



# ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO

8° ENEPE UFGD • 5° EPEX UEMS

## DIAGNÓSTICO DE DOMÍNIO ORTOGRÁFICO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSOR

**Juliana Libório RODRIGUES<sup>1</sup>; Rute Izabel Simões CONCEIÇÃO<sup>2</sup>**

1 – Graduando em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET. [juliana-liborio@hotmail.com](mailto:juliana-liborio@hotmail.com)

2 – Profa. D.ra Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista MEC/FNDE. [ruteconceicao@ufgd.edu.br](mailto:ruteconceicao@ufgd.edu.br)

**RESUMO:** Esta investigação é um recorte de uma pesquisa que tem como objetivo diagnosticar o nível de domínio ortográfico apresentado por alunos do Ensino Fundamental do município de Dourados/MS. Os sujeitos são alunos matriculados no 6º ano de seis escolas públicas municipais da cidade de Dourados. Como aporte teórico, fundamentamos os estudos na teoria da psicogênese da linguagem escrita, a qual leva em consideração diferentes níveis de aquisição da escrita, a saber, os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Tomaremos por base também fundamentos fonético-fonológicos e morfológicos do sistema ortográfico da Língua Portuguesa. A análise dos dados fundamentar-se-á nas categorias linguísticas adaptadas da proposta de Lemle (1990), a partir da qual agruparemos as dificuldades ortográficas encontradas no Teste de Reconhecimento de Palavras aplicado aos sujeitos, em três grupos de hipóteses de escrita: a) hipótese de nível 1 (ocorre na linearidade entre a sequência fonético-fonológica e a sequência ortográfica no momento da escrita); b) hipótese de nível 2 (ocorre quando há transcrição fonética da fala na escrita); c) hipótese de nível 3 (ocorre quando o escrevente tem dificuldade de decidir a respeito da grafia de palavras com letras concorrentes). Por meio dessa categorização, traçaremos o perfil de domínio ortográfico dos sujeitos. Temos como principal finalidade, planejar e elaborar materiais didáticos a partir das dificuldades diagnosticadas e proporcionar qualificação a professores em serviço e em formação de maneira a contribuir para a melhoria do domínio do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa nas escolas do município alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição da escrita; hipóteses de escrita; sistema ortográfico

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Documentos oficiais dão aos professores suporte quanto às suas práticas em sala de aula, guiando-os no que fazer e em como fazer. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), é considerado que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar aos alunos

“a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita” (BRASIL, p.18, 1998), por meio de práticas pedagógicas que objetivem a reflexão sobre o uso da linguagem em situações e com propósitos definidos.

(...) as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é a prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p.34).

Muito tem se discutido a respeito das reflexões que os Parâmetros Curriculares Nacionais expõem a respeito do ensino de língua portuguesa. De acordo com os PCN (1998), a unidade básica da linguagem verbal é o texto. A leitura e a produção de textos são observadas como base para a formação do aluno. Com uma proposta de trabalho que valoriza a participação crítica do aluno em relação à sua língua, os PCN (1998) evidenciam as variedades e pluralidade de usos inerentes a qualquer idioma e propõem a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Desse modo, é importante entendermos o conceito de alfabetização e o complexo processo de aquisição da linguagem na modalidade escrita pelo qual o aluno passa. Lemle (1990) defende que o primeiro passo para a alfabetização está no modo de utilização do lápis, na associação entre letra e palavra. É um processo contínuo que se inicia na percepção do sujeito quanto à ideia de símbolos, para, enfim, entender a relação entre sons e letras e a organização da página escrita (LEMLE, 1990 *apud* TAFARELLO, CONCEIÇÃO, 2013).

