

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**ANÁLISE DO PERFIL DA ESCRITA DE UM GRUPO DE ALUNOS DO 3º E 5º  
ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANA CAROLINA MANFRONI**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**ANÁLISE DO PERFIL DA ESCRITA DE UM GRUPO DE ALUNOS DO 3º E 5º  
ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANA CAROLINA MANFRONI**

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

M276a	<p>Manfroni, Ana Carolina</p> <p>Análise do perfil da escrita de um grupo de alunos do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Ana Carolina Manfroni. -- Rio Claro, 2022</p> <p>175 f. : il., tabs.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Andréia Osti</p> <p>1. Escrita. 2. Ortografia. 3. Consciência sintática. 4. Produção textual. 5. Desempenho. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **ANÁLISE DO PERFIL DA ESCRITA DE UM GRUPO DE ALUNOS DO 3º E 5º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**AUTORA: ANA CAROLINA MANFRONI**

**ORIENTADORA: ANDREIA OSTI**

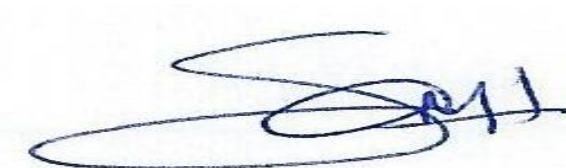
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ANDREIA OSTI (Participação Virtual)  
Departamento de Educacao / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. SIMONE APARECIDA CAPELLINI (Participação Virtual)  
Departamento de Fonoaudiologia / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP



Profa. Dra. SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI (Participação Virtual)  
Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Rio Claro, 24 de novembro de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Cristina e João, que mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentaram, sempre lutaram para que eu e meus irmãos tivéssemos boas oportunidades de estudos. Estudar em uma universidade pública e fazer um mestrado acadêmico só foi possível por causa de todos os seus esforços.

Aos meus irmãos, Juninho e Felipe, e à minha cunhada Natalia por terem me apoiado em todos os momentos, especialmente, nessa época de isolamento social. Ao meu sobrinho, João Victor, que, mesmo sem saber, trouxe alegria para os meus dias e fez com que eu me desligasse das tensões causadas por minhas atribuições.

À minha querida orientadora, profa. Andréia, pela qual tenho a honra de ser orientada desde a graduação. Agradeço por todos os ensinamentos e por ter acreditado em mim, mesmo quando eu não fiz o mesmo.

Ao meu grupo de pesquisa GEPRALE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita) que muito contribuiu para a elaboração desta dissertação.

Ao professor dr. José Airton Pontes Junior, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), por toda ajuda com a consultoria estatística.

Aos meus queridos amigos, Caroline, Júlia, Winnie, Mariana M., Mariana R., Leticia, Renata, Lucas, Filipi e Cassiano por me apoiarem e estarem comigo em todos os momentos da minha vida, fossem estes bons ou ruins.

À equipe escolar da instituição em que a pesquisa foi realizada, que me acolheu gentilmente e forneceu toda a ajuda necessária.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

No Brasil, cada vez mais pesquisas científicas e índices nacionais e internacionais evidenciam dados alarmantes sobre a apropriação da escrita por parte dos estudantes. Referente ao poder governamental, historicamente, uma das medidas tomadas para reverter essa realidade, bem como diminuir a desigualdade educacional, diz respeito à elaboração de referenciais curriculares, com o objetivo de promover uma formação comum. Atualmente, o documento em vigor é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que descreve as aprendizagens mínimas esperadas para cada ano da Educação Básica, isto é, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Entretanto, resultados das últimas avaliações da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) mostraram que ainda há muito a ser feito, visto que a maioria dos estudantes finaliza a Educação Básica apresentando desempenho insuficiente em Língua Portuguesa. Desse modo, esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa exploratória, analisou o perfil da escrita de alunos do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, entendendo-se por perfil da escrita aspectos relacionados à ortografia, consciência sintática e produção textual. Participaram do estudo 54 estudantes do 3º e 5º ano de uma escola pública de um município no interior do estado de São Paulo. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados um ditado de frases, uma atividade de consciência sintática e uma produção textual, em que as crianças tiveram que escrever uma continuação para uma história pré-determinada. Os resultados indicam que não houve diferença estatisticamente significativa entre os anos escolares, bem como entre o sexo dos estudantes, considerando o total de erros e a pontuação obtida nos três instrumentos utilizados. Entretanto constatou-se que os conhecimentos acerca da escrita apresentados pelos alunos estão aquém do esperado para o ano escolar cursado. Entende-se que tal dado é preocupante, pois, embora as etapas apresentem uma diferença de dois anos entre si, houve poucos avanços acerca dos conhecimentos da escrita por parte dos estudantes. Desta forma, faz-se necessário refletir sobre novas estratégias de ensino da língua portuguesa, que sejam pautadas em um ensino sistematizado e voltadas à reflexão da língua escrita, de forma que os alunos consigam se apropriar plenamente de tal habilidade.

**Palavras-chave:** Escrita. Ortografia. Consciência Sintática. Produção textual. Desempenho. Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

In Brazil, more and more scientific researches and national and international indexes highlight alarming data about the appropriation of writing by the students. As it pertains to the government power, historically speaking, one of the measures taken to revert this reality, as well as the decrease in educational inequality, concerns the elaboration of curricular references, with the goal to promote a common formation. Currently, the document in force is the Curricular Common National Base (BNCC), which describes the minimum expected learnings for each year of basic education, that is, from child education to high school. However, data from the latest National Assessment of School Achievement (ANRESC) evaluations have shown that there is still a lot to be done, as most students finish basic education displaying sufficient performance in Portuguese Language. Thus, this research, of quanti-qualitative exploratory nature, seeks to analyze the profile of the writing of 3rd and 5th grade students from Elementary School, understanding by profile of the writing aspects related to spelling, synthetic awareness, and textual production. 54 students from the 3rd and 5th Years of a public school from the countryside of São Paulo took part in this study. As instruments for data collection, dictation of sentences, synthetic awareness activities and textual production were used, in which the children had to give continuity to a predetermined story. The results indicate that there was no statistically significant differences between the school years, much like between the gender of the students, considering the total of mistakes and the score obtained in the three used instruments. However, it was noted that the knowledge regarding writing displayed by the students is below what is expected for the attended school year. It is understood that such data is worrisome, as although the stages display a difference of two years between them, there were few advances regarding the writing knowledge on the part of the students. Thus, it is necessary to reflect about the new strategies of the teaching of Portuguese language, that are guided through a teaching that is both systematized and driven by the reflection of the written language, in a way that the students are able to fully appropriate of this skill.

**Keywords:** Writing. Orthography. Synthetic Awareness. Textual production. Performance. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Escrita da letra “o” cursiva de maneira espelhada – 3º ano .....	102
<b>Figura 2</b> - Uso de pontuação no início do parágrafo – 3º ano.....	120
<b>Figura 3</b> - Uso de figuras no início do parágrafo – 5º ano.....	123



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Total de erros no ditado – 3º ano.....	100
<b>Gráfico 2</b> - Total de erros no ditado – 5º ano.....	102
<b>Gráfico 3</b> - Total de pontos na atividade de consciência sintática – 3º ano.....	112
<b>Gráfico 4</b> - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática – 3º ano .....	113
<b>Gráfico 5</b> - Total de pontos na atividade de consciência sintática – 5º ano.....	114
<b>Gráfico 6</b> - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática – 5º ano .....	115
<b>Gráfico 7</b> - Total de pontos na produção textual – 3º ano.....	119
<b>Gráfico 8</b> - Total de pontos na produção textual – 5º ano .....	122
<b>Gráfico 9</b> - Total de erros no ditado em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano.....	128
<b>Gráfico 10</b> - Total de erros no ditado em relação ao sexo dos estudantes – 5º ano.....	130
<b>Gráfico 11</b> - Total de erros no ditado por sexo .....	131
<b>Gráfico 12</b> - Total de erros no ditado por sexo em cada turma.....	132
<b>Gráfico 13</b> - Total de pontos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano.....	134
<b>Gráfico 14</b> - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano .....	135
<b>Gráfico 15</b> - Total de pontos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 5º ano.....	136
<b>Gráfico 16</b> - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 5º ano .....	137
<b>Gráfico 17</b> - Total de pontos na atividade de consciência sintática por sexo .....	138
<b>Gráfico 18</b> - Total de pontos na atividade de consciência sintática por sexo em cada turma .....	139
<b>Gráfico 19</b> - Total de pontos na produção textual em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano .....	141
<b>Gráfico 20</b> - Total de pontos na produção textual em relação ao sexo dos estudantes – 5º ano .....	143
<b>Gráfico 21</b> - Total de pontos na atividade de produção textual por sexo.....	146
<b>Gráfico 22</b> - Total de pontos na produção textual por sexo em cada turma.....	146
<b>Gráfico 23</b> - Total de erros no ditado por turma.....	150
<b>Gráfico 24</b> - Total de pontos na atividade de consciência sintática por turma .....	154
<b>Gráfico 25</b> - Total de pontos na produção textual por turma.....	156

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Descrição das habilidades do eixo produção textual .....	49
<b>Quadro 2</b> - Descrição das habilidades do eixo análise linguística e semiótica.....	50
<b>Quadro 3</b> - Descrição das habilidades do campo da vida cotidiana .....	53
<b>Quadro 4</b> - Descrição das habilidades do campo da vida pública .....	55
<b>Quadro 5</b> - Descrição das habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa .....	57
<b>Quadro 6</b> - Descrição das habilidades do campo artístico-literário.....	58
<b>Quadro 7</b> - Relação entre as tipologias utilizadas no ditado e as habilidades correspondentes na BNCC.....	109

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Quantidade de alunos participantes da pesquisa.....	90
<b>Tabela 2</b> - Distribuição do valor mínimo, máximo, quartis e valor de p referente à comparação dos dados dos testes de ortografia, consciência sintática e produção textual..	98
<b>Tabela 3</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes no ditado de frases.....	105
<b>Tabela 4</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes na atividade de consciência sintática.....	116
<b>Tabela 5</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes na produção textual.....	124
<b>Tabela 6</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes em função do sexo no ditado de frases.....	133
<b>Tabela 7</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes em função do sexo na atividade de consciência sintática.....	140
<b>Tabela 8</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes em função do sexo na produção textual.....	148
<b>Tabela 9</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas no ditado de frases.....	152
<b>Tabela 10</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas no ditado de frases - Conclusão..	153
<b>Tabela 11</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas na atividade de consciência sintática.....	155
<b>Tabela 12</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas na produção textual.....	157
<b>Tabela 13</b> - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas na produção textual - Conclusão.	158

## ABREVIações E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPI	Hora de trabalho pedagógico individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	Sistema de escrita alfabética
TALE	Termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 A LÍNGUA ESCRITA</b> .....	<b>21</b>
2.1 A história da escrita .....	24
2.2 Propriedades do sistema de escrita alfabética.....	30
2.3 O processo de aquisição da escrita.....	35
<b>3 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	<b>42</b>
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>62</b>
4.1 Os estudos acadêmicos relacionados à ortografia.....	63
4.2 Revisão de literatura relacionada à consciência sintática.....	74
4.3 Revisão de literatura relacionada à produção textual .....	80
<b>5 DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	<b>87</b>
<b>5.1 Objetivos</b> .....	<b>87</b>
5.1.1 <i>Objetivo geral</i> .....	87
5.1.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	87
<b>5.2 Percorso metodológico</b> .....	<b>87</b>
<b>5.3 Campo de investigação</b> .....	<b>89</b>
5.3.1 <i>Caracterização dos alunos participantes da pesquisa</i> .....	90
<b>5.4 Instrumentos</b> .....	<b>91</b>
<b>5.5 Procedimento da coleta</b> .....	<b>92</b>
<b>5.6 Procedimentos da análise de dados</b> .....	<b>93</b>
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>97</b>
<b>6.1 Anos escolares</b> .....	<b>99</b>
6.1.1 <i>Ditado de frases</i> .....	99
6.1.1.1 Descrição dos resultados do ditado de frases – 3º ano.....	99
6.1.1.2 Descrição dos resultados do ditado de frases – 5º ano.....	102
6.1.1.3 Análise estatística do ditado de frases em relação aos anos escolares .....	104
6.1.2 <i>Consciência sintática</i> .....	110
6.1.2.1 Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática – 3º ano.....	111
6.1.2.2 Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática – 5º ano.....	113
6.1.2.3 Análise estatística da atividade de consciência sintática em função dos anos escolares.....	115
6.1.3 <i>Produção textual</i> .....	117
6.1.3.1 Descrição dos resultados da produção textual – 3º ano.....	118
6.1.3.2 Descrição dos resultados da produção textual – 5º ano.....	121
6.1.3.3 Análise estatística da produção textual em relação aos anos escolares .....	124
<b>6.2 Sexo dos estudantes</b> .....	<b>127</b>
6.2.1 <i>Ditado de frases</i> .....	128
6.2.1.1 Descrição dos resultados – 3º ano .....	128

6.2.1.2	Descrição dos resultados – 5º ano .....	129
6.2.1.3	Comparação entre o desempenho dos estudantes em função do sexo .....	131
6.2.1.4	Análise estatística do ditado de frases em relação ao sexo dos estudantes	132
6.2.2.1	Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática em função do sexo dos estudantes – 3º ano .....	134
6.2.2.2	Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática em função do sexo dos estudantes – 5º ano .....	136
6.2.2.3	Comparação entre o desempenho dos estudantes na atividade de consciência sintática em função do sexo.....	138
6.2.2.4	Análise estatística da atividade de consciência sintática em função do sexo dos estudantes .....	140
6.2.3	<i>Produção textual</i> .....	141
6.2.3.1	Descrição dos resultados da produção textual em função do sexo – 3º ano	141
6.2.3.2	Descrição dos resultados da produção textual em função do sexo – 5º ano	143
6.2.3.3	Comparação entre o desempenho dos estudantes na produção textual em função do sexo .....	145
6.2.3.4	Análise estatística da produção textual em relação ao sexo dos estudantes	147
<b>6.3</b>	<b>Turmas participantes</b> .....	<b>149</b>
6.3.1	<i>Ditado de frases</i> .....	150
6.3.1.1	Análise estatística do ditado de frases em relação às turmas participantes .	151
6.3.2	<i>Consciência sintática</i> .....	153
6.3.2.1	Análise estatística da atividade de consciência sintática em função das turmas participantes .....	155
6.3.3	<i>Produção textual</i> .....	156
6.3.3.1	Análise estatística da produção textual em relação às turmas participantes	157
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>162</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades essenciais para a vida em sociedade. Vivemos, o tempo todo, cercados de situações que envolvem a leitura e a escrita, por exemplo: em *outdoors*, receitas médicas, assinaturas de documentos, correspondências, redes sociais, aplicativos de celular, entre outros. Entretanto, apesar de imprescindíveis, e de serem um direito de todos, não são todas as pessoas que dominam essas habilidades, pois segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019 (IBGE, 2020), 6,6% dos brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos absolutos, o que corresponde a cerca de 11 milhões de pessoas.

A escola é o lugar que foi construído histórica e culturalmente para o ensino da leitura e escrita (SARGIANI, 2016), e, sendo essas habilidades dotadas de grande importância social, deveriam ser ofertadas com um ensino de qualidade e com a certeza de que todos os alunos se apropriaram delas. Contudo, o fato de 99,7% das crianças e adolescentes terem tido acesso à escola em 2019 (IBGE, 2020), não significa que seu direito de receber uma educação de qualidade esteja se efetivando, visto que há pesquisas como a de Zacharias e Osti (2016) e Souza (2019) que evidenciaram que existem alunos que chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental apresentando erros básicos em sua escrita, relacionados à etapa de alfabetização. Para além disso, segundo os estudos de Corso e Megiatto (2019) e Neto *et al.* (2015) a escrita configura-se como a habilidade com maiores queixas de dificuldade por parte dos alunos e uma das mais difíceis de lidar na sala de aula, conforme os professores, tanto em turmas do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio.

Tais informações denotam a situação de fracasso escolar que a educação vivencia no que diz respeito à escrita. Conforme Maluf e Sargiani (2014), o fracasso escolar pode ser entendido como a não aprendizagem, ou aprendizagem mínima e com muitas dificuldades da leitura e da escrita após anos de escolaridade. Sabe-se que o fracasso escolar não é um problema atual, pelo contrário, dados do governo revelam que entre os anos de 1970 e 1980, período em que se começou a ampliar o acesso à escola básica, a taxa de aprovação da primeira série era de, apenas, 51% (BRASIL, 1997). Para Soares (2004), um dos fatores que contribuiu para o fracasso

escolar no Brasil foi a perda da especificidade da alfabetização e uma preocupação excessiva com o processo de letramento, o que, segundo Morais (2012), fez com que o ensino sistemático da escrita, como a correspondência entre sons e letras, ortografia e caligrafia, passasse a ser visto como algo tradicional e negativo, uma vez que se acreditava que a aprendizagem das normas ortográficas ocorria espontaneamente por meio do contato com a leitura e produção de textos.

De acordo com Cagliari (2009), o fracasso escolar na alfabetização diz respeito ao modo como a escola entende a leitura, escrita e fala. Além disso, o autor afirma que para que haja sucesso no ensino da leitura e da escrita, é fundamental que os professores tenham os conhecimentos básicos acerca dessas habilidades, bem como da escola e da sociedade em que a escola pertence. Nesse sentido, para Morais (2012), o fracasso no ensino da leitura e da escrita ocorre, apenas, com a população que depende da escola pública e, de acordo com o autor, o maior problema do fracasso escolar é a sua aceitação e naturalização, “[...] como se fosse natural” (MORAIS, 2012, p.23).

Soares (2016) destaca uma diferença no fracasso escolar do século XXI, pois, enquanto, antigamente, esse fenômeno era visto somente nas avaliações internas das escolas e se concentrava nas chamadas “classes de alfabetização”, atualmente está exposto nas avaliações externas à escola e já se ampliou para as outras etapas da educação básica, em que alunos apresentam um domínio precário, ou até mesmo nulo, sobre a língua escrita.

Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) confirmam tais afirmações ao evidenciarem que, em 2019, cerca de 39% dos alunos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentaram desempenho insuficiente em Língua Portuguesa. No 9º ano, esse percentual foi de 59% e no 3º ano do Ensino Médio, último ano da Educação Básica, a porcentagem foi de 63% (INEP, 2021). Vale ressaltar que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), por desempenho insuficiente, entende-se que os alunos apresentaram dificuldade em, entre outras coisas, localizar informações explícitas em textos, como assunto e personagem principal, reconhecer a finalidade de textos e fazer produção de sentido de palavras, expressões ou de textos não-verbais (INEP, 2017).



Além disso, os dados de 2019 do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que avalia o desempenho escolar dos egressos dessa etapa e serve como instrumento para ingresso no ensino superior, também apontam um panorama preocupante. Nessa edição, mais de 143 mil pessoas tiraram nota zero na produção textual (cuja tipologia era dissertativa-argumentativa), enquanto apenas 53 estudantes tiraram nota máxima. Segundo o INEP (2020b), os principais motivos para a atribuição da nota zero foram, respectivamente: redação em branco, fuga ao tema, cópia do texto motivador, não atendimento ao tipo textual, texto insuficiente, entre outros.

Ao longo do tempo, uma das medidas tomadas pelo Governo Federal para tentar reverter essa realidade preocupante está relacionada à elaboração de referenciais curriculares. A ideia de uma proposta curricular comum está prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº9394/96 (BRASIL, 1996) e a primeira tentativa brasileira de construir referenciais curriculares em âmbito nacional para o Ensino Fundamental ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 – PCNs (BRASIL, 1997), elaborado com base nos ideais de conteúdos comuns, mas também com fortes influências da Conferência de Jomtien (1990) e do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993). Definindo-se como uma referência nacional, o documento possuía o intuito de delinear o processo educativo do Ensino Fundamental ao estabelecer os objetivos de aprendizagem, as capacidades e os conteúdos, bem como as formas de avaliação para cada área de ensino e etapa escolar (BRASIL, 1997).

Desde então, outros documentos relacionados às questões curriculares foram elaborados, tais como os Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012a), o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012b), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a). Este último, definido como um documento normativo, tem o propósito de definir as aprendizagens essenciais para cada ano e etapa da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Teve a sua primeira versão elaborada em 2015, um ano após a criação do último Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014), e foi homologado, no tocante às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) no fim de 2017.

A BNCC (BRASIL, 2018a) pode ser entendida como a concretização dos preceitos de formação comum estabelecidos nas legislações brasileiras, pois define as habilidades que todos os alunos devem aprender ano a ano. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o foco do documento está somente no que deve ser ensinado, ou seja, as práticas de ensino e de avaliação são responsabilidades da parte diversificada do currículo, que devem ser delineadas pelas redes e instituições de ensino. Embora seja alvo de críticas por parte de estudiosos, atualmente, é a BNCC (BRASIL, 2018a) que servirá como base no momento de elaboração dos currículos por parte das escolas de todo o país.

Desse modo, apresenta-se esta pesquisa cujo objetivo consiste em analisar o perfil da escrita de um grupo de alunos do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de existirem trabalhos brasileiros relevantes sobre o desempenho ortográfico de estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental (BATISTA, 2011; CAPELLINI; CONRADO, 2009; FARIA, 2018; FERREIRA; CORREA, 2010; NICOLAU, 2013; QUEIROGA *et al.*, 2012; SAMPAIO, 2012; SANTOS; BARRERA, 2012; SANTOS; BEFI-LOPES, 2013; SARGIANI, 2016; SOUZA, 2019), os índices explicitados elucidam a importância de estudos sobre a escrita dos alunos, como a presente pesquisa. Ademais, observa-se que faltam trabalhos que relacionem as realidades escolares com as propostas governamentais para a educação, mais especificamente, com as proposições de aprendizagem inseridas na BNCC (BRASIL, 2018a), o que pode ser explicado pelo fato de que este é um documento recente.

Com base no que está descrito na BNCC (BRASIL, 2018a) para o 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, considerando que tais etapas possuem dois anos de diferença entre si, parte-se da hipótese de que os estudantes do 5º ano apresentarão desempenho superior na escrita em comparação com os alunos do 3º ano. Entende-se que o presente estudo pode contribuir para, em primeiro lugar, verificar o perfil da escrita apresentado pelos alunos dos dois anos escolares, bem como para investigar se há um avanço qualitativo na escrita desses estudantes conforme o aumento da escolaridade, quais são os conhecimentos relacionados à escrita que esses alunos apresentam ao término do 3º e 5º ano e as possíveis tipologias de erros encontradas, além de conhecer quais são as habilidades relacionadas à escrita esperadas para os alunos dessas etapas escolares descritas

na BNCC e se a realidade desses estudantes e o que está descrito no documento estão em consonância. Cabe mencionar que tais anos escolares foram escolhidos por representarem os finais dos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, por serem etapas em que os alunos podem ser reprovados por desempenho escolar.

Em relação à escrita, há um consenso entre os autores (CAGLIARI, 2009; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012; ZORZI, 2003) de que a aprendizagem dessa habilidade perpassa por dois processos: a alfabetização e a aprendizagem da ortografia. O primeiro diz respeito à aprendizagem do princípio alfabético (SOARES, 2016) e das relações grafo-fonêmicas de nossa língua, ou seja, de que a escrita é um sistema de representação em que a fala é registrada graficamente e que implica o uso competente da leitura e da escrita e nas normas que regem seu emprego. Por sua vez, a ortografia refere-se à escrita convencional das palavras (ZORZI, 2009). Segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), espera-se que o aluno inicie o 3º do Ensino Fundamental com o seu processo de alfabetização concluído, pois nessa etapa inicia-se o trabalho com a “ortografização”, isto é, o ensino das normas e convenções ortográficas de nossa língua. Por sua vez, em relação ao 5º ano, o referencial preconiza que o aluno deve terminar essa etapa escolar tendo internalizado as normas e convenções da escrita ortográfica.

Além da escrita convencional das palavras, os alunos precisam se apropriar dos conhecimentos gramaticais de nossa língua, bem como relativos à produção de textos. Assim, considera-se importante mencionar que, no presente estudo, entende-se por perfil da escrita, aspectos relacionados à ortografia, consciência sintática e de produção textual. Em relação à ortografia, considera-se que, conforme Zorzi (2003), a aprendizagem da escrita ocorre de maneira progressiva, logo é normal que os alunos cometam erros. Além disso, concorda-se com Zorzi (1998) quando este afirma que as pesquisas que tomam os erros como base, não os veem como erros propriamente ditos, mas como etapas de apropriação das normas ortográficas. Assim, por meio da análise das transgressões presentes nas escritas das crianças, é possível observar o que elas já apropriaram da escrita ortográfica e em quais aspectos apresentam mais dificuldades.

No que diz respeito à consciência sintática, que concerne a uma habilidade metalinguística referente à estrutura formal das frases, apesar de ter um número pouco expressivo de estudos em comparação com a consciência fonológica

(CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006; SANTOS, 2014), existem pesquisas que indicam a relação entre a consciência sintática e a aquisição da escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006) e de conhecimentos ortográficos (REGO; BUARQUE 1997). A aprendizagem dessa habilidade aumenta gradativamente ao longo da escolaridade, desta forma, nesse estudo, além de conhecimentos relativos à escrita ortográfica, foram investigadas os conhecimentos dos alunos referentes a essa habilidade metalinguística a fim de analisar se há uma relação direta entre, primeiramente, o desempenho na atividade e o ano escolar dos alunos, isto é, se alunos apresentam melhor rendimento conforme o avanço da escolaridade, além de o nível de consciência sintática dos alunos e o perfil da escrita apresentado.

Por fim, concernente à produção textual, concorda-se com Zorzi (2003) quando este afirma que na análise de uma escrita não se deve verificar, apenas, questões relativas à ortografia e gramática, mas também a forma como o texto foi estruturado. Desse modo, foi feita uma análise da produção textual dos alunos, com o intuito de verificar a qualidade de sua escrita, adequação da escrita com o contexto proposto e a estruturação textual apresentada. Segundo Souza (2019), embora a avaliação da produção textual seja importante, uma vez que no cotidiano não se utilizam as palavras isoladas, mas inseridas em um contexto e com a finalidade de comunicação, as pesquisas relacionadas à ortografia não buscam coletar os dados através de produções textuais, apenas com base na escrita de palavras isoladas.

Paralelamente, fez-se uma análise das expectativas de aprendizagem relacionadas à escrita propostas na BNCC (BRASIL, 2018a), uma vez que o documento se constitui na base comum prevista nas legislações brasileiras e é o referencial curricular vigente que irá orientar a elaboração de currículos de todas as escolas e sistemas de ensino nacionais. Entende-se que esse estudo é importante, pois permite conhecer o que a BNCC (BRASIL, 2018a) pressupõe como aprendizagem essencial em relação à escrita e como organiza esses conteúdos em cada ano escolar. Ademais, possibilita estabelecer um parâmetro entre os conhecimentos que os estudantes apresentam com as habilidades que os alunos deveriam apresentar em cada etapa, previstas no documento. Tal análise irá possibilitar aferir se a realidade escolar, dentro do grupo a ser pesquisado, e as aprendizagens mínimas apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018a) estão em consonância.

A escolha sobre o tema a ser pesquisado ocorreu, pois o estudo sobre a aprendizagem da escrita, bem como as dificuldades que os estudantes apresentam, está presente em minha vida acadêmica desde meu segundo ano de graduação em Pedagogia, em que conheci minha professora orientadora, Andréia Osti, e ingressei em seu projeto de extensão, que atendia crianças da escola pública que possuíam dificuldades na leitura e na escrita e no qual permaneci até finalizar o curso. Logo após me formar, ao final de 2017, ingressei como professora na rede pública do meu município. Inserida na sala de aula desde então, tive contato com diversas turmas, praticamente todas de 4º e 5º ano, e pude perceber a dificuldade e defasagem que as crianças possuem na escrita.

Em relação à estruturação, a presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: a seção 2, denominada de “A língua escrita” possui o intuito de dissertar acerca das propriedades da língua escrita, iniciando-se com as diferenças entre a fala e a escrita, bem como em sua aquisição. Além disso, faz-se uma contextualização histórica, de forma sintetizada, iniciando-se pelo surgimento da escrita, a criação do sistema de escrita alfabética até o surgimento da necessidade de criação da ortografia. Por fim, discorre sobre as características do sistema de escrita alfabética e sobre como ocorre o processo de aquisição da escrita alfabética e ortográfica.

Em seguida, a seção 3, intitulada como “A aprendizagem da escrita na Base Nacional Comum Curricular” apresenta uma breve contextualização do que é esse documento e como foi seu processo de criação, assim como algumas das principais críticas atribuídas a ele, além de descrever como a BNCC entende o processo de aprendizagem da escrita e o que considera como habilidades essenciais a serem aprendidas no 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A sessão 4, que possui o nome de “Revisão de literatura”, possui o objetivo de apresentar o que vem sendo discutido em relação à escrita na literatura acadêmica, de acordo com as especificidades desse trabalho, isto é, uma vez que, aqui, são englobados três temas distintos, a saber: ortografia, consciência sintática e produção textual, faz-se um levantamento bibliográfico para cada um deles, seguido de uma breve exposição de cada estudo encontrado, considerando seus objetivos, metodologias e contribuições.

Na seção 5, “Delineamento da pesquisa”, estão descritas as características metodológicas dessa pesquisa, perpassando pelos objetivos do estudo, sua natureza e os métodos utilizados, uma breve contextualização da escola em que a pesquisa foi feita, assim como seus instrumentos de coleta e forma de análise dos dados.

Por sua vez, na seção 6, denominada de “Resultados e discussão”, os resultados encontrados por meio dos instrumentos utilizados foram descritos e discutidos, considerando os objetivos da pesquisa e as contribuições presentes na literatura acadêmica.

## 2 A LÍNGUA ESCRITA

Apesar da relação existente entre a fala e a escrita, faz-se importante conceituar e distinguir cada uma destas, principalmente por este estudo tratar sobre o perfil da escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, pela importância que ambas possuem nas escolas, visto que se configuram, ao mesmo tempo, como objeto de conhecimento e meio para a aquisição de novas aprendizagens (ZORZI, 2003). Concorda-se com Cagliari (2009) e Zorzi (2003) que escrever não pode ser reduzido ao ato de grafar ou de fazer associação entre som e letras e que sua aprendizagem demanda compreender as diversas funções que esse sistema possui na sociedade e as diferentes formas como pode ser utilizado. Nesse sentido, no presente trabalho será utilizado o termo “língua escrita”, visto que essa expressão abarca fatores relacionados à estrutura e aos aspectos sociais do sistema de escrita.

De acordo com Zorzi (2003), a oralidade é universal, uma vez que todos os povos e civilizações se comunicam oralmente. Isso acontece porque a aprendizagem da fala faz parte de uma herança biológica, que permite a sua aquisição em um curto período. Portanto, para que uma criança aprenda a falar, é necessário, apenas, que ela seja exposta à língua materna. O mesmo não acontece com a língua escrita, já que existem civilizações que não fazem uso desse sistema. Por ser uma invenção social recente, o corpo do ser humano ainda não possui características biológicas específicas para seu aprendizado, assim, a apropriação do sistema de escrita não ocorre espontaneamente, mas exige um ensino sistematizado. É importante salientar que, tal como pontua Rojo (2006), o fato de um determinado povo não fazer uso da escrita, não o torna menos desenvolvido, como é o caso dos povos indígenas que, mesmo sendo ágrafos, isto é, não possuem um sistema de escrita, descobriram diversas plantas medicinais, posteriormente corroboradas por estudos científicos, e muito utilizadas por grande parte das pessoas.

Conforme Cagliari (2009), a fala pode ser definida como uma expressão linguística formada por unidades de diversos tamanhos e caracterizadas pela união de um significado e um significante. Além disso, reitera que a linguagem tem a função de comunicação, embora também possa ser utilizada para o estabelecimento de direitos e deveres entre os falantes. Essa comunicação, entretanto, nem sempre

acontece de modo simples, visto que nem sempre a linguagem é acessível e de fácil compreensão para todos.

Ademais, em uma mesma língua, existem diversos modos de se comunicar, fenômeno conhecido como variação linguística. É comum vermos pessoas de diferentes regiões de um mesmo país utilizarem formas de comunicação distintas. Segundo Cagliari (2009), embora sejam semelhantes, essas variações, ou dialetos, caracterizam-se como línguas específicas, possuindo estruturas linguísticas completas, e não podem ser vistas como uso inadequado da língua materna, apenas como um uso diferente. A variação linguística é decorrente do processo de transformação que a língua sofre de acordo com o tempo, sendo o modo de falar definido por características de cada grupo.

Na visão de Zorzi (2003), em se tratando de língua, não existe uma superioridade de um dialeto em detrimento do outro, pois todos cumprem sua função de comunicação, contudo, o que se vê na sociedade, é uma divisão entre bons e maus falantes, sendo os bons falantes aqueles que dominam a norma padrão da língua, com um vocabulário rebuscado e um alto grau de letramento, e os maus falantes aqueles que não fazem uso da norma padrão. Para Cagliari (2009), esse julgamento de valor dado à cada variação linguística diz respeito às posições que os falantes de cada dialeto ocupam na sociedade.

Conforme Zorzi (2003), nas escolas, as línguas oral e a escrita possuem um lugar central nas práticas pedagógicas e, embora cada língua tenha a sua especificidade, a visão que a escola possui, de acordo com Cagliari (2009), é de supremacia da língua escrita em detrimento da oral. Essa postura cria uma desigualdade entre os alunos, uma vez que estudantes que possuem contato cotidiano com a escrita desde a mais tenra idade e fazem uso de um dialeto valorizado pela escola têm mais facilidade em comparação com aqueles discentes que falam um dialeto não valorizado pela escola e, portanto, distante da língua escrita padrão. Desse modo, é preciso considerar, tal como Guedes e Souza (2011), que, na escola, um estudante que faz uso de uma determinada variação linguística, precisa se apropriar, em primeiro lugar, da língua oral padrão e, em seguida, da escrita padrão.

É importante destacar que, segundo Rojo (2006), até a Idade Média, a escrita, além de ser restrita a poucos, era subordinada à fala e vista como menos importante.



A separação entre fala e escrita ocorreu somente com a invenção da imprensa, sendo a partir desse momento que a escrita passou a ter autonomia em relação à fala e ganhou um significado mais amplo do que meramente a grafia. Tal fato provocou uma alteração na relação entre as línguas, tornando-a mais complexa e provocando o que Rojo (2006) denominou de mitos da relação entre fala e escrita, já que ambas passaram a ser analisadas apenas com base em suas diferenças. De acordo com a autora supracitada, para alguns estudiosos, devido ao surgimento do texto impresso, a escrita passou a ser descontextualizada e autônoma quanto ao seu contexto e situação de produção. O argumento utilizado para justificar essas ideias era de que a fala era caracterizada como fragmentária e desorganizada, além do fato dos interlocutores se conhecerem, compartilharem o mesmo contexto e conhecimentos.

Entretanto, conforme Rojo (2006), a centralização da atenção nas diferenças entre a língua oral e escrita generaliza todas as produções orais e escritas, isto é, tem-se a ideia de que toda produção oral é feita da mesma maneira que um diálogo entre amigos. Tal afirmação é equivocada, pois, ao levar em consideração, por exemplo, uma apresentação de trabalho acadêmico, esta é feita de uma maneira muito organizada, assemelhando-se muito mais com uma estruturação da escrita, com início, meio e fim. A autora ainda pontua que essas diferentes formas de organização também podem ser observadas na escrita, pois a maneira como um bilhete é estruturado difere do modo como organiza-se um contrato.

Tal perspectiva começou a ser refutada a partir dos anos de 1990. Rojo (2006) afirma que, num sentido contrário, a perspectiva discursiva defende que não há uma dicotomia entre fala e escrita, mas uma interdependência. Existem gêneros propriamente orais e propriamente escritos, mas pode haver uma passagem de um para outro, isto é, é possível transformar um gênero oral em escrito e vice-versa. De acordo com esse viés, não há uma visão de supremacia de uma língua em detrimento da outra. Outrossim, é preciso considerar que, assim como existem diversos gêneros textuais, como a carta, bula de remédio, conto, entre outros, há variados gêneros orais também, como uma conversação, discurso, conferência, debate e, tal como já foi mencionado, gêneros orais podem ter uma grande aproximação com os escritos. O fator que caracteriza a situação como mais próxima a um gênero oral ou escrito é o uso que os falantes farão da língua. Tanto a fala como a escrita possuem maneiras diferentes de organização e estruturação, definidas pelo contexto e gênero a ser

utilizado, o que não significa que a escrita possui uma supremacia em relação à oralidade (ROJO, 2006).

No entanto, a relação entre ambas as línguas ganhou um outro nível de complexidade com a ascensão das novas mídias e tecnologias, visto que, de acordo com Rojo (2006), variadas modalidades de linguagem são usadas (escrita, imagens, gestos etc.) na elaboração de um mesmo texto, em uma reportagem de televisão, por exemplo, há uma notícia narrada pelo apresentador (que fora previamente escrita), imagens, gráficos, áudios, entre outros elementos. Além disso, atualmente, não é possível mais afirmar que a fala não é permanente, pois a tecnologia existente permite que gravemos nossa voz, ao passo que a escrita também não pode ser vista como eterna, uma vez que se esquecemos de salvar o que digitamos em um computador, perdemos tudo. Por fim, a ideia de que a fala é realizada em um momento síncrono e cara a cara e a escrita em um momento assíncrono também perdeu sua validade, pois podemos nos comunicar oralmente pelo celular, bem como aplicativos de conversas por mensagem, entre outros.

Cagliari (2009) aponta que, ao entrar na escola, a criança já possui conhecimentos sobre a sua língua, mas estes são deturpados, pois seu modo de falar é considerado como errado. Ressalta também que muitas vezes a escola assume uma posição dicotômica entre fala e escrita, levando o aluno a acreditar que a língua escrita é a correta por ser mais explícita, lógica e clara, ao contrário da língua falada, que é confusa, incompleta e sem lógica. Como foi afirmado anteriormente, a fala e a escrita possuem uma relação de interdependência, com diferentes níveis de influência de uma língua sobre a outra. Segundo Zorzi (2003), em um primeiro momento, a oralidade influencia a língua escrita, contudo, conforme um aluno vai se apropriando da escrita e encontra-se inserido em práticas sociais de leitura e escrita, a língua escrita passa a transformar a fala, tendo uma forte influência sobre esta.

## **2.1 A história da escrita**

Segundo Cagliari (2009), apesar de recente, a escrita foi a invenção mais importante da humanidade, pois possibilitou que o ser humano tivesse acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história. Faraco (2012) explicita que sua

origem está atrelada às necessidades e à evolução dos povos, fossem estas comerciais, como no caso dos sumérios, ou relacionadas ao poder governamental, como no caso dos egípcios, onde a escrita era vista como um dom divino e uma vocação mantenedora da ordem (ROJO, 2006), e evoluiu conforme as próprias sociedades das quais fazia parte, evoluíram.

Para Carvalho (2014), um sistema de escrita pode ser caracterizado como tal a partir do momento que possui uma certa regularidade de funcionamento que consiga ser explicada. De maneira geral, pode-se afirmar que em um sistema de escrita são registradas as partes conceituais (significados) de uma palavra ou os elementos estruturais (significante). No primeiro caso, em que são registrados os significados, o sistema é regido pelo princípio logográfico (ou ideográfico), o que significa que a escrita representa objetos, pensamentos e ideias.

Dentro do sistema logográfico existem dois tipos de escrita: a escrita pictográfica, que é uma forma de comunicação feita através de desenhos que possuem relação com os objetos a serem representados, tais como as pinturas rupestres, e a escrita ideográfica, caracterizada por registros feitos por meio de desenhos mais simplificados, mas ainda com o propósito de representar objetos, ideias e conceitos, como a escrita egípcia e a chinesa (CAGLIARI, 2009). Conforme Rojo (2006), a escrita ideográfica possui milhares de signos, o que demanda, conseqüentemente, muitos anos para seu aprendizado. Para Cagliari (2009), uma das características da escrita ideográfica é a possibilidade de ser lida por qualquer povo, independente da língua que falam, entretanto, Rojo (2006) afirma que nem sempre essa característica se concretizava na prática, pois a representação de cada objeto ou ideia poderia variar entre os diferentes povos.

Por outro lado, o sistema que registra os significantes é regido pelo princípio fonográfico, ou seja, a relação passa a ser entre a escrita e as estruturas sonoras da palavra (CARVALHO, 2014). Dentro do sistema fonográfico, existem as escritas silábicas e alfabéticas. Para Rojo (2006), a escrita silábica prevê que a escrita seja feita de modo que cada som seja representado por uma sílaba, assim, esse sistema pode conter de 8 a 120 signos.

Em relação ao sistema alfabético, Rojo (2006) pontua que a relação entre som e escrita é dada por unidades menores que as sílabas. Uma propriedade muito

importante desse sistema é o fato de que essas unidades decompostas podem ser agrupadas de diferentes formas para representar sons diferentes, o que significa que para compor um sistema alfabético, são necessários, apenas, 30 signos, aproximadamente, tornando sua aprendizagem, em teoria, mais simples. Entretanto, tal como afirmam Carvalho (2014) e Faraco (2012), essa relação entre a escrita e o som não é única para todas as correspondências entre letra e som, o que pode gerar algumas dificuldades no momento da aprendizagem. Pode-se dizer que a escrita alfabética é a mais recente dentre todas, dado que surgiu com os fenícios por volta de 1.000 a.C. Cagliari (2009) informa que, inicialmente, por questões de ordem prática de quem utilizava a escrita, os alfabetos eram compostos apenas por consoantes, tendo as vogais sido introduzidas somente com os gregos. Inclusive, a própria palavra “alfabeto” tem sua origem no povo grego e representa as letras “alfa” (*aleph*) e “beta” (*beth*) (ROJO, 2006).

Cagliari (2009) afirma que, muito embora as alterações históricas tenham levado os sistemas ideográficos aos alfabéticos, as abreviações de palavras que fazemos hoje, tal como “SP” para denominar São Paulo e “çça” para escrever “criança”, representam uma volta ao sistema ideográfico e que os próprios sinais de pontuação e os números que utilizamos possuem uma natureza ideográfica. Nesse mesmo sentido, Rojo (2006) explicita que é incorreto afirmar que a escrita pictográfica evoluiu até chegar na alfabética, pois cada sistema de escrita é regido por uma lógica distinta. A modificação da forma de registrar uma palavra ocorreu através de um processo histórico de acordo com as necessidades sociais de cada povo, mas é possível observar que até nos dias atuais as escritas apresentam características de todos os sistemas.

Conforme Morais (2007), o surgimento das escritas alfabéticas, contudo, deu início a um novo problema: devido às pessoas escreverem de acordo com a maneira que pronunciavam as palavras, existia uma grande variedade de escrita, visto que as pessoas de diferentes regiões escreviam conforme seus dialetos, o que dificultava a leitura e compreensão dos registros. De acordo com Zorzi (2003), foi nesse contexto, portanto, que foram fixadas formas estáveis de escrever as palavras, ou seja, foi a partir desse momento que surgiu a ortografia. A criação dessas formas fixas de escrita possibilitou que pessoas de diferentes regiões pudessem reconhecer igualmente uma

mesma palavra, enquanto tinham a liberdade de pronunciá-la em voz alta de acordo com a sua variação linguística (MORAIS, 2007).

Morais (2007) afirma que existem dois princípios que regem a ortografia das línguas alfabéticas: o princípio fonológico, pautado na ideia de que a ortografia deveria ser o mais fiel possível à pronúncia de uma palavra, o que, para o referido autor, gerava um problema sem uma solução definitiva, pois como os falantes de diferentes regiões, classes e épocas pronunciavam as palavras de forma distinta, dever-se-ia tomar uma pronúncia como padrão, a fim de estabelecer relação entre a fala e a escrita. Já o segundo princípio, denominado de etimológico, parte da ideia de que a escrita das palavras de outras línguas deveria manter a grafia de sua língua materna. Segundo o autor supracitado, atualmente, devido à evolução da ortografia, observa-se uma tendência de mesclar ambos os princípios, bem como integrar palavras originadas pela tradição de uso.

Em relação ao sistema de escrita português, este originou-se devido à disseminação do latim. De acordo com Cagliari (1998), os romanos, que “emprestaram” o alfabeto grego, foram responsáveis por alterar os nomes das letras, pois pensavam que não precisavam ter nomes especiais, sendo mais simples utilizar o próprio som para denominá-las. Até então, os gregos utilizavam nomes específicos para as letras, tais como *alfa*, *beta*, *gama* etc. e, assim, elas passaram a ter os nomes tais quais como conhecemos hoje. Faraco (2015) define o sistema de escrita português como alfabético com uma memória etimológica. Alfabético, pois segue o princípio alfabético, atribuindo uma letra para cada som, e com memória etimológica uma vez que existem palavras que são grafadas de acordo com sua língua de origem, e não segundo seus aspectos fonológicos, tais como “monge” (em que é utilizada a letra “g” por ser de origem francesa) e “pajé” (escrita com “j” por ser de origem tupi). O autor ainda afirma que ter palavras que seguem o princípio etimológico, de certa forma, aproxima as línguas que derivaram do latim, o que proporciona uma facilidade em ler palavras de outras línguas, como o espanhol.

Cagliari (1998) e Soares (2016) explicitam que, apesar de todas as línguas derivadas do latim seguirem o princípio alfabético, o modo como esses sons são representados na escrita pode variar. Desta forma, Soares (2016) relata que essas línguas podem ser classificadas conforme a complexidade de sua estrutura silábica e de sua profundidade ortográfica. Quanto às sílabas, existem línguas que possuem

uma predominância de sílabas simples, constituídas por consoante e vogal, como é o caso do português, à medida que há línguas cujo predomínio é de sílabas complexas – consoante-vogal-consoante – e encontros consonantais, tal como o inglês.

Por sua vez, a profundidade ortográfica, conforme Soares (2016) descreve, considera as relações entre letra e som. As línguas de base alfabéticas podem ser classificadas de acordo com a opacidade de sua ortografia, podendo estabelecer uma relação diretamente proporcional entre transparência ortográfica e a fidelidade ao princípio alfabético, em outras palavras, quanto mais transparente a ortografia, mais fiel ao princípio alfabético a língua se constitui. Desse modo, as ortografias transparentes são aquelas em que cada som é representado apenas por uma letra, por exemplo, o finlandês, já as ortografias opacas são aquelas em que ocorre o que Zorzi (1998) denomina de representações múltiplas: casos em que uma letra pode representar diversos sons, como a letra “r” nas palavras “rato” e “arara”, ou um som que pode ser representado por mais de uma letra, como no caso das palavras “consciência”, “caçamba”, “saci”, “pessoa”, entre outras, tal qual ocorre no inglês.

Além de servir como uma classificação das ortografias, Soares (2016) pontua que essas diferenças entre a estrutura silábica e a profundidade ortográfica possuem influência no processo de aprendizagem da escrita. Nas línguas cuja estrutura silábica é predominantemente constituída por sílabas complexas e possuem alto grau de opacidade da ortografia, a aprendizagem da escrita, bem como a memorização de palavras utilizadas frequentemente, são mais lentas.

Soares (2016) indica que o português se encontra no meio desses dois extremos, possuindo uma ortografia relativamente transparente. Isso significa que, apesar de seguir o princípio alfabético, existem algumas correspondências opacas que fogem a esse princípio. Ainda sobre esse tema, é interessante fazer uma comparação entre o português brasileiro e o português europeu. A autora supracitada alerta para a diferença existente entre a pronúncia das palavras nesses países que pode acarretar alterações na escrita de uma mesma palavra, como a palavra “fato” que, em Portugal é pronunciada e, conseqüentemente escrita, como “*facto*”. Essa variação, dentre outras, promove uma diferenciação entre a profundidade ortográfica do português utilizado em diferentes países.

De acordo com Faraco (2012), a língua que conhecemos hoje como português começou a ser escrita por volta do século XIII, mas sem uma ortografia oficial, visto que os escribas utilizavam suas próprias regras para escrever textos, que possuíam pequena circulação social, resultando em modos diferentes de registrar palavras em textos diversos e até em um mesmo texto. A necessidade de fixar formas de escrita ocorreu apenas no século XV, devido à invenção da imprensa. A língua toscana (atual língua italiana) foi uma das primeiras a ter estabelecido normas ortográficas, tendo terminado esse processo no século XX. Em contrapartida, o português só conseguiu ter uma ortografia séculos mais tarde. Segundo Faraco (2012), entre os séculos XVI e XX, a língua portuguesa seguia fortemente o princípio pseudo-etimológico, que recebe esse nome, pois em muitos casos não se sabia qual era a origem das palavras.

Em 1911, houve a criação de uma ortografia simplificada para o português que, desde então, passou a ser escrita seguindo o princípio fonológico da ortografia. Entretanto, é válido ressaltar que, em alguns casos, ainda era seguido o princípio etimológico, pois conforme Faraco (2012), não foi possível abandoná-lo completamente após mais de três séculos utilizando-o como a regra principal de escrita. Na concepção do autor, a criação da ortografia simplificada configura-se como sendo, de fato, a única reforma ortográfica da língua portuguesa, pois foram modificados significativamente aspectos da base do sistema. Contudo, esse acordo foi aderido somente por Portugal, o que fez com que houvesse uma duplicidade ortográfica (FARACO, 2012) entre o português europeu e o brasileiro, pois, tal como Ricardo (2009) afirma, Portugal passou a ter uma ortografia reformada enquanto o Brasil ficou com a velha ortografia pseudo-etimológica.

A discussão sobre a unificação ortográfica foi retomada novamente somente em 1980. Após muitas concordâncias e discordâncias, foi criado o Acordo Ortográfico de 1990, com a justificativa dada por Portugal de que

[...] os países de língua portuguesa começaram a desenvolver um entendimento de que deveriam estabelecer uma cooperação multilateral permanente, tendo os seus entrecruzamentos históricos e a língua comum como fatores de aproximação” (FARACO, 2012, p.117).

É válido ressaltar que o Acordo não dizia respeito somente ao Brasil e Portugal, mas a todos os países que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

(CPLP), ou seja, todos os países que possuem o português como língua oficial (Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe). O Acordo está em vigor no Brasil desde 2009, mas ainda não foram todos os países que ratificaram o documento. Faraco (2012) esclarece que a criação desse documento possuía um caráter essencialmente político e o tinha o objetivo de acabar com a duplicidade das ortografias oficiais. Além disso, reitera que não foi feita uma reforma ortográfica propriamente dita, uma vez que para isso seria preciso alterar as bases do sistema de escrita, esclarecendo que o que ocorreu foram ajustes que tornassem a unificação possível.

No que diz respeito às alterações ortográficas, Faraco (2012) define-as como marginais e mínimas. Segundo Ricardo (2009), essas mudanças afetaram 0,5% do vocabulário do Brasil e 2% do vocabulário de Portugal. Apesar de baixa, na prática, essa porcentagem foi maior para o português europeu, pois as palavras alteradas eram utilizadas com alta frequência. Conforme Faraco (2012), houve quem defendesse a ideia de que o Acordo deveria ter realizado uma verdadeira reforma e eliminado as palavras de origem etimológica. Entretanto, segundo o referido autor, uma reforma ortográfica atualmente seria inviável, uma vez que

[...] a ortografia não é apenas uma questão técnica e que possa ser discutida em abstrato. É também uma questão de amplo alcance educacional, cultural, político e econômico. Nela se emaranham costumes, valores identitários, disposições políticas, preferências de certos momentos históricos, além, claro, de referências ao sistema fonológico da língua (FARACO, 2012, p. 118).

Destaca-se que, embora tivesse o propósito de unificar a ortografia dos países da CPLP, o acordo previa, na concepção de Ricardo (2009), a permanência da pronúncia das palavras típica de cada país, bem como a permissão da dupla grafia de algumas palavras. Tal fato justifica a diferença da profundidade ortográfica entre cada país descrito anteriormente.

## **2.2 Propriedades do sistema de escrita alfabética**

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o sistema de escrita alfabética pode ser definido como um sistema de representação dos sons da fala por intermédio de sinais



gráficos. Um sistema de representação possui, de acordo com Ferreiro (2010), duas condições de existência que, para a autora, se contradizem de certa forma: em primeiro lugar, deve-se considerar que o sistema de representação inclui algumas propriedades da realidade e, em segundo lugar, que o sistema de representação exclui algumas propriedades da realidade a ser representada. Tais princípios justificam o fato de que um sistema de representação não é idêntico à realidade, nesse caso, evidenciam o porquê a escrita não é exatamente igual à fala. Cagliari (2009) corrobora essa afirmação ao explicitar que existem características da fala que não são representadas na escrita, como a diferença entre o número de sílabas de uma mesma palavra verbalizada e escrita, a duração de cada sílaba (o modo como falamos uma sílaba pode variar, o que não ocorre na escrita), o ritmo, entonação, entre outras.

Desse modo, deve-se levar em consideração que, apesar de a escrita ser uma representação dos sons da fala, ambas as línguas são, de acordo com Zorzi (2003), sistemas diferentes, cada qual com suas especificidades. Isso significa que, segundo o referido autor, no momento da aprendizagem da escrita, o aluno deve compreender diversas características próprias desse sistema, como pontuação, regras ortográficas e o modo de elaboração de narrativas escritas. O autor ainda ressalta que aprender a escrever não significa apenas adquirir uma maneira de transcrever a fala, mas uma nova forma de estruturação do pensamento, por meio de novos elementos linguísticos.

Zorzi (2003) descreve três propriedades estruturais e funcionais do sistema de escrita alfabética (SEA), isto é, características próprias que o sistema possui e das quais os alunos precisam se apropriar. A primeira diz respeito aos conhecimentos relativos aos aspectos ortográficos, ou seja, conhecimento sobre o funcionamento do SEA, das letras, da relação e diferença entre fala e escrita, capacidade de segmentação das palavras em unidades menores (sílabas e fonemas), compreensão de que um mesmo som pode ser pronunciado de maneiras diferentes, percepção de semelhanças sonoras entre as palavras e que um mesmo som pode ser representado na escrita por várias letras ou que uma letra pode representar mais de um som.

A segunda propriedade diz respeito aos conhecimentos gramaticais: conceituação do que é uma palavra, de que existem palavras de diferentes tamanhos e classes gramaticais e de que todas possuem um começo e um fim, conhecimento de que as frases são compostas por palavras e existem elementos que indicam seu

início e final, tal como a letra maiúscula e ponto final, entendimento de que nem sempre se escreve da maneira como se pronuncia uma palavra e que, na escrita, deve-se utilizar uma linguagem mais formal, uso de concordância verbal e nominal e de pontuações, responsáveis por indicar a entonação e a impressão que se quer passar com uma frase (ZORZI, 2003).

Por fim, há os conhecimentos relativos à elaboração de textos, Zorzi (2003) afirma que existem diferentes níveis de organização textual as quais estão ligadas à compreensão da produção escrita. Assim, essa propriedade da escrita concerne aos aspectos de organização das ideias em um texto de maneira coerente e à adequação de sua escrita ao texto proposto.

Conforme Zorzi (2003), cada uma das propriedades acima faz com que a escrita seja um objeto de estudo. No entanto, deve-se considerar que, uma vez que a aprendizagem da escrita não ocorre de maneira espontânea igual à fala, o fato de um aluno ser exposto a textos não o faz tomar consciência sobre as características desse sistema. Ainda que consiga construir alguns conhecimentos implícitos sobre a escrita, a aprendizagem propriamente dita dessa habilidade demanda uma elaboração cognitiva maior (GOMBERT, 2003). Essa reflexão consciente que o indivíduo deve fazer acerca da linguagem é denominada, segundo Gombert (2003), de metalinguagem ou consciência metalinguística.

Os estudos sobre a relação da metalinguagem com a aprendizagem da escrita iniciaram-se por volta de 1970 e, atualmente, segundo Guimarães (2010), o pressuposto mais aceito entre os pesquisadores é de que a consciência metalinguística e a escrita possuem uma relação bidirecional, ou seja, no início da aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que o aluno tenha desenvolvido um grau de reflexão sobre a língua, por sua vez, a progressão da aprendizagem faz com que a metalinguagem se desenvolva ainda mais.

Essa reflexão inicial não é feita, segundo Gombert (2003) de modo intencional pelos indivíduos, logo não pode ser denominada de consciência metalinguística. Por ser feita de maneira inconsciente, é caracterizada como uma habilidade epilinguística. Uma criança começa a ter comportamentos inconscientes de reflexão sobre a língua desde os dois anos de idade, contudo a habilidade metalinguística desenvolve-se, de

fato, através de uma aprendizagem explícita da escrita (GOMBERT, 2003; MOTA, 2009).

Existem quatro habilidades que compõem a metalinguagem, são elas: a consciência fonológica, consciência morfológica, consciência sintática e consciência metatextual. A consciência fonológica diz respeito à capacidade de reflexão e manipulação dos segmentos sonoros da palavra, em suas diferentes estruturas (BARRERA; MALUF, 2003; CUNHA; CAPELLINI, 2011). Segundo Gombert (2003), ao iniciar o processo de alfabetização, a criança já possui um certo nível de consciência fonológica, porém pelo intermédio de um ensino sistematizado irá adquirir a consciência fonêmica, ou seja, a capacidade de refletir sobre os sons de cada letra. Nesse mesmo sentido, Zorzi (2003, p.30) evidencia que “[...] quanto mais uma criança aprende sobre a escrita, mais desenvolve conhecimentos em nível segmental e, por outro lado, quanto mais aprende sobre fonemas, mais pode aprofundar seus conhecimentos a respeito da escrita”. Todavia, Morais (2012) reitera que, apesar de ser uma habilidade muito importante, a consciência fonológica, por si só, não garante a alfabetização de um aluno.

Para Gombert (2003), a segunda habilidade, consciência morfológica, refere-se à capacidade de reflexão e manipulação das palavras. Guimarães *et al.* (2014) afirmam que a morfologia diz respeito à formação das palavras a partir de morfemas, isto é, menores unidades linguísticas com significado próprio, por exemplo: a palavra “flor”, possui apenas um significado, portanto, é constituída por apenas um morfema. Entretanto, existem palavras que são formadas por mais de um morfema, como “florzinha”, em que “flor” é a raiz da palavra e “zinha”, é um sufixo que possui o significado de “pequeno”, ou então, a palavra “infelizmente”, composta por três morfemas, a raiz “feliz”, o prefixo de negação “in” e o sufixo “mente”, que indica o modo (MOTA, 2009).

Em relação à consciência sintática, Gombert (2003) explicita que esta habilidade é concernente à estrutura das frases e todas as regras que regem a sua composição. Na escrita, é necessário que haja uma reflexão consciente sobre a composição de uma frase, como a ordem dos elementos, presença de preposições, artigos, pontuações, letra maiúscula, dentre outros (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006), já que que, segundo Barrera (2003), a leitura e escrita não podem ser vistas como

processos de codificação e decodificação, pois as palavras não são escritas isoladamente, ao contrário, fazem parte de um contexto.

Nessa perspectiva, Barrera (2003) relata que a sintaxe, estrutura das frases, tem relação com a propriedade de combinação da linguagem humana, isto é, existem uma quantidade finita de unidades que, combinadas de diversas maneiras, permitem a construção de um número infinito de mensagens. Desse modo, o uso desses elementos é importante na elaboração de uma frase para que seja possível construir um enunciado com sentido. É importante ressaltar que, na concepção de Zorzi (2003) e de Faraco (2012), essas características evidenciam a diferença entre a língua oral e escrita, visto que esses conhecimentos não se caracterizam como objeto de reflexão em uma comunicação verbal, tal como ocorre na escrita, pois, na escrita a segmentação ocorre com espaços entre as palavras, seguindo um critério lexical. Por sua vez, na fala é possível juntar o final de uma palavra com o início de outra.

Por fim, segundo Mota (2009), a consciência metatextual tem como objeto de estudo o texto e a organização dos enunciados para sua composição. Conforme Ferreira e Spinillo (2003), ao considerar o texto como o objeto de reflexão, deve-se ponderar três habilidades importantes: a compreensão de textos, a produção e a consciência metatextual. A produção de textos está relacionada com a coerência, coesão e a estrutura textual e, ainda de acordo com Ferreira e Spinillo (2003), o modo de estruturar um texto ocorre de maneira inconsciente no momento de sua produção, contudo, conseguir refletir sobre determinada estrutura é uma habilidade fundamental para a construção de textos mais elaborados. É nesse sentido que a consciência metatextual se faz importante, visto que, como se trata de uma reflexão sobre as propriedades estruturais de um texto, permite ao escritor que associe sua capacidade automática e inconsciente de produção aos conhecimentos explícitos que possui sobre a estrutura do gênero a ser escrito (FERREIRA; SPINILLO, 2003).

De acordo com Santos e Cunha (2012), estudos desenvolvidos na área da Psicologia, Educação e Linguística deram origem a teorias que tinham o texto como objeto central, às quais resultaram na adoção de trabalhos com gêneros na educação, inclusive por parte do Governo Federal durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Para Marcuschi (2002), gêneros textuais são textos materializados presentes no cotidiano e com características sócio-discursivas e há diversos gêneros, como a carta, bilhete, reportagem, conto, bula de remédio,

receita, entre outros. De acordo com Rojo (2006, p.22), os gêneros são definidos “[...] tanto pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem”. Já os tipos textuais são produções teóricas caracterizadas por aspectos linguísticos, tais como sintaxe, léxico, tempo verbal, dentre outros, e são restritos quanto ao número de categorias, sendo elas a narração, descrição, injunção, argumentação e exposição.

É importante salientar que cada uma dessas habilidades foca na reflexão de uma determinada propriedade da escrita e que o desenvolvimento da consciência metalinguística não é uniforme, ou seja

certos julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados, a compreensão de metáforas, a detecção de ambiguidades semânticas, parecem se desenvolver tardiamente, enquanto que certos comportamentos indicativos de reflexão sobre aspectos fonológicos da linguagem são encontrados mais precocemente (BARRERA; MALUF, 2003, p.492).

### **2.3 O processo de aquisição da escrita**

Há um consenso entre os estudiosos (CAGLIARI, 2009; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012; ZORZI, 2003) de que a aprendizagem da escrita deve ser dividida em duas etapas, respectivamente: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e aprendizagem da ortografia. Para Morais (2012), na primeira etapa, o aluno deve conseguir responder a duas questões: o que a escrita representa e como é feita essa representação. Essa é uma aprendizagem complexa em que a criança deve se apropriar do funcionamento da escrita e, conforme Ferreiro (2010), as dificuldades enfrentadas pelos alunos são conceituais e assemelham-se às dificuldades encontradas no momento de criação do SEA. Para esta autora, durante o processo de aprendizagem, o aluno “reconstrói” o sistema de escrita, o que não significa que o aluno reinventa as letras, mas que, para conseguir fazer uso do sistema de escrita, precisa compreender seu processo de construção e suas regras.

Zorzi (1998) relata que, ao iniciar seu processo de alfabetização, a criança traz consigo um conhecimento linguístico resultante de suas experiências com a linguagem oral. Dado que a oralidade é organizada auditivamente, ao pensar sobre as palavras, considera, então, aspectos relativos aos sons, e não às letras. O aluno

continua com essa hipótese até compreender que a escrita representa a fala por meio de letras, o que pode ocasionar erros, uma vez que nem todas as palavras são registradas do mesmo modo como pronunciamos. De acordo com o referido autor, para substituir essa hipótese fonética por uma hipótese ortográfica, é preciso que a criança pense sobre a palavra a partir de características visuais, ou seja, a forma gráfica. Assim, a partir do momento que a criança se pauta, não só nos aspectos sonoros das palavras, mas também nos visuais, o aluno inicia o segundo momento da aquisição escrita, que é aprendizagem da ortografia da língua, isto é, a convenção social das possibilidades de uso do sistema de escrita (CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2012; ZORZI, 2003).

Um dos desafios da aprendizagem da ortografia diz respeito ao modo como as normas ortográficas podem ser classificadas. Morais (2007) destaca que a ortografia do português é composta por aspectos regulares e irregulares. Os aspectos regulares são aqueles definidos por regras e cuja aprendizagem é feita por meio da compreensão destas. Tais aspectos são subdivididos em regularidades diretas, ou seja, quando o registro da palavra segue o princípio alfabético da escrita, as regularidades contextuais, quando o uso de determinada letra depende de sua posição na palavra, e as regularidades morfossintáticas.

O segundo aspecto, ainda segundo Morais (2007), refere-se às irregularidades, isto é, palavras cujo registro não demandam regras. Tais irregularidades existem devido ao princípio etimológico das palavras, ou seja, palavras cujas grafias respeitam o modo que eram escritas em sua língua materna, e, também, em virtude das tradições de uso que se tornaram convencionais. Como não há regras a serem compreendidas, a aprendizagem, nesse caso, é feita através de memorização.

Desta forma, depreende-se que a aquisição do sistema de escrita alfabética e da ortografia são processos distintos e que, portanto, não pode haver confusão em relação à aprendizagem de ambos (MORAIS, 2012). Para Morais (2012), a norma ortográfica se baseia nas convenções do sistema alfabético, respeitando as correspondências entre letras e sons e estabelecendo formas corretas de escrita. Nos momentos em que há, na escrita alfabética, mais de uma possibilidade de grafar um som, as normas ortográficas impõem suas restrições. De modo a exemplificar essa diferença, Cagliari (2009) afirma que, na escrita alfabética, é possível escrever “**pechi**”

e “dissi”, contudo, as normas ortográficas estabeleceram que o modo correto de registrar essas palavras é “peixe” e “disse”.

Morais (2012) e Zorzi (2003) apontam um importante fato concernente à aprendizagem da escrita: alcançar a compreensão do princípio alfabético da escrita não é sinônimo de estar alfabetizado, pois ser alfabetizado demanda compreender e produzir pequenos textos (MORAIS, 2012), bem como a automatização das correspondências entre letras e sons (ZORZI, 2003). Além disso, há uma unanimidade entre os autores (CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2012; ZORZI, 2003) em relação ao momento em que se deve ensinar a ortografia quando estes defendem que o ensino propriamente dito das normas ortográficas deve acontecer após a criança já ter compreendido as propriedades e convenções do SEA. No entanto, tal como afirma Guimarães (2003), durante o processo de aquisição da escrita alfabética, as letras utilizadas vão se tornando constantes nas palavras, o que auxilia as representações ortográficas destas.

Segundo Cagliari (2009), há uma preocupação excessiva da escola quanto à ortografia quando, na verdade, a preocupação, num primeiro momento, deveria ser em fazer com que a criança aprenda as funções e o funcionamento da escrita. Contudo, isso não significa, assim como apontam Silva e Moraes (2007), que o professor deva ignorar as possíveis dúvidas que os alunos têm sobre a ortografia, pois esclarecer questionamentos não se configura como um ensino sistemático das normas. Além disso, é válido ressaltar que a aquisição da escrita é um processo gradual (ZORZI, 2003) e sua aprendizagem não deve ser restrita apenas às propriedades de funcionamento, ou seja, a relação entre sons e letras. A aprendizagem da escrita deve ser feita de acordo com uma perspectiva de letramento, que, segundo Soares (2004), pode ser entendido como o desenvolvimento de habilidades que possibilitam o uso do sistema convencional de escrita em práticas sociais de leitura e escrita.

Historicamente, o ensino da leitura e da escrita no Brasil sempre teve como foco a discussão sobre como o professor deveria ensinar e qual método deveria utilizar na sala de aula. Em 1980, chegou ao país um estudo feito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) denominado de A Psicogênese da Língua Escrita que revolucionou o modo como a escrita era pensada, pois as autoras afirmaram que a escrita não era um código, mas um sistema de representação da oralidade. No que diz respeito à

aprendizagem da escrita, as autoras deslocaram o foco da discussão do modo como o professor deveria ensinar para o modo como o aluno aprendia. Reiteraram também que as crianças chegavam ao Ensino Fundamental com um conhecimento prévio acerca desse sistema, ainda que não fosse um saber convencional, e que a aprendizagem da escrita ocorria por meio de elaboração de hipóteses por parte das crianças.

Ainda sobre esse tema, Moraes (2012) alerta para o fato de que é preciso ter cuidado ao avaliar a escrita de uma criança recém-alfabetizada, pois o aluno ainda cometerá erros ortográficos. Para o autor, isso ocorre porque a mente dos alunos produz ideias com uma velocidade que suas mãos não conseguem acompanhar, sendo esta, na concepção do autor, a razão pela qual o ensino sistematizado das correspondências entre letras e sons é tão importante. Segundo Zorzi (1998), a aquisição da escrita ortográfica também ocorre por meio de um processo evolutivo, mas ao contrário da aprendizagem da escrita alfabética, não pode ser dividido em estágios, posto que uma mesma criança pode apresentar mais de um tipo de erro em sua produção.

De acordo com Zorzi (1998), os erros mais recorrentes nas produções escritas de crianças, que dizem respeito a: erros ocasionados por representações múltiplas, que ocorre quando uma letra representa mais de um som (por exemplo, a letra “c” nas palavras “**c**asa” e “**c**ereja”) ou um mesmo som que pode ser representado por mais de uma letra, como ocorre nas palavras “**j**egue” e “**g**estação”; apoio na oralidade, isto é, escrita de uma palavra com base em sua pronúncia, tal qual o registro de “**coeliu**” em vez de “**coelho**”; omissão ou acréscimo de letras; junção ou separação não convencional de palavras, ou seja, escritas que apresentam erros de hipossegmentação (por exemplo: “**derepente**” em vez de “**de repente**”) ou de hiperssegmentação (a escrita de “**na quele**” no lugar de “**naquele**”); confusão entre palavras terminadas com am e ão; generalização de regras, que diz respeito a situações em que o aluno compreende uma determinada regra, porém a utiliza em todas as ocasiões de escrita, nem sempre de forma adequada, por exemplo: um aluno que aprendeu que a palavra “**abacaxi**” é escrita com “**x**” e passa a escrever todas as palavras que possuem o mesmo som com a mesma letra, como “**xá**” em vez de “**chá**”, “**xocolate**” em vez de “**chocolate**”; letras que se assemelham quanto ao traçado;



inversão da posição das letras dentro de uma palavra; trocas envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros.

Sobre esta última tipologia, Zorzi (1998) elucida que alguns sons da nossa língua são pronunciados com a mesma articulação e diferenciam-se apenas pelo traço de sonoridade, assim, são denominados de sons surdos e sonoros e são representados pelas seguintes letras: p/b, t/d, q - c/g, f/v, ch-x/j-g. Esse tipo de erro ocorre quando há a troca dessas letras no momento da escrita, por exemplo: “ticholo” em vez de “tijolo”. Por fim, foram observados outros erros cometidos com pouca frequência.

Zorzi (1998) também afirma que há uma “escala de apropriação evolutiva” (ZORZI, 1998, p.97) da escrita, o que significa que o processo de aquisição dessa habilidade é gradual e não ocorre de maneira linear, pois alguns aspectos são mais fáceis de compreender do que outros. Tal afirmação indica que o fato de crianças do último ano do Ensino Fundamental I apresentarem erros em suas escritas demonstra que o domínio da escrita ortográfica pode demandar mais tempo para que seja, de fato, adquirida, além de que se deve considerar que a aprendizagem do SEA não ocorre igualmente para todos os alunos, uma vez que cada aluno possui um tempo de aprendizagem.

Nesse sentido, também é consenso entre os estudiosos (ZORZI, 1998; 2003; CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2007; 2012) de que a aprendizagem da ortografia deve ocorrer por meio de um ensino sistematizado. Silva e Morais (2007) explicitam que existem três modos de conceber o ensino das normas ortográficas. A primeira perspectiva, denominada tradicional, entende que a ortografia deve ser ensinada através da memorização e repetição. Nessa concepção, é dada uma importância muito grande à ortografia, cuja aprendizagem seria decorrente da memorização e repetição. Para os autores mencionados anteriormente, esse modo de ensinar não promove uma reflexão por parte dos alunos sobre o porquê a escrita de uma determinada palavra era feita com uma letra, e não com outra.

A segunda abordagem, designada muitas vezes como progressista, caracteriza-se pela ausência de um ensino sistemático das normas ortográficas, embora a escrita correta das palavras continue sendo cobrada (SILVA; MORAIS, 2007). Esse modo de conceber o ensino da ortografia aproxima-se do que Soares

(2004) caracterizou como a perda da especificidade da alfabetização e pauta-se na ideia de que a aprendizagem da ortografia aconteceria espontaneamente por meio do contato dos alunos com textos escritos. Esse movimento ganhou força no Brasil, aproximadamente, no ano de 1990 e, para Cagliari (2002), configurou-se como uma negligência ao ensino da ortografia. Na visão de Silva e Moraes (2007), ambas as abordagens não promovem o ensino da ortografia, visto que, na primeira concepção, não há, de fato, um ensino das normas, apenas a verificação do desempenho dos alunos e, na segunda, não existe uma preocupação com um ensino sistematizado.

Ao contrário dessas perspectivas, o terceiro modo de conceber o ensino da ortografia visa promover um ensino reflexivo das normas ortográficas, considerando a ortografia como um objeto de estudo cuja aprendizagem se dá por meio de reflexão (SILVA; MORAIS, 2007). Assim, a escola deve auxiliar os alunos a compreenderem as regularidades da norma ortográfica e fazer com que tenham consciência de que existem irregularidades que devem ser memorizadas e consultadas, quando necessário. A compreensão dos princípios ortográficos faz com que os alunos consigam escrever as palavras corretamente, inclusive as desconhecidas, o que, configura-se como uma “[...] evidência de que a ortografia não se resume à memória, pois, caso contrário, não seríamos capazes de escrever tais palavras corretamente” (SILVA; MORAIS, 2007, p. 66). É válido ressaltar que o desempenho ortográfico está relacionado com o conhecimento explícito da ortografia, isto é, quanto maior o conhecimento da ortografia, melhor o desempenho dos alunos (SILVA, MORAIS, 2007).

É importante destacar que, tanto a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), quanto a proposta de ensino reflexivo da ortografia defendida por Silva e Moraes (2007), ressignificaram o modo como o erro dos alunos era visto no processo de aprendizagem, antes entendido como um indicador de problemas na aprendizagem e que, portanto, não poderia acontecer (CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2012). Nessa perspectiva, o erro é entendido como parte do processo, pois evidencia o raciocínio do aluno na escrita de uma palavra e permite que os professores criem intervenções adequadas, além de demonstrar o que os alunos já compreenderam e o que ainda precisam aprender. Em consonância, Zorzi (1998) afirma que, além de os erros demonstrarem as tentativas de compreensão do funcionamento da escrita por parte dos alunos, revelam quais são os aspectos ortográficos mais complexos para a

aprendizagem e que, de maneira geral, o erro vai diminuindo progressivamente conforme o avanço das etapas escolares, o que ratifica a ideia de que a apropriação da escrita ortográfica é um processo gradual.

Em suma, essa seção teve o propósito de discutir aspectos da escrita quanto à sua relação com a língua oral, sua história, características e aprendizagem. É válido ressaltar que a aprendizagem da escrita é complexa (MORAIS, 2012) e que a criança, ao entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental, já domina a língua oral, mas por não utilizar a norma padrão, vê todo seu conhecimento ser colocado à prova (CAGLIARI, 2009). Assim, nesse caso, a aprendizagem da escrita se torna um desafio enorme para a criança. Ademais, é preciso considerar que, apesar da escrita ter sido inventada para representar a fala, ambas são sistemas diferentes (ZORZI, 2003) que possuem especificidades e regras de funcionamento próprias.

Para além disso, conforme Guedes e Souza (2011), a aquisição da escrita deve ser vista como a aprendizagem de uma nova língua. Isso porque a língua portuguesa escrita, que aprendemos na escola, não é a mesma que utilizamos verbalmente no dia a dia. Desse modo, concorda-se com Cagliari (2009) que é fundamental que seja explicado ao aluno, desde o início, as diferenças entre a fala e a escrita, bem como suas regras, especificidades e diferentes usos que podemos fazer com esses sistemas.

### 3 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), ou BNCC, é um documento normativo que tem o propósito de explicitar todas as aprendizagens mínimas das quais os alunos devem se apropriar em todas as etapas da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018a). O documento passou por três versões antes de chegar à versão final, que, no caso das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologada pelo CNE no final de 2017.

A BNCC (BRASIL, 2018a) pode ser considerada como um documento controverso, ao qual são atribuídas diversas críticas, que, de maneira geral, podem ser agrupadas em três tópicos: ao documento propriamente dito, ao seu conteúdo e à organização, aos interesses mercadológicos presentes no referencial e ao seu caráter conservador. No que diz respeito ao primeiro tópico, as críticas referem-se à participação efetiva de estudiosos no processo de elaboração do documento, pois, de acordo com Frade (2020), as duas primeiras versões do referencial contaram com a contribuição de diversos especialistas de universidades brasileiras, porém esse movimento não ocorreu na elaboração das terceira e quarta versões. Ademais, para alguns estudiosos, a BNCC (BRASIL, 2018a) possui uma perspectiva fragmentada do conhecimento e uma visão instrumentalizada das práticas de leitura e escrita (SOB..., 2017), além de possuir um caráter ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que não se define como um currículo, descreve com detalhes os objetivos e finalidades do ensino, o que, para Filho (2017), se configura como uma contradição.

A mudança referente ao tempo destinado à alfabetização também foi alvo de discussões, isso porque até a segunda versão do documento, o prazo estipulado para esta etapa era de três anos, o que significava que os alunos tinham que concluir seu processo de alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, estando em concordância com o PNAIC (BRASIL, 2012b) e o PNE (BRASIL, 2014). Contrariamente, a terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018a) diminuiu esse prazo, estabelecendo que as crianças deveriam ser alfabetizadas até o final do 2º ano.

Embora não haja no documento nenhum argumento para essa mudança, em 2017, o então ministro da educação Mendonça Filho, justificou a alteração

comparando a alfabetização da escola pública com a da classe média do Brasil, afirmando que a escola privada conseguia alfabetizar as crianças em uma idade anterior à média das escolas públicas e que tal alteração iria garantir o mesmo direito para todas as crianças (BASE..., 2017). Segundo Paiva (2017a), tal medida foi vista como uma tentativa de resolver o problema de analfabetismo e o desempenho insuficiente dos alunos na leitura e na escrita de maneira pontual, ou seja, sem considerar o contexto amplo da educação e do fracasso escolar no Brasil.

Para Filho (2017), a alteração do período destinado à alfabetização evidencia os interesses mercadológicos contidos na BNCC, pois traz a ideia de aprendizagem relacionada à eficiência, visto que permitiria uma aprendizagem mais rápida dos conteúdos por parte dos alunos, interesse que também fica explícito quando o documento atribui diferentes pesos aos componentes curriculares. Conforme o autor supracitado, essa perspectiva está atrelada à tentativa de melhorar as notas do Brasil nas avaliações e *rankings* internacionais e, conseqüentemente, melhorar a imagem do país no exterior.

Quanto ao segundo tópico de discussão sobre as críticas ao documento cabe mencionar os impasses acerca do referencial curricular para o Ensino Médio. A aprovação da BNCC para essa etapa, por si só, constituiu-se como motivos de discussões, já que foi feita após à homologação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa postergação deveu-se à Medida Provisória nº 476/2017, convertida, posteriormente, na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), que propôs a reforma do Ensino Médio. De acordo com Costa e Silva (2019), a elaboração da BNCC dessa etapa, além de não ter contado com a participação de especialistas da educação no momento de sua elaboração, apresenta um currículo reducionista, cujo propósito é o estreitamento da formação dos jovens para atender os interesses do mercado.

Por fim, o último tópico de discussão concerne às críticas ao caráter conservador da BNCC (AGUIAR, 2019; LIMA; HYPOLITO, 2019; MACEDO, 2017). Um dos argumentos refere-se à retomada do ensino religioso nas escolas e à decisão de que esse componente curricular poderia privilegiar uma religião específica e à falta de especificação sobre quem estaria apto a ministrar tais aulas (SOB..., 2017). Já a segunda crítica versa sobre a exclusão de termos considerados polêmicos, como “identidade de gênero” e “orientação sexual”. A justificativa do MEC foi de que os termos foram retirados para “evitar a redundância” (PAIVA, 2017b), mas para Paiva

(2017b) e Filho (2017), essa decisão é contrária a uma formação que respeita a diversidade e expõe o caráter conservador do documento.

Embora o prazo para a implementação da BNCC tenha sido estipulado até o início do ano letivo de 2020, algumas ações relativas a esse processo foram feitas desde o início de 2018, como a criação do programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018b), caracterizado como um programa de assistência aos alunos do 1º e 2º anos com defasagens na leitura, escrita e matemática, e a elaboração de livros didáticos alinhados à BNCC. Sobre esse assunto, Morais (2019) questionou a rapidez com a qual os materiais se adequaram ao documento, uma vez que o referencial curricular foi homologado ao final de 2017 e, no ano seguinte, as empresas já haviam oferecido ao mercado, livros (para serem usados em 2018) alinhados ao documento (MORAIS, 2019).

Para que seja possível compreender o que está estabelecido na BNCC, é preciso, em primeiro lugar, entender o modo como o documento está estruturado. A BNCC está configurada de uma forma diferente para cada etapa da Educação Básica, todavia, há dez competências gerais que devem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio que dizem respeito aos direitos de aprendizagem e visam uma formação humana integral dos estudantes com o propósito de construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (BRASIL, 2018a).

O Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento que, por sua vez, são constituídas por componentes curriculares. As áreas de conhecimento e, respectivamente, seus componentes curriculares, são: Linguagens (composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Cada área do conhecimento também possui competências específicas, que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Nas áreas de conhecimento que possuem mais de um componente curricular, como Linguagens, existem, também, as competências específicas do componente, por exemplo, Língua Portuguesa.

Os componentes curriculares são constituídos por unidades temáticas, que definem um conjunto de objetos de conhecimento, e as habilidades, definidas como

as aprendizagens essenciais. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), a sequência das habilidades não indica uma ordem das aprendizagens a ser seguida e o documento não traz informações ou induz o professor a trabalhar de uma determinada maneira, pois entende que essas decisões devem ser feitas no âmbito do planejamento escolar, uma vez que o docente deve considerar o contexto no qual sua escola e seus alunos estão inseridos.

Em relação à Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018a) afirma que esse componente curricular deve oferecer experiências que possibilitem a ampliação dos letramentos, bem como oferecer participações aos alunos, de maneira significativa e crítica, nas mais diversas práticas sociais existentes na sociedade. O referencial curricular assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, que constava em outros documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 1997). Tal perspectiva coloca o texto como papel central da unidade de trabalho, o que significa que todos os conteúdos, objetivos e habilidades são definidos a partir do texto.

Ademais, entende-se que o texto deve ser relacionado aos seus contextos de produção e que o desenvolvimento das habilidades propostas deve relacionar-se ao uso significativo da linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção de texto (BRASIL, 2018a). Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018a) afirma que os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa (gêneros, textos, língua, norma-padrão, diferentes linguagens, entre outros) devem ser trabalhados em vista de desenvolver a capacidade de leitura, produção e compreensão dos textos. O documento defende o conhecimento e a valorização das diversidades linguísticas existentes no Brasil, ideia consonante com o pensamento de autores como Cagliari (2009) e Zorzi (1998; 2009). De acordo com o referencial (BRASIL, 2018a), o estudo sobre a língua (metalinguagem), deve ser feito de modo que os alunos consigam refletir e ampliar suas capacidades de uso da língua em diferentes práticas de leitura e escrita.

O componente curricular em questão é estruturado em eixos de integração, que correspondem às diversas práticas de linguagem existentes: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e em outras linguagens) e análise linguística/semiótica. O eixo leitura diz respeito às práticas que surgem da interação ativa do leitor com textos, assim como sua interpretação. Essa habilidade é vista de uma maneira ampla, ou seja, não se refere apenas à leitura do texto escrito, mas também de imagens, vídeos e sons. O eixo produção de textos diz respeito à produção textual (oral, escrito e com

diversas linguagens) por parte dos alunos e com diferentes finalidades e propósitos comunicativos. A BNCC (BRASIL, 2018a) preconiza que o trabalho na sala de aula deve ser contextualizado, por meio de situações significativas de produção de textos de gêneros que fazem parte da sociedade. A divisão de gêneros ocorreu de forma a propiciar diversidade entre os anos, mas com possibilidades de realizar alterações (BRASIL, 2018a). Por sua vez, o terceiro eixo, oralidade, corresponde às práticas de linguagem que derivam da situação oral, tais como uma aula dialogada, mensagem de áudio, entrevista, programa de rádio, oralização de textos, entre outras.

O último eixo, denominado de análise linguística/semiótica, refere-se ao estudo da própria língua, da norma padrão e outras linguagens e suas propriedades. A análise feita é concernente à análise textual, gramatical e fonológica da língua, assim como das propriedades relacionadas às outras linguagens. A análise de textos escritos envolve a materialidade dos textos, situação de produção e sua composição, que implica em aspectos de coerência, coesão e organização da progressão temática dos textos, considerando o gênero em questão. Por outro lado, a análise de textos orais inclui, também, os elementos próprios da fala, tais como ritmo, altura, variedade linguística adotada, clareza, entre outros, além de a escolha do vocabulário a ser utilizado, bem como elementos sintáticos e morfológicos (BRASIL, 2018a).

Além dos eixos descritos anteriormente, a BNCC possui outra categoria de organização: os campos de atuação, que se caracterizam como os lugares em que as práticas de leitura e escrita se concretizam no cotidiano. Essas categorias auxiliam na organização dos gêneros a serem trabalhados, bem como nas práticas de linguagem (leitura e produção de textos) e no estudo das situações de produção envolvidas, possibilitando que o trabalho com gêneros seja feito de maneira contextualizada e significativa (BRASIL, 2018a).

Há quatro campos de atuação contemplados nos anos iniciais do Ensino Fundamental: campo da vida cotidiana (composto por gêneros que fazem parte do cotidiano do espaço familiar e escolar dos alunos, como bilhetes, agendas, listas, cartas, convites, receitas, regras de jogos, entre outros), campo artístico-literário (textos literários e artísticos, tais como contos, lendas, mitos, fábulas, charge/cartum, entre outros), campo das práticas de estudo e pesquisa (gêneros que possuem textos expositivos e argumentativos, com uma linguagem formal e científica, como enunciado de tarefas escolares, quadros, gráficos, entrevistas, relatos de experimentos, entre



outros) e campo da vida pública (gêneros com propósito jornalístico, publicitário, políticos, como notícias, reportagens, cartas do leitor, entre outros).

Para cada campo foram selecionados gêneros específicos, bem como práticas, atividades e procedimentos, porém com o entendimento, do próprio documento, de que essa divisão se configura como uma linha tênue e que alguns gêneros fazem parte de mais de um campo, por exemplo: as práticas de leitura e produção do campo jornalismo-midiático também fazem parte do campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2018a).

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), este tem como objetivo aprofundar as experiências com a língua oral e escrita iniciadas no âmbito familiar e na Educação Infantil. Relativo às habilidades de escrita, o trabalho com os eixos tem o propósito de, referente à produção de texto, trabalhar progressivamente com a incorporação de estratégias de produção de diferentes gêneros textuais. Já no eixo análise linguística/semiótica, o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I consiste no processo de alfabetização. Assim, segundo a BNCC, espera-se que os alunos cheguem ao final do segundo ano com as seguintes habilidades:

- 1) Leitura e escrita de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e sons (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (palavras com “c” e “q”, por exemplo: “caqui”; “e” e “o” em posição átona em final de palavra, como “tomate” e “menino”);
- 2) Leitura e escrita de palavras com sílabas com as estruturas consoante-vogal, vogal, consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal, compreendendo que todas as sílabas possuem vogal;
- 3) Leitura e escrita correta de palavras com marcas de nasalidade (que possuem a presença de til (exemplo: mãe), “m” (exemplo: compra) e “n” (andar));
- 4) Percepção do princípio acrofônico<sup>1</sup> que ocorre nos nomes das letras do alfabeto;
- 5) Escrita de palavras, frases e textos curtos em letra imprensa e cursiva;
- 6) Segmentação de palavras corretamente ao escrever frases e textos;
- 7) Uso adequado de ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação;

---

<sup>1</sup> Atribuir às letras do sistema de escrita alfabética uma denominação de modo que o nome de cada letra começa com essa mesma letra inicial.

- 8) Identificação de sinônimos de palavras nos textos lidos, de modo a determinar a diferença de sentido existente, formando antônimos de palavras acrescentando com prefixo in-/im-;
- 9) Formação de aumentativo e diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho;
- 10) Reescrita de textos narrativos lidos pelo professor;
- 11) Reconhecimento do conflito de uma narrativa e sua resolução, assim como expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes (BRASIL, 2018a, p. 99-111).

Na sequência, a partir do 3º ano, a BNCC (BRASIL, 2018a) entende que a criança inicia um novo processo de aprendizagem sobre o funcionamento da língua, complementar a alfabetização e mais longo, que é a aprendizagem da ortografia. O documento descreve que, nesse processo, há três relações muito importantes que devem ser construídas: 1) as relações entre a variedade da língua oral falada e língua escrita; 2) os tipos de correspondências fono-ortográficas do português brasileiro; 3) a estrutura silábica de nossa língua.

A primeira relação é relativa à compreensão de que as letras representam os sons respeitando as variedades linguísticas, ou seja, de que uma palavra pode ser pronunciada de maneiras diferentes, mas as letras que a representam são as mesmas. A segunda relação diz respeito à compreensão de que essa representação gráfica dos sons pode ser feita através de correspondência direta, em que um som é representado apenas por uma letra (como é o caso das letras f, v, p, b, t, d e k), de correspondências regulares, cuja relação entre som e letra pode ser aprendida através de regras, seja contextuais (regras dadas de acordo com o contexto fonológico da palavra, como o caso do R/RR) ou morfológico-gramaticais (regras dadas de acordo com o significado das palavras e sua estrutura gramatical, por exemplo: a escrita de substantivos que terminam com o som “ise” sempre são escritos com C (“chatic**ice**”, “mesmic**ice**”) e, por último, as correspondências irregulares, cuja aprendizagem não é orientada por uma regra, mas sim pela memorização (BRASIL, 2018a).

Na última relação, que diz respeito ao entendimento de como as sílabas podem ser estruturadas, a BNCC defende que as sílabas devem ser apresentadas como são, ou seja, “[...] grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz,

organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo” (BRASIL, 2018a, p. 93). Desta forma, nos Quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6 serão descritos os objetos de conhecimento e as habilidades relacionadas à escrita e à produção textual estipulados para o 3º e 5º ano. Cabe ressaltar que algumas dessas aprendizagens perpassam mais de um ano escolar.

**Quadro 1 - Descrição das habilidades do eixo produção textual**

<b>Eixo: Produção Textual</b>		
<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
	<b>3º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Construção do sistema alfabético/ Convenções de escrita</b>	Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, vírgula em enumerações) pontuação do discurso direto.	
<b>Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção de coesão</b>	Recursos de referenciação (substituição lexical, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), articuladores de relação de sentido (tempo, causa oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	
<b>Planejamento de texto/progressão temática e paragrafação</b>	Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	

Fonte: BRASIL, 2018a, p. 112-113. Elaborado pela autora.

Entende-se que o trabalho da produção textual está voltado para os aspectos notacionais da escrita, de estrutura textual e discursivos. Como se observa, as habilidades descritas são as mesmas para os dois anos, o que ocorre com frequência na BNCC, pois o documento segue uma perspectiva de progressão de aprendizagem, na qual uma mesma habilidade é trabalhada em mais de um ano escolar, porém com diferentes níveis de complexidade.

As habilidades descritas correspondem ao desenvolvimento da metalinguagem, isto é, reflexão sobre a língua. Constata-se que há habilidades que correspondem à consciência sintática, visto que implicam no desenvolvimento de reflexão da língua em relação às frases, sua forma e regras de composição e à consciência metatextual, pois visam desenvolver capacidade de reflexão sobre a língua em nível do texto.

Por sua vez, o grau de informatividade explicitado, relativo ao segundo objeto de conhecimento – construção do sistema alfabético - refere-se à qualidade das

informações presentes no texto, tal como os recursos de referência e os articuladores da relação de sentido. Ao propor que os alunos apresentem um nível suficiente de informatividade, a expectativa da BNCC (BRASIL, 2018a) é de que esses estudantes produzam textos com certo domínio dos temas, expondo ideias e argumentos relevantes. O grau de informatividade depende do conhecimento que o autor possui sobre o tema, isto é, quanto maior o domínio do tema, maior grau de informatividade presente. Assim, reitera-se a importância das práticas de letramento no processo de aprendizagem, uma vez que a participação dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita farão com que tenham acesso a diversos temas de relevância social, bem como a gêneros textuais e suas respectivas características. O Quadro 2 descreve as habilidades relativas ao eixo linguística e semiótica.

**Quadro 2 - Descrição das habilidades do eixo análise linguística e semiótica**

<b>Eixo: Análise linguística e semiótica (ortografização)</b>		
<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
	<b>3º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Construção do sistema alfabético e da Ortografia</b>	Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.	
	Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	
	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).  Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.  Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
<b>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/ordem alfabética/polissemia</b>	Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	

Continua

Continuação Quadro 2

<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em “a”, “e”, “o” e em palavras oxítonas terminadas em “a”, “e” “o”, seguidas ou não de s.	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
<b>Segmentação de palavras/ classificação de palavras por número de sílabas</b>	Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.	
<b>Construção do sistema alfabético</b>	Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	
<b>Pontuação</b>	Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.
<b>Morfologia /morfossintaxe</b>	<p>Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.</p> <p>Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.</p> <p>Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.</p> <p>Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.</p> <p>Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.</p> <p>Identificar em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.</p> <p>Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, como recurso coesivo anafórico.</p>	

Fonte: BRASIL, 2018a, p.114-118. Elaborado pela autora.

Observa-se que o eixo Análise linguística/semiótica visa promover uma análise da língua em seus diversos aspectos, o que, também, implica no desenvolvimento da metalinguagem. É possível notar que as habilidades desse eixo priorizam o desenvolvimento das três relações do sistema de escrita, descritas anteriormente, que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), são fundamentais para aquisição da ortografia: as relações entre a variedade da língua falada e escrita, as correspondências entre som e letra e as diferentes formas de compor as sílabas.

No que tange à aprendizagem das correspondências entre letra e som, vê-se que esta deve acontecer progressivamente, de modo que, ao final do terceiro ano, os alunos consolidem a leitura e escrita das correspondências contextuais entre letra e som, além de dominarem a escrita de sílabas que não seguem, exclusivamente, o padrão consoante-vogal. Em teoria, a correspondência contextual é mais fácil de aprender, uma vez que existem regras que regem a grafia das palavras. No quinto ano, espera-se que, além de dominar as correspondências contextuais, os estudantes consolidem as correspondências contextuais morfológicas, cujas regras são regidas por aspectos morfológicos e semânticos, e as palavras de correspondências irregulares, ou seja, aquelas que não possuem uma regra, frequentemente utilizadas.

Apesar de ser uma habilidade descrita para o quinto ano, é interessante mencionar que a aprendizagem das correspondências irregulares tem início já no terceiro ano, tal como descrito nas duas primeiras habilidades do Quadro 2, referentes ao objeto de conhecimento “Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia”. O Quadro 3 é relativo as habilidades da vida cotidiana.

**Quadro 3 - Descrição das habilidades do campo da vida cotidiana**

<b>Eixo: Campo da vida cotidiana</b>			
<b>Eixo</b>	<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
		<b>3º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Produção textual (escrita compartilhada e autônoma)</b>	<b>Escrita Colaborativa</b>	Planejar e produzir cartas pessoais e diários, expressando sentimentos e opiniões, além de outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e <i>cartuns</i> , dentre outros gêneros do campo de atuação, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
<b>Escrita</b>	<b>Escrita Colaborativa</b>	Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais com a estrutura própria desses textos (uso de verbos imperativos, com indicação de passos a serem seguidos), fazendo uso de palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Planejar e produzir, com autonomia, texto instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do referido campo, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
<b>Análise linguística/ Semiótica</b>	<b>Forma de composição do texto</b>	Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais, a formatação própria desses textos e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes/materiais e instrução de execução – “como fazer”).	Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).

Fonte: BRASIL, 2018a, p.118-122. Elaborado pela autora.

Em relação ao campo da vida cotidiana, nota-se que o foco está nos aspectos relacionados à estrutura e o discurso do texto, e não nos ortográficos. Ao todo, são sugeridos sete gêneros para este campo, dois para o 3º ano (carta pessoal e diário) e cinco para o 5º ano (anedota, piada, cartuns, regras de jogo e resenha crítica). Dois aspectos que merecem ser apontados são, primeiramente, entende-se que a produção de textos no terceiro ano deve ser feita de maneira colaborativa, enquanto, no quinto ano, espera-se que os alunos planejem e produzam com autonomia.

O segundo aspecto diz respeito à especificação de gêneros para cada ano escolar. Ao analisar todas as habilidades descritas para o 5º ano e a primeira habilidade para o 3º ano, vê-se que a BNCC sugere gêneros a serem trabalhados. Contudo, nas habilidades do 3º ano referentes aos objetos de conhecimento “Escrita colaborativa e Forma de composição do texto”, em que o foco é o trabalho com textos instrucionais, não foi especificado gênero algum, a afirmação é, apenas, de que os

alunos devem “planejar e produzir textos injuntivos instrucionais com a estrutura própria desses textos” (BRASIL, 2018a, p.121). Em contrapartida, observando a habilidade desse mesmo objeto de conhecimento para o quinto ano, há um exemplo de gênero que pode ser trabalhado (regras de jogo).

Nesse sentido, parece haver uma confusão entre a conceituação de gênero e tipo textual, isso porque, segundo Marcuschi (2002) os gêneros textuais são textos materializados com diferentes finalidades sócio-discursivas enquanto os tipos textuais são as características linguísticas utilizadas na composição desses textos. Com base no exposto, entende-se que regra de jogo é um gênero, pois possui uma função sócio-discursiva de ensinar os procedimentos de um jogo. O tipo de texto desse gênero é o instrucional, uma vez que possui características linguísticas próprias, como estrutura objetiva e o uso do verbo no imperativo.

Em relação às práticas de leitura e escrita, a BNCC explicita que

**[...] é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados.** Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, **desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada** (BRASIL, 2018a, p.75-76, grifo nosso).

Desta forma, ao afirmar que o trabalho com um determinado gênero pode ser feito em outro ano, que não o especificado previamente, desde que a “diversidade indicada tenha sido contemplada”, a BNCC reconhece o seu papel de indicar gêneros para cada ano escolar, o que, como pôde ser observado no Quadro 3, não foi feito de maneira completa.



**Quadro 4 - Descrição das habilidades do campo da vida pública**

<b>Eixo: Campo da vida pública</b>			
<b>Eixo</b>	<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
		<b>3º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Produção escrita</b>	<b>Escrita colaborativa</b>	Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto.	Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de busca de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
		Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).	
		Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
<b>Análise semiótica/ Ortografização</b>	<b>Forma de composição dos textos</b>	Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação de diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	
		Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.	Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.

Fonte: BRASIL, 2018a, p.122-127. Elaborado pela autora.

Neste campo, ao contrário do anterior, pode-se observar que a BNCC sugere os gêneros a serem trabalhados em cada ano. Ademais, vê-se que há a inclusão de recursos tecnológicos para a produção de texto. O uso de computador e *internet* aparece de modo recorrente nas habilidades a serem desenvolvidas, o que indica que,

para a BNCC, o meio digital, uso de computador e internet, além de ser uma possível fonte de busca para informações a serem utilizadas no texto, passa a ser uma das formas como os alunos deverão realizar suas produções. Como exemplo desta afirmação, pode ser citada uma habilidade referente ao eixo oralidade, que não foi descrita aqui por não se tratar dos eixos relacionados à escrita, objeto de estudo desse trabalho. Na habilidade em questão, a BNCC descreve que, ao final do 5º ano, espera-se que os alunos saibam

**roteirizar, produzir e editar vídeo** para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, *games* etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018a, p. 127, grifo nosso).

Sobre esse tema, é válido ressaltar que, conforme dados do Comitê Gestor da Internet (CGI.br; NIC.br, 2018), apenas 55% das escolas urbanas do país possuem computadores de mesa em funcionamento nos laboratórios de informática. Quanto às escolas rurais, 67% não possuem acesso à *internet*, sendo os principais motivos a falta de infraestrutura na região e o alto custo da conexão, respectivamente. Assim, considera-se pertinente refletir sobre a descrição de habilidades relativas ao meio digital, visto que a BNCC se constitui como uma base comum ao currículo de todas as escolas, com o propósito de estabelecer as aprendizagens mínimas dos estudantes de toda a educação básica.

Além disso, a BNCC defende que, desde o terceiro ano, sejam desenvolvidas habilidades de argumentação de suas opiniões, necessárias para produzir textos com alto grau de informatividade. Por fim, percebe-se a perspectiva de centralidade do texto no trabalho com a língua na descrição de habilidades para o desenvolvimento de registro formal da língua e de análise do uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia, uma vez que o estudo de conteúdos ortográficos e gramaticais serão feitos a partir dos gêneros propostos. O Quadro 5 descreve as habilidades requeridas para o campo das práticas de estudo e pesquisa.

**Quadro 5 - Descrição das habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa**

<b>Eixo: Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>			
<b>Eixo</b>	<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
		<b>3º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</b>	<b>Produção de textos</b>	Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	<b>Escrita autônoma</b>		Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
<b>Análise linguística/ Semiótica</b>	<b>Forma de composição dos textos</b>  <b>Adequação do texto às normas de escrita</b>	Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou lista de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.	Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.
			Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articulares de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.

Fonte: BRASIL, 2018a, p.128-131. Elaborado pela autora.

Observa-se que campo das práticas de estudo e pesquisa tem o objetivo de aproximar os alunos de textos que possuem escrita formal e científica, além de trabalhar com produções que possuam mais de uma linguagem (textos escritos, tabelas, gráficos, entre outros). É interessante mencionar a progressão da aprendizagem ocorrida nos dois anos, tomando como base a última habilidade

descrita, pertencente ao eixo análise linguística/semiótica, pois vê-se que, para o 3º ano, a habilidade a ser desenvolvida possui foco na estrutura textual, bem como nas características dos gêneros, ao passo que, para o 5º ano, espera-se que os alunos produzam textos considerando aspectos de estruturação textual, ortografia, gramática e discursivos.

Desta forma, destaca-se, novamente, a importância do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas para a produção de textos elaborados, tais como a consciência sintática e metatextual, e de práticas de letramento para que os alunos consigam escrever textos com nível adequado de informatividade. No Quadro 6 são apresentadas as habilidades relativas ao campo artístico e literário.

**Quadro 6 - Descrição das habilidades do campo artístico-literário**

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Eixo	Objeto de conhecimento	Habilidades	
		3º ANO	5º ANO
Produção textual (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequência de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.	
		Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e direto.	
Análise linguística/ Semiótica	Forma de composição de narrativas	Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	
	Discurso direto e indireto	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.	
	Forma de composição de textos poéticos	Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.	
	Formas de composição de textos poéticos visuais		Identificar, em textos, versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
			Observar, em <i>ciberpoemas</i> e minicontos infantis e mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.

Fonte: BRASIL, 2018a, p.132-135. Elaborado pela autora.

Constata-se que, assim como no campo da vida cotidiana (Quadro 3), não há sugestão de gêneros a serem desenvolvidos, apenas a menção de elementos que constituem a estrutura do texto narrativo. Segundo Gancho (2006), existem cinco elementos essenciais em um texto narrativo, são eles: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Contudo, o modo como cada característica é vista em um texto varia de acordo com o gênero textual, por exemplo, conforme Gotlib (2006), o romance e o conto são gêneros que possuem um texto narrativo, mas o romance caracteriza-se como uma narrativa longa, com maior número de personagens, conflitos, com tempo e espaço mais desenvolvidos, enquanto o conto configura-se como uma história mais curta, cuja característica principal é a de trazer os elementos narrativos de uma maneira mais concisa. Compreende-se, assim, que, uma vez que a BNCC afirma que os alunos devem vivenciar práticas de letramentos, com diversos gêneros, tais diferenças devem ser apropriadas.

Cabe mencionar que um dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, a produção textual, enquadra-se nesse campo, pois foi escolhido um texto pertencente ao gênero conto (ROCHA, 2010). A escolha deveu-se ao fato de que o gênero em questão é mais curto e porque as habilidades concernentes aos textos narrativos são, quase que em sua totalidade, comuns aos anos pesquisados, o que, como pode ser observado, ocorre somente com esse tipo textual.

Para além disso, considera-se importante compreender o modo como a BNCC entende a escrita e sua aprendizagem, em especial no 3º e 5º ano, etapas que marcam o fim de cada ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que este é o documento que irá nortear o planejamento das escolas. Espera-se realizar uma relação entre os resultados encontrados com os participantes desta pesquisa e as expectativas do documento, para que seja possível refletir se o que consta na BNCC está em consonância com a realidade escolar. Isso não significa, contudo, que os resultados serão julgados de maneira a aferir o desempenho dos alunos participantes, o propósito é identificar e refletir sobre as habilidades relacionadas à escrita esperadas para os alunos do 3º e 5º anos presentes no documento.

A criação de metas de aprendizagem é importante para auxiliar o professor a organizar seu modo de trabalho, tal como apontam Cruz e Albuquerque (2011) em sua pesquisa que evidenciou que em três anos de escolarização, houve pouca progressão no nível de conhecimento sobre a língua escrita por parte de alunos que

viviam em um município que não tinha metas de aprendizagem definidas para cada ano.

No entanto, apenas a elaboração de metas não implica a progressão da aprendizagem dos alunos. Corso e Megiatto (2019), ao constatarem que o maior contingente de alunos com dificuldade de aprendizagem encaminhados a atendimento educacional pertencia ao 3º ano, concluíram que uma das possíveis explicações para tal fato é de que, devido à organização em ciclos, os professores postergavam o trabalho com os conteúdos, de modo que, ao chegarem no último ano do ciclo de alfabetização, ano que os alunos poderiam reprovar, os estudantes apresentavam desempenho insuficiente na escrita.

Desta forma, entende-se que a elaboração de uma base comum, ou metas de aprendizagem, deve ser acompanhada de um processo de formação dos professores para que estes compreendam como ocorre a progressão dos alunos em cada ano. Ademais, é necessário que haja coerência nas propostas do governo e um tempo de adaptação das escolas em relação ao que foi definido, pois, tal como já foi exposto, foi possível observar algumas inconsistências no texto da BNCC.

Nesse sentido, também é necessário que haja consistência entre a BNCC e outras políticas educacionais. A discussão em torno do tempo destinado à alfabetização, alvo de críticas na publicação da versão final da BNCC, tomou outros rumos em abril de 2019. Cerca de dois anos após a homologação do referencial curricular e, antes mesmo do prazo oficial para as escolas adequarem seus currículos ao documento, foi publicada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), sob o decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019a), que, dentre outras coisas, declarou que a alfabetização deveria ser priorizada no 1º ano do ensino fundamental, alterando o que foi estabelecido pela BNCC. Segundo o caderno do PNA (BRASIL, 2019b), disponibilizado junto com o decreto, tal medida não contraria o que está estabelecido na BNCC, uma vez que, no documento, está escrito que o processo de alfabetização “[...] pode se dar em dois anos [...]” (BRASIL, 2018a, p.91).

A afirmação anterior não só não passou despercebida pelos estudiosos da área, como também foi alvo de críticas. Frade (2020) debate sobre a falta de clareza na BNCC na determinação do prazo para a alfabetização, ora afirmado que poderia ser feito em dois anos, ora afirmado que “nos dois primeiros anos, a ação pedagógica

deverá ter como foco a alfabetização” [...] (BRASIL, 2018a, p.61). A autora ainda afirma que houve uma quebra do ciclo de alfabetização e da ideia de aprendizagem contínua, que vinha sendo trabalhada com o PNAIC e defendida até a segunda versão da BNCC. Já na visão de Mortatti (2019), a PNA também não contou com a discussão entre estudiosos da área, além de possuir uma visão rudimentar da alfabetização. Para a pesquisadora, essa medida visa solucionar os problemas relacionados à alfabetização no Brasil, mas desconsideram que estes estão relacionados diretamente a um conjunto de fatores de ordem educacional, social, econômico e político.

Desse modo, conclui-se que o estabelecimento de metas de aprendizagem é importante, pois auxilia o professor a visualizar com mais clareza o que os alunos têm o direito de aprender, contudo, reitera-se a importância da elaboração de um documento com a participação de especialistas, que possua coerência entre as políticas educacionais já estabelecidas e que haja uma formação dos professores para que estes consigam compreender cada meta e organizar suas práticas a partir delas.

#### 4 REVISÃO DE LITERATURA

Dadas às características da pesquisa, optou-se por fazer três levantamentos bibliográficos para que cada tema pudesse ser melhor explorado, são eles: ortografia, consciência sintática e produção textual. As bases escolhidas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), assim, esta revisão de literatura foi composta por teses, dissertações e artigos científicos. O período temporal escolhido compreendeu os anos entre 2009 a 2019.

No tocante à primeira busca, referente à ortografia e ao desempenho ortográfico, foram utilizados os descritores “escrita”, “ortografia”, “desempenho ortográfico” e “Ensino Fundamental I”. Inicialmente foram encontrados 36 trabalhos na plataforma da BDTD e dezessete artigos na *SciELO*. Após isso, foi necessário realizar alguns refinamentos, tal como a exclusão de trabalhos que versassem sobre os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que as plataformas não diferenciam os termos “Ensino Fundamental I” e “Ensino Fundamental II”, como também a exclusão de estudos que não apresentavam relação com o tema e cujo acesso na íntegra não foi possível. Desse modo, foi obtido um total de oito pesquisas, sendo cinco trabalhos (todos dissertações) na BDTD e três artigos na *SciELO*.

Quanto à segunda busca, concernente à relação entre consciência sintática a escrita, foram utilizados os descritores “escrita”, “consciência sintática”, “Ensino Fundamental I” e, na plataforma da BDTD foram encontrados seis trabalhos, entretanto, nenhum desses atendia, de fato, aos propósitos desta pesquisa. Desta forma, aumentou-se o período temporal pesquisado e foi encontrada uma dissertação do ano de 2007. Por sua vez, na *SciELO*, utilizando os mesmos descritores e, também com o período temporal ampliado, encontrou-se três artigos.

A última pesquisa foi realizada com os descritores “escrita”, “ortografia”, “produção textual”, “Ensino Fundamental I”, que resultou em 27 trabalhos encontrados na BDTD. Após o processo de refinamento, chegou-se a um total de cinco estudos (uma tese e quatro dissertações). Já no banco de dados da *SciELO* foram encontrados dois artigos, contudo, estes foram excluídos, pois um versava sobre uma pesquisa



feita com crianças fora das etapas escolares estudadas no presente estudo e o outro era um artigo resultante de uma dissertação encontrada na BDTD.

A partir dessas informações, foi possível observar que, em se tratando de escrita, o maior número de estudos feitos é relativo à ortografia/desempenho ortográfico, seguido de produção textual e, por último, consciência sintática. Os trabalhos selecionados serão aqui apresentados de acordo com a ordem cronológica, ou seja, partindo dos mais antigos até os mais recentes, como forma de acompanhar a produção científica e sua evolução. A sequência das temáticas abordadas será a mesma feita anteriormente, primeiramente serão descritas as pesquisas relacionadas à ortografia, posteriormente as relacionadas à consciência sintática e, por fim, as concernentes à produção textual. Optou-se por essa divisão para que o entendimento sobre os temas ficasse mais claro.

#### **4.1 Os estudos acadêmicos relacionados à ortografia**

De acordo com Santos e Barrera (2012), os estudos sobre ortografia dividem-se sob três vertentes: os que estudam o desempenho e os erros ortográficos, os que focam no processo de aquisição de normas ortográficas específicas e as pesquisas que relacionam competências cognitivas e a aprendizagem da ortografia. A partir dessa concepção, destaca-se que o presente trabalho se encaixa em duas vertentes supracitadas: a que busca estudar o desempenho e os erros ortográficos dos alunos, bem como a que busca relacionar competências cognitivas com a aprendizagem da ortografia, no caso a consciência sintática. Parte-se do pressuposto de que, ao analisar o desempenho ortográfico dos discentes e os possíveis erros apresentados, torna-se possível investigar a compreensão que os alunos possuem dos conhecimentos ortográficos.

Cabe explicar que, tal como apontam Santos e Barrera (2012), em pesquisas com esse propósito, a aquisição da ortografia é vista como um processo gradativo no qual assume-se o erro como parte integrante da aprendizagem e uma forma de compreender como ocorre a aquisição da escrita e quais são as maiores dificuldades dos alunos. Nesse sentido, a investigação sobre a consciência sintática permite compreender de que maneira essa habilidade se relaciona com a aprendizagem da

escrita ortográfica dos alunos. Enfim, ressalta-se que, além dos conhecimentos ortográficos e da consciência sintática, este trabalho também possui o objetivo de analisar a produção textual dos estudantes, considerando, não só aspectos ortográficos, mas também de estrutura textual e discursiva, pois entende-se que a produção escrita dos estudantes deve ser analisada para além da ortografia.

O primeiro trabalho a ser descrito é o de Cezar, (2009) que, como pesquisa de mestrado, propôs a criação de um jogo, denominado de *Acentolândia*, que possuía o objetivo de ser um recurso pedagógico capaz de auxiliar a aprendizagem das regras de acentuação em estudantes de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental, atuais 5º e 6º anos. Partindo do pressuposto de que o jogo favoreceria a aprendizagem das regras da acentuação gráfica, foi descrito no estudo o processo de criação do jogo e sua eficácia. A pesquisa contou com a participação de crianças que possuíam baixo desempenho na escrita. Em todas as sessões de aplicação do jogo, os alunos foram submetidos a um pré e pós-teste, constituídos por atividades de tonicidade e de acentuação gráfica, corrigidos da seguinte maneira: acertos integrais (acentuação satisfatória das palavras), acertos parciais (troca do tipo de acento gráfico correto) e erros (palavras que deveriam ser acentuadas e não foram ou não que possuíam acento e foram acentuadas).

Os resultados evidenciaram que o jogo permitiu que os alunos conhecessem mais o conceito de regras de acentuação gráfica, possibilitando que fizessem uma melhor diferenciação entre a fala e a escrita. Desta forma, para Cezar (2009), sua pesquisa revelou ser possível melhorar o desempenho de alunos com pouco conhecimento em atividades de acentuação gráfica, bem como denotou a viabilidade de aproximação do desempenho de alunos com dificuldade de aprendizagem com os que possuem bom desempenho em conhecimentos ortográficos em um prazo menor, se comparado ao da escola.

Batista (2011) desenvolveu um estudo com 240 estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, a fim de caracterizar e classificar seus desempenhos ortográficos. Para tanto, as crianças, sendo 120 de cada rede de ensino, foram divididas em oito grupos, de acordo com sua escolaridade e rede de ensino pertencente. A avaliação da ortografia foi feita a partir de um protocolo elaborado pela própria pesquisadora, denominado de Pró-Ortografia, com provas realizadas de forma coletiva e individual.

Os resultados demonstraram que, no ditado de frases, os erros mais frequentes dos alunos do 3º ano da escola pública e particular foram em relação à correspondência entre letra e som independente de regras (ortografia arbitrária) e correspondência entre letra e som unívoca (ortografia natural), respectivamente. Segundo Batista (2011), a ortografia natural caracteriza a primeira fase de apropriação da escrita e diz respeito às regras relacionadas ao domínio do princípio alfabético, isto é, concernem ao processo de alfabetização. Por sua vez, a ortografia arbitrária é referente às questões ortográficas da segunda fase de apropriação da escrita.

Por outro lado, em relação aos alunos de escola pública do 5º ano, os erros mais frequentes foram correspondência entre letra e som unívoca (ortografia natural), ausência ou presença inadequada de acentuação (ortografia arbitrária) e correspondência entre letra e som independente de regras (ortografia arbitrária), respectivamente. Os alunos do 5º ano da escola particular apresentaram mais erros nas categorias ausência e presença inadequada de acentuação e correspondência entre letra e som independente de regras, respectivamente.

Via de regra, os estudantes apresentaram melhor desempenho nas provas, assim como a diminuição do número de erros conforme o aumento da escolaridade. Ademais, a autora pontuou que os alunos da escola pública apresentaram maior número de erros ortográficos, porém tal diferença não foi significativa. Inclusive, a autora demonstrou que os grupos de estudantes da escola pública obtiveram médias de acerto maiores em um maior número de provas, em comparação com os alunos da escola particular. Em relação ao nível de conhecimento ortográfico, destacou-se que os estudantes do 4º e 5º anos apresentaram um nível de conhecimento semelhante e superior aos grupos de alunos do 2º e 3º anos.

Entretanto, segundo Batista (2011) os alunos de todos os grupos, de ambas as redes de ensino, obtiveram um desempenho abaixo do esperado em todas as provas aplicadas e, na maior parte dos casos, em toda a população do estudo, foram encontrados mais erros relacionados à ortografia natural do que a ortografia arbitrária. Quanto aos erros de ortografia natural, a ordem de frequência foi: erros por omissão e adição de segmentos, por exemplo: “sulgeira” no lugar de “sujeira”<sup>1</sup>, erros de correspondência entre letra e som unívoca (escrita de “querra” em vez de “guerra”)<sup>2</sup>,

---

<sup>1,2</sup> Exemplos dados pela pesquisadora para facilitar o entendimento do leitor.

erros por separação e junção indevida de palavras (exemplo: “su jeira”)<sup>3</sup> e erros por alteração na ordem dos segmentos (“sujeria” em vez de “sujeira”)<sup>4</sup>. No que diz respeito aos erros de ortografia arbitrária, os mais encontrados foram, respectivamente, correspondência entre letra e som dependente do contexto fonético, como “guera” em vez de “guerra”, erros de correspondência entre letra e som independente de regras (“sulgeira” no lugar de “sujeira”) e erros por ausência ou presença inadequada de acentuação.

Da mesma forma, a pesquisa de Sampaio (2012) investigou o desempenho ortográfico de 150 discentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental por meio da caracterização dos erros cometidos. O instrumento utilizado foi o Pró-Ortografia (BATISTA, 2011), sendo as provas aplicadas individual e coletivamente. Para classificar os erros, a autora utilizou-se das definições de Batista (2011), que dividiu as transgressões em duas categorias: erros de ortografia natural e de ortografia arbitrária.

Quanto aos resultados, foi possível observar que em todas as provas, individuais e coletivas, os alunos apresentaram um número de acertos significativamente menor ao esperado. Já em relação aos resultados de cada grupo separadamente, notou-se que o número de acerto aumentou, de uma maneira geral, conforme o avanço da escolaridade. No que diz respeito à semiologia de erros, observou-se as transgressões que apareceram com mais frequência foram as de ortografia natural. Para Sampaio (2012), tal dado foi inesperado, uma vez que os erros de ortografia natural concernem às habilidades da alfabetização e, para que se possa escrever ortograficamente, é preciso que os alunos superem a escrita alfabética. Com base na média de acertos de cada grupo nas provas aplicadas, foi elaborado o perfil ortográfico dos alunos de cada ano escolar, no qual constatou-se que, considerando o 3º e 5º ano, etapas estudadas na presente pesquisa, o maior contingente de alunos apresentou um desempenho mediano em relação à ortografia.

De acordo com Sampaio (2012) um dos maiores obstáculos encontrados em sua pesquisa foi a dificuldade em comparar seus resultados com outros estudos devido à baixa quantidade de pesquisas acadêmicas que se propunham a estudar as

---

<sup>3,4</sup> Exemplos dados pela pesquisadora para facilitar o entendimento do leitor.

dificuldades de alunos com baixo desempenho na ortografia, por isso, ressaltou a importância da ampliação de estudos com essa temática, bem como a relevância de um ensino sistematizado da ortografia.

Por sua vez, o artigo de Santos e Barrera (2012) teve ênfase na investigação da relação entre o conhecimento explícito da ortografia e o desempenho ortográfico de crianças. Participaram da pesquisa doze alunos da 4ª série do ensino fundamental, os quais foram divididos em dois grupos: um deles composto por seis alunos com melhor desempenho ortográfico, e, o outro, constituído por seis alunos que apresentaram desempenho inferior. A esses alunos, foi proposto, de maneira individual, que escrevessem palavras cometendo erros propositais, após isso, foi feita uma entrevista com cada criança para que elas justificassem os erros cometidos.

Os resultados indicaram que as crianças com melhor desempenho ortográfico cometeram mais transgressões que não impediam a leitura das palavras por não ferirem o aspecto fonológico destas (exemplo: a escrita de "belesa" em vez de "beleza"). Ademais, nas entrevistas, os escolares desse grupo conseguiram justificar as alterações feitas, demonstrando maior domínio das regras ortográficas. Em contrapartida, os alunos com menor desempenho ortográfico cometeram mais transgressões que alteravam o aspecto sonoro das palavras, como, o registro de "biliza" em vez de "beleza", além de não conseguirem justificar a transgressão cometida. Isso significa que, além de terem cometido erros em relação à ortografia das palavras, esses alunos transgrediram a regra do sistema de escrita alfabética, que diz respeito à correspondência entre som e letra.

Segundo Santos e Barreira (2012), a pesquisa conseguiu comprovar a existência de uma relação entre desempenho ortográfico, conhecimento de regras explícitas de ortografia e qualidade da transgressão da norma ortográfica, posto que os alunos com desempenho superior na escrita apresentaram transgressões que não feriam o componente sonoro das palavras, conseqüentemente apresentando erros de maior qualidade, e conseguiram justificar o motivo pelo qual cometeram determinado desvio ortográfico. Por fim, as autoras apontaram que a existência de uma relação entre a habilidade de verbalizar explicitamente regras ortográficas com o desempenho ortográfico justifica a importância de um ensino da escrita voltado para a reflexão dos alunos sobre as normas ortográficas.

Nicolau (2013) também realizou um estudo, de caráter quantitativo, para estabelecer o perfil ortográfico de estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular. Participaram do estudo 96 alunos, sendo 32 de cada etapa, de ambos os sexos. Como instrumento de coleta, foi utilizado um ditado aplicado em dois momentos (1º e 2º semestre de 2012). A classificação de erros utilizada foi a de Batista (2011) e, em sua análise, a pesquisadora fez uma comparação do desempenho dos alunos quanto ao gênero e aos anos escolares.

Notou-se que os meninos cometeram mais erros de ortografia arbitrária. Além disso, houve uma diminuição dos erros conforme o aumento da seriação escolar (com uma diferença significativa entre os alunos do 3º e 4º para o 5º ano) e que os alunos tiveram menor média de erros na segunda aplicação do ditado. Os alunos do 3º ano apresentaram maior média de erros quanto à ortografia natural e arbitrária, seguidos do 4º ano e, por fim, 5º ano. Quanto às meninas, observou-se que o 5º ano igualmente apresentou média de erros inferior em relação ao 3º e 4º anos. Notou-se também que, referente à ortografia natural, as alunas do 3º ano apresentaram maior média de erros e, em relação à ortografia arbitrária, as alunas do 4º obtiveram a maior média de erros.

No que diz respeito à comparação dos resultados levando em consideração a seriação escolar, constatou-se que os alunos do 3º e 4º ano obtiveram um desempenho semelhante quanto aos erros de ortografia natural e arbitrária, mas que a turma do 5º ano obteve uma diferença significativa entre as duas etapas anteriores, com uma média de erros (de ortografia natural e arbitrária) inferior. Por fim, a autora concluiu seu trabalho afirmando que sua pesquisa corroborou com os resultados de outros trabalhos ao evidenciar que a média de erros ortográficos diminuiu de acordo com o aumento do nível de escolaridade.

A pesquisa de Sampaio e Capellini (2015) objetivou verificar os efeitos de um programa de intervenção em estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental com e sem dificuldades na escrita. O conjunto de participantes foi formado por quarenta alunos, que foram divididos quanto à presença de queixa de dificuldade de aprendizagem e, em seguida, subdivididos em grupos experimentais, submetidos à intervenção, e controle.

De maneira geral, todos os participantes apresentaram melhor desempenho na pós-testagem, porém, constatou-se que os grupos que participaram do programa de

intervenção, tanto os alunos com dificuldade, bem como os que não apresentavam queixas, tiveram médias superiores em relação aos seus respectivos grupos controle, o que, segundo Sampaio e Capellini (2015), comprovou a eficácia do programa de intervenção. O desempenho na prova de erro proposital corroborou tal afirmação, pois os alunos submetidos ao programa de intervenção tiveram desempenho superior ao grupo controle.

É válido ressaltar que o grupo controle também aumentou a média de acertos em comparação com a pré-testagem, porém obteve uma média inferior em relação aos grupos experimentais. Isso demonstrou que, além da eficácia da intervenção, a escola propiciou um ensino voltado à ortografia. Desse modo, Sampaio e Capellini (2015) reafirmaram a importância de um ensino sistematizado para a ortografia e concluíram ser possível realizar um trabalho com as normas ortográficas de maneira significativa para os alunos e com benefícios para o processo de aprendizagem, cabendo à escola assegurar tal ensino de forma contextualizada, sem causar ansiedade e nem reprimir as escritas espontâneas dos alunos.

Com o propósito de investigar um aspecto específico da ortografia, no caso, as hipóteses de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o acento gráfico, Ney (2018) verificou as possíveis relações entre o modo como o acento era utilizado e justificado pelas crianças e o funcionamento prosódico do português brasileiro. No total, participaram 36 estudantes, sendo dezenove crianças do 3º ano e dezessete, pertencentes ao 5º ano. A pesquisa valeu-se de diversos instrumentos de coleta, quais sejam: produção textual, teste de sensibilidade ao acento prosódico (teste de discriminação auditiva em que as crianças deveriam julgar pares de pseudopalavras, afirmando se eram palavras iguais ou diferentes), ditado de imagens, entrevista e escrita de pares contrastivos (situações-problema nas quais eram ditadas frases que continham duas palavras cuja diferença consistia na pronúncia e na presença do acento na escrita, por exemplo: secretaria/secretária), entretanto, a autora deixou claro que nem todos os testes foram feitos por todas as crianças.

A investigação revelou que as crianças de ambos os anos tenderam a omitir os acentos com frequência, correspondendo à 63,9% dos casos, com porcentagem maior para o 3º ano. Para além disso, os resultados do 5º ano foram superiores em todos os itens analisados e a diferença percentual entre os acertos na acentuação representou praticamente o dobro. Concernente ao teste de sensibilidade auditiva ao acento

prosódico, em que as crianças tinham de discriminar pares de pseudopalavras, foi revelado um alto índice de acertos para as duas turmas, indicando que as crianças conseguiram perceber as semelhanças e diferenças acentuais que o português possuía. As vogais que mais apresentaram dificuldades foram as letras “i” e “u”.

Na produção de texto, a autora considerou que as crianças apresentaram dificuldades em escrever palavras proparoxítonas (a porcentagem de acertos foi de 10,3% e 27,3%, para o 3º e 5º anos, respectivamente). Quanto à acentuação, as palavras proparoxítonas foram as que mais causaram dificuldades nos alunos, uma vez que cerca de 77% dessas palavras tiveram seu acento omitido. Nas palavras paroxítonas, esse percentual foi de cerca de 72% e, nas oxítonas/monossílabas, 34%, aproximadamente. Para a autora, as palavras oxítonas e monossílabas, devido às suas estruturas prosódicas, favorecem a acentuação correta, enquanto as paroxítonas e proparoxítonas podem causar mais dificuldades. Observou-se que a maior ocorrência de acentuação foi nas vogais “e” e “o”, uma explicação para tal seria de que essas vogais possuíam maior alteração no timbre ao serem acentuadas. A vogal “a” veio em seguida e, por fim, as vogais “i” e “u”, com apenas, 17%, aproximadamente.

No ditado de palavras, a taxa de acertos na acentuação gráfica foi de 34% e a de omissão de 58%. Observou-se que os alunos do 5º ano obtiveram uma média de acertos significativamente maior que o terceiro ano (mais que o dobro), o que, segundo a autora, pode ser considerado como um desempenho satisfatório. Já em relação às omissões, a média do 3º ano foi significativamente maior que a do 5º ano. Comparando os dados da escrita controlada e espontânea dos alunos, notou-se que os desempenhos foram semelhantes em cada ano, com índices percentuais muito próximos. Ademais, na maioria dos casos em que ocorreu a omissão, as palavras eram proparoxítonas e paroxítonas.

No que diz respeito à grafia de acento na sílaba inadequada (por exemplo: “sófa” em vez de “sofá”), notou-se que ocorreram apenas seis casos. Segundo a autora, duas interpretações puderam ser feitas a partir desses dados: a primeira, e considerada a mais plausível por ela, seria de que as crianças acessaram seu léxico ortográfico ao escrever, ou seja, elas sabiam que a palavra possuía acento, mas, por não terem conhecimento sobre o funcionamento da acentuação gráfica, o colocaram em outra sílaba. A segunda interpretação seria de que os estudantes poderiam ter



dificuldades em reconhecer a sílaba tônica das palavras. Por sua vez, casos em que os alunos trocaram o acento agudo por circunflexo ou vice-versa tiveram apenas quatro ocorrências. A pesquisadora percebeu que as crianças conseguiam perceber a diferença sonora entre as palavras, mas que possuíam dificuldade em refletir sobre a palavra e decidir qual acento utilizar. Para a autora, de modo geral, as crianças da pesquisa se mostraram pouco atentas ao uso do acento gráfico na escrita e que o seu uso provinha de informações do léxico ortográfico, isto é, os alunos sabiam que havia acento na palavra devido à sua forma gráfica, mas não tinham uma hipótese que considerasse os aspectos fônicos desta.

A pesquisa de Souza (2019), de natureza quali/quantitativa, teve a finalidade de analisar os conhecimentos ortográficos que alunos do 5º ano possuíam, com base na análise de erros ortográficos e na observação da relação entre o nível de explicitação de regras e a qualidade de erros intencionais. O estudo foi realizado com 168 alunos de uma escola pública e foram utilizados diversos instrumentos de coleta, quais sejam um ditado de palavras reais e inventadas, tarefa de erro intencional, produções de texto e entrevista.

A realização do estudo ocorreu em duas etapas. A primeira objetivou investigar as dificuldades ortográficas dos alunos e, para isso, foram analisadas produções de texto de todos os participantes. A análise foi feita a partir dos erros cometidos quanto às regularidades e irregularidades ortográficas. No que diz respeito aos erros de regularidades diretas, Souza (2019), apontou que foram cometidas trocas entre sons surdos e sonoros, tais como “natar” em vez de “nadar”. Quanto às regularidades contextuais, os resultados evidenciaram os seguintes desvios: troca entre as letras m/n (“bomito”, “ten” e “tenpo”), g/gu (“garda” em vez de “guarda”), r/rr, (“arancar”), entre outros. Concernente às regularidades morfológico-gramaticais, os alunos cometeram erros de troca entre am/ão (“chamarão” no lugar de “chamaram”), falta de concordância verbal e troca entre o/u ao final da sílaba (“fugio” em vez de “fugiu”). Além disso, foram encontrados erros referentes à escrita de palavras com apoio em sua pronúncia, hipercorreção, adição e/ou omissão de letras, troca e/ou inversão de letras, junção ou separação indevida de palavras, forma morfológica diferente, uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas e acentos gráficos.

A partir desse diagnóstico, foram selecionados doze alunos, seis que apresentaram o maior número de erros na produção textual e seis que apresentaram

o menor número de erros. Nessa etapa, o foco da pesquisadora consistiu em compreender os conhecimentos dos alunos sobre as normas ortográficas em casos de regularidades contextuais (uso de “m”, “n” e “nh”; “r” e “rr”), regularidades morfológico-gramaticais (uso de “am” e “ão”, uso de “r” ao final de verbos escritos no infinitivo e uso do “u” ao final de verbos escritos na terceira pessoa do singular do passado) e de irregularidades (uso do “h” no início das palavras).

No ditado de palavras reais, os alunos cometeram um total de 34 erros ortográficos, sendo apenas dois erros cometidos pelo grupo com bom desempenho. Desses erros, as transgressões com maior recorrência foram o uso de “am” e “ão” e das letras “m” e “n” ao final das sílabas, o que indicou que a principal dificuldade desses alunos dizia respeito às regularidades morfológico-gramaticais. Em seguida, as outras categorias foram o uso do “h” no início das palavras e do “r” e “rr” e apenas um aluno apresentou dificuldade com o dígrafo “nh”. Por sua vez, no ditado de palavras inventadas os alunos com melhor desempenho também apresentaram menor número de erros, embora ainda tenham cometido transgressões. A autora destacou que os desvios mais cometidos por todos os alunos foram relativos ao uso de “m” e “n” ao final de sílabas e o uso de “am” e “ão” ao final das palavras.

Na tarefa de transgressão intencional, os alunos com melhor desempenho também apresentaram melhores resultados. Além de terem cometido os desvios em “pontos problemáticos” (SOUZA, 2019, p.149) da palavra, os erros não foram referentes às regularidades diretas (por exemplo: “afentura” em vez de “aventura”), o que sugeriu que tais estudantes possuíam melhor conhecimento explícito sobre a ortografia. O grupo com baixo desempenho também apresentou transgressões em “pontos problemáticos”, porém, o maior número de seus erros foi relativo à omissão/acrécimo de letras, o que, segundo a pesquisadora, revelou que os erros desse grupo eram qualitativamente inferiores. Além disso, os alunos com baixo desempenho, em grande parte, não conseguiram justificar a transgressão cometida, demonstrando falta de conhecimento explícito das normas ortográficas.

Os alunos apresentaram maior frequência de erros no ditado de palavras, em comparação com o número de erros cometidos nas produções textuais. Para a autora, tal situação ocorreu, pois os discentes não se preocupavam tanto em escrever corretamente quando a atividade não possuía sentido, tal como o ditado realizado.

Como a produção de texto foi contextualizada e os alunos sabiam o seu propósito (avaliação da escrita), obtiveram maior preocupação em escrever corretamente.

Em suas conclusões, Souza (2019) reiterou que, por meio dos dados de sua pesquisa, foi possível estabelecer uma relação entre o conhecimento explícito da ortografia e a qualidade das transgressões cometidas, visto que o grupo com bom desempenho ortográfico obteve transgressões qualitativamente superiores, ou seja, referentes aos contextos regulares e irregulares da ortografia (por exemplo: escrita de “**omra**” em vez de “**honra**” e **falaran**” para “**falarão**”) em comparação com o grupo com baixo desempenho, cuja categoria com maior índice de erros foi omissão/acréscimo de letras, que, conforme a autora, foi considerada como uma transgressão qualitativamente inferior. Além disso, o grupo de alunos com bom desempenho ortográfico conseguiu justificar suas transgressões.

Contudo, a pesquisadora chamou atenção para os erros relacionados à escrita de palavras com base em sua pronúncia, pois, ainda que tenham aparecido em menor frequência, demonstrou que os alunos do 5º ano ainda escreviam com apoio na oralidade. Alertou também para o fato de que muitos alunos não tinham se apropriado da ortografia de modo consciente, o que reforça a importância de um ensino sistematizado da ortografia, que seja reflexivo, contextualizado e leve em consideração as variações linguísticas dos alunos, bem como a elaboração de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores, para que essas supram as lacunas deixadas pela formação inicial.

Esta revisão de literatura possibilitou observar que, diferentemente das condições vivenciadas por Sampaio (2012), atualmente existem várias pesquisas que buscam estudar o desempenho ortográfico dos alunos, cada qual com um enfoque diferente. Um dado que chama atenção é o fato de que todas as pesquisas revelaram que alunos do 5º ano chegam a essa etapa cometendo erros relativos à primeira fase da aquisição da escrita, isto é, o período de alfabetização, como omissão de letras, apoio na pronúncia, dentre outros. Tomando como exemplo os estudos de Batista (2011) e o de Souza (2019), nota-se que, embora o conhecimento dos alunos acerca da ortografia aumente com o passar dos anos escolares, visto que o número de erros diminui, o desempenho ortográfico desses estudantes está aquém do esperado para sua escolaridade.

Considera-se essa informação preocupante, tendo em vista, principalmente, a diferença temporal existente entre ambas as produções. Tal fato indica que a escola não está garantindo o direito do aluno de receber uma educação de qualidade e sugere que as pesquisas acadêmicas não estão chegando ao universo escolar para que os professores consigam tomá-las como base de sua prática. Reitera-se que é fundamental que haja uma parceria entre as instituições acadêmicas de pesquisa e os professores de escola básica, tal como foi feita por Nicolau (2013) em seu trabalho. Por fim, reafirma-se que os estudos com foco na investigação do desempenho ortográficos dos estudantes são importantes para que seja possível pensar em intervenções adequadas para a aprendizagem da ortografia, que pode, e deve, ser feita por meio de um ensino sistematizado, reflexivo e significativo para os estudantes, bem como para a questão da formação dos professores da educação básica.

#### **4.2 Revisão de literatura relacionada à consciência sintática**

Primeiramente, reafirma-se que devido à dificuldade de encontrar trabalhos que tivessem a consciência sintática como objeto de estudo, houve a necessidade de ampliar o período temporal pesquisado. Apesar de existir diversas pesquisas que tratem sobre as habilidades metalinguísticas, há uma discrepância muito grande entre o número de trabalhos que versam sobre consciência sintática<sup>5</sup> em relação à consciência fonológica<sup>6</sup>, por exemplo. Considera-se importante estudar a consciência sintática uma vez que, ao escrever, não nos baseamos somente no aspecto sonoro das palavras, mas também em seus significados, no modo de organização das frases e de textos.

O primeiro estudo a ser descrito é o de Capovilla, Capovilla e Soares (2004), que desenvolveram um estudo objetivando, primeiramente, apresentar uma prova de consciência sintática, a qual a presente pesquisa tomou como base na elaboração de um dos instrumentos de coleta de dados, e noções preliminares de sua validação, além de investigar as relações entre consciência sintática, consciência fonológica, leitura e escrita. Para tal, participaram da coleta de dados 57 alunos da 1ª série, 47

---

<sup>5</sup> Habilidade de reflexão da língua escrita quanto à estrutura das frases e todas as regras que regem a sua composição.

<sup>6</sup> Habilidade de reflexão e manipulação dos segmentos sonoros das palavras.

da 2ª série, 50, da 3ª série e 50, da 4ª série, totalizando 204 crianças, pertencentes a uma escola privada.

A pesquisa contou com instrumentos de avaliação de consciência fonológica, ou seja, a habilidade da criança manipular os sons da fala, consciência sintática, habilidade de manipulação da língua em nível de frases e em relação à sintaxe da palavra, avaliação de leitura silenciosa, ditado e teste de vocabulário. A partir dos resultados, identificou-se um “efeito da série” (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004) na prova de consciência sintática e no ditado, pois o escore médio aumentou significativamente na 2ª série (em comparação com a 1ª série) e na 4ª série (em comparação com a 3ª série). Somente no subteste de categorização de palavras (classificação de palavras de acordo com as classes gramaticais), o escore da 3ª série ficou abaixo da 2ª série.

Para além disso, constatou-se que as habilidades sintáticas e a leitura e escrita possuíam uma relação causal recíproca, isto é, as habilidades sintáticas e fonológicas mais precoces, denominadas de epilinguísticas, prediziam o sucesso na aprendizagem da escrita. Já um ensino sistematizado da língua escrita possibilitaria o desenvolvimento de habilidades fonológicas e sintáticas mais complexas.

Pessoa (2007) fez uma pesquisa de doutoramento cujo propósito consistia no estudo da relação entre o rendimento ortográfico, as habilidades metalinguísticas (fonológicas e morfossintáticas) e o nível de explicitação sobre determinadas regras contextuais e morfológico-gramaticais do português. O estudo contou com a participação de quarenta crianças, sendo vinte estudantes de uma escola pública e vinte estudantes de uma escola particular. Os participantes foram divididos em relação à etapa escolar (2ª e 4ª séries, atuais, 3º e 5º anos), ao grupo sociocultural (alunos de meio popular, provenientes da escola pública e alunos de classe média, da escola particular) e ao desempenho ortográfico.

Na análise de dados, verificou-se que as crianças cometeram mais erros no ditado de palavras inventadas em comparação com o ditado de palavras reais. No ditado de palavras inventadas, o rendimento das crianças da 4ª série da escola privada, com alto desempenho ortográfico foi superior. Ademais, notou-se que o desempenho ortográfico foi o fator com maior interferência nos resultados, o que indicou, segundo Pessoa (2007), que ter maior domínio de regras ortográficas foi um

facilitador na escrita de palavras desconhecidas, cuja notação apresentava mais dificuldade pelo fato de que os alunos não conseguiam se apoiar em seu significado.

Na avaliação das habilidades fonológicas, notou-se que as crianças da escola particular com alto rendimento ortográfico apresentaram melhores resultados, porém em nenhuma das provas foi vista uma diferença significativa em relação aos anos escolares, o que indicou, de acordo com Pessoa (2007) que a mera frequência à escola, nos anos após a alfabetização, não acarretou o desenvolvimento da consciência fonológica. No que concerne à avaliação das habilidades morfossintáticas, observou-se melhor desempenho dos alunos da 4ª série. Foi visto, então, um efeito da escolaridade, isto é, quanto maior a série escolar, melhor o desempenho. Considerando os grupos socioculturais, os estudantes de classe média apresentaram melhor desempenho, resultado este que a autora também atribuiu às diferentes vivências com a língua escrita experienciadas por esse grupo.

Em relação à avaliação das atividades de transgressão, observou-se que as crianças da escola privada tiveram melhor desempenho, em especial, as da 4ª série com alto rendimento ortográfico. Notou-se que os alunos produziram maior número de transgressões do tipo morfológico-gramatical do que contextual, embora as regras morfológico-gramaticais fossem ser mais difíceis aprender. Na análise clínica evidenciou-se melhor desempenho dos alunos da 4ª série, com alto desempenho ortográfico, pertencentes à escola privada. Entretanto, a variável que apresentou diferença significativa no desempenho foi relativa ao grupo sociocultural, pois os alunos da escola particular possuíam melhor verbalização das regras analisadas, ao passo que a grande maioria dos alunos da escola pública não apresentou verbalização das regras.

A autora concluiu seu trabalho afirmando que não foi possível observar uma influência significativa das habilidades morfossintáticas em relação ao desempenho ortográfico. Conforme Pessoa (2007), alguns motivos que podem ter influenciado o resultado são: o fato de que a pesquisa estudou muitas regras ortográficas e, visto que parece haver uma hierarquia entre a aprendizagem das normas ortográficas, algumas restrições seriam mais fáceis de ser aprendidas que outras. O segundo motivo seria de que o desempenho ortográfico foi avaliado de maneira separada considerando cada grupo sociocultural, o que impediu que essa variável servisse de parâmetro global entre a amostra pesquisada. Além disso, a autora relatou que as

provas para avaliação de habilidades morfossintáticas ainda não estariam tão bem escritas na literatura acadêmica como as de habilidades fonológicas. Por fim, afirmou que o objetivo da escola era fazer com que os alunos conseguissem verbalizar a explicação das regras ortográficas, contudo, esta não poderia ser a única forma de avaliação de conhecimento.

Em contrapartida, Guimarães (2011) conseguiu estabelecer uma correlação entre a habilidade morfossintática e o desempenho ortográfico, investigando como a capacidade de segmentação lexical se relacionava com a consciência morfossintática e com o desempenho na leitura e na escrita. Para a análise, foram escolhidos quarenta textos produzidos por alunos do 4º e 5º anos de escolas públicas, respeitando os seguintes critérios: foram selecionados dez textos com três ou mais hipossegmentações de palavras, dez textos com três ou mais hipersegmentações, dez textos com, no mínimo, três hiper e hipossegmentações de palavras e dez textos que não apresentaram erros de segmentações lexicais.

Foi possível observar que as provas de menores desempenhos foram a de categorização gramatical, ou seja, classificação das palavras de acordo com sua classe (substantivo, adjetivo, verbo) e grafo-morfológica lexical, em que foi dada uma palavra-chave e mais duas palavras, sendo um sinônimo e uma palavra “intrusa”, e os alunos deveriam identificar qual era o “intruso”, por exemplo: “qual é a palavra que não serve só para mulher como ‘esposa’ (palavra-chave), ‘carioca’ ou ‘garota’? Neste caso o intruso é ‘carioca’” (GUIMARÃES, 2011, p.27).

Na prova de reconhecimento de palavras, as crianças possuíam mais facilidade em segmentar as palavras corretamente na escrita do que contar essas mesmas palavras oralmente, o que pode ser explicado, segundo a autora, pelo fato de que, para as crianças, o termo “palavra” não possui o mesmo significado na fala e na escrita. Já nas provas de consciência morfossintática, constatou-se que existia uma relação entre a habilidade segmentação lexical e a consciência morfossintática, uma vez que os alunos dos grupos que cometeram erros de segmentação em suas produções escritas obtiveram um desempenho inferior nas provas em comparação com os alunos do grupo que não cometeram tais transgressões. Também foi possível notar uma relação entre a habilidade de segmentação lexical e o desempenho na escrita, visto que os grupos com crianças que haviam apresentado erros de segmentação também obtiveram um desempenho inferior, apresentando erros

relacionados à correspondência entre letra e som (regular e não regular), bem como erros de análise morfossintática.

Por fim, no que diz respeito à prova de compreensão leitora, a autora concluiu que, embora os alunos dos três grupos que apresentaram erros de segmentação lexical tiveram êxito em decodificar as palavras, eles não conseguiram estabelecer sentido com o que foi lido e justificou que a falta de habilidades morfossintáticas desses alunos era um dos aspectos que explicava o desempenho (GUIMARÃES, 2011).

Desse modo, a autora afirmou que os dados de sua pesquisa confirmaram sua hipótese inicial de que a consciência morfossintática possuía uma correlação significativa com o desempenho ortográfico e de compreensão leitora das crianças, isto é, quanto mais desenvolvidas as habilidades de consciência sintática e morfológica nos alunos, melhor desempenho eles apresentavam em tarefas de leitura e escrita. Contudo, ressaltou que existiam muitos trabalhos que tratavam da importância da consciência fonológica e a aquisição da escrita, entretanto, o mesmo não acontecia com o estudo da relação entre a consciência morfossintática e a escrita. Por fim, destacou que era preciso que os professores trabalhassem a habilidade de segmentação lexical na sala de aula para que os alunos tivessem maior domínio da língua escrita.

Também partindo do pressuposto de que a consciência sintática seria importante para um bom desempenho na leitura e da escrita, Teixeira *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a presença de *déficits* de habilidades sintáticas em 29 escolares do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem, que foram divididos em dois grupos: Grupo 1 (G1), composto por quinze crianças sem queixa de dificuldades escolares, e o Grupo 2 (G2), constituído por catorze crianças com queixas de comunicação oral ou escrita. O processo de coleta de dados foi feito individualmente e contou com testes de compreensão oral, consciência sintática e morfossintática, taxa e acurácia de leitura e compreensão leitora.

Os resultados apontaram uma diferença significativa entre os dois grupos nas tarefas sintáticas, de leitura e compreensão oral, com melhor desempenho do G1 em todas. Nos testes de consciência morfossintática, especificamente no subteste de



correção gramatical, em que os alunos deveriam corrigir frases agramaticais, tornando-as corretas, e de decomposição, identificação da palavra primitiva a partir de uma palavra derivada. Não houve diferença entre os grupos, o que, para as autoras, demonstrou que essas duas provas pareceram não oferecer dificuldades aos participantes.

Foi constatada a presença de uma correlação positiva moderada entre uma das provas de consciência sintática – categorização de palavras – com a habilidade de reconhecimento de palavras corretamente, o que significa que, quanto maior a habilidade de categorização sintática das palavras, maior a habilidade de reconhecimento de palavras em um texto. Tal correlação apareceu somente no grupo sem queixas de dificuldades, indicando que o *déficit* em habilidades sintáticas não permitiu que os alunos com dificuldades utilizassem essa habilidade como um recurso para a leitura ortográfica.

Ademais, notou-se que, no G1, houve correlação entre a prova de compreensão oral e o subteste de julgamento gramatical da prova de consciência sintática. As autoras explicaram esse fenômeno com base na hipótese de que as habilidades metalinguísticas decorriam do desenvolvimento da oralidade e possibilitavam a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a partir dos resultados da pesquisa, Teixeira *et al.* (2016) reiteraram a importância de estimular as habilidades sintáticas para o desenvolvimento da leitura, uma vez que os déficits na habilidade de consciência sintática se mostravam, em grande parte, associados com prejuízos na aprendizagem da ortografia.

Os estudos descritos permitem concluir que existem poucos trabalhos acadêmicos com o objetivo de estudar a consciência sintática, em comparação, por exemplo, com a consciência fonológica. Desse modo, tal como Pessoa (2007) relatou, a falta de instrumentos mais desenvolvidos pode ser um obstáculo na realização de pesquisas. Ademais, cabe ressaltar que o efeito de série observado nos estudos não significa que a mera exposição dos alunos à língua escrita culminará no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, tal como pôde ser visto nos resultados de Pessoa (2007) em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes após os anos destinados à alfabetização.

Considera-se que as habilidades metalinguísticas demandam um ensino sistematizado, que possibilite com que os alunos reflitam sobre a língua em seus variados níveis, quais sejam, fonológico, sintático, morfológico e textual. Nesse sentido, é imprescindível que, primeiramente, haja mais estudos sobre a temática e que os professores se apropriem de tais pesquisas para que consigam oferecer aos seus alunos uma aprendizagem reflexiva e significativa da língua.

### **4.3 Revisão de literatura relacionada à produção textual**

Os trabalhos concernentes à produção textual apresentaram uma diversidade de temas, como o desempenho dos alunos quanto à estruturação de textos, a relação entre ortografia e produção textual, o modo como os professores corrigem as produções de seus alunos, entre outros. Sobre esta última temática, ressalta-se que o intuito deste presente trabalho não é discutir acerca do trabalho docente, entretanto, considera-se importante entender como o professor avalia as produções textuais dos discentes e como o modo que realiza esse processo influencia na escrita das crianças.

Deuschle (2009) realizou uma análise comparativa entre o desempenho em produções textuais de alunos da 4ª e 5ª série do ensino fundamental, atuais 5º e 6º anos, respectivamente, com o objetivo de identificar os critérios de avaliação de professores para supor a existência de um distúrbio relacionado à escrita nos alunos. A amostra de participantes foi constituída por 42 alunos de duas escolas públicas, sendo 21 alunos sem queixa de dificuldade na escrita, e 21 estudantes com queixa de dificuldade na escrita.

Em um primeiro momento, foram descritas as entrevistas realizadas com os professores, que evidenciaram diferenças entre suas práticas, bem como as representações que os alunos faziam desses docentes e suas respectivas aulas. De acordo com a pesquisadora, foi possível observar que um dos professores centrava seu trabalho na progressão textual, enquanto o outro, focava na ortografia. A fim de analisar o modo como esses docentes avaliavam possíveis dificuldades de escrita, Deuschle (2009) comparou duas produções textuais: na primeira, havia muitos erros ortográficos, mas também coerência e coesão entre as informações. Contrariamente, o segundo texto possuía poucos erros ortográficos, mas não apresentava coerência e

coesão. A autora constatou que o aspecto priorizado no momento da avaliação foi a ortografia, pois o número baixo de erros cometidos pelo autor da segunda produção textual fez com que este não fosse identificado como possuidor de dificuldade de aprendizagem.

Os aspectos textuais que mais divergiram nas produções dos alunos com e sem queixas de dificuldades foram relativos à coerência entre as informações, o modo como os parágrafos foram distribuídos, a pontuação e a grafia das palavras e o uso de elementos coesivos. Considerando o uso excessivo desses elementos, a autora possuía uma hipótese de que os alunos da 5ª série apresentariam melhor desempenho, o que não ocorreu. Ademais, notou-se que o uso de elementos coesivos não era muito enfatizado nas correções das produções, por parte dos professores, porque demandaria que os alunos fizessem a reescrita de seus textos.

A autora concluiu o estudo afirmando que o desempenho em ambas as séries na compreensão textual foi insatisfatório, não havendo diferenças entre a 4ª e 5ª séries, o que demonstrou falta de evolução de uma etapa para outra. Segundo Deuschle (2009), o baixo desempenho textual dos participantes da pesquisa tem uma relação direta com as práticas de letramento insuficientes vividas por esses estudantes. Dessa forma, a autora alertou para a necessidade de os professores repensarem suas práticas nas aulas de português para que o trabalho com a produção textual pudesse desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes e mudar o modo como os alunos pensavam a leitura e a escrita.

Também com o propósito de analisar as práticas de avaliação da produção textual de docentes, Souza (2010) trabalhou com cinco professoras do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas estaduais e, como instrumentos, foram utilizados a entrevista semiestruturada e análise documental de textos dos alunos. Durante as entrevistas, notou-se que as professoras possuíam uma visão inatista da escrita, ou seja, para elas, saber produzir textos era visto como um dom dos alunos e o papel da escola seria apenas melhorar essa habilidade, e não os ensinar a produzir textos. Nesse sentido, ao serem questionadas sobre os conhecimentos necessários para produzir bons textos, as professoras destacaram ortografia, coerência do texto e hábito de leitura.

Em relação à correção, observou-se que as professoras não possuíam um padrão no momento de corrigir as produções, ou seja, ora apenas destacavam os erros nos textos, ora apresentavam soluções para as transgressões cometidas. Quanto aos critérios de correção, os aspectos priorizados eram relativos à ortografia, pontuação e paragrafação. Tal dado contradiz as informações fornecidas pelas docentes nas entrevistas, que afirmaram dar muita importância ao conteúdo do texto (SOUZA, 2010), entendido como aspectos relacionados à coerência, não fugir do tema e sequência lógica. Ademais, o tempo destinado à correção por parte das professoras também divergiu, pois, em alguns casos, dedicavam mais tempo na correção, fazendo comentários e indicando o que deveria ser corrigido e, em outros, apenas vistavam a tarefa.

Sobre a explicitação dos critérios de avaliação, a maioria das professoras afirmou explicar aos alunos quais seriam os critérios de correção. De acordo com a autora, essa prática era importante, pois fazia com que os alunos atuassem de forma mais efetiva em suas avaliações, de modo que conseguiram compreender e corresponder melhor às expectativas do professor, bem como às próprias expectativas como aluno e autor do texto. Outro ponto debatido pela pesquisadora foi que quase todas as professoras afirmaram ter dificuldades em corrigir textos. A única professora que disse não ter dificuldades justificou sua resposta afirmando que sempre definia critérios a serem corrigidos, o que a fazia ter em mente o modo como deveria realizar a correção.

Para Souza (2010), seu estudo possibilitou compreender como as professoras realizavam as práticas de correção e como suas concepções de língua influenciavam suas práticas. Assim, concluiu seu trabalho afirmando que era necessário que os docentes se apropriassem de estudos mais recentes sobre o ensino e a prática de avaliação de textos, bem como repensassem suas concepções de língua.

Nobile (2013) buscou investigar a relação entre o conhecimento ortográfico e a habilidade de produção de textual, isto é, de que modo as possíveis dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos influenciavam em suas produções de texto. Além disso, analisou a condição de produção em que os estudantes conseguiram melhor desempenho, se era através de uma temática livre ou com apoios, tais quais produção a partir de sequência de figuras ou reconto. Como participantes, foram selecionados 72 alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Os resultados indicaram, primeiramente, que não houve diferença entre o desempenho das turmas participantes, considerando o ditado e as produções de texto. Em relação ao ditado, aplicado coletivamente, constatou-se que os alunos obtiveram um desempenho inferior ao esperado para a sua escolaridade e que as três categorias de erros com maior frequência foram a representação múltipla, que ocorre quando um mesmo som pode ser escrito por mais de uma letra ou uma letra possui mais de um som, seguido de regra contextual, no qual se considera a posição de uma letra dentro de uma palavra ao escrevê-la (o uso de “m” antes de “p” e “b”, por exemplo) e troca de letra, isto é, quando um aluno escolhe uma letra errada para representar determinado som. Na produção de texto, Nobile (2013) relatou que a maior parte das produções apresentou estrutura textual adequada para a etapa escolar estudada, contudo, houve uma incidência grande de alunos com produções mais elementares, o que, de acordo com a pesquisadora, era preocupante. Também foi possível notar uma diferença significativa entre a qualidade das diferentes produções, sendo o reconto a situação de produção com melhor desempenho e, o texto livre, com textos com menor elaboração.

Em vista de investigar se as dificuldades ortográficas interferiam na qualidade da produção textual, foram formados dois grupos com alunos com desempenho inferior e superior na produção textual. Através dos resultados, notou-se uma diferença quantitativa e qualitativa entre os dois grupos, pois o grupo com baixo desempenho na produção cometeu mais erros ortográficos em todas as situações de produção. Além disso, o erro mais cometido por esses alunos foi relacionado à transcrição da fala, ou seja, a escrita ocorria de acordo com a pronúncia da palavra. No que diz respeito ao grupo com desempenho superior na produção textual, o erro mais frequente pertenceu à categoria de representação múltipla.

Conforme Nobile (2013), através desses dados foi possível confirmar sua hipótese inicial de que havia uma relação entre conhecimento ortográfico e a qualidade da produção de texto, pois, os alunos que produziram textos com maior nível de elaboração cometeram menos erros ortográficos em todas as situações de produção. Ainda segundo a autora, isso ocorre porque, ao se preocupar com a grafia de uma palavra, os alunos possuem menos recursos cognitivos disponíveis para pensar na elaboração de um texto. Por fim, ressaltou que a alta frequência de erros em aspectos mais regulares do sistema ortográfico (troca de letras, omissão e/ou

acrécimo, erros em sílabas complexas, nasalização, entre outros) indicou uma precariedade no domínio do sistema ortográfico.

Leão (2016) realizou um estudo de caso com o propósito de investigar o processo de criação de título de um texto com alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O tema do texto proposto foi o registro, em dupla, de uma aula-passeio que os alunos fizeram no dia anterior à coleta. A autora afirmou que o processo de elaboração do título perpassou por três momentos: primeiramente, as participantes debateram oralmente a fim de decidir qual seria o título, processo em que houve diversas discordâncias e conflitos. Depois, escreveram a primeira versão, que não correspondia exatamente ao que haviam decidido na primeira etapa. Por último, durante a reescrita do texto, as alunas conversaram e decidiram acrescentar alguns elementos no texto, que também não haviam aparecido no debate oral.

Foi possível observar, também, que, além de se preocuparem com o que iriam escrever no título, as alunas se preocuparam com questões ortográficas da escrita. Assim, a autora concluiu seu trabalho afirmando que o movimento de idas e vindas era natural do processo de produção de um texto, bem como do título e que este era visto como a identidade do texto, devendo, portanto, fazer sentido e antecipar ao leitor sobre o assunto tratado no texto.

Com o objetivo de caracterizar e comparar o desempenho dos estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em produção textual de texto narrativo, Sampaio (2017) verificou a relação entre estrutura narrativa com vocabulário, consciência sintática e leitura dos escolares, bem como descreveu o processo de elaboração de um protocolo de avaliação de estruturação textual. No total, participaram da pesquisa 156 alunos, sendo 52 crianças de cada etapa escolar de uma escola pública.

Na análise das produções textuais, observou-se que o grau de estrutura textual aumentou com o avanço dos anos escolares e o número de alunos classificados com baixo nível de estruturação diminuiu ao comparar o 3º e 5º ano. Contudo, considerando os alunos com nível médio de estruturação, o mesmo não ocorreu. Os conectivos mais utilizados pelos alunos do 3º ano foram “que”, “ai”, “então”, “quando”, com destaque para o “e”. No 4º ano, os conectivos mais recorrentes foram “que”, “ai”, “então”, “quando”, “porque”, “mas”, também com destaque para o “e”. No que diz respeito ao 5º ano, os conectivos mais recorrentes foram “e”, “que”, “ai”, “então”,

“quando”, “porque”, “mas”, “agora” e “assim”. A autora fez uma observação de que tais conectivos, considerando todos os anos, foram usados com diferentes propósitos semânticos e que o uso do “e” foi o mais recorrente.

No que se refere ao uso de parágrