

DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS APRESENTADAS POR ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA SONDAGEM ÀS POSSIBILIDADES DE ENSINO**SPELLING DIFFICULTIES PRESENTED BY 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: FROM ASSESSMENT TO TEACHING POSSIBILITIES****DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS PRESENTADAS POR ESTUDIANTES DE 5º AÑO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA A LAS POSIBILIDADES DE ENSEÑANZA**Danielle Santos Silva¹Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento²**RESUMO**

Este estudo analisa as dificuldades ortográficas apresentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Norte, a partir da realização de atividades de sondagem de escrita. O objetivo geral visa investigar as dificuldades ortográficas manifestadas numa atividade de sondagem, identificando os tipos de erros mais recorrentes e discutindo a necessidade de práticas pedagógicas específicas para o avanço no processo de aprendizagem do sistema ortográfico oficial. O referencial teórico fundamenta-se, entre outros, nas contribuições de Lemle (2001), Faraco (2003), Morais (1996) e Soares (2020), que compreendem a ortografia como uma convenção social e defendem um ensino sistemático, reflexivo e relacionado ao desenvolvimento da consciência ortográfica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizando como instrumentos a sondagem de escrita e a aplicação de um questionário à professora regente da turma. Os resultados revelam que, embora a maioria dos alunos esteja na hipótese de escrita alfabética, persistem erros ortográficos relacionados à não-biunivocidade entre fonema e grafema, à interferência da oralidade, à troca de grafemas com valor sonoro semelhante e a questões fonológicas e dialetais. A análise aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas planejadas, sistematizadas e intencionais, reafirmando a sondagem de escrita como instrumento fundamental para o diagnóstico, a reflexão e o planejamento do ensino da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ortografia; Sondagem de escrita; Ensino Fundamental; Alfabetização; Consciência ortográfica.

ABSTRACT

This study examines the orthographic difficulties presented by 5th-grade students from a public elementary school in the countryside of Rio Grande do Norte, based on writing

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Caicó/RN, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5296-2485>. E-mail: danielle.santos.704@ufrn.br

²Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3654-614X>. E-mail: ilderlandio.nascimento@ufrn.br

assessment activities. The main objective is to investigate the orthographic difficulties manifested in a diagnostic writing task, identifying the most recurrent types of errors and discussing the need for specific pedagogical practices to advance the learning process of the official orthographic system. The theoretical framework draws on the contributions of Lemle (2001), Faraco (2003), Morais (1996), and Soares (2020), who understand orthography as a social convention and advocate systematic and reflective instruction connected with the development of orthographic awareness. Methodologically, this qualitative field study was conducted with 5th-grade elementary students, using writing assessments and a questionnaire administered to the classroom teacher as data collection instruments. The results reveal that although most students are at the alphabetic writing stage, spelling errors persist, particularly those related to the non-one-to-one relationship between phonemes and graphemes, oral language interference, homophony, the substitution of graphemes with similar phonetic values, and phonological and dialectal issues. The analysis highlights the need for planned, systematized, and intentional pedagogical interventions, reaffirming writing assessment as a fundamental tool for diagnosis, reflection, and the planning of orthography instruction in the early years of elementary education.

Keywords: Orthography; Writing assessment; Elementary Education; literacy; Orthographic awareness.

RESUMEN

Este estudio examina las dificultades ortográficas presentadas por estudiantes de 5.º grado de una escuela primaria pública en el interior de Rio Grande do Norte, a partir de actividades de evaluación de la escritura. El objetivo principal es investigar las dificultades ortográficas manifestadas en una tarea de diagnóstico de escritura, identificando los tipos de errores más recurrentes y discutiendo la necesidad de prácticas pedagógicas específicas para avanzar en el proceso de aprendizaje del sistema ortográfico oficial. El marco teórico se basa en las contribuciones de Lemle (2001), Faraco (2003), Morais (1996) y Soares (2020), quienes entienden la ortografía como una convención social y defienden una enseñanza sistemática y reflexiva vinculada al desarrollo de la conciencia ortográfica. Metodológicamente, este estudio de campo cualitativo se realizó con alumnos de 5.º grado de primaria, utilizando evaluaciones de escritura y un cuestionario aplicado al docente de aula como instrumentos de recolección de datos. Los resultados revelan que, aunque la mayoría de los estudiantes se encuentran en la etapa de escritura alfabética, persisten los errores ortográficos, particularmente aquellos relacionados con la relación no biunívoca entre fonemas y grafemas, la interferencia de la oralidad, la homofonía, la sustitución de grafemas con valores fonéticos similares y cuestiones fonológicas y dialectales. El análisis destaca la necesidad de intervenciones pedagógicas planificadas, sistematizadas e intencionales, reafirmando la evaluación de la escritura como una herramienta fundamental para el diagnóstico, la reflexión y la planificación de la enseñanza de la ortografía en los primeros años de la educación primaria.

Palabras clave: Ortografía; Evaluación de la escritura; Educación Primaria; alfabetización; conciencia ortográfica.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, na história da humanidade, a fala e a memorização foram as "guardiãs da cultura de todos os povos" (Souza, 2001, p. 156). Contudo, com a invenção da escrita, passamos a ter um outro meio de propagar e preservar a cultura,

registrar conhecimentos, transmitir ideias e perpetuar tradições, garantindo que os saberes acumulados atravessassem gerações.

A evolução da escrita pode ser dividida em três fases: a fase pictográfica, em que a escrita consistia em representações gráficas de objetos ou ações, através de desenhos simples ou pictogramas para comunicar ideias relacionadas ao cotidiano como a caça, a agricultura ou rituais; a fase ideográfica, caracterizada por desenhos chamados ideogramas; e a fase alfabética, marcada pela criação de sistemas baseados em símbolos que representam sons específicos da fala (fonemas), dentre eles o greco-latino do qual provém o alfabeto brasileiro (Cagliari, 2009).

No sistema alfabético brasileiro, composto por 26 letras, uma mesma letra pode representar mais de um fonema, dependendo do contexto em que é usada. Um exemplo disso é a letra “s”, que pode representar o som do fonema /s/ na palavra *sapo* e o som do fonema /z/ na palavra *casa*. No contexto educacional, a compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética começa na etapa da alfabetização, momento em que a criança passa a estabelecer a correspondência entre fonemas e grafemas, pois, como destaca Soares (2016, p. 46), “[...] aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinações de letras - escrita - ou converter letras em sons - leitura”.

