



ESCRITA ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS DIFICULDADES DE APREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

**ORTHOGRAPHIC WRITING: A STUDY ON THE DIFFICULTIES IN UNDERSTANDING
THE WRITING SYSTEM**

Luciane Vasconcelos Rodrigues 1¹
ORCID <https://orcid.org/0009-0004-9446-4742> 0

Ilsa do Carmo Vieira Goulart 2²
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>

Resumo:

Escolas com marcas étnicas pelo idioma, saberes e modo de operar se proliferaram tanto no Brasil como na Argentina no fim do século XIX e início do XX, período que coincide com numerosas e sucessivas migrações internacionais. No caso do Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul (RS), há o estabelecimento de escolas em pequenas propriedades nas colônias criadas para esse fim, havendo um predomínio das migrações italianas. Na Argentina, em especial em Buenos Aires, as escolas italianas também marcaram presença. Essas escolas foram inspecionadas por cônsules ligados ao Ministério das Relações Exteriores desde 1870. Diante disso, neste artigo, o objetivo é compreender políticas, produção, circulação e distribuição de livros escolares fabricados durante o fascismo para as escolas italianas no exterior, atentando para aqueles que circularam no Brasil e na Argentina, com um recorte analítico para o Rio Grande do Sul e Buenos Aires. Analisamos o período entre 1922 e 1938, com especial atenção aos livros produzidos por Giuseppe Fanciulli. O referido autor e jornalista foi uma referência para a literatura infantojuvenil do período na Itália. A partir da História da Educação e da História Cultural, foi realizada a análise documental histórica de leis, correspondências, relatórios de cônsules, fotografias, livros escolares escritos por Fanciulli e jornais. A rede consular era responsável pela recepção e distribuição de materiais escolares (predominantemente livros) e por fornecer subsídios financeiros aos professores, ou seja, esses subsídios eram enviados da Itália para países como Brasil e Argentina. Com o fascismo, intensificou-se a organização e a atenção às escolas por parte da Itália, bem como o envio de livros, sendo as obras de Fanciulli um destaque. No Brasil e na Argentina os livros de Fanciulli produziram poucos efeitos.

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal de Lavras. E-mail: lucianecajuru@gmail.com

² Pos-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DEP) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA). Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

Palavras-chave: Livros escolares. Fascismo. Escolas italianas. Giuseppe Fanciulli.

Abstract:

Schools with ethnic characteristics in terms of language, knowledge, and the way they operated proliferated in Brazil in the late 19th and early 20th centuries, a period that coincided with numerous and successive international migrations that settled, in the case of Rio Grande do Sul, especially on small properties in the colonies created for this purpose. In Argentina, especially in Buenos Aires, Italian schools were also present. Italian schools have been inspected by consuls attached to the Ministry of Foreign Affairs since 1870. The aim of this article is to understand the policies, production, circulation, and distribution of textbooks produced during fascism for Italian schools abroad, focusing on those that circulated in Brazil and Argentina, with an analytical focus on Rio Grande do Sul and Buenos Aires. We analyzed the period between 1922 and 1938 with special attention to the books produced by Giuseppe Fanciulli. This author and journalist was a benchmark for children's literature in the period. History of Education and Cultural History were used to analyze historical documents such as laws, correspondence, consul reports, photographs, and school books written by Fanciulli and newspapers. The consular network was responsible for receiving and distributing school materials (predominantly books) and financial subsidies for teachers, from Italy to countries such as Brazil and Argentina. With fascism, Italy intensified its organization and attention to schools, as well as sending books, with Fanciulli's works being a highlight. In Brazil and Argentina, Fanciulli's books had little effect.

Keywords: Schoolbooks. Fascism. Italian schools. Giuseppe Fanciulli.

INTRODUÇÃO

*O ato de escrever traz em si seus encantos e desafios,
uma atividade que move o escritor à sua produção,
ora sem uma aparente razão de ser, escreve-se e pronto [...] ora escreve-se por necessidade, por urgência, por demanda.
Goulart (2016a, p.160)*

Embora a escrita apresente seus encantos estéticos e literários, também impõe desafios normativos, regulados pelas normas ortográficas e gramaticais. A escrita é ato marcado pela necessidade, pela urgência, pela demanda, por um desejo pessoal de registrar algo, mas também carrega as angústias de se atender aos padrões lexicais, pois se refere a “uma atividade que move o escritor à sua produção”, conforme a epígrafe. Ao focalizar os aspectos ortográficos da escrita, esta pesquisa se insere no campo de estudos sobre a alfabetização, que direciona o olhar investigativo à apropriação do sistema de escrita alfabética, no percurso de consolidação dessa habilidade nos anos iniciais da educação básica.

De acordo com os dados do censo publicado em 2024, a taxa de analfabetismo no país apresentou uma redução de 2%. No entanto, ainda há uma parcela significativa da população em condição de analfabetismo. Embora tenham ocorrido avanços nas políticas públicas de alfabetização no Brasil, com a implementação programas de formação, o número de criança que chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem dominar a escrita alfabética ainda é preocupante. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e da escrita ortográfica, considerando que a consolidação dessas habilidades pode estar correlacionada a esses índices.

