A maioria de respostas desse tipo foram observadas nos dados do 3º ano, à medida que os estudantes mostram a opção pela grafia de um único grafema, o <c>. Alguns estudantes do 5º ano também apresentaram respostas semelhantes, mostrando preferência pela escolha de <c>, que alternou, nesse nível escolar, com o <s> nos dados de quase todos os sujeitos estudados. Quando questionados pela opção por 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 lhes permita representar a palavra. Conforme revelam Lorandi e Marques (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.

As respostas interpretadas como Explícito 1 (E1) mostram 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, isto é, trazem uma noção de que mais de uma letra pode ser utilizada para representar sons idênticos. Mostram buscar informações na memória visual e estabelecem analogias. Já o Explícito 2 (E2) foi considerado a partir de respostas que dão indícios de uma percepção relativa aos diferentes usos de -ice e -sse, indicando que existem formas linguísticas que privilegiam uma ou outra forma sufixal para contextos diferentes. Os estudantes, no entanto, não são ainda capazes de verbalizar as situações definidoras de uma ou outra escolha. Tal tipo de resposta foi observado em sujeitos de 5º e 9º anos, o que reforça a ideia do modelo de que o desenvolvimento de um conhecimento independe da idade cronológica do sujeito.

As respostas consideradas como pertencentes ao Explícito 3 (E3), as quais revelam que os sujeitos acessam conscientemente seu conhecimento relativo às escolhas gráficas e às características gramaticais das formas analisadas, e são capazes de explicitar o fato de que os morfemas -sse e -ice são empregados para diferenciar classes de palavras, verbos e nomes, foram observadas apenas nas entrevistas 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.

**Tabela 2** – Distribuição das respostas por ano escolar

Nível de redescrção explicitação MRR	3º ano 10 informantes	5º ano 10 informantes	9º ano 10 informantes	Total de estudantes
Implícito (I)	08	05	0	13
Explícito (1)	02	05	03	10
Explícito (2)	-	-	04	04
Explícito (3)	-	-	03	03

**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. A tabela 2

traz resultados que permitem vislumbrar um movimento significativo no sentido do desenvolvimento do conhecimento sobre os morfemas -ice e -(i)sse pelas crianças participantes deste estudo. Nota-se uma relação entre a maior expe-

riência linguística promovida pela escolarização e o maior nível de explicitação do estudante relativamente à diferença de uso de cada um dos morfemas. Esse resultado reforça o que refere Karmiloff-Smith (1994) sobre a gradual flexibilização das representações mentais, possibilitando que elas se tornem, ao longo do tempo, passíveis de manipulação intencional pelo sujeito, o que demonstra sua consciência linguística. Importante mencionar que houve oscilação de escrita entre os morfemas nos dados que mostraram tendência aos níveis implícito, E1 e E3, porém nos dados que se enquadraram em E3 a oscilação não esteve presente.

Além disso, também é possível perceber, corroborando outro ponto importante trabalhado por Karmiloff-Smith (1994), que o desenvolvimento cognitivo independe 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.

### Considerações finais

Os dados de escrita analisados revelaram baixos índices de acerto em todos os anos analisados, com uma leve melhora do 3º para o 5º e uma manutenção no 9º no que diz respeito à grafia do morfema *-ice*. Já no que se refere ao morfema *-sse*, observam-se mudanças mais expressivas em termos quantitativos entre os anos analisados. Tal mudança deve estar associada ao fato de os conteúdos escolares contemplarem as formas do subjuntivo nas etapas finais do ensino fundamental. Questões relacionadas à aprendizagem ortográfica ficam visíveis à medida que os erros parecem ser motivados por escolhas reguladas pelo nome da letra, *cé*; ou pela hipótese da relação direta grafema-fonema, <s> representa /s/ independentemente do contexto em que ocorra. Tal abordagem está mais presente nos dados do 3º e do 5º ano. O 9º ano apresentou resultados com índices altos de erros ortográficos, muitos dos quais baseados

nas mesmas hipóteses dos anos precedentes; no entanto, pode-se observar a presença do <ss> em mais dados, o que revela maior conhecimento de regras contextuais ortográficas.

A informação morfológica, foco deste artigo, que tomou formas homófonas de um morfema derivacional e outro flexional, pode ser discutida a partir das entrevistas clínicas realizadas com os sujeitos a partir das formas escritas produzidas. As problematizações feitas, as quais visavam extrair respostas que lançassem alguma luz sobre as formas de pensamento que regularam as escolhas gráficas dos sujeitos, trouxeram resultados interessantes. As respostas do 9º ano revelam que, após nove anos de escolarização, os alunos têm representações mais flexíveis referentemente aos morfemas analisados, sendo capazes de verbalizar as relações entre forma gráfica e forma morfológica, ainda que suas *performances* ortográficas se mostrem insuficientes. Essa assimetria pode servir como orientação para o trabalho em sala de aula, o qual deve privilegiar a reflexão sobre as relações entre os níveis da gramática (fonologia/morfologia/sintaxe) e também entre as relações da ortografia com a fonologia e a morfologia.