Para Ferreiro (2011, p. 68), “[...] há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos [...]”, denominados como hipóteses de escrita ou níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. As hipóteses de escrita é uma proposta idealizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), desenvolvida na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Nessa obra, as autoras explicam como as crianças constroem seus conhecimentos sobre o sistema de escrita de forma gradual, baseando-se em suas interações com o ambiente e experiências prévias.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o período destinado à alfabetização compreende os dois primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Brasil, 2017). Entretanto, o documento reconhece que o processo de alfabetização é contínuo e se estende ao longo dos anos seguintes. Nesse período inicial, espera-se que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Do terceiro ao quinto ano, a aprendizagem da escrita torna-se gradualmente mais complexa, com ênfase no domínio da ortografia e na ampliação das práticas de

leitura e produção textual. No quinto ano, espera-se que a escrita dos alunos esteja consolidada; no entanto, a realidade escolar revela que muitos ainda apresentam dificuldades significativas na escrita, devido à complexidade da ortografia, entre outros fatores.

O ensino da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido amplamente discutido na literatura especializada, considerando sua complexidade e impacto na formação das competências necessárias para a escrita e a leitura dos alunos (Sampaio, 2012; Sampaio e Capellini, 2015; Meireles e Correa, 2005; Silva, 2007; Monteiro, 2010; Guimarães, 2005; Barrera e Maluf, 2003; Rosa, Gomes e Pedrosa, 2012; Melo e Rego, 1998). É consenso nos estudos da área que a ortografia, enquanto convenção social, exige um ensino sistemático que considere muito mais do a memorização de regras, sendo necessário um ensino sistemático, que envolve, entre outros aspectos, a reflexão sobre os mecanismos, as relações complexas, biunívocas e arbitrárias, que regem a escrita da língua portuguesa (Lemle, 2001 [1987]; Faraco, 2003 [1992]; Morais, 1996; Cagliari, 2009).

As dificuldades relacionadas ao aprendizado da ortografia oficial da língua portuguesa, foco deste estudo, podem estar relacionadas a fatores como problemas com a articulação de fonemas, complexidade da relação entre sons e grafias e a variedade de sons que uma letra pode representar no sistema de escrita. Além desses, destacam-se também os fatores como práticas pedagógicas ineficientes e os transtornos de aprendizagem.

Diante disso, fazer um diagnóstico da aprendizagem da ortografia é fundamental para propor estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos e promovam suas habilidades. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar as dificuldades ortográficas apresentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública a partir de atividades de sondagem. De modo mais específico, o estudo objetiva, primeiro, identificar e analisar os erros ortográficos dos alunos do 5ª ano, a partir de atividades de sondagem; segundo, discutir a necessidade de intervenções pedagógicas específicas voltadas à consolidação da ortografia e ao avanço no processo de alfabetização.

Com isso, esta pesquisa contribui para propor intervenções pedagógicas adequadas às necessidades apresentadas pelos alunos. Ela também auxilia na compreensão do processo de reestruturação da escrita, tratando o erro de ortografia como parte do processo de aprendizagem da escrita. Com esta investigação,

destacamos a importância de um ensino sistematizado do sistema ortográfico da língua portuguesa, estimulando o interesse e o prazer pela escrita.

A ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Estudos apontam a complexidade e a relevância do ensino de ortografia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. De início, é importante salientar a consonância entre os estudiosos quanto a considerar que a ortografia é uma convenção social e, portanto, demanda um ensino sistemático (Lemle, 2001; Faraco, 2003; Morais, 1996; Cagliari, 2009; Sampaio e Capellini, 2015; Meireles e Correa, 2005; Barrera e Maluf, 2003, entre outros). Desse modo, a simples memorização de regras não é suficiente e não contempla satisfatoriamente a reflexão acerca dos mecanismos que regulam o sistema ortográfico da Língua Portuguesa (doravante LP).

A aprendizagem da ortografia da LP, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolve a complexa relação entre fonemas e grafemas. Os autores Lemle (2001), Faraco (2003) e Morais (1996) são referenciais importantes acerca desse assunto e convergem no entendimento de que a ortografia precisa ser compreendida como um sistema que exige mais do que o domínio da correspondência sonora das palavras. Lemle (2001) destaca que o sistema ortográfico do português, embora baseado no princípio alfabético, não é completamente fonético.

Quanto a relação entre fonemas e letras, Lemle (2001, p. 17) lembra que “o modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos”. Ela cita como correspondência biunívoca entre fonemas³ e letras os seguintes elementos: -p /p/, -b /b/, -t /t/, -d /d/, -f /f/, -v /v/, -a /a/. Para conceituar o segundo tipo de relação entre sons da fala e as letras do alfabeto, Lemle (2001) utiliza o conceito de *poligamia* e de *poliandria*. Com isso, a autora quer enfatizar os casos de correspondência não-biunívoca. Nesses casos, primeiro, um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra/grafema e, segundo, um mesmo grafema/letra pode ser pronunciado(a) com mais de um som, dependendo do contexto de ocorrência.

³Fonema é definido como sendo uma unidade de som caracterizada por um dado feixe de traços distintivos. Tais traços são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema. Essa unidade é representada entre barras inclinadas (/ /).

Como exemplo do primeiro caso de relação não-biunívoca, Lemle (2001 p. 8) cita o som da vogal [i], que será transcrita com a letra *-i* na posição de sílaba acentuada, por exemplo, em palavras como *vida*, *saci* e *rio*. Mas se a vogal [i] está numa sílaba átona em final de palavra, ela corresponderá a letra *-e*, como em *corre* e *morte*. Do mesmo modo, a vogal [u], em posição de sílaba tônica, é representada pela letra *-u*, por exemplo, nas palavras *lua* e *tudo*. Já em posição final de palavra e em sílaba átona, a vogal [u] é representada/transcrita na ortografia pela letra *-o*, como nas palavras *mato* e *pego*. Como exemplos do segundo caso, Lemle (2001) observa que a letra *-l* é pronunciada como consoante lateral quando antecede uma vogal, como em *lata* e *bola*, mas tende a assumir valor vocálico em posição final de sílaba ou palavra, como em *sal*, *jornal* e *alto*.