Diante desse cenário, garantir às crianças a alfabetização é um compromisso político e social, e a escola desempenha um papel relevante nesse processo. Por isso, ressalta-se que a proficiência na escrita é um requisito fundamental para uma participação ativa dos sujeitos na sociedade contemporânea, fortemente marcada por uma cultura escrita. Nessa perspectiva, a consolidação da competência leitora e escritora assume um papel fundamental na esfera escolar, pois cabe à escola, por meio do currículo de Língua Portuguesa, promover a alfabetização dos educandos e a apropriação da escrita ortográfica.

Assim, considera-se que o processo de alfabetização é complexo e exige das crianças a aquisição de diferentes aspectos da linguagem, incluindo habilidades linguísticas, sociolinguísticas e metalinguísticas. Alfabetizar não se limita apenas à notação do sistema de escrita alfabética (SEA), mas também envolve a compreensão textual, a capacidade de interpretar e produzir textos, além da reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Considerando essa concepção ampliada do SEA, é importante destacar que a jornada da alfabetização não se encerra ao término do ciclo inicial, ou seja, após a conclusão do 2º ano do ensino fundamental, quando se espera que a criança tenha consolidado o domínio da escrita alfabética. A partir dessa etapa, inicia-se um trabalho contínuo e aprofundado de outros aspectos fundamentais, como a ortografia, o funcionamento da linguagem escrita e suas práticas sociais.

Ademais, a complexidade intrínseca ao processo de alfabetização se reflete no entendimento docente sobre o SEA, especialmente no que tange à correção lexical, tornando-se um desafio significativo. Isso porque o ensino da ortografia é multifacetado, exigindo uma abordagem contínua das regras ortográficas e da reflexão lexical para a formulação de estratégias que favoreçam a aquisição dessa competência pelos alunos.

Nesse contexto, é essencial que os educadores reconheçam a importância da consolidação da escrita, baseada em seus usos sociais, uma vez que ensinar a escrita ortográfica demanda profissionalismo, planejamento, conhecimento diversificado e comprometimento, conforme destaca Leal (2005). Compreender esse aspecto é fundamental para garantir uma educação de qualidade, visto que a escrita é um requisito essencial no percurso formativo escolar e civil.

Assim, cabe aos professores compreender que a escrita ortográfica não corresponde à reprodução de regras. Como afirma Rosa, Gomes e Pedroso (2012, p. 39), a “[...] aquisição e o desenvolvimento do sistema ortográfico são evolutivos, sendo elaborados à medida que os graus de conhecimentos linguísticos estão sendo constituídos”. Esse aspecto sugere que a apreensão e o domínio das normas ortográficas não se estabelecem de imediato, mas sim de maneira progressiva, demandando o reconhecimento e a apropriação de habilidades linguísticas, a partir de um trabalho sistemático no cotidiano da sala de aula.

As habilidades relacionadas à aquisição da escrita ortográfica são contempladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes específicas para o ensino das regras ortográficas. Entre outras recomendações, a BNCC propõe o seguinte eixo de aprendizagem: "Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal, etc., sempre que o contexto exigir o uso padrão" (Brasil, 2018, p. 78).

A BNCC também orienta que o ensino da ortografia seja abordado a partir do segundo ano do ensino fundamental, após o avanço das crianças no processo de compreensão do SEA. Esse conteúdo está inserido no eixo dos Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, com habilidades específicas para cada ano, e propõe um aprendizado progressivo e contextualizado, incentivando estratégias variadas, como atividades lúdicas e reflexão metalinguística.

Pautado na premissa de que a alfabetização é um processo evolutivo e que escrever ortograficamente compõe parte desse processo, questiona-se: Quais são as incorreções ortográficas recorrentes na escrita de estudantes no 5º ano do ensino fundamental? Essas recorrências podem indicar padrões específicos de erros ortográficos? Existe uma relação entre esses erros e as dificuldades não solucionadas na fase de apropriação da escrita alfabética?

Para responder a tais questões, este estudo tem como objetivo identificar quais as dificuldades ortográficas de crianças do 5º ano do ensino fundamental, com base nas discussões teóricas sobre a apropriação e a consolidação do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, por meio da aplicação de testes de verificação da escrita de palavras, frases e textos com crianças do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de ensino, localizada na região centro-oeste de Minas Gerais.

As discussões teóricas apresentadas neste artigo baseiam-se nos estudos de Artur Gomes de Moraes (1998, 2005, 2012), Emília Ferreiro (2011) e Jaime Luiz Zorzi (1998), considerando suas contribuições sobre o sistema de escrita alfabética e ortográfica.

Para melhor organização do estudo, optou-se, primeiramente, por apresentar as discussões teóricas sobre o sistema de escrita alfabética, com ênfase na escrita ortográfica, para, em seguida, destacar a metodologia e os resultados alcançados pela pesquisa, de modo a tecer as considerações finais.

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA E ORTOGRÁFICA: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS

As dificuldades ortográficas apresentadas por crianças no contexto escolar podem impactar o rendimento escolar, configurando-se em obstáculos durante e, sobretudo, após o período de escolarização. Essas dificuldades, em contexto formal de aprendizagem, fomentam discussões e reflexões sobre a estruturação da aprendizagem da língua escrita. Por isso, nesta seção, busca-se compreender como a criança se apropria do sistema alfabético e estabelecer os fundamentos conceituais para esta análise. Propõe-se, então, a reflexão: Qual é a natureza do sistema de escrita alfabética?

