

Escrita ortográfica de estudantes do 5º ano: Proposta de intervenção pós-ensino remoto

Spelling of 5th year students: Proposal for
intervention after remote teaching

Maria Eduarda Claro de Souza¹; Ana Paula Rigatti Scherer²

DOI: 10.51207/2179-4057.20260014

Resumo

A escrita reflete a capacidade humana de evoluir na comunicação, desde os primeiros alfabetos até os sistemas modernos, sendo essencial para a identidade cultural e a educação. O ensino da ortografia é crucial para uma comunicação eficaz e sua aprendizagem envolve domínio, prática e compreensão das normas. Este estudo teve como objetivo propor uma oficina de intervenção ortográfica para minimizar as dificuldades de escrita apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, que se alfabetizaram durante o período de pandemia. Participaram 10 alunos de duas escolas públicas de Porto Alegre, com idade média de 9 anos, incluídos em uma pesquisa sobre desempenho escolar e regulação emocional pós-ensino remoto. Todos apresentavam diferentes níveis de déficit na escrita, identificados a partir do Teste de Desempenho Escolar – Segunda Edição (TDE II). As médias de acertos totais foram semelhantes nas duas escolas, com prevalência de erros relacionados à conversão fonema-grafema, seguidos por erros nas regras contextuais e, por fim, nas irregularidades da língua. A pandemia agravou as lacunas no aprendizado da escrita, evidenciando a importância de práticas pedagógicas voltadas ao ensino sistemático da ortografia. A oficina proposta busca sanar essas dificuldades, promovendo o desenvolvimento eficaz da escrita com o apoio de uma rede de profissionais da educação.

Unitermos: Alfabetização. Pandemia. Escrita Ortográfica. Intervenção Educacional. Erros de Escrita.

Abstract

Writing reflects the human capacity to evolve in communication, from the earliest alphabets to modern systems, and is essential for cultural identity and education. Teaching orthography is crucial for effective communication, and its learning involves mastery, practice, and understanding of linguistic rules. This study aimed to propose an orthographic intervention workshop to minimize the writing difficulties presented by 5th-grade elementary school students who became literate during the pandemic period. Ten students from two public schools in Porto Alegre, with an average age of 9 years, participated in a broader study on school performance and emotional regulation after remote learning. All participants showed different levels of writing deficits identified through the School Achievement Test – Second Edition (TDE II). The mean total accuracy scores were similar across both schools, with a prevalence of errors related to phoneme-grapheme conversion, followed by errors in contextual rules and, finally, irregularities of the language. The pandemic exacerbated gaps in writing acquisition, highlighting the importance of pedagogical practices focused on systematic orthographic instruction. The proposed workshop seeks to address these difficulties, promoting effective writing development with the support of an interdisciplinary educational team.

Keywords: Literacy. Pandemic. Orthographic Writing. Educational Intervention. Writing Errors.

Trabalho realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Maria Eduarda Claro de Souza – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. **2.** Ana Paula Rigatti Scherer – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

A escrita reflete a capacidade humana de se adaptar e evoluir na forma de comunicar ideias. Desde os primeiros sistemas simbólicos, como o alfabeto fenício — que era composto apenas por consoantes e lido da direita para a esquerda —, até os avanços promovidos pelos gregos e romanos, cada etapa representou um progresso significativo. Fisher (2009) destaca que a expansão militar, econômica e cultural da Grécia sob Alexandre, o Grande, foi essencial para que o alfabeto grego servisse de modelo para outros sistemas alfabéticos que surgiram na Europa posteriormente, mantendo-se relevante até os dias atuais, mais de dois mil anos depois. Atualmente, a escrita é essencial em diversas áreas da vida, permitindo a comunicação e o registro de conhecimentos. Nesse sentido, Bagno (1999) destaca que a escrita é essencial para a formação da identidade cultural e social, ressaltando sua importância na educação.