Há ainda um terceiro tipo de relação possível entre sons e letras. Esse é, segundo Lemle (2001), o mais difícil. Nesse tipo, “a concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes” (Lemle, 2001, p. 23). Como exemplo, a autora cita o caso das concorrências entre *s* e *z* para representar o som /z/ entre vogais. Ela também cita *c*, *ç* e *ss* para representar o som /s/. Do mesmo modo, a disputa entre *ch* e *x* e, ainda, entre *g* e *j*. Nessas situações, a escrita correta nem sempre pode ser prevista pela pronúncia, exigindo do aprendiz a construção de conhecimentos específicos sobre as convenções ortográficas da língua.

Como observa Lemle (2001), o caso em que mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo som é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Ela comenta que não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras correntes. Nesses casos, a autora recomenda recorrer ao dicionário: “É decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória. Nada mais lógico pode ser feito, em termos da representação dos fatos fonéticos da língua” (Lemle, 2001, p. 24).

Faraco (2003) retoma os estudos de Lemle e as correspondências/relações entre sons da fala e letras do alfabeto, utilizando os termos *relações biunívocas*, *relações cruzadas previsíveis*, *relações cruzadas imprevisíveis* para discutir essas relações. Ele discute como o sistema ortográfico foi sendo historicamente construído e moldado por diversos fatores, como etimologia, morfologia e tradição gráfica, o que torna a relação entre fonemas e grafemas muitas vezes arbitrária. O autor argumenta que essa arbitrariedade precisa ser enfrentada na escola com um ensino sistemático que ajude os alunos a compreenderem tanto as regularidades quanto as irregularidades da escrita.

Assim, aprender a escrever corretamente envolve, além do domínio dos sons da língua, o conhecimento das convenções que regem sua representação gráfica.

Nesse debate, Morais (1996) argumenta que a aquisição da ortografia exige consciência fonológica e metalinguística. O autor aponta que, no início do processo de alfabetização, os alunos tendem a operar com base no que ouvem, o que pode levar a erros ortográficos sistemáticos. Para superar essas dificuldades, é preciso que os aprendizes desenvolvam uma “consciência ortográfica”, ou seja, a capacidade de refletir sobre a forma escrita das palavras, compreendendo que a escrita é regida por convenções que nem sempre têm correspondência direta com a fala.

Ademais, é relevante dizer que, como bem pontua Morais (1996), a ortografia da LP teve seu sistema ortográfico fixado no século vinte. Para exemplificar o quanto a forma correta das palavras é uma convenção social, Morais (1996) cita que eram encontradas nos textos do início do século vinte grafias como “*pharmácia*”, “*rhinoceronte*”, “*archeologia*”, “*thermômetro*”, “*commércio*”, “*encyclopédia*”. Reformas ortográficas substituíram essas formas de escrever.

Diante desse fato, o autor conclui que dada a sua natureza de convenção social, “o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda” (Morais, 1996, p. 20). Ele observa que quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*.

Assim, ao colocarmos esses autores em diálogo, compreendemos que o ensino da ortografia, especialmente no Ensino Fundamental, deve ir além da simples associação entre sons e letras. É necessário um trabalho pedagógico que considere as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, as normas convencionais da língua escrita e as habilidades cognitivas dos aprendizes para operar com essas convenções. É justamente essa complexidade que torna a ortografia um conteúdo desafiador, mas essencial para a alfabetização plena.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho abrange em sua estrutura metodológica a pesquisa de campo, que, conforme Gil (2002, p. 53), “[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Assim, a pesquisa foi

realizada em uma escola municipal, localizada no município de Jardim do Seridó/RN, tendo como público participante os alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental durante o período letivo de 2024. A escolha da turma se justifica por se tratar de uma etapa de transição para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a sondagem de escrita pode indicar possibilidades de intervenções pedagógicas direcionadas ao processo de aprendizagem do sistema ortográfico.

A referida escola, em 2024, registrou, no início do período letivo, especificamente na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, 17 alunos matriculados. Ademais, as informações referentes à turma foram coletadas a partir de um questionário, que foi respondido pela docente responsável pela turma do 5º ano (público participante da pesquisa), utilizando a plataforma digital do *Google*, o *Google Forms*. O questionário, segundo Gil (2008, p.121), é uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]”. Dessa forma, o questionário foi composto por três seções: apresentação da pesquisa, perfil do professor e perfil da turma. Na segunda seção foram elaboradas cinco perguntas abertas, e, na terceira seção, oito perguntas (sete abertas e uma fechada).

Para a análise da escrita dos alunos foi utilizada a sondagem de escrita. Essa é uma prática pedagógica que tem como base a proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, para compreender a construção escrita dos alunos. A sondagem de escrita permitiu identificar o nível ou hipótese de escrita em que cada aluno se encontra. De modo prático, a sondagem consistiu em um ditado realizado pela pesquisadora. Foram ditadas quatro palavras pertencentes ao campo semântico das frutas, a saber: “*acerola*”, “*morango*”, “*limão*” e “*noz*”. Como se nota, as palavras escolhidas apresentam variações quanto ao número de sílabas (de uma a quatro sílabas). Além das palavras isoladas, a sondagem incluiu o ditado de uma frase que incorporava uma das palavras anteriormente propostas. A frase selecionada foi: “*O morango está azedo.*” Tal procedimento teve como finalidade analisar se a grafia da palavra *morango* se mantinha consistente quando inserida em um enunciado.

A sondagem de escrita foi conduzida de maneira individual. Para a realização desse procedimento, cada aluno foi conduzido a uma sala reservada, de modo a assegurar um ambiente silencioso e propício à observação de seu desempenho. No início da atividade, o estudante recebia uma folha contendo campos para a

identificação/nome, o registro das quatro palavras e da frase ditadas. Durante a aplicação, as palavras e a frase foram ditadas pela pesquisadora, e o aluno, após escrever cada uma delas, realizava a leitura do que havia escrito. Essa leitura do próprio escrito, conforme destaca Ferreiro e Teberosky (1999), constitui um momento essencial de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, possibilitando observar como a criança compreende a relação entre sons da fala e escrita e quais hipóteses constrói acerca desse processo.