Para iniciar a reflexão, cabe ressaltar que a escrita não é um ato mecanizado, mas um processo que envolve diferentes compreensões, isso porque o sistema alfabético é notacional, não um código, de acordo com Moraes (2012). As discussões propostas pelo autor sobre o domínio do alfabeto contrastam com os métodos tradicionais de alfabetização, sintéticos e analíticos. Segundo Moraes (2012), ao considerar a escrita alfabética como um sistema de notação, aponta que o

domínio da escrita alfabética está relacionado às representações mentais que o aprendiz constrói sobre as características do sistema.

Morais (2012) baseia-se nos estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (2011), que consideram que “[...] a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e, conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (Ferreiro, 2011, p. 14). Essa percepção evidencia que a interpretação e a concepção adotadas em relação ao SEA exercem um impacto significativo na abordagem pedagógica.

Até hoje, muitos profissionais envolvidos no processo de alfabetização – professores, psicólogos ou linguistas – utilizam, de forma corriqueira, três expressões para se referirem ao sistema de escrita alfabética, à leitura e à escrita dos alunos principiantes: “código”, “decodificar” e “codificar”. Esses termos se cristalizaram ao longo do tempo, dificultando a busca por nomenclaturas mais adequadas que representem a complexidade do sistema de escrita e dos fenômenos a ele relacionados (Morais, 2005, p. 29).

Esse apontamento destaca a necessidade de uma análise crítica da terminologia empregada na descrição do sistema de escrita alfabética. A cristalização dos termos “código,” “codificar” e “decodificar,” conforme destacado pelo autor, perpetua uma visão limitada e simplificada do processo de alfabetização.

Ferreiro (2011) contesta a ideia de que o aprendizado da leitura e da escrita dependa do desenvolvimento de habilidades motoras e perceptivas, como discriminação visual e auditiva, memória visual, equilíbrio, lateralidade. A autora argumenta que “[...] ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)” (Ferreiro, 2011, p. 18), desconsiderado o significado subjacente à linguagem. Esse foco dado à correspondência entre sons e letras compromete a compreensão do caráter complexo da linguagem, estruturada por significados e significantes.

Ao considerar a escrita alfabética como um sistema notacional, em contraposição à concepção de código, ressalta-se a necessidade de priorizar a compreensão em detrimento da ênfase convencional na memorização e nas habilidades motoras. De acordo com Ferreiro (2011, p. 16), pela origem da escrita estar pautada na necessidade de um sistema de representação, “[...] a habilidade de transpor palavras em letras para o papel ou outros suportes assume uma posição secundária em relação à compreensão das representações mentais do sistema”; por isso a autora “[...] reconhece que a alfabetização transcende a mera decodificação, enfatizando a necessidade de construir uma compreensão sólida do sistema de escrita”.

Nesse contexto, em oposição à ideia de que o sistema de escrita alfabética funciona como um código, Morais (2005) argumenta que, a partir desse entendimento, emergem duas questões fundamentais que os aprendizes devem compreender: o que as letras representam e como elas estabelecem as representações. Em outro estudo, Morais (2012) apresenta um conjunto de dez propriedades essenciais para a consolidação do processo de alfabetização, conforme descrito:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm

formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p); 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem; 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p. 51).

Diante do exposto, as concepções da escrita alfabética, seja como um código ou como um sistema notacional, representam duas perspectivas fundamentais para a compreensão da natureza desse sistema. Cada abordagem traz implicações distintas para o processo de alfabetização e para as práticas pedagógicas.

Ademais, ao considerar a escrita como um sistema de representação, a ortografia também se apresenta como um importante objeto de conhecimento, na consolidação das habilidades da linguagem escrita. No contexto da língua portuguesa, o sistema ortográfico é regulamentado pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, cujo objetivo é estabelecer uma base comum para a ortografia, facilitando a comunicação escrita entre os falantes de português ao redor do mundo.

A respeito da ortografia, Morais (1998) a compreende como uma convenção social que simplifica a comunicação escrita, estabelecendo padrões para a grafia das palavras. Se cada pessoa escrevesse de acordo com a sua própria interpretação fonética, a comunicação escrita tornar-se-ia inviável e a compreensão extremamente difícil.

Contudo, a discussão sobre a ortografia adentra um território de opiniões divergentes. Segundo Morais (2012, p. 79), “[...] diversos educadores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo ‘tradicional’ (e repressor) e que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos. Essa concepção, no entanto, não é adequada, pois a ortografia, sendo convencional, exige um ensino sistemático e contextualizado, alinhado ao uso social da escrita.

A ESCRITA ORTOGRÁFICA

A aprendizagem da ortografia vai além da simples memorização de regras; exige um processo reflexivo sobre a língua escrita. Escrever corretamente não se limita a seguir normas, mas requer uma interação atenta com a língua, em que o erro deve ser considerado como um indicador significativo do processo de aprendizagem. Conforme Zorzi (2006, p. 4):

Os erros encontrados na escrita de crianças, durante as séries iniciais, podem ser categorizados em vários tipos, de acordo com as características que apresentem. Chama também a atenção o fato que eles ocorrem com frequências variadas, ou seja, alguns tipos aparecem constantemente enquanto outros são mais discretos. Esta variação pode significar que os mesmos envolvem distintos aspectos da língua escrita com diferentes graus de complexidade de modo que, quanto mais complexo um determinado aspecto, mais erros ou confusões ele pode vir a gerar para quem aprende.