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) aborda a concepção de alfabetização do ponto de vista do letramento e traça um panorama dos métodos de alfabetização pelo qual a educação passou, destacando a visão equivocada que se tinha “sobre como um indivíduo aprende a escrita alfabética” (2012, p.6). Conforme o PNAIC, pode-se conceber o letramento “como o conjunto de práticas de leitura e de produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais” (2012, p.7). Com as abordagens de memorização e repetição que eram utilizadas, o aluno apenas recebia as informações sem realmente compreendê-las, ou seja, a aprendizagem da escrita alfabética era vista

como a aquisição de um código e não como um processo de compreensão de um sistema notacional. Entendemos como sistema notacional “não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos das realidades que notam ou registram” (p. 11).

Quanto ao processo de aquisição da escrita, segundo Ferreiro (1987), nos primeiros anos da infância, uma criança não consegue perceber espontaneamente a ligação entre a fala e o sistema escrito da língua. Nas fases iniciais do processo de alfabetização, de acordo com a teoria piagetiana, a aprendizagem se dá por meio de um processo equilibrado envolvendo esquemas de assimilação que transformam os conteúdos recebidos pela criança, a qual os reorganiza e os acomoda a fim de equilibrar o novo e o já existente. Nesse contexto, a criança está no centro do processo de alfabetização. Para Piaget (1978), a aquisição do conhecimento ocorre por intermédio de reestruturações; é um processo construtivo (CUNHA, 2010, p.24).

Durante a fase de alfabetização, segundo a teoria da psicogênese da linguagem escrita proposta por Emília Ferreiro e Anna Teberosky (1986), a criança passa por um processo de aquisição da escrita marcado por níveis, quais sejam: a) o nível pré-silábico, quando ela já diferencia letras e números, mas ainda não associa letra e som. É o início da construção da escrita da criança que, em suas tentativas de escrita, começa a reproduzir rabiscos e garatujas; b) o nível silábico, quando a criança começa a entender que há uma representação simbólica, ou seja, há a associação entre letra e som; c) o nível silábico-alfabético, considerado uma fase transitória, no qual a escrita da criança apresenta tanto a forma silábica, momento em que ela percebe que na maioria das vezes uma sílaba é formada por mais de uma letra, quanto à forma alfabética, quando ocorre a percepção de que a escrita representa as partes sonoras das palavras; e d) o nível alfabético, que ocorre quando a criança, apesar de apresentar muitos “erros” ortográficos em sua escrita, já estabelece correspondência entre sons e letras, ou seja, passa a colocar letras para cada um dos sons que aparecem em cada sílaba (PNAIC 1, 2012, p.12-16).

Cunha (2010) argumenta que, no que concerne o processo de aquisição da escrita, pode-se observar por meio dos “erros” cometidos pelas crianças as hipóteses

que estão sendo testadas. Por este motivo, considera-se os “erros” um construir inteligente que o aluno desenvolve em sua interação com o objeto a ser conhecido.

Do nosso ponto de vista, o “erro” construtivo é uma explicação temporária utilizada pela criança diante de um problema. Do ponto de vista do aprendiz, a solução encontrada é a mais adequada para determinado momento evolutivo, pois sua hipótese sustenta-se em uma lógica interna, na ação de um saber que está sendo construído (p.25).

Em relação a aquisição da escrita, Cunha (2010) enfatiza outro fator referencial de extrema importância para a criança: a linguagem oral. Vale ressaltar, porém, que a fala e a escrita sofrem por processos diferentes de desenvolvimento, pois a escrita, muito mais do que a fala, exige da criança um nível mais elevado de abstração (p.26). Para Vygotsky (2000, p.123 *apud* CUNHA, 2010, p.26):

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral.

Segundo Vygotsky (2000, p.124 *apud* CUNHA, 2010, p.26), tanto no que concerne à gramática quanto à semântica, “a escrita exige um trabalho consciente”. O nível de desenvolvimento da fala da criança se elevará a partir do momento que esta adquirir uma produção escrita consciente.

Confrontando a língua escrita com a língua falada, é natural da criança apresentar o menor número de segmentações em sua escrita, no início do processo de aquisição, e, durante seu desenvolvimento, segmentar cada vez mais seu texto. Kato (2001) aborda a fala como uma cadeia contínua de sinais acústicos, a qual, geralmente, não é segmentada em unidades linguísticas, como palavras. A partir do momento que a criança compreende a necessidade de segmentar o que para ela é um contínuo de sinais acústicos, ou seja, segmentar as palavras enquanto escreve, ela deixará de conceber a escrita como espelho da fala (CAGLIARI, 2002 *apud* CUNHA, 2010, p.27).