Após isso, para a análise, os erros ortográficos foram classificados a partir de categorias construídas com base na leitura dos dados, considerando os estudos da área mobilizados. Inicialmente, todas as produções foram transcritas e organizadas em um quadro de registro. Em seguida, os desvios foram agrupados segundo sua natureza predominante. Após essa classificação, procedeu-se à interpretação qualitativa dos dados, buscando relacionar os erros encontrados às características do sistema ortográfico da língua portuguesa e às discussões presentes na literatura especializada. Com isso, além de quantificar os desvios ortográficos, foi possível compreender quais conhecimentos ortográficos os alunos já haviam consolidado e quais aspectos ainda demandavam intervenção pedagógica sistemática.

SONDAGEM DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 5ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base nas informações obtidas por meio do questionário aplicado à professora colaboradora, foi possível complementar e aprofundar as observações realizadas previamente durante a sondagem de escrita com sua turma. Os dados coletados confirmaram algumas hipóteses iniciais em relação aos níveis de alfabetização dos estudantes, especialmente considerando que estes se encontram no 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo a professora, 17 crianças estavam matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, dentre esses alunos, 5 ainda apresentavam dificuldades significativas nos processos de leitura e escrita. A partir dessas informações, observou-se que aproximadamente 30% da turma não se encontrava no nível de escrita alfabética, no qual a criança já é capaz de realizar uma análise sonora sistemática dos fonemas que compõem as palavras que escreve, conforme explicam Ferreiro e Teberosky (1999).

Contudo, com base nas informações fornecidas pela professora, entre os cinco alunos que apresentam dificuldades de alfabetização, 2 são repetentes e 1 possui paralisia cerebral. Além disso, um dos alunos repetentes é diagnosticado com dislexia. Esses fatores devem ser considerados, pois impactam diretamente o desenvolvimento da escrita.

Analisando essa realidade a partir da sondagem de escrita, observou-se que entre os 16 alunos que participaram, 14 alunos evidenciaram estar na hipótese de escrita alfabética e 2 alunos na hipótese silábica-alfabética. Destaca-se ainda que, entre os 14 que estão no nível de escrita alfabética, apenas uma aluna demonstrou uma escrita alfabética consolidada.

De acordo com Ferreira (2011), dentro de uma mesma hipótese de escrita, pode existir uma ampla variedade psicogenética ordenada. Dessa forma, entre os alunos do nível de escrita alfabética, observou-se uma variação significativa no desenvolvimento das habilidades de escrita: alguns alunos demonstraram um domínio maior sobre o sistema de escrita, enquanto outros ainda apresentam dificuldades evidenciadas por erros ortográficos. O quadro a seguir mostra essas variações dentro da hipótese de escrita alfabética, observadas com mais frequência na sondagem.

Quadro 1. Sondagem ortográfica: alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Palavra alvo	Erro ortográfico	Nº de alunos	Tipo de erro	Justificativa
NOZ	nois	2	Acréscimo de letra + troca grafêmica: os grafemas “is” para representar o fonema /z/.	Relação não-biunívoca (/z/ - “s”). O erro na escrita pode ser justificado pela interferência da fala na escrita, já que é perceptível um som da vogal <i>i</i> no final da palavra.
NOZ	nós	8	Substituição por homófono.	Devido a homofonia lexical, a confusão pode ser atribuída à similaridade fonética entre “nós” e “noz”. Além disso, a fruta “noz” é pouco conhecida na região, o que pode ter levado os alunos a utilizarem uma palavra familiar em vez da correta.

NOZ	nos	3	Substituição de grafema.	Troca entre “z” e “s” devido à pronúncia dos sons desses fonemas serem iguais no final da palavra.
ACEROLA	aserola	1	Troca de letra.	Substituição de “c” por “s” em sílaba átona. A troca do “c” pelo “s” pode ter ocorrido devido ao fato de que esses grafemas podem representar o fonema /s/ antes da vogal “e”, como é o caso de ACEROLA, CELULAR, SEGUNDA, SEXTA.
AZEDO	asedo	2	Troca de letras.	Troca de “z” e “s” entre vogais para representar o fonema /z/. A substituição sugere confusão na correspondência fonema-grafema, especialmente em palavras em que o “s” entre vogais tem o som de /z/, como em CASA.
ACEROLA	acelora	2	Troca de consoantes líquidas.	A inversão das consoantes “r” e “l” pode ser resultado da pronúncia/variante usada pelos alunos, ou seja, a inversão é uma interferência da fala na escrita.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Constatamos, no quadro 1, os tipos de erros ortográficos mais recorrentes observados durante a sondagem. São eles: (i) erros envolvendo os fonemas /z/ e /s/, como nos casos de “nois” (por *noz*) e “nos” (por *noz*); (ii) erro lexical entre palavras homófonas, como “nós” no lugar de *noz*, revelando a interferência da oralidade sobre a escrita; (iii) erro de trocas de grafemas com valor sonoro semelhante, como “aserola” (por *acerola*) e “asedo” (por *azedo*), que revelam relações cruzadas arbitrárias no sistema gráfico; (iv) erro de troca das consoantes líquidas /r/ e /l/, como em “acelora” (por *acerola*), o que pode estar ligado à variação dialetal ou à dificuldade fonológica.

Além disso, a partir da análise do quadro 1, podemos concluir o seguinte: (i) a escrita da palavra *noz* apresentou três tipos distintos de erro, totalizando 13 ocorrências de grafias incorretas (o que mostra seu alto índice de dificuldade); (ii) as ocorrências

de “nós” e “nos” apontam que a posição final da consoante /z/ suscita confusão, especialmente pela influência da oralidade e da homofonia; (iii) a substituição de grafemas com sons equivalentes (/s/ e /z/) reforça a complexidade da ortografia opaca da LP; (iv) as trocas envolvendo *acerola* e *azedo* mostram que a dificuldade se intensifica quando há sons semelhantes com múltiplas possibilidades de grafia, como o som /s/ entre vogais (pode ser representado por “s”, “z” ou “x”); (v) a troca de fonemas líquidos em *acelora* reflete uma dificuldade fonológica bastante comum na infância, mas que persiste mesmo no 5º ano, indicando necessidade de atenção fonético-fonológica no ensino.

Uma explicação possível para a palavra “noz” concentrar a maior quantidade de desvios, pode ser a sua pouca frequência no cotidiano dos estudantes. Por conseguinte, é possível, com esse resultado, sugerir que o conhecimento ortográfico depende também da familiaridade lexical construída por meio das práticas de leitura, ou seja, não se restringe à compreensão das relações fonema-grafema.