A educação formal desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, pois não se limita ao ensino do princípio alfabético, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de pensamento crítico. Piaget (1970) defende que o conhecimento é construído de maneira ativa, pois “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo” (p. 30), o que implica que o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Essa abordagem ativa é complementada por Soares (2004), que enfatiza que a educação formal, ao estimular a pesquisa e a reflexão, não só ensina a ler e escrever, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, essenciais para a compreensão e utilização da escrita de forma crítica e eficaz.

Morais (1995) conceitua a ortografia como uma convenção social que visa facilitar a comunicação escrita. De acordo com o autor, é através da ortografia que se estabelecem padrões para a escrita das palavras, fundamentais para a compreensão dos textos conforme a época, cultura e herança sociocultural. Dentro dessa perspectiva, para que o ensino da ortografia seja eficaz, é essencial que os alunos dominem o sistema alfabético e as normas

ortográficas (Morais & Almeida, 2022). Esse domínio envolve tanto a formulação de hipóteses sobre a grafia correta das palavras quanto a prática contínua (Capellini et al., 2011). Os modelos de Linnea C. Ehri (2000) e Ferreiro e Teberosky (1999) ilustram as fases desse progresso. Enquanto Ehri divide as fases em pré-alfabética até a fase alfabética consolidada, Ferreiro e Teberosky classificam os períodos de pré-silábico até alfabético. As ideias semelhantes destacam a singularidade de cada criança e a necessidade de atividades personalizadas para garantir a evolução no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a ortografia, embora convenção social, estabelece padrões que facilitam a comunicação (Morais, 1995). No entanto, os erros ortográficos são inevitáveis, especialmente durante os processos de aprendizagem e adaptação às normas. Na literatura, identificam-se diferentes padrões de classificação para os tipos de erros ortográficos encontrados, em que destacam-se autores como Lemle (2009), Moraes (2007) e Moojen (2009).

Para Lemle (2009), os erros podem ser classificados em três grandes grupos: o primeiro, denominado *falhas de 1ª ordem*, refere-se aos erros na forma das letras, como a incapacidade de identificar traços distintivos de sons. Esses erros podem ser observados, por exemplo, em confusões gráficas simples, como a troca entre as letras “b” e “d”, por exemplo; o segundo grupo, as *falhas de 2ª ordem*, envolve erros que surgem ao transcrever sons de forma incorreta, o que é comum quando o aluno não consegue representar adequadamente o som ouvido na fala, como escrever “matu” para “mato”; e o terceiro, as *falhas de 3ª ordem*, refere-se aos erros que ocorrem devido à troca de letras foneticamente semelhantes, como no caso de “c” e “s” refletindo a dificuldade em identificar as variações ortográficas de certos fonemas.

Por outro lado, Moraes (2007) apresenta uma classificação mais detalhada, subdividida em quatro grupos, que leva em consideração diferentes aspectos das correspondências fonográficas. Apresenta uma classificação dos erros ortográficos em quatro categorias principais, que auxiliam na compreensão e no ensino da ortografia do português.

As *regularidades diretas* referem-se a correspondências claras entre sons/fonemas e grafemas, como os sons /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/, representados por P, B, T, D, F e V, como em “pote” e “bode”. Já as *regularidades contextuais* envolvem a análise da posição dos grafemas na palavra, levando em conta a influência do contexto, como nos casos de “campo” com “M” e “canto” com “N”. As *regularidades morfossintáticas* exigem que o aprendiz identifique morfemas e aspectos gramaticais, como a terminação /eza/ em adjetivos pátrios e a flexão verbal no passado, como por exemplo “baronesa” (forma correta da escrita) e não “baroneza”. Por fim, as *irregularidades* são os casos em que não há uma regra explicativa, sendo definidos por fatores etimológicos ou convenções linguísticas, como o uso de diferentes grafemas para o som /s/ (por exemplo, “seguro” e “cidade”) ou a notação do som /g/ com “J” e “G” em “gelo” e “jiló”.