Nesse contexto, é importante destacar o papel essencial do conhecimento Fonético e Fonológico da língua em estudo. “A fonética é o estudo sistemático dos sons da fala” (OLIVEIRA, 2009:3), ou seja, seus estudos estão voltados para o ponto de vista fisiológico e articulatório da produção oral, dedicando-se a estudar, descrever, classificar e transcrever a produção verbal. Silva (2010: 23) destaca que a fonética divide-se em articulatória, auditiva, acústica e instrumental, formando as principais

áreas de interesse fonético. A fonologia, conhecida também por Fonêmica – termo usado pela escola linguística norte-americana –, é um ramo da linguística que se preocupa com a maneira como os fonemas se organizam dentro de uma língua. A fonologia, segundo Oliveira (2009:11), está vinculada aos padrões e sistemas que os sons possuem. Além disso, no domínio da ortografia, fazem-se úteis noções como: relação som-grafia, ou seja, a transcrição da fala no momento da escrita; fonética articulatória e classificação dos sons na distinção entre *erros fonéticos* (ex.: "nesa", para "mesa") e *erros de uso* (ex.: "centado", para "sentado") (RODRIGUES, 2005).

Após a aquisição inicial do sistema alfabético, uma das dificuldades enfrentadas pelos usuários da língua portuguesa é a falta de domínio dos padrões ortográficos. Esta, entre tantas outras, é uma dificuldade encontrada ainda na escrita dos estudantes que ingressam no ensino superior. Surge a hipótese de que os estudantes vêm carregando esse problema durante toda sua vida escolar. Acreditamos que, como afirma Cunha (2010), a dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar têm a mesma causa porque falta diagnóstico dos problemas.

Em relação ao ensino/aprendizagem da ortografia, os PCN apresentam como um dos grandes problemas enfrentados dentro da sala de aula de LP, visto que o ensino tradicionalista ainda modela a maioria das escolas quanto ao ensino ortográfico; um ensino que não leva em consideração o fato de que é necessário compreender as fases do processo aquisitivo da escrita das crianças, tendo como princípio que cada criança também tem um tempo cronológico para se desenvolver. É a partir do conhecimento do aluno que o professor, como mediador do processo de ensino/aprendizagem, deve trabalhar os passos da alfabetização.

Baseando-se na teoria de Lemle (1990), as análises das hipóteses de escrita ortográfica encontradas na investigação serão agrupadas em três níveis: a) hipótese de nível 1 (quando a escrita apresenta falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras. Exemplos: mangeira, tuto, cogestão); b) hipótese de nível 2 ou de transcrição da fala (quando ocorre, na escrita, a transcrição fonética da fala. Exemplos: coquero, pidião, feranti); c) hipótese de nível 3 (quando, ao escrever, o aluno comete falhas entre as letras concorrentes. Exemplos: maldozo, conjestão, eceção).

Após nossas deliberações acerca do processo de aquisição da escrita, podemos afirmar que este é um processo de aprendizagem muito complexo por exigir da criança um trabalho consciente e uma grande capacidade de abstração. Por este motivo, visando a melhoria do ensino da ortografia da Língua Portuguesa do Brasil em salas de aulas do Ensino Básico, buscaremos organizar e elaborar ações qualitativas a partir das principais dificuldades que os alunos apresentarem no decorrer das análises, procurando auxiliar professores quanto à solução destes problemas e agregar valor qualitativo à nossa formação e nos aprofundarmos nos estudos de uma questão fundamental à nossa prática acadêmica e, futuramente, docente.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

No total, este trabalho compõe-se de um corpus com 55 Testes de Reconhecimento de Palavras (TRP) de alunos do 6º anos de 6 escolas municipais. Para esta investigação fizemos um recorte e analisamos os dados de 1 escola municipal.