Outro aspecto relevante é que os erros mais recorrentes ocorreram justamente em situações em que a pronúncia não oferece pistas suficientes para a escrita convencional. Nesses casos, os alunos recorreram à estratégia de escrever conforme falam ou conforme conhecem palavras semelhantes. Isso demonstra que, embora muitos estudantes já dominem o princípio alfabético, ainda não desenvolveram plenamente a consciência ortográfica necessária para lidar com as arbitrariedades do sistema. De todo modo, nessa leitura dos dados, os resultados apontam a necessidade de avançar para um nível mais elaborado de reflexão sobre a escrita, reforçando a importância de práticas pedagógicas voltadas especificamente para o ensino da ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ademais, os dados mostram que a maioria dos erros se relaciona a aspectos da *não-biunivocidade* entre fonema e grafema (Lemle, 2001; Faraco, 2003; Morais, 1996). Muitos casos envolvem o fenômeno da “concorrência”, ou seja, a existência de mais de uma letra apta a representar o mesmo som no mesmo contexto, como ocorre com o som [z] representado tanto por “s” quanto por “z” (ex.: *nos*, *nós*, *asedo*).

Esses exemplos reforçam a concepção de Morais (1996) de que a ortografia exige, além da consciência fonêmica, a consciência ortográfica, ou seja, a habilidade metalinguística de refletir sobre a escrita como sistema convencional. A escrita “por ouvido”, como ele denomina, ainda predomina nesses alunos, indicando uma etapa anterior à internalização plena da norma ortográfica.

Ademais, com base no quadro 1, é importante destacar que, na escrita alfabética, a criança pode apresentar dificuldades com a ortografia das palavras, mas não com o sistema de escrita, como destaca Ferreiro e Teberosky (1999). Dessa forma, nesse nível de escrita, a criança consegue ter o domínio sobre a conversão fonema-grafema, ou seja, compreende que “[...] as palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) e que essas notações representam fonemas” (Soares, 2016, p. 66). Entretanto, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017), espera-se que no 5º ano do Ensino Fundamental os alunos já tenham consolidado o domínio do sistema de escrita alfabética, visto que, nessa etapa, o foco vai além de “aprender o sistema de escrita”, sendo necessário utilizá-lo de forma autônoma, coesa e adequada às diferentes situações comunicativas.

Entre os dois alunos que estão na hipótese de escrita silábica-alfabética, ambos são repetentes do 5º ano e um deles possui dislexia, conforme mencionado anteriormente. Nessa hipótese de escrita, o aluno encontra-se em um período de transição, no qual a escrita é caracterizada por apresentar sílabas completas e sílabas incompletas (representadas por um fonema). Dessa forma, o quadro a seguir apresenta as dificuldades reveladas pelos dois alunos.

Quadro 2. Sondagem ortográfica: alunos do 5º (repetente e repetente com dislexia)

Alunos	Palavra alvo	Erro ortográfico	Tipo de erro
A (12 anos) Aluno repetente e com dislexia.	ACEROLA	acola	Omissão de sílaba interna. Redução da palavra.
	MORANGO	moreco	Troca de “an” pela vogal “e” e de “c” por “g”. Invenção de sílaba semelhante foneticamente.
	LIMÃO	lima	Troca lexical. Utilização de palavra existente, mas incorreta no contexto.
	NOZ	nosi	Troca de letras (z por s) e acréscimo da vogal <i>i</i> .
	AZEDO	acedo	Troca de letras e ausência de concordância.
B (14 anos) Aluno	ACEROLA	acelola	Troca de líquidas r - l. Escrita influenciada pela fala regional (influência dialetal)



repetente.	MORANGO	mogoto	Alteração total da palavra.
	LIMÃO	limão	Escrita correta.
	NOZ	nove	Troca lexical. Possivelmente, a semelhança sonora entre as duas palavras explica o erro.
	AZEDO	zedo	Omissão da vogal “a”.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

O quadro 2 apresenta um recorte mais detalhado da escrita de dois alunos em nível silábico-alfabético, com anotações qualitativas importantes. O aluno A (12 anos, com dislexia) demonstra grande dificuldade na conversão fonema-grafema, com registros como “acola” (por *acerola*), “moreco” (por *morango*) e “nosi” (por *noz*). Há erros sistemáticos de omissão de grafemas e simplificação silábica, característicos da dislexia. Sua frase “moreco da acedo” revela problemas sintáticos e morfológicos, além de ortográficos. Como se nota, o aluno A apresenta problemas, como omissões silábicas, trocas de letras com valor sonoro semelhante e dificuldades em reter a grafia padrão das palavras. Também demonstra dificuldade sintática na construção de frases.

Já o aluno B (14 anos, repetente) apresenta grafias como “acelola” (por *acerola*) e “mogoto” (por *morango*), indicando um padrão de escrita instável. Apesar de conseguir grafar corretamente a palavra *limão*, há inconsistência em repetições. Como se observa, a produção revela trocas de sílabas e dificuldade em manter um padrão ortográfico, ou seja, o aluno apresenta trocas sistemáticas de consoantes, distorções silábicas, e uso de palavras inventadas ou com base fonética, revelando um processo de alfabetização em que a escrita ainda é muito guiada pela oralidade.

Assim, a partir das análises realizadas, concluímos que, em casos como esses constatados na turma do 5º ano, é necessária uma intervenção pedagógica estruturada para garantir a efetivação do processo de alfabetização. Embora a maior parte dos alunos já se encontre no nível de escrita alfabética, persistem erros ortográficos que indicam a necessidade de atividades específicas para a consolidação dessas habilidades. Para os alunos que enfrentam maiores dificuldades na escrita, especialmente aqueles no nível silábico-alfabético, a intervenção é ainda mais necessária, dado o impacto de fatores como repetência e transtornos de aprendizagem que interferem diretamente no processo de alfabetização.

Ao mesmo tempo, os dados analisados mostram que muitos dos erros cometidos pelos alunos se devem à complexidade do sistema ortográfico do português, que é apenas parcialmente fonético, como argumenta Lemle (2001). Isso é notável em erros como “asedo” e “nosi”, que expressam uma tentativa de transcrever os sons com base na oralidade.

Faraco (2003), ao discutir as relações entre fonema e grafema, ajuda a compreender erros como “aselora”, pois nele não há uma correspondência totalmente previsível entre som e grafema. O uso do “s” em lugar do “c”, por exemplo, não é passível de inferência lógica a partir da pronúncia da palavra, exigindo ensino explícito, conforme recomendação do autor.