Moojen (2009), por sua vez, adota uma perspectiva semelhante à de Lemle, dividindo os erros ortográficos em três grandes categorias, embora com nomenclaturas distintas. A primeira categoria, chamada *conversor fonema-grafema*, refere-se aos erros em que o aluno escolhe a letra errada para representar um fonema. Por exemplo, um aluno pode escrever “p” no lugar de “b”, como em “bato” invés de “pato”. A segunda categoria, *regras contextuais*, envolve os erros originados pela falta de conhecimento sobre as regras que regem o valor de uma letra dentro de um determinado contexto linguístico. A autora subdivide essa categoria em *regras simples* e *regras complexas*. As *regras simples* referem-se ao uso básico de grafemas, como a troca de “u” por “o” no final de palavras, como em “cabelu” em vez de “cabelo”. Já as *regras complexas* estão relacionadas ao uso de acentuação gráfica, como em palavras como “pêlo” em vez de “pelo”. A última categoria é a das *irregularidades da língua*, que abrange os erros em que o aluno desconhece as exceções ou particularidades ortográficas, como escrever “xaveco” em vez de “chaveco”.

A divisão proposta por Moojen (2009) oferece uma análise detalhada das diferentes fontes de erro ortográfico, permitindo identificar com

precisão as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem. Essa categorização facilita uma intervenção mais direcionada, pois permite que o educador trabalhe de maneira específica nas áreas de maior dificuldade, seja no reconhecimento fonema-grafema, na aplicação das regras ortográficas simples e complexas, ou no domínio das irregularidades da língua. Dessa forma, a classificação não só contribui para um diagnóstico mais preciso das dificuldades dos alunos, mas também permite a adoção de estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades individuais de cada estudante.

No entanto, a pandemia de covid-19 trouxe desafios significativos, exacerbando desigualdades sociais e tecnológicas e impactando diretamente a aprendizagem, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ortografia (Bof & Moraes, 2022). Mesmo com os esforços contínuos dos profissionais de educação, as lacunas no processo de alfabetização foram constatadas.

Uma pesquisa de Bof et al. (2022) revela que a suspensão das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto comprometem o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita, agravando as desigualdades de aprendizagem entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Esse cenário foi particularmente desafiador nas escolas públicas, onde a falta de infraestrutura adequada e de apoio especializado dificultou ainda mais o progresso na alfabetização durante o período de pandemia.

Neste contexto, a atuação do fonoaudiólogo educacional se torna ainda mais importante. O estudo de Reis et al. (2023) destaca que, no ambiente escolar, o fonoaudiólogo não apenas identifica as dificuldades dos alunos, como também interage de maneira colaborativa com os educadores, promovendo o letramento e a comunicação oral. Ações de prevenção e a identificação precoce de dificuldades são fundamentais para aprimorar o processo educacional e garantir uma alfabetização de qualidade.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo elaborar uma proposta de oficinas de intervenção na ortografia para estudantes do 5º ano que apresentaram déficits na escrita de palavras quando ainda frequentavam o 4º ano. Através

da identificação dos tipos de erros ortográficos, fundamentada na classificação de Moojen (2009), busca-se implementar estratégias pedagógicas que promovam a superação das dificuldades ortográficas, contribuindo para o desenvolvimento da escrita desses alunos.

Método

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “*Desempenho escolar, ansiedade na escola e regulação emocional em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto*”, realizada em 2023. O estudo principal, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 6.298.989), investigou os efeitos do período de ensino remoto sobre o desempenho escolar e os aspectos emocionais de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de Porto Alegre (RS). No total, participaram 77 alunos, sendo 34 de escolas públicas e 43 de escolas privadas, com idades entre nove e dez anos.

O presente recorte analisa exclusivamente os dados de escrita obtidos no subteste correspondente do Teste de Desempenho Escolar – Segunda Edição (TDE II) (Milnitsky et al., 2020), aplicado aos estudantes das duas escolas públicas. Foram selecionados dez participantes: cinco meninos e cinco meninas, com média de nove anos, que apresentaram desempenho indicativo de alerta para déficit, déficit grave ou déficit muito grave em escrita, conforme a classificação do instrumento.