A presente investigação é considerada uma pesquisa qualitativa que não dispensará o ponto de vista quantitativo na interpretação dos dados, e tem como objetivo diagnosticar as dificuldades ortográficas apresentadas por crianças do 6º ano de escolas públicas municipais de Dourados. Pretende, por meio deste diagnóstico, traçar o perfil de domínio ortográfico dos alunos; descrever as dificuldades ortográficas apresentadas por estas crianças, e classificar tais dificuldades a partir de fundamentos fonéticos, fonológicos e morfológicos da língua.

De posse desses dados, estamos elaborando material didático a respeito do ensino da ortografia (há um grupo de estudantes sob a orientação de uma professora pesquisadora trabalhando nesse material) para propor ações que atendam à melhoria da qualidade do domínio da ortografia no Ensino Básico. Contribuir efetivamente para a qualificação do professor de Ensino Básico e para o aprendizado de crianças que concluem o Fundamental I e ingressam no Fundamental II em Dourados/MS é a meta principal de nosso trabalho.

A pesquisa desenvolveu-se por meio das etapas que descrevemos a seguir: a) contato, por intermédio da orientadora deste trabalho, com a Secretaria de Educação Estadual e a Secretaria Municipal de Dourados para negociar a execução da pesquisa nas escolas selecionadas para esta investigação; b) aplicação do Teste de

Reconhecimento de Palavras<sup>1</sup> aos alunos de 6º ano do Fundamental II; c) Criação das categorias de análise do teste para analisar os dados; d) Classificação dos tipos de falhas ortográficas encontradas de modo a encontrar subsídios para orientar a elaboração de material didático (em especial jogos didáticos) facilitador da aprendizagem do sistema ortográfico do português brasileiro; e) Planejamento e Oferta de qualificação por meio de cursos com ênfase no ensino da ortografia para professores do Ensino Básico e para acadêmicos do Curso de Letras e de Pedagogia.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro passo da análise dos dados foi selecionar e organizar as hipóteses de escrita em nível 1 (Tabela 1), nível 2 (Tabela 2) e hipóteses de nível 3 (Tabela 3), para contabilizar a frequência com que tais hipóteses ocorreram e analisá-las de acordo com critérios morfológicos, fonético-fonológicos e semânticos da Língua Portuguesa.

Analisaremos, primeiramente, as hipóteses de escrita de nível 1 (Tabela 1). Essas hipóteses dizem respeito às dificuldades apresentadas, no momento da escrita, na linearidade entre a sequência fonético-fonológica e a sequência ortográfica. São problemas relacionados à consolidação do processo de aquisição inicial do sistema alfabético-ortográfico da LP e a consolidação da articulação dos sons. Apresentamos, a seguir, exemplos das palavras que apresentaram maior dificuldade entre as salas de sexto ano analisadas e, ao fim da tabela, o total geral da ocorrência de hipóteses de nível 1.

<b>TABELA 1 – Hipóteses de escrita de nível 1 – Escola EM 18</b>			
<b>Salas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Frequências das hipóteses</b>	<b>Hipóteses de escrita</b>
6ª A	12	05	poçinho
		02	matase
		02	exeção
		03	masinha
6ª B	12	08	poçinho
		07	florsinha
		03	matase
		02	cassado

<sup>1</sup> O TRP foi elaborado pela profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição/FACALE/UFMG e foi aplicado aos alunos de todas as escolas públicas e particulares do município de Dourados que aceitaram participar da pesquisa coordenada pela referida professora.