Diante dessa realidade, torna-se necessário investigar a frequência e o significado dos erros ortográficos, assim como suas causas. Por isso, esta pesquisa buscou identificar padrões recorrentes de erros, examinar as dificuldades individuais dos alunos e considerar o contexto de aprendizagem.

Para categorizar os erros ortográficos identificados na escrita de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizaram-se as classificações propostas por Zorzi (1998), que serviram como eixo norteador para a análise, apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese das categorizações dos erros ortográficos

ALTERAÇÕES	CARACTERÍSTICA	EXEMPLO
1. Alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas.	Alterações ortográficas que surgem da confusão resultante da falta de formas fixas ou únicas de representação gráfica de determinados sons.	Erros relacionados à grafia do fonema /s/ podem ocorrer devido à sua representação por uma variedade de letras: S; SS; C; Ç; SC; SÇ; XC; X e Z
2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade.	Palavras que são frequentemente escritas erroneamente devido a uma influência no modo de falar.	muito – muintu / desde – deisde / boa – boua – trabalhar – trabaliar
3. Omissões de letras.	Palavras escritas de forma incompleta devido à omissão de uma ou mais letras	queimar – quemar / comprou – compou / crianças – crinças / jornal – jornl
4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras.	Problemas quanto à segmentação resultam em palavras unidas entre si ou fracionadas em um número menor de sílabas do que deveriam ter.	às vezes – asvezes / naquele – na quele / se perder – siperder / um dia – umdia
5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações: am e ão .	Palavras com am que são grafadas com ão , e vice-versa. Nesses casos, também se observa uma influência de padrões de pronúncia.	comeram – comerão / saíram – sairão / falaram – falarão / compraram – comprarão.
6. Generalização de regras.	Formas de escrever palavras que parecem refletir como as crianças aplicam certos padrões de escrita de forma geral, embora nem sempre de	fugiu – fugio / cimento – cemento / emagreceu – emagresel / tesoura – tesolra

	maneira apropriada para todas as situações.	
7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.	Alterações que dizem respeito a determinadas substituições de grupos de letras que apresentam em comum o fato de representarem fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade (fonemas surdos fonemas sonoros).	pegando – peganto / fome – vome / vidro – vitro / divertido – difertido
8. Acréscimo de letras.	Palavras que apresentam mais letras do que convencionalmente deveriam ter.	machucar – manchucar / apareceu – papareceu / fugiu – fuigiu
9. Letras parecidas.	Palavras escritas erroneamente em razão de letras incorretas, mas cuja grafia apresenta alguma semelhança com a letra que deve ser utilizada.	tinha – timha / caminho – caminlo / cachorro – caclorro / medo – nedo
10. Inversão de letras.	Palavras que apresentam letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo em posição distinta daquela que deveria ocupar dentro da palavra.	pobre – pober Fraquinho – farquinho Acordou – arcodou Enxugar – enxugra
11.	Alterações observadas em uma ou outra criança em particular, ou seja, ou seja, não são compartilhadas com frequência ou de forma generalizada.	Sangue – jange Bruxa – gurcha Preciso – parcicho Labirintos – britos

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Zorzi (1998).

As categorias propostas pelo autor evidenciam que o processo de aprendizagem da escrita pode, de fato, apresentar desafios, manifestando-se em diversos tipos de erros ortográficos. Desse modo, ressalta-se que neste estudo sobre aquisição da escrita, o erro ortográfico será considerado como um indicador do conhecimento da criança sobre a estrutura de sua língua, bem como seus conhecimentos relativos ao sistema notacional, ou seja, o erro como um elemento revelador do processo de aprendizagem.

Ao propor categorias baseadas em hipóteses ortográficas, Zorzi (1998) ressalta a importância de se realizar uma análise de questões essenciais durante a avaliação de erros relacionados ao processo de aprendizagem da escrita. O autor defende que determinadas falhas podem ser intensificadas ou, até mesmo, provocadas por metodologias específicas de alfabetização. Por isso, afirma que:

[...] é praticamente rotina que os métodos possuam uma hierarquia de apresentação dos elementos da escrita, que, do ponto de vista de quem ensina, deve ir do mais simples ao mais complexo. Em geral, há como que um recorte da linguagem escrita, no qual se procura mostrar de início, aquilo que é regular e que tem maior correspondência com a oralidade, com a crença de que a

compreensão por parte das crianças está sendo facilitada. Famílias silábicas simples, formadas por consoante-vogal, palavras em que aparecem as mesmas sílabas duplicadas, como em “babá”, “vovô”, “nenê” e assim por diante, são selecionadas para garantir a “fixação” e a “automatização” da escrita (Zorzi, 1998, p. 18).

Ao priorizar inicialmente elementos considerados mais “fáceis” ou próximos da oralidade, como as famílias silábicas simples e palavras com sílabas duplicadas, subestima-se a capacidade das crianças de compreender conceitos complexos, o que pode resultar em uma visão fragmentada da linguagem escrita. Além disso, a ênfase na “fixação” e “automatização” negligencia a importância do entendimento conceitual e da reflexão sobre a língua, o que dificulta a aplicação desses conhecimentos em situações de escrita mais desafiadoras e complexas.