O TDE II avalia as habilidades de leitura, escrita e aritmética, podendo ser utilizado tanto para rastreamento quanto para diagnóstico e planejamento de intervenções. O subteste de escrita consiste em um ditado de 40 palavras, pontuadas de modo binário (1 ponto para acertos e 0 para erros). Os erros são classificados em quatro níveis: (a) conversão fonema-grafema, quando há falhas na correspondência entre sons e letras; (b) regularidades da língua, envolvendo o uso incorreto de regras ortográficas; (c) irregularidades da língua, relacionadas a palavras não regulares; e (d) nível da palavra, que abrange dificuldades morfológicas e estruturais.

A análise dos resultados foi quali-quantitativa, considerando tanto o desempenho numérico quanto a natureza dos erros. Com base nas dificuldades mais recorrentes, foram planejadas oficinas de intervenção ortográfica, fundamentadas na classificação de erros ortográficos de Sônia Moojen (2009), visando o aprimoramento da escrita dos estudantes.

Resultados

A média de acertos no Teste de Desempenho Escolar (TDE II) das escolas foi semelhante, sendo que a média da escola 1 foi de 30,0 e da escola 2 de 27,6, conforme apresentado no Gráfico 1.

Em relação aos tipos de erros observados, os mais prevalentes foram, inicialmente, os erros decorrentes do desconhecimento das irregularidades da língua, seguidos pelos erros relacionados ao desconhecimento das regras contextuais e, por último, os erros de falha no conversor fonema-grafema (conforme mostra o Gráfico 2).

Gráfico 1

Média total de acertos das duas escolas públicas

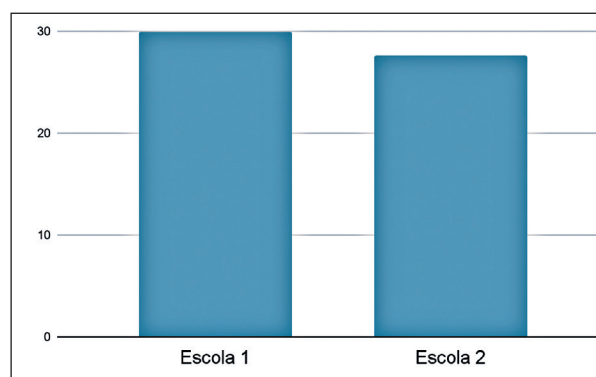
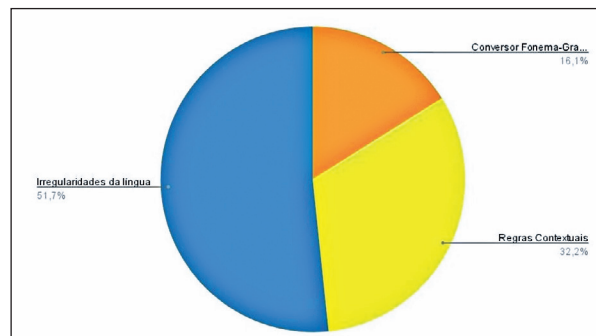


Gráfico 2

Classificação dos tipos de erros totais das escolas



Os erros de conversão fonema-grafema podem ser classificados em diversos tipos, incluindo trocas de fonemas surdos e sonoros, substituição, inversão, transposição, omissão, adição, redução de encontro consonantal e apagamento do “R” no final da sílaba. Os tipos mais comuns observados foram as trocas surdos-sonoros e as substituições, como as trocas de *f/v*, *faca/vaca*, e *m/n*, *minha/ninha*, (conforme ilustrado no Gráfico 3).

Os erros relacionados às regras contextuais foram divididos em regras simples e regras complexas. As regras simples englobam casos como o uso de “Ç”, “R/RR”, “C/Q-G/GU”, “E/I”, “O/U” no final das palavras, e os marcadores de nasalidade. Os erros mais frequentes nas regras simples foram o uso inadequado de “O” ou “U”, trocas de “R/RR”, como *carro/caro* e de “M/N”, *campo/canpo*. Já as regras complexas, que envolvem aspectos de acentuação demonstraram uma prevalência significativa de erros relacionados à adição e troca de acentos, como *fáço/faço*, *manhá/manhã* (apresentado no Gráfico 4).