6ª C	16	08	poçinho
		06	florsinha
		04	matase
		03	exeção (masinha)
6ª D	15	03	poçinho
		07	florsinha
		04	matase
		01	bomar
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>135</b>	

Na tabela 1, foram observadas hipóteses de escrita de nível 1 por parte dos 55 alunos das quatro turmas da escola informante. Nas quatro salas, observamos que os alunos tiveram maior dificuldade quanto à hipótese de três palavras: *poçinho* (pocinho), *matase* (matasse) e *florsinha* (florzinha). A hipótese de escrita da palavra *poçinho* explica-se, pois, considerando a semelhança na articulação sonora dos sons “c/ç” [s], o aluno faz uma hipercorreção ao desconsiderar algum traço distintivo na grafia de ambas as letras. Em relação à segunda palavra, *matase*, o aluno substitui o dígrafo “ss”, com o som de [s] (fricativa alveolar surda), por apenas um “s”, comprometendo, assim, a pronúncia e o significado da palavra, pois o “s” intervocálico tem o som de [z]. Este mesmo caso ocorre na palavra *masinha* (massinha), dificuldade encontrada nas salas dos 6º Ano A e C. A terceira palavra analisada, *florsinha*, apresenta a troca entre as letras “z” e “s”. Essa troca acarreta na mudança da pronúncia da palavra, visto que, ao grafar a palavra **florzinha** com “s”, a articulação do som, que antes era [z] (fricativa alveolar sonora), passa a ser [s] (fricativa alveolar surda). Nas duas últimas palavras, *matase* e *florsinha*, a dificuldade do aluno está em classificar algum traço distintivo do som. Estas palavras foram classificadas como hipóteses de 1ª ordem de acordo com a explicação da hipercorreção e da dificuldade de consolidação da articulação dos sons. Porém, serão analisadas, também, como sendo hipóteses de 3ª ordem, como veremos mais à frente (Tabela 3).

Embora a tabela 1 exponha apenas os casos das palavras que apresentaram maior dificuldade, no decorrer das análises e das classificações das hipóteses de nível 1, observamos, também, a dificuldade quanto a grafia dos verbos no passado, como por exemplo: *pulol* (pulou), *piscol* (piscou) e *comel* (comeu). Estas dificuldades poderiam ser analisadas como hipóteses de nível 3 levando em consideração o desconhecimento

da regra de contextualização, ou seja, formas verbais no passado escrevem-se com “u”. Porém, estas hipóteses foram classificadas como nível 1 por considerarmos o traço distintivo da articulação sonora entre os som consonantal [l] (lateral alveolar sonora) e a semivogal (glide) [w].

Embora no 6º ano, esses alunos apresentam hipóteses de escrita que revelam haver defasagem no domínio linguístico referente à fase inicial (alfabetização) de aquisição da escrita. Tais problemas se não forem trabalhados adequadamente poderão ser carregados no decorrer de toda a vida escolar e se refletirão nas suas práticas de escrita fora da escola também.

A tabela 2, logo abaixo, apresenta as hipóteses de escritas de nível 2. Estas hipóteses dizem respeito à transcrição fonética da fala na escrita, ou seja, escrevemos de acordo com o modo que falamos. Da mesma forma que exemplificamos na tabela 1, as palavras selecionadas na tabela 2 são as que mais apresentaram frequência de hipótese em desacordo com a norma-padrão e, ao fim da tabela, o total geral da ocorrência de hipóteses de nível 2.

<b>TABELA 2 – Hipóteses de escrita de nível 2 – EM 18</b>			
<b>Salas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Frequências das hipóteses</b>	<b>Hipóteses de escrita</b>
6ª A	12	01	valenti
		02	ezigenti
		01	feiranti
		01	pidião
6ª B	12	02	feiranti
		01	pidião
		01	troce
		01	coquero
6ª C	16	02	coquero
		02	manguera
		03	troce
		04	voutou
		03	maudozo
		03	estupideis
6ª D	15	08	pidião
		12	vende
		03	troce