Nesse contexto, Zorzi (1998) destaca a importância de considerar eventos dessa natureza, em que o erro é interpretado como um sinal de dificuldade de aprendizado por parte da criança. Com base nessa premissa, o autor propõe a elaboração de recursos específicos destinados à coleta e análise de dados nesse campo. Esses instrumentos, desenvolvidos com base em seus estudos científicos, têm o propósito de oferecer dados empíricos que possam orientar a formulação de estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem o papel do erro como parte integrante do processo de aprendizagem da escrita.

Após uma análise de trabalhos anteriores sobre a temática, o autor destaca importantes considerações em relação às propostas de categorização apresentadas por diferentes autores, afirmando que:

[...] embora tenham sido tomadas como referência para a elaboração de um modelo de classificação, não foram suficientes para dar conta dos erros encontrados, uma vez que os mesmos não estavam sendo vistos como “erros-produtos” de uma produção de textos. Em nossa perspectiva de processo de apropriação, esse erro não seria um produto, mas se constituiria em um “obstáculo-conflito” a ser superado. Além do mais, a trajetória de tais erros se configuraria em um movimento em busca da escrita, o que possibilitaria que um mesmo “erro” pudesse ser analisado de diferentes formas. Por isso, foi a partir da análise sistemática das alterações e da busca do que poderiam apresentar em comum que essas categorias foram sendo modificadas, ou ampliadas, para tornarem possível a classificação da grande quantidade e diversidade de erros que estavam sendo observados (Zorzi, 1998, p. 34).

Por essa razão, Zorzi (1998) propõe um novo quadro classificatório, composto por dez categorias ou tipos de alterações ortográficas, e uma décima primeira destinada à classificação de alterações pouco frequentes, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Comparativo entre a classificação proposta por Zorzi e outros autores

CACLIARI - 1989	CARRAHER - 1990	MORAIS - 1998	ZORZI - 1998
1. Transcrição fonética.	1. Erros tipo “transcrição da fala.	Regularidades contextuais.	1. Apoio na oralidade.
2. Forma morfológica diferente: variedade dialetal			

3. Hipercorreção.	2. Erros por super correção (hiper generalização).	Regularidades morfológico-gramaticais.	2. Generalização de regras.
4. Modificação da estrutura segmental das palavras.	3. Erros por trocas de letras.	XXXX	3. Omissões de letras.
		XXXX	4. Acréscimo de letras.
		XXXX	5. Inversão de letras.
5. Juntura intervocabular e segmentação.	4. Ausência de segmentação e segmentação indevida.	XXXX	6. Junção e separação de palavras: alterações na segmentação.
6. Forma estranha de traçar as letras.	XXXX	XXXX	7. Letras parecidas.
7. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas.	XXXX	XXXX	XXXX
8. Acentos gráficos.	XXXX	XXXX	XXXX
9. Sinais de pontuação.	XXXX	XXXX	XXXX
10. Problemas sintáticos.	XXXX	Regularidades morfológico-gramaticais.	XXXX
11. Uso indevido de letras.	5. Erros por desconsiderar as regras contextuais.	Regularidades contextuais. Irregularidades.	8. Representações múltiplas.
	6. Erros ligados à origem das palavras.		
	7. Erros por sílabas de estruturas complexas.		
	8. Erros por ausência de nasalização.		
XXXX	XXXX	Regularidades morfológico-gramaticais.	9. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão .
XXXX	XXXX	Regularidades diretas.	10. Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.
XXXX	XXXX	XXXX	11. Outros.

Fonte: Elaborado com base em Zorzi (1998) e Morais (1998).

Ao analisar essas perspectivas, estabelece-se um paralelo entre as diferentes abordagens de análise ortográfica. Percebe-se que Zorzi (1998) amplia as possibilidades de alterações em relação às pesquisas anteriores. Em comparação, a proposta de Morais (1998) oferece classificações simplificadas, destacando erros decorrentes de regularidades contextuais, regularidades diretas, regularidades morfológico-gramaticais e irregularidades.

Embora as classificações propostas por Morais (1998) promovam um ensino reflexivo e embasado em evidências, os instrumentos utilizados para coletar os dados desta pesquisa foram pautados na classificação de erros ortográficos propostos por Zorzi (1998), por apresentar uma abordagem mais ampla e detalhada.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Balizada pelas discussões teóricas, os dados da pesquisa aqui divulgados buscaram identificar as dificuldades ortográficas de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, subsidiada por estudos sobre o sistema de escrita alfabética e ortográfica. Para isso, realizou-se uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, envolvendo a aplicação de atividade diagnóstica para a produção de dados com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo foi conduzido em uma escola pública situada em uma cidade do interior de Minas Gerais, conforme aprovação do Comitê de Ética, parecer COEP número: 6.207.760.

Optou-se por uma atividade de escrita dirigida como ponto de partida para identificação e mapeamento das incorreções ortográficas. Após a aplicação, as ocorrências ortográficas foram organizadas em uma tabela indicativa, permitindo uma categorização e análise de forma sistemática.