Além disso, os erros de irregularidades da língua mais prevalentes incluíram trocas da letra “U” e “L”, “X” e “S”, “C” e “S”, “SC” e “S”, “J” e “G”, “SS” e “S”, além da omissão do “H”. Nesta amostra, os principais erros observados foram trocas de “C”/”S”, “SC”/”S”, “S”/”SS” e “J”/”G”, seguidos da omissão do uso de “H” e “X”/”S” e, por fim, de trocas de “U”/”L”, como *piscina/picina*, *jibóia/gibóia*, *orta/horta*, *chapéu/chapel* (conforme evidenciado no Gráfico 5).

Gráfico 3

Classificação dos subtipos de erros mais comuns no processo de conversão fonema-grafema

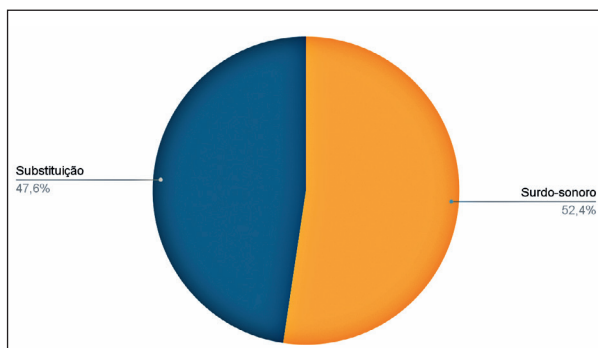


Gráfico 4

Classificação dos subtipos de erros mais comuns dentro das regras contextuais

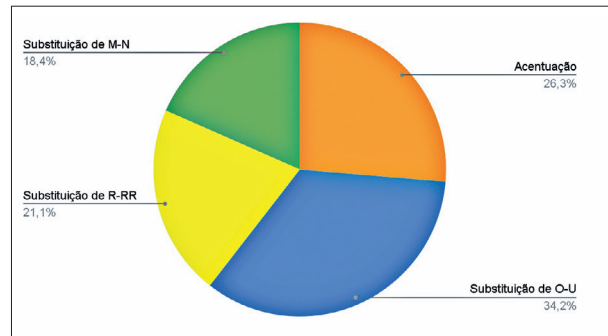
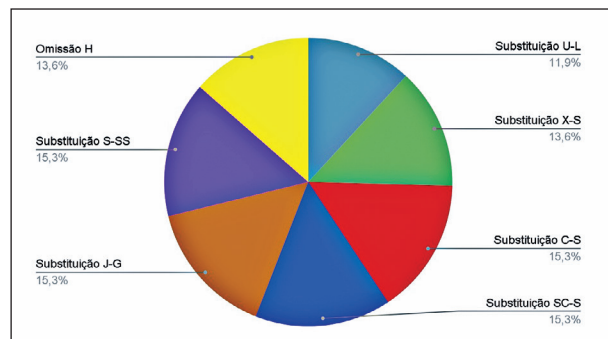


Gráfico 5

Classificação dos subtipos de erros mais comuns nas irregularidades da língua



Discussão

O objetivo deste estudo foi elaborar uma proposta de oficinas de intervenção para alunos do quinto ano com déficits na escrita, fundamentada na identificação dos tipos de erros ortográficos descritos por Moojen (2009), focando especialmente em estudantes que se alfabetizaram de forma remota durante o período de pandemia de covid-19.

Os resultados apresentados por Araújo et al. (2024) destacam uma série de erros ortográficos comuns entre os alunos, incluindo omissões de letras, erros de acentuação gráfica, confusão entre “AM” e “ÃO” e dificuldades na junção e separação de palavras. Dentre esses desvios, a omissão de letras foi o erro mais frequente, evidenciando uma dificuldade significativa no processo de conversão fonema-grafema. De acordo com estudos

anteriores (Moojen, 2009; Zorzi, 2009), esse tipo de erro é tipicamente observado em estágios iniciais de alfabetização, especialmente em contextos onde a aprendizagem é interrompida ou comprometida, como ocorreu durante a pandemia. Nesse sentido, espera-se que alunos do quarto ano do Ensino Fundamental já tenham superado essa fase.