		03	estupideis
<b>TOTAL</b>	55	100	

Observando a tabela 2, pode-se constatar que as hipóteses de transcrição da fala recaíram sobre os casos de monotongação, a exemplo das palavras *coqueØro* (coqueiro) e *magueØra* (mangueira) que perderam o ditongo *ei* diante de [r], e *troØce* (trouxe) que perdeu o ditongo *ou*; e casos de levantamento da vogal átona [e] para [i], como nas palavras *valenti* (valente), *ezigenti* (exigente) e *feiranti* (feirante). Outros casos de hipótese de nível 2 apresentados pelos alunos: *pidião* (pediam), ocorre o levantamento da vogal átona pretônica [e] para [i] e a sílaba átona final “am” (em verbos na 3ª pessoa do plural no pretérito do modo indicativo) é transformada em sílaba tônica “ão”; *estupideis* (estupidez), ocorre ditongação da vogal tônica final [e] com o acréscimo do [i] quando sucedida de [s]; *vende* (vender), ocorre o desaparecimento do morfema [r] final em infinitivos verbais. As palavras *ezigenti* e *estupideis* serão explicadas, mais adiante, como hipóteses de nível 3, também.

Constatamos que as hipóteses desse nível ocorreram em menos frequência que as hipóteses de nível 11ª ordem. Porém, a constatação dessa dificuldade ortográfica também é muito preocupante, pois revela que o aprendiz ainda carrega dúvidas de nível inicial de aquisição da escrita. Isso demonstra que o estudante precisa ter maior domínio das particularidades referentes aos aspectos da oralidade e da escrita.

A tabela 3 apresenta as hipóteses de escrita de nível 3, aquelas decorrentes da dificuldade que o escrevente tem de decidir a respeito da grafia de palavras com letras que possuem valor sonoro concorrente. Observando a tabela 3, constata-se que, em relação às hipóteses de níveis 1 e 2, houve maior índice de hipóteses de escrita nos casos de nível 3. Elas são decorrentes do sistema arbitrário da escrita e são as mais complexas por exigir do aprendiz o conhecimento de regras específicas do sistema ortográfico e, ao fim da tabela, o total geral da ocorrência de hipóteses de nível 3.

<b>TABELA 3 – Hipóteses de escrita de nível 3 – EM 18</b>			
<b>Salas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Frequências das hipóteses</b>	<b>Hipóteses de escrita</b>
6ª A	12	07	enredo
		10	pretensão
		07	geitoso
		02	matase

6 <sup>a</sup> B	12	11	enredo
		07	pretenção
		07	florsinha
		08	poçinho
6 <sup>a</sup> C	16	10	enredo
		13	pretenção
		13	pularam
		10	macinha
6 <sup>a</sup> D	15	11	enredo
		11	pularam
		09	pretenção
		09	estupidês
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>507</b>	

Palavras tais como *pretenção* (dificuldade apresentada em todas as salas de 6<sup>o</sup> ano analisadas) e *retenção*, demonstra que o aluno desconhece a regra de contextualização, em que os verbos terminados com “**der**” (como em “pretender”) terão suas palavras derivadas escritas com “s” final (pretensão), e se a forma verbal terminar com “ter” (como em “reter”), por exemplo, a derivada será com “ç” (retenção). No caso da grafia de *enredo* (outra dificuldade que se apresentou em todas as salas de 6<sup>o</sup> ano), há o desconhecimento da regularidade contextual em que o ‘r’ [ʀ] entre consoante e vogal não precisa ser duplicado para ter o som forte de ‘rr’.

A palavra *florsinha* pode ser analisada tanto como hipótese de nível 1, conforme foi feito anteriormente, quanto como hipótese de nível 3, em virtude do desconhecimento da regularidade morfológica em que se usa ‘z’ em diminutivos (zinho, zinha), quando o radical da palavra não tiver a terminação em ‘s’, como em *flor* e que o ‘s’ é usado em diminutivos nos quais a terminação do radical for com ‘s’, como em *vaso*. Ocorre o mesmo caso de explicação de hipótese níveis 1 e 3 para as palavras *matase* e *poçinho*. Ao analisarmos *matase* como hipótese de nível 3, leva-se em consideração o desconhecimento da regra de contextualização, pois formas verbais no pretérito do subjuntivo escrevem-se com “ss” final (matasse, fugisse, falasse). Quanto a palavra *poçinho*, analiso-a como nível 3 ao considerar o desconhecimento da grafia de vocábulos cujo som [s] (fricativa alveolar surda) pode ser representado graficamente pelas consoantes “c”, “ss” e “ç”, sem comprometer o sentido, assim como o desconhecimento da regra contextual que impede o uso de “ç” diante de “e” e “i”.