Além disso, a sondagem revela dificuldades que vão além da ortografia em sentido estrito. Há problemas, como visto na frase “moreco da acedo”, que revelam um atraso mais amplo no processo de alfabetização, especialmente em alunos com histórico de reprovação e com transtornos como a dislexia. Dessa forma, a análise dos dados confirma que o domínio ortográfico é resultado de um processo complexo, que exige intervenções pedagógicas específicas e intencionais.

ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO EF: POSSIBILIDADES DE/E ENSINO

A análise feita no tópico anterior aponta a necessidade de um ensino sistemático e explícito da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, é preciso, primeiro, a compreensão da ortografia como sistema e não como lista de regras a serem memorizadas (Lemle, 2001); segundo, a distinção entre erros previsíveis e imprevisíveis, com ênfase na construção de estratégias cognitivas para enfrentá-los (Faraco, 2003); terceiro, o desenvolvimento da consciência ortográfica, essencial para o avanço na alfabetização (Soares, 2020; Moraes, 1996). Assim, neste tópico, considerando os erros identificados na sondagem, são apontadas algumas propostas pedagógicas específicas que podem ser implementadas no trabalho com a ortografia em sala de aula.

Para as dificuldades relacionadas à concorrência entre as letras “s”, “z”, “c”, “ç” e “ss”, pode ser pensada a construção de um mural de palavras, organizado por regularidades ortográficas. Assim, sempre que uma regularidade, uma regra contextual ou uma dificuldade recorrente for identificada, a turma registra a descoberta no mural. Também são bem-vindas atividades que envolvam jogos de memória com palavras

frequentes e uso orientado de dicionários. Com isso, os alunos podem observar, comparar e formular hipóteses sobre os contextos de ocorrência dessas grafias, registrando suas conclusões e descobertas ortográficas.

Nos casos de interferência da oralidade, como as grafias "nois" e "acelora", podem ser desenvolvidas atividades de comparação entre fala e escrita, nas quais os estudantes analisem palavras de uso cotidiano e identifiquem diferenças entre a forma pronunciada e a forma convencionalmente escrita. Tais atividades favorecem a construção da consciência linguística e ortográfica. Para isso, é adequada a utilização de recursos lúdicos que estimulem a observação e a memorização consciente das grafias convencionais, juntamente com a investigação ortográfica a partir dos erros da turma, em que são selecionadas algumas palavras retiradas das produções textuais dos alunos (sem identificação dos autores) para análise, podendo os estudantes consultarem textos, livros ou dicionários para confirmar suas conclusões.

Outra possibilidade consiste na realização de oficinas de revisão textual. Após a produção de pequenos textos, os alunos podem ser convidados a localizar palavras sobre as quais possuem dúvidas, consultar dicionários, discutir hipóteses em grupo e revisar coletivamente suas produções. Assim, ao revisar os próprios textos ou os textos dos colegas, os alunos são levados a identificar dúvidas, consultar fontes de referência, justificar escolhas e discutir alternativas de escrita. Nessas situações, a ortografia é vinculada à produção de sentidos e às práticas de circulação dos textos.

Para os estudantes que ainda se encontram em níveis anteriores à escrita alfabética consolidada, seria recomendado o desenvolvimento de intervenções diferenciadas, com atividades de consciência fonológica, segmentação silábica, correspondência fonema-grafema e leitura compartilhada, interrelacionadas ao acompanhamento pedagógico individualizado.

Além disso, atividades lúdicas, como jogos que trabalham a comutação de elementos formadores das palavras, desafios ortográficos e tarefas investigativas, podem contribuir para ampliar o interesse dos estudantes e favorecer a atenção às regularidades da escrita. Entretanto, tais recursos devem estar vinculados a objetivos de aprendizagem claramente definidos e integrados a um trabalho pedagógico mais amplo.

Cabe ressaltar que a leitura também ocupa lugar basilar nesse processo de aprendizagem do sistema ortográfico. O contato frequente com diferentes gêneros textuais amplia o repertório linguístico dos estudantes e favorece a familiarização com

as formas convencionais de escrita. Desse modo, práticas de leitura compartilhada, leitura autônoma e exploração de textos diversos constituem importantes aliadas no desenvolvimento da consciência ortográfica.

Considerando a diversidade de dificuldades identificadas entre os alunos, torna-se igualmente importante que o professor organize intervenções específicas para cada necessidade observada. A elaboração de sequências didáticas voltadas para determinadas regularidades ortográficas, acompanhadas de momentos de produção e revisão textual, possibilita um trabalho mais sistemático e coerente com as demandas reais da turma.

Diante do exposto, o quadro 3, a seguir, sintetiza algumas possibilidades de intervenções pedagógicas relacionadas às dificuldades ortográficas identificadas nesta pesquisa. Conforme já defendemos, as propostas apresentadas partem do entendimento de que a ortografia deve ser ensinada de forma sistemática e partindo de práticas significativas de leitura, escrita e reflexão linguística. Assim, o ensino da ortografia implica a criação de condições para que os alunos compreendam o funcionamento do sistema ortográfico e ampliem, progressivamente, sua autonomia no uso da linguagem escrita.

Quadro 3. Possibilidades de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dificuldades diagnósticas	Objetivo	Estratégias de intervenção	Exemplos de atividades
Trocas entre grafemas concorrentes (por exemplo: s, z, c, ç, ss, x, ch, g, j).	Compreender regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.	➤ Ensino reflexivo das regularidades ortográficas. ➤ Análise de palavras presentes em textos lidos em sala de aula. ➤ Construção de regras pelos alunos, considerando mudanças nos sentidos das palavras decorrente da troca de	✓ Construção de um mural de descobertas ortográficas: sempre que uma regularidade, uma regra contextual ou uma dificuldade recorrente for identificada, a turma registra a descoberta em um mural. ✓ Jogos de memória com palavras frequentes. ✓ Uso orientado de dicionários. ✓ Classificação de palavras segundo a grafia. ✓ Investigação de regularidades em textos.



		grafemas.	
Erros decorrentes da interferência da oralidade.	Diferenciar características da língua falada e da língua escrita.	➤ Comparação entre formas orais e escritas. ➤ Reflexão sobre variedades linguísticas.	✓ Análise de palavras escritas conforme a fala. ✓ Discussão coletiva sobre formas convencionais. ✓ Reescrita de palavras em diferentes contextos de uso (orais e escritos). ✓ Utilização de recursos lúdicos que estimulem a observação e a memorização consciente das grafias convencionais. ✓ Investigação ortográfica a partir dos erros da turma: são selecionadas algumas palavras retiradas das produções textuais dos alunos (sem identificação dos autores) para análise, podendo os estudantes consultarem textos, livros ou dicionários para confirmar suas conclusões.
Dificuldades relacionadas às correspondências fonema-grafema.	Consolidar relações entre sons e letras.	➤ Atividades de consciência fonológica e análise linguística.	✓ Segmentação silábica. ✓ Identificação de fonemas. ✓ Jogos de associação entre sons e grafias. ✓ Uso de caça-palavras organizados a partir de padrões ortográficos específicos. ✓ Uso lúdico de cartelas contendo palavras corretas e incorretas para análise e classificação. ✓ Produção de listas de palavras desconhecidas presentes em textos trabalhados em sala de aula. ✓ Criação de um "quadro das palavras difíceis", atualizado pelos alunos como instrumento de consulta durante a produção e a revisão de textos.
Omissões, acréscimos e inversões de letras ou sílabas	Desenvolver maior atenção à estrutura das palavras.	➤ Leitura, escrita e revisão sistemática.	✓ Ditado reflexivo, em que o professor interrompe a atividade em determinados momentos para discutir coletivamente as razões que justificam a grafia de certas palavras.



			✓ Leitura compartilhada. ✓ Comparação entre palavras corretas e incorretas. ✓ Autocorreção orientada. ✓ Projeto "Palavra em circulação": a cada semana, os alunos selecionam palavras encontradas em livros, histórias, notícias, cartazes ou outros textos trabalhados em sala de aula que tenham despertado dúvidas ou curiosidade quanto à escrita, sendo, posteriormente, desafiados a utilizar essas palavras em diferentes situações de produção textual.
Dificuldades em regularidades contextuais (uso de M antes de P e B, r/rr, g/gu, c/qu etc.)	Compreender regras contextuais da escrita.	➤ Explicitação e sistematização das regularidades ortográficas.	✓ Construção coletiva de regras. ✓ Jogos de observação. ✓ Produção de exemplos. ✓ Atividades de complemento e classificação.
Baixa consciência ortográfica.	Desenvolver a capacidade de refletir sobre a escrita.	➤ Atividades metalinguísticas e resolução de problemas ortográficos.	✓ Desafios ortográficos. ✓ Justificativa das escolhas gráficas. ✓ Rodas de conversa sobre a escrita.
Dificuldades identificadas em produções textuais	Integrar ortografia e produção de textos.	➤ Revisão textual orientada e colaborativa.	✓ Oficinas de revisão. ✓ Correção em duplas. ✓ Uso do dicionário. ✓ Elaboração de listas de palavras para consulta durante a escrita.
Pouca familiaridade com a grafia convencional das palavras.	Ampliar o repertório ortográfico dos estudantes.	➤ Intensificação das práticas de leitura.	✓ Leitura diária de textos literários e informativos. ✓ Leitura compartilhada. ✓ Mural de palavras. ✓ Caderno de palavras novas.
Aprendizagem mecânica e	Promover aprendizagem	➤ Integração entre	✓ Produção de textos de diferentes gêneros.



descontextualizada da ortografia.	significativa da escrita.	ortografia, leitura e produção textual.	✓ Revisão dos textos destinados à circulação social. ✓ Valorização de produções dos alunos.
-----------------------------------	---------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Com esse quadro, ressaltamos algumas propostas consideradas pertinentes para o trabalho com a ortografia em sala de aula. Embora não pretendam e não esgotem todas as possibilidades, as propostas elencadas direcionam para o ensino da ortografia dentro de um processo contínuo, planejado e vinculado às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola. Em consonância com os autores mobilizados neste estudo, as intervenções sugeridas afastam-se de uma perspectiva baseada exclusivamente na memorização de regras e na correção mecânica dos erros, priorizando a reflexão sobre o funcionamento da língua escrita e a construção progressiva da consciência ortográfica dos estudantes.

Cabe lembrar que os estudos de Moraes (1996), Lemle (2001), Faraco (2003) e Soares (2020) convergem ao defender que o domínio da escrita ortográfica requer situações de ensino que permitam aos alunos observar regularidades, formular hipóteses, comparar grafias e refletir sobre os usos convencionais da língua escrita. Soares (2020) mostra que a própria escrita da criança é essencial para orientar procedimentos de intervenção.

Portanto, a intervenção pedagógica no ensino da ortografia deve considerar a diversidade dos processos envolvidos na aquisição da escrita, conforme destacado por Meireles e Correa (2005). Nesse caso, para aprimorar o ensino da ortografia, é recomendado que esse conhecimento seja trabalhado em situações reais de produção textual desde os primeiros anos escolares. Silva (2007, p. 174) diz que "resultados sugerem a possibilidade de integrar a aprendizagem da ortografia em situações funcionais de produção textual". Cabe ao professor estar atento às dificuldades das crianças e adotar estratégias que favoreçam a compreensão e sistematização do conhecimento ortográfico.

Nesse trabalho com a ortografia, o texto ganha relevância nas atividades de ensino. Cabe mencionar as palavras de Soares (2020, p. 33): “quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos”. Ela ainda argumenta que a criança aprende a escrita buscando sentidos em eventos de interação escrita, nos textos. Nesse caso, “se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e

a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever textos” (Soares, 2020, p. 35). Para esse trabalho com o texto, o professor é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber (Faraco, 2003).

Como se nota, é necessário um trabalho pedagógico planejado (Meireles e Correa, 2005), que envolva a apresentação explícita de regras, o uso de estratégias variadas (como jogos linguísticos, atividades de investigação e produção textual com revisão ortográfica), e a constante valorização da norma escrita como instrumento de inserção social e de desenvolvimento cognitivo.

A ortografia, enquanto convenção da escrita, requer que a criança avance além da correspondência fonema-grafema, apropriando-se das regras ortográficas e morfossintáticas. Conforme Rosa, Gomes e Pedroso (2012, p. 39), "para atingir o domínio da ortografia a criança precisa deixar de se apoiar exclusivamente no aspecto fonológico e se apropriar dos aspectos ortográficos e morfossintáticos". Isso destaca a importância das habilidades linguísticas na aquisição da escrita correta.

Morais (1996) observa que, por um lado, é preciso manter um equilíbrio ao tratar o ensino da ortografia, evitando cair na postura punitiva e desproporcional diante de erros ortográficos cometidos pelos alunos; por outro lado, evita cair no extremo que é “enxergar na preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo, de reacionarismo, algo ‘politicamente incorreto’” (Morais, 1996, p. 9). Desse modo, há uma preocupação didática por parte do autor. Ele apresenta a ortografia como um *objeto de conhecimento*, sendo necessário que o professor conheça esse objeto para poder ajudar os alunos.

Para isso, é relevante tornar o ensino da ortografia interessante para os alunos, ou seja, que faça sentido e que estimule a curiosidade. Moraes (1996) sugere, como exemplo, a reescrita e a revisão dos textos que serão expostos num mural, que circularão na sala de aula, como coletânea de histórias feitas pelos alunos. Nesse trabalho com a ortografia, segundo o autor, os professores precisam ter uma atitude não punitiva em relação aos erros, mas efetivar um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão.

Portanto, o ensino da ortografia no Ensino Fundamental, à luz dos referenciais mobilizados neste estudo, deve ser compreendido como um processo que conecta o conhecimento linguístico, o desenvolvimento cognitivo, a prática social da escrita, a

criatividade e a curiosidade. Ao compreender a ortografia como um sistema simbólico, normativo e historicamente construído, os educadores podem contribuir para que os alunos desenvolvam uma escrita autônoma, crítica e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar as dificuldades ortográficas apresentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública a partir de atividades de sondagem. De modo mais específico, buscamos identificar e analisar os erros ortográficos nas produções dos estudantes, bem como discutir possibilidades de intervenções pedagógicas voltadas à consolidação da ortografia e ao avanço no processo de alfabetização.

Esta investigação mobilizou, entre outros, estudos de Lemle (2001[1987]); Faraco (2003[1992]); Moraes (1996); Soares (2020); Sampaio (2012); Meireles e Correa (2005); Silva (2007); Monteiro (2010), que forneceram fundamento para a compreensão de que a ortografia, enquanto convenção social, exige um ensino sistemático e reflexivo, que envolve o desenvolvimento da consciência ortográfica dos aprendizes, bem como as reflexões acerca de possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa de campo, desenvolvida em uma turma do 5º ano da Escola Municipal Professora Zélia Costa da Cunha, localizada no município de Jardim do Seridó/RN. A coleta de dados foi realizada por meio de sondagem de escrita, com base na proposta psicogenética, e pela aplicação de um questionário à professora regente da turma. A análise da sondagem permitiu identificar os tipos de erros ortográficos mais frequentes, além de refletir sobre as possíveis causas e as necessidades de intervenção pedagógica.

Os resultados sinalizam que, embora a maioria dos alunos esteja no nível de escrita alfabética, ainda persistem erros ortográficos significativos que indicam uma compreensão parcial das convenções da escrita. As principais dificuldades encontradas relacionaram-se à não-biunivocidade entre fonema e grafema, à interferência da oralidade, à troca de grafemas com valor sonoro semelhante e à presença de erros ligados a variações dialetais e questões fonológicas. Além disso, foi constatado que dois alunos ainda se encontram no nível silábico-alfabético, apresentando dificuldades

acentuadas, uma delas associada à dislexia, o que reforça a importância de avaliações individualizadas e intervenções especializadas.

As análises também mostraram que a sondagem de escrita é uma ferramenta eficaz para diagnosticar o estágio de desenvolvimento da escrita dos alunos e para orientar práticas pedagógicas mais contextualizadas e intencionais. Nesse sentido, o estudo reafirma a importância de um ensino da ortografia que vá além da repetição mecânica de regras e que promova a reflexão sobre a língua escrita, valorizando o texto como eixo integrador das atividades de leitura, escrita e correção. Ressalta-se, ainda, o papel fundamental do professor na mediação do conhecimento ortográfico, sendo necessário um planejamento didático que considere as regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa, bem como a diversidade dos processos de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados permitem defender que o ensino da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve partir do diagnóstico sistemático das produções escritas dos estudantes. A sondagem utilizada nesta pesquisa demonstrou potencial para identificar padrões de erro e subsidiar o planejamento de intervenções específicas. Nesse sentido, atividades de reflexão ortográfica, revisão textual, comparação entre formas gráficas concorrentes e análise contextualizada de palavras podem contribuir significativamente para o avanço dos alunos.

Dessa forma, este estudo contribui para o entendimento do processo de aprendizagem ortográfica e reforça a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como desdobramento, sugere-se que futuras investigações explorem os impactos da efetivação de estratégias pedagógicas específicas no avanço da consciência ortográfica e no desempenho em produção textual. Assim, pesquisas futuras poderão ampliar a amostra, acompanhar longitudinalmente o desenvolvimento dos estudantes e avaliar os efeitos das intervenções pedagógicas propostas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes**. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.



BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.3, 2003, p. 491-502.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**: características do sistema gráfico do português. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003 [1992].

FERREIRO, Emília. **A escrita**: do não ao sim. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 6). ISBN 978-85-249-1587-1.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

GUIMARÃES, Marisa Carlota Rosa. **Um estudo sobre ortografia nas séries iniciais**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2001[1987].

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan/abr. v. 21, n. 1, 2005, p. 077-084.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Cad. Pesq.**, n.105, nov., 1998, p. 110-134.

MONTEIRO, Carolina Reis. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**, FaE,PPGE,UFPel, Pelotas, n.35, janeiro/abril, 2010, p.271- 302.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1996.



ROSA, Clarice Costa; GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Rev. CEFAC**, v.14, n. 1, jan/fev., 2012, p. 39-45.

SAMPAIO, Maria Nobre. **Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental**: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012, 202p.

SAMPAIO, Maria Nobre; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.19, n.1, jan/abril, 2015, p. 105-115.

SILVA, Cristina. Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. **Análise Psicológica**, v.2, 2007, p. 171-182.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p. ISBN 978-85-7244-958-8.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, J. R. **A importância da linguagem escrita em uma sociedade competitiva**. Revista Anhanguera. Goiânia, v. 2, n. 1, p. 147-161, jan./dez. 2001.

Submetido em: 25/03/2026

Aceito em: 11/07/2026