Contudo, conforme demonstrado neste presente estudo, os erros relacionados a regras contextuais, como a confusão entre “ÃO” e “AM” e erros de acentuação, ainda se mantiveram em níveis baixos, porém, de forma significativa, o que sugere dificuldades em compreender e aplicar adequadamente as regras ortográficas. Tais dificuldades podem ser atribuídas ao estágio de desenvolvimento da escrita dos alunos e, como evidenciado por Miranda (2010), esse tipo de erro tende a diminuir conforme o aluno adquire maior domínio das regras ortográficas.

Além disso, erros relacionados às irregularidades da língua, como discutido por Capellini et al. (2011), indicam falhas na compreensão das regras gramaticais mais complexas, sugerindo a necessidade de um ensino mais centrado na segmentação correta de palavras e frases. Esses erros refletem a opacidade da língua, como apontado por Zorzi (2018), em que múltiplas representações fonográficas para um único fonema tornam o processo de aprendizagem mais desafiador.

O impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos é outro fator relevante, como evidenciado pelos dados de Bof e Moraes (2022), que apontam uma queda no desempenho acadêmico de 2021 em comparação aos anos anteriores. A diminuição no percentual de estudantes que atingiram o nível adequado de aprendizagem em Língua Portuguesa pode ser diretamente relacionada à interrupção das aulas presenciais e à falta de práticas pedagógicas contínuas. Mendes et al. (2024) destacam os desafios enfrentados pelas escolas devido à falta de recursos didáticos, à diversidade de habilidades dos alunos e à formação insuficiente dos professores, aspectos que agravam ainda mais o contexto educacional.

Diante dessas dificuldades, a literatura sugere que intervenções pedagógicas precisam ser adaptadas às necessidades específicas dos alunos, com foco

na identificação e correção dos erros ortográficos mais comuns. A proposta de oficinas de intervenção apresentada neste estudo mostra-se uma estratégia promissora, pois possibilita um atendimento mais individualizado às dificuldades ortográficas dos alunos. Brito et al. (2018) enfatizam que intervenções sistemáticas, baseadas em evidências, podem melhorar significativamente o desempenho dos alunos, especialmente quando as atividades são voltadas para a consciência fonológica e metalinguística.

A colaboração entre profissionais da educação, como fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores, também revela-se essencial para garantir o suporte necessário aos alunos no enfrentamento dessas dificuldades. O fonoaudiólogo educacional, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 6.965/1981, desempenha um papel fundamental na identificação e correção de erros linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Sua intervenção pode promover a correção de erros fonológicos, melhorar a correspondência fonema-grafema e apoiar o desenvolvimento ortográfico de maneira eficaz (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2010).

Sendo assim, sugere-se uma sequência de oficinas que seriam compostas por oito encontros (conforme apresentado no Quadro 1), ocorridos uma vez por semana, com duração média de 45 minutos cada. No primeiro encontro, as atividades fariam uma abordagem do princípio alfabético e da consciência fonológica, incluindo tarefas com o intuito de ajudar as crianças a perceber a correspondência entre sons e grafemas. Nos encontros seguintes (dois a quatro), o foco seria nas regras contextuais, como o uso de “C/QU, G/GU”, “R/RR”, “I/E e O/U” no final das palavras, e “M/N” no final de sílaba, além de “ÃO/AM”. Essas atividades incluíram exercícios práticos, como a escrita de palavras do cotidiano das crianças, incentivando a utilização dessas regras. Nos encontros de cinco a oito, a aplicação se concentraria nas irregularidades ortográficas, como o uso do “H”, do “J” antes de “E e I”, da grafia de “S” com som de “Z” e as diferentes pronúncias do “X” (como “CH”, “CS”, “SS” e “Z”). Para cada encontro, seriam sugeridas atividades diversificadas, envolvendo a leitura de textos, músicas e poemas, com o