A escolha pelo 5º ano foi estratégica, considerando que este período representa o término do processo de alfabetização, momento em que se espera que a criança apresente domínio das habilidades de escrita e tenha consolidado as competências ortográficas. Essa etapa se mostra propícia para identificar lacunas na aprendizagem e oportunidades de intervenção pedagógica que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades ortográficas. Além disso, trata-se de um período de transição para etapas posteriores da educação básica, nas quais elevam-se os níveis de exigências da escrita que exigem maior complexidade na escrita, tornando o momento ideal para a coleta de dados sobre as ocorrências ortográficas.

A pesquisa foi realizada em uma unidade de ensino com boa estrutura física, que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em dois turnos. Localizada na região central da cidade, a escola é reconhecida por seu modelo pedagógico tradicional e exemplar, sendo referência no Ensino Fundamental.

A turma estudada se caracterizou pela heterogeneidade e diversidade, composta por 25 alunos matriculados no turno matutino. Observou-se uma variedade de origens socioeconômicas e culturais entre os estudantes, refletida em diferentes perspectivas e experiências na sala de aula, além de apresentar diversos níveis de aprendizagem e desafios individuais.

Foi aplicado um ditado de palavras, com base no roteiro de verificação ortográfica proposto por Zorzi (1998), a fim de se obter uma amostragem por meio da escrita de palavras com diferentes características. As palavras ditadas estão apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Roteiro de observação ortográfica

DITADO DE PALAVRAS				
caçador	churrasco	tijolo	soltou	combinar
carroça	cimento	bandeja	quente	serviço
explicação	vizinho	girassol	guerra	cantaram

ovelha	enxugar	jornal	tanque	estudam
assaltou	queixo	comeram	mangueira	exemplo
presente	machucado	compraram	sangue	quatrocentos
travesseiro	manchar	viajaram	queimar	bombeiro
zelador	gelatina	falaram	macarrão	folha

Fonte: Elaborado pelas autoras.

RESULTADOS

Os resultados obtidos nas atividades diagnósticas dialogam com a abordagem proposta por Zorzi (1998, 2006) e fornecem informações relevantes sobre o estágio de desenvolvimento ortográfico dos alunos. A análise evidenciou uma variedade de padrões e dificuldades ortográficas, confirmando as premissas apresentadas pelo autor. O Quadro 4 sintetiza o quantitativo das categorizações dos erros encontrados.

Quadro 4 – Categorização dos erros – Ditado de palavras

TIPOS DE ALTERAÇÕES	Nº DE ERROS	TIPOS DE ALTERAÇÕES	Nº DE ERROS
1. Representações múltiplas	322	7. Trocas de fonemas surdos e sonoros	35
2. Apoio na oralidade	65	8. Acréscimo de letras	05
3. Omissões	193	9. Confusão entre letras parecidas	07
4. Junção ou separação	03	10. Inversões de letras	03
5. Confusão entre as terminações: am ou ão	32	11. Outros	09
6. Generalização de regras	12	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os resultados evidenciam um número expressivo de erros ortográficos e uma disparidade significativa entre o tempo de escolarização e o desempenho observado. A análise aponta que, apesar do tempo investido na educação formal, persistem lacunas significativas no domínio da ortografia. Entre as diversas incorreções identificadas, as representações múltiplas foram os equívocos mais recorrentes, conforme demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5 - Categorização dos erros – representações múltiplas

TIPOS DE ALTERAÇÕES	PALAVRA	ALTERAÇÕES	Nº DE ERROS
1. REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS 1.1 Grafia do fonema /s/: S – SS – C – Ç – SC – SÇ – XC – X – Z	caçador	casador (10) – casado (3) - qaçado (1)	14
	carroça	carosa (11) – carrosa (3) – karosa (1)	15
	explicação	esplicação (5) – esplicação (3) – espicação (1) – explicassão (1) – espricasu (1) – espicão (1) – cepricasão (1) – epricasão (1) – espreça (1) – esdicaça (1)	16
	assaltou	asaltou (7) – asautol (2) – asatou (2) - acato (1) – alsatou (1) – asuto (1) – asado (1) – asutor (1) – asatol (1)	17
	travesseiro	travezeiro (6) – traveceiro (2) – pravezeiro (2) – pravezeiro (2) – trabezeiro (1) – travecero (1) – tavezero (1) – dravezeio (1) – traviseiro (1)	17
	girassol	girasol (8) – jirasol (1) – xirasol (1) – xelasol (1) – girasau (1) – gira sol – giraco (1) – gilasol (1)	14
	serviço	serviso (6) – cerviço (4) – seviço (3) – servisso (2) – cevico (1)	16
	quatrocentos	quattrossentos (2) – quatrozentos (2) – gatesendo (1) – quatusedo (1)	06
Total			115
1. REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS 1.2 Grafia do fonema /z/: Z – S – X	presente	prezete (1) – pezete (1) – pazeti (1)	03
	zelador	selador (4) – celador (1) – selado (1)	06
	exemplo	esenplo (2) – ezepe (1) – ezendro (1) – ezepo (1) – ezenplo (1) – ezeplo (1) exsenplo – esnito (1) ezemplo (1) – esemplo (1) – esetro (1) – esenpar (1)	12
	vizinho	visinho (3) – zisio (1) – vicinho (1) -	05
Total			26
1. REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS 1.3 Grafia do fonema /ʃ/: X – CH	churrasco	xuraco (1) – xurasco (1)	02
	enxugar	enchugar (4) – emchugar (2) – enchogar (1)	07
	machucado	maxucado (4)	04
	manchar	manxar (1) – manxa (1) – maixora	06
	queixo	queicho (5) – quecho (1)	06
Total			25
1. REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS 1.4 Grafia do fonema /ʒ/: J – G	gelatina	jelatina (3)	03
	tijolo	tigolo (3)	03
	bandeja	bãodga (1) – batega (1) – vandega (1)	03
	girassol	jirasol (1)	01
	jornal	gornal (1) – gonau (1) – gona (1) – gonal (1)	04
	viajaram	viagaram	02
Total			16
1. REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS 1.5 Grafia do fonema /k/: Q – C – K	carroça	karosa (1)	01
	caçador	qacado (1)	01
	macarrão	makarrão (1) – maquarão (1)	02
	machucado	magokado (1)	01
	explicação	seplikção (1)	01