Embora desde cedo as crianças já expressem seu conhecimento morfológico em suas falas, a escola pode propiciar o desenvolvimento e a reflexão sobre essa camada da gramática, responsável pela expansão lexical; isso significa que o ensino sistemático das estruturas da língua precisa ser um campo de exploração para os estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. Dito isso, compartilha-se a ideia de que atividades exploratórias e reflexivas a respeito da organização morfológica das palavras da Língua Portuguesa precisam ser apresentadas aos estudantes de forma contextualizada e significativa. Há, nesse contexto, 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 forma lúdica, podem oportunizar à criança o desenvolvimento da consciência morfológica a favor do desempenho da escrita.

## Referências

- 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.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 3. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BRYANT, P.; DEACON, H.; NUNES, T. *Morphology and spelling: what have morphemes to do with spelling?* Handbook of orthography and literacy. [S. l.: s. n.], 2005.
- CÂMARA JUNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Originalmente publicado em 1970.
- CORREA, Jane. *Metacognição e aprendizagem: considerações teóricas*. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 5., 2007, Maceió. *Anais [...]*. Maceió, 2007. p. 323-324.
- CARRAHER, T. N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOMES, C. A.; BARBOSA, M. F. M. *Aquisição de palavras complexas no português brasileiro: a emergência de morfologia derivacional na fala infantil. Semântica e terminologia*. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2014.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT, 1992.
- KARMILOFF-SMITH, A. *From Constructivism to Neuro-constructivism: The Activity Dependent Structuring of the Human Brain*. [S. l.: s. n.], 2010.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, [s. l.], n. 23, p. 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.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LORANDI, A.; MARQUES, D. M. Subsídios teóricos e práticos para a elaboração de testes de consciência linguística. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-20, 2016.
- LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. 11. ed. São Paulo: Globo, 1991. 193 p.
- MARTINET, A. *Elementos de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria Sá da Costa, 1970. Originalmente publicado em 1960.
- NUNES, T.; BRYANT, P. *Improving literacy through teaching morphemes*. London: Routledge, 2006.
- OLIVEIRA, M. C. *O uso do modo verbal em estruturas de complementação no Português do Brasil*. 2007. 141 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- PERINI, Mário Alberto. Para que estudar gramática. In: PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 29-41.
- PEZATTI, E. G. A gramática da derivação sufixal: os sufixos formadores de substantivos abstratos. *Alfa*, São Paulo, n. 34, p. 153-174, 1990.
- PIRES, F. *O impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: um estudo de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Especialidade Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2010.
- SAID ALI, M. *Gramática Histórica Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramento, 1964.
- SCHWINDT, L. C. *Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SEYMOUR, P. H. K. O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. Originalmente publicado em 2005.
- WUERGES, T. E. *A Aquisição da Morfologia Verbal por Crianças Falantes de Português Brasileiro e o uso de Formas Variantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – USP, São Paulo, 2014.

---

## Tamires Pereira Duarte Goulart

Professora supervisora na Secretaria de Educação de Canguçu/RS. Doutora em Educação (UFPEL). Pós-doutoranda em Educação Especial Inclusiva (UFPEL). Mestre em Linguística Aplicada (UCPEL). Graduada em Letras - Português/ Inglês. Graduada em Pedagogia. Formadora em cursos para professores, com temática na área da Educação sobre Alfabetização, Educação Infantil, Inclusão, Transtorno do Espectro Autista e Transtornos do Neurodesenvolvimento. Atuou como formadora estadual LEEI-Sul. Tem interesse pela área de aquisição da linguagem, especialmente pela aquisição da fonologia e da morfologia das línguas falada e escrita e por pesquisas interdisciplinares na área da educação, que contemplem letramento, alfabetização, dificuldades de aprendizagem e aquisição do sistema escrito da língua portuguesa, distúrbios do neurodesenvolvimento, educação infantil e o fazer inclusivo em sala de aula. Autora do material didático Trilhas PARC-RS, do Programa Alfabetiza Tchê/ RS.

---

## Ana Ruth Moresco Miranda

Professora titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui Graduação em Letras pela UFPEL, Mestrado e Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou pós-doutorado em Linguística na Universidade de Barcelona (2014) e na Universidade de Lisboa (2024) sobre Aquisição da Linguagem (escrita e fonologia). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras da UFPel, desenvolvendo pesquisas sobre a aquisição da escrita, principalmente sobre a ortografia e sua relação com a fonologia. Tem experiência nas áreas de Linguística e de Educação, com ênfase em Psicolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da fonologia, aquisição da escrita, aquisição da linguagem, fonologia e ensino de língua materna. É coordenadora do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE).

---

## Endereço para correspondência

### TAMIRES PEREIRA DUARTE GOULART

Rua Manoel Pompílio da Fonseca, 380, Bairro Triângulo  
Canguçu, Rio Grande do Sul, Brasil

### ANA RUTH MORESCO MIRANDA

Rua Dr. Amarante, 577, Centro  
Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*