Quadro 1*Estruturação dos encontros para aplicação das oficinas*

Encontro	Tipo	Temática	Objetivo
1º	Relação fonema-grafema	Princípio alfabético e Consciência fonológica	Revisar conceitos básicos a fim de verificar possíveis dificuldades
2º	Regras contextuais	Atividades com uso de C/QU e G/GU	Compreender quando aplicamos a regra
3º	Regras contextuais	Atividades sobre o uso R/RR e com I/E e O/U no final de palavras	Compreender quando aplicamos as regras
4º	Regras contextuais	Atividades com regras de quando usar M e N (final de sílaba) e ÃO/AM	Compreender quando aplicamos as regras
5º	Irregularidades da língua	Atividades sobre o uso do H	Compreender que algumas palavras precisam ser memorizadas/familiarizadas pela escrita, pois não se baseiam em regras
6º	Irregularidades da língua	Atividades sobre uso de J antes de E e I	Compreender que algumas palavras precisam ser memorizadas/familiarizadas pela escrita, pois não há contexto específico
7º	Irregularidades da língua	Atividades com S com som de Z	Compreender que algumas palavras precisam ser memorizadas/familiarizadas pela escrita, pois não há contexto específico
8º	Irregularidades da língua	Atividades sobre os sons do X: CS, CH, Z e SS	Compreender que algumas palavras precisam ser memorizadas/familiarizadas pela escrita, pois não há contexto específico

Fonte: elaboração própria

objetivo de contextualizar as regras de forma lúdica e promover a reflexão sobre as particularidades da ortografia.

Cabe destacar que as oficinas de intervenção propostas neste estudo não foram implementadas e nem serão realizadas pela equipe de pesquisa. A proposta tem caráter ilustrativo e foi elaborada a partir da análise dos dados do subteste de escrita, servindo como exemplo de prática pedagógica para escolas e profissionais da educação interessados em atuar de forma mais direcionada nas dificuldades ortográficas dos alunos. Dessa forma, o estudo contribui com subsídios teóricos e práticos que podem orientar futuras intervenções no contexto escolar.

Apesar da relevância das contribuições apresentadas, este estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas. A amostra foi restrita a alunos de apenas duas escolas públicas, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, não houve acompanhamento longitudinal dos alunos, impossibilitando a avaliação do impacto duradouro das intervenções propostas. Tais limitações indicam a necessidade de pesquisas futuras com amostras maiores e estudos longitudinais, que possam aprimorar as estratégias pedagógicas e garantir sua adaptação a diferentes contextos escolares.

Considerações

A partir dos dados observados, os erros na escrita desses estudantes seguem uma sequência lógica: inicialmente, são menos frequentes os erros de fonema-grafema, seguidos das regularidades ortográficas e, por fim, as irregularidades. Isso reflete um estágio de desenvolvimento em que ainda é necessário apoio e intervenção, embora esses erros tendem a ser corrigidos ao longo dos anos, conforme apontado pela literatura.

As dificuldades impostas pela pandemia, como a interrupção das aulas presenciais e a adaptação ao ensino remoto, agravaram as lacunas no aprendizado da escrita. Nesse contexto, é fundamental que as estratégias pedagógicas sejam ajustadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. A ausência de práticas pedagógicas contínuas e de um ambiente de aprendizagem mais adaptado à realidade dos alunos evidenciou ainda mais a necessidade de intervenções focadas na correção dos erros ortográficos mais recorrentes de forma individualizada.

A proposta de oficinas de intervenção apresentada neste estudo surge como uma alternativa promissora. Ao centrar-se na aplicação prática das regras ortográficas e na correção dos erros mais frequentes, essa estratégia tem o potencial de promover o desenvolvimento da escrita de forma mais personalizada e eficaz. Além disso, a colaboração entre professores, fonoaudiólogos e demais profissionais é essencial para garantir um ambiente de aprendizagem mais completo e para oferecer o apoio contínuo necessário ao processo de superação das dificuldades ortográficas.

Dessa forma, conclui-se que, para promover um desenvolvimento mais eficaz da escrita, é crucial implementar intervenções pedagógicas focadas na ortografia, levando em conta as necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles que foram impactados pelas lacunas educacionais geradas pela pandemia. Essas intervenções são fundamentais para garantir que todos os alunos superem as dificuldades e avancem no processo de alfabetização.

Referências

- Araújo, K. N., Malta, D. P. L. N., Pereira, G. S., Barros, J. R. M., & Brum, Y. K. (2024). Omissões de letras: Uma investigação das ocorrências nas produções escritas dos alunos do ensino médio pós pandemia. *Revista Ilustração*, 5(9), 99-108.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: O que é e como se faz*. Edições Loyola.
- Bof, A. M., Basso, F. V., & Santos, R. (2022). Impactos da pandemia na alfabetização de crianças brasileiras. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia*, 7, 241-275-305.
- Bof, A. M., & Moraes, G. H. (2022). Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 7, 277-305.
- Brito, G. R., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2018). Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência. *Revista Psicopedagogia*, 35(106), 82-93.
- Capellini, S. A., Amaral, A. C., Oliveira, A. B., Sampaio, M. N., Fusco, N., Cervera-Mérida, J. F., & Ygual-Fernández, A. (2011). Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *Jornal Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*, 23(3), 227-236. <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000300008>
- Conselho Federal de Fonoaudiologia. (2010). *Resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010: Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências*. Diário Oficial da União. <http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/resolucoes/>
- Ehri, L. (2000). Desenvolvimento da leitura de palavras à primeira vista: fases e descobertas. In M. J. Snowling, C. Hulme, & K. Nation (Eds.), *A ciência da leitura: Um manual* (pp. 100-117). Artmed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed.
- Fisher, S. R. (2009). *História da escrita* (M. Pinsky, trad.). Editora UNESP.
- Lemle, M. (2009). *Guia teórico do alfabetizador* (17ª ed.). Ática.
- Moojen, S. M. P. (2009). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: Teoria, avaliação e tratamento*. Casa do Psicólogo.
- Mendes, M. L. A., Moreira, A. R., Sousa, C. M. M., Souza Júnior, J. B. R., Acácio, J. A. M., Silva, L. S. B., Rodrigues, M. V., Alves, T. S., & Vulcão, V. D. C. (2024). Desafios no Ensino da Leitura e Escrita: Uma Análise das Dificuldades Enfrentadas pelos Professores na Alfabetização Inicial. *Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 28(134), 1-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11116011>

- Miranda, A. R. M. (2010). Um estudo sobre o erro ortográfico. In O. L. Heining & C. de A. Fronza (Orgs.), *Diálogos entre linguística e educação* (1ª ed., Vol. 1, pp. 141-162). EDIFURB.
- Morais, A. G. (1995). *Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués*. [Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona].
- Morais, A. G. (2007). *O aprendizado da ortografia*. Autêntica.
- Morais, A. G., & Almeida, T. P. S. (2022). *Jogos para ensinar ortografia: Ludicidade e reflexão*. Autêntico.
- Milnitsky, L., Giacomoni, C. H., & Fonseca, R. P. (2020). *Teste de Desempenho Escolar II* (2ª ed.). Vetor Editora.
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. Forense.
- Reis, G. S. S., Souza, E. N., Santos, I. C., Alves, L. D. C., & David, G. S. (2023). A atuação fonoaudiológica no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil: Um relato de experiência. *Revista Multidisciplinar em Saúde*, 4(3). <https://doi.org/10.51161/conaps2023/23121>
- Soares, M. (2004). *Alfabetização e Letramento*. Contexto.
- Zorzi, J. L. (2009). Desvios na ortografia. In F. D. M. Fernandes, B. C. A. Mendes, & A. L. P. G. P. Navas (Orgs.), *Tratado de fonoaudiologia* (2ª ed.). Roca.
- Zorzi, J. (2018). Programas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na alfabetização e no aprendizado da ortografia: Propostas metodológicas. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 340-347.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Ana Paula Rigatti Scherer
Rua Manoel Leão, 113 - Bairro Pedra Redonda
Porto Alegre, RS, Brasil - CEP: 91920-510.
E-mail: rigatti.scherer@gmail.com