No caso de *estupidês* e *estupideis* (caso classificado como hipótese de nível 2, como analisado anteriormente), o aluno revela uma hipótese que indicia desconhecer que a palavra é grafada com “z” porque é um substantivo derivado de um adjetivo (estúpido = estupidez). Para compreender a grafia dessas palavras é preciso conhecer a classificação morfológica de palavras da língua portuguesa, para reconhecer os verbos e adjetivos, por exemplo, por isso trata-se de um conhecimento mais especializado e que requer um trabalho específico e organizado por parte do professor. Portanto, “quem escreveu *chingar* em vez de *xingar* não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Se existe *chinês*, *chimarrão*, *chicote*, por analogia se chega à possibilidade de também existir *chingar*” (BAGNO, 2011, p.353).

É fundamental ter em mente que as hipóteses de escrita ortográfica seguem uma lógica coerente e que, portanto, são previsíveis do ponto de vista linguístico, como se verificou até aqui.

## CONCLUSÕES

Numa análise global dos dados, constatamos que os alunos apresentam maior dificuldade de escrita nas hipóteses de nível 3, o que é esperado, pois são dificuldades que, mesmo quem já domina o sistema ortográfico, as tem. Elas revelam que é preciso avançar no domínio da arbitrariedade de representação dos sons que compõem o sistema ortográfico da língua portuguesa. Todos nós, em algum momento, podemos apresentar esse tipo de hipótese de escrita de nível 3, em desacordo com a norma-padrão.

Podemos concluir, portanto, que é essencial ao professor, mas não apenas a ele, o conhecimento acerca das inúmeras dificuldades existentes em relação ao uso das letras no momento de grafarmos uma palavra e a possibilidade de explicar linguisticamente tais dificuldades. A partir do momento que o professor as conhece, será possível a organização de um plano didático que supra com eficácia as deficiências no ensino-aprendizagem do sistema ortográfico da Língua Portuguesa.

Por fim, este trabalho ambiciona contribuir efetivamente para a qualificação do professor de Ensino Básico e para o aprendizado de crianças que concluem o Fundamental I e ingressam no Fundamental II em Dourados/MS.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. **Capítulo 8: Ruídos e rabiscos – língua e língua escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 1, 2 e 3 /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CONCEIÇÃO, Rute. I. S. **A Ortografia: da Teoria à Prática**. Apostilado (acervo particular da orientadora), 2010.
- CUNHA, Ana Paula N. da. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Tese de Doutorado, Pelotas, 2010.
- FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, E. & PALACIO. Margarida. G. **Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas**. 3ª ed. Porto Alegre, RS, 1987.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da escrita. **Capítulo 6: Evolução da Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GUIMARÃES, Maria Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, 2005.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, Fonologia e Ortografia: estudos fonográficos do português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2009.
- KATO. A. Mary. **A concepção da escrita pela criança**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- KATO. A. Mary. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KURY, Adriano. G. **Ortografia, Pontuação, Crase**. Rio de Janeiro: FAE, 1992
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática S.A, 1990.

MORENO, T.M.T; CONCEIÇÃO, R.I.S. **Diagnóstico ortográfico: análise de um teste de reconhecimento de palavras**. ENEPE- 4º Encontro de Ensino de Graduação 6º Encontro de Pós-Graduação 7º Encontro de Iniciação Científica 7º Encontro de Extensão, 2013. Dourados. Trabalhos completos e resumos expandidos. Dourados: Editora UFGD, 2013.

RODRIGUES, Sónia V. Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização. In: **Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 12 e 13 de Setembro de 2005.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10 Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Demerval da H. **Fonética e Fonologia**. UFPB Virtual, 2009. Disponível em: <[http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub\\_1291085011.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291085011.pdf)> Acesso em: 18 set. 2013.