	queixo	ceixo (1)	01
	comeram	quomero (1)	01
	compraram	quoparo (1)	01
	queimar	cermar (1)	01
	combinar	quobina (1)	01
	cantaram	quetaro (1)	01
	Total		12
	guerra	quera (4) – guera (3) – queira (2) – qara (1) – dera (1) – gera (1)	12
	macarrão	macarão (6) – macaram (3) – macarau (1) – nacara (1) – maquarão (1)	12
	carroça	carosa (11) – karosa (1) – carocha (1)	13
	travesseiro	travesseirro (1)	01
	mangueira	mangueirra (1)	01
	falaram	falarri (1)	01
	churrasco	churasco (4) – churaco (1) – xurasco (1) – suranco (1) – suraco (1) – chorasco (1) – guraquo (1) – xuraco (1) – furasco (1) – juraco (1)	13
	Total		53
1. REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS 1.7 Grafia do fonema /ʒ/ - mais vogais: e i: GUE – GUI	mangueira	mangeira (3) – mangera (2) – mamgeaira (1)	06
	sangue	sange (2) – sigi (1) – sagi (1) – sangni (1)	05
	guerra	gera (2) – gera (1) – gara (1)	04
	Total		15
1. REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS 1.8 Grafia letra C – som /s/	cimento	simeto (3) – simento (3) – semento (2) – sinendo (1)	09
	quatrocentos	quatrossentos (2) – quatusedo (1) – gatesendo (1)	04
	explicação	esplicação (4) – espricasu (1) – esdicaça (1) – epricação (1) – çepricação (1) – explicassão (1) – explicação (1)	10
	Total		23
	bandeja	bamdeja (1)	01
	compraram	conpraro (1) – conpraram (1) – conrasão (1) – conprarão (1)	04
	sangue	samgue (1)	01
	mangueira	mamgeaira (1)	01
	bombeiro	bonbeiro (4) – bondero (2) – bonbero (1) – benbero (1) – bondeso (1) – bonveiro (1)	10
	quatrocentos	quatocemtos (1)	01
	combinar	conbinar (2) – conpina (1) – conpima (1) – convinar (1) – condinar (1)	06
	cantaram	camtaram (2)	02
	exemplo	exenplo (4) – esenplo (2) – ezenplo (1) – ezenpar (1) – exnlllo (1) – exsenplo (1) – ezenpro (1)	11
	Total		37
	TOTAL DE ERROS		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O quadro demonstra uma variação considerável na escrita das palavras. Segundo Zorzi e Ciasca (2009), essa categoria de erro é predominantemente ortográfica, pois envolve múltiplas representações de letras devido ao desconhecimento ou à desconsideração das regras. Os autores afirmam que “quando uma criança escreve “cabeça” com a letra “s” (“cabela”) os aspectos fonológicos estão adequados porque a letra “s” pode escrever o som /s/. Porém, em razão de uma regra contextual, a letra “s”, nesta posição fica com o som /z/” (Zorzi e Ciasca, 2009, p. 412).

Essas ocorrências evidenciam a necessidade de refletir sobre os motivos que levam a um número tão expressivo de erros nesta categoria. Zorzi (1998) aponta algumas questões que precisam ser consideradas: as múltiplas representações contrariam o princípio de correspondência biunívoca entre sons e letras, a ausência de formas únicas para grafar as palavras e a existência de muitos fonemas com diversas possibilidades de grafia. Ademais, as dificuldades apresentadas estão diretamente ligadas ao domínio insuficiente das regras contextuais e à falta de compreensão das variações do SEA, conforme mencionado por Morais (2012).

O segundo maior grupo de erros observados está relacionado às omissões, o que pode indicar dificuldades específicas no processamento auditivo e na memória fonológica, bem como possíveis lacunas no aprendizado ortográfico. Outras alterações frequentes que se destacaram foram o apoio na oralidade e as trocas de fonemas surdos sonoros.

Estudos anteriores também demonstraram um número expressivo de alterações nessas categorias. Por exemplo, a pesquisa realizada por Zorzi (1998) também identificou as representações múltiplas como a classificação com maior número de ocorrências. Esses resultados reforçam a necessidade de investigar as causas desses erros frequentes, considerando a complexidade das regras ortográficas e a variabilidade das representações gráficas. Além disso, é essencial refletir sobre estratégias pedagógicas que minimizem essas dificuldades e aprimorem a proficiência escrita dos alunos.

Seguindo essa perspectiva, ao categorizar os erros ortográficos recorrentes, reforça-se o compromisso de compreender as razões que levam ao não domínio ortográfico. Nesse sentido, reafirma-se que a ortografia como uma convenção social representa um campo de conhecimento em sua própria natureza. Compreende-se que, no ensino da ortografia, a identificação dos erros ortográficos desempenha funções múltiplas, permitindo acompanhar o progresso dos alunos, orientar o planejamento das atividades em sala de aula e servir como objeto de estudo.

Um aspecto relevante diz respeito ao fato de que o grupo de crianças envolvido nesta pesquisa enfrentou o período de alfabetização de forma remota, durante o contexto pandêmico, o que pode ter contribuído para o número elevado de erros ortográficos relacionados às representações múltiplas.

Acredita-se que diagnosticar tais dificuldades permite mapeá-las e, a partir delas, planejar atividades mais direcionadas às necessidades dos alunos, buscando aprimorar a compreensão da escrita ortográfica. Esse processo, que não se resume a uma tarefa simples, demanda uma abordagem pedagógica que se efetive por meio da prática de ler, de escrever e de refletir sobre as particularidades da norma ortográfica, por meio de atividades constantes de produção escrita.

CONCLUSÕES

A reflexão teórica e conceitual acerca do sistema de escrita alfabética, destacada previamente, forneceu subsídios para esta pesquisa, permitindo identificar os principais erros ortográficos de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. Os erros ortográficos encontrados foram considerados hipóteses de incompreensões referentes ao SEA. Além disso, é apropriado afirmar que as questões relacionadas às dificuldades apresentadas podem ter origem no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita, visto que se observou uma predominância da fase alfabética de escrita, sem a devida compreensão das variações do SEA. Outra questão a ser considerada refere-se ao fato de que a alfabetização dessas crianças ocorreu de forma remota, que possivelmente comprometeu a apropriação do SEA.

No contexto educacional, o ensino da ortografia demanda o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Contudo, os resultados da pesquisa demonstram que as crianças permanecem na fase alfabética até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, essa investigação aponta três pontos reflexivos, que estão interligados. O primeiro refere-se ao reconhecimento das ocorrências ortográficas das crianças por parte do professor, que necessita identificar as principais dificuldades em relação à escrita ortográfica, compreendendo quais são as lacunas acerca do SEA.

O segundo ponto reflexivo diz respeito à compreensão do sistema de escrita alfabética como sistema notacional (Morais, 2012), haja vista que, à medida que avançam na aquisição da linguagem escrita, as crianças se deparam com a complexidade das relações entre sons e letras. No entanto, além do conhecimento fonológico, é imprescindível que compreendam que as línguas alfabéticas não seguem rigidamente as correspondências entre fonemas e grafemas. Por isso, “[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (Ferreiro, 2011, p. 19).

A afirmação destaca uma dicotomia na aprendizagem da escrita: como código de transcrição ou como sistema de representação. Criticamente, a primeira abordagem pode limitar o desenvolvimento cognitivo, enquanto a segunda promove exploração e reflexão crítica. Mais do que um treino ortográfico, a escrita requer uma reflexão sobre suas complexidades.

Por conseguinte, uma vez ultrapassada a fase inicial de aprendizado do sistema alfabético, torna-se essencial que as crianças reconheçam a importância das convenções ortográficas na escrita. Para isso, é essencial que compreendam que, apesar da relação entre sons e letras, há exceções e particularidades que influenciam a forma como as palavras são escritas. Nessa perspectiva, para consolidar a aquisição da escrita ortográfica, é fundamental promover um trabalho sistemático e contínuo no âmbito da sala de aula, expondo as complexidades do SEA e suas regras ortográficas, além de ampliar as práticas que incentivem a observação e a reflexão das variações do sistema de escrita.

Dessa forma, ao constatar a permanência das crianças na fase de escrita alfabética ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, emerge a necessidade de diagnosticar e categorizar as dificuldades ortográficas, a fim de garantir que a criança compreenda as especificidades do sistema

de escrita alfabética. Por essa razão, ao identificar as limitações ou alterações da escrita das crianças, os professores podem, então, promover um ambiente de aprendizado mais direcionado, contextualizado, significativo e eficiente. Tais apontamentos conduzem a um terceiro e último ponto reflexivo: a necessidade de formação permanente de professores, especificamente dos alfabetizadores, comprometida com o processo de compreensão e apreensão das complexidades que envolvem a língua escrita. Essa formação deve ser construída de forma colaborativa, entre pares, sustentada em práticas pedagógicas significativas e reflexivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEA, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159-176, jan./jun. 2016a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25329>. Acesso em: 30 set. 2024.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. *In*: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 29-45.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ROSA, Clarice Costa; GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Revista Cefac**, v. 14, p. 39-45, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/CtTjhgL44vH8zRcS3dXmLQt/>. Acesso em: 30 set. 2024.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. *In*: MALUF, Maria Irene. (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, p. 144-162.

Recebido em: 18 de dezembro de 2024

Aprovado em: 21 de fevereiro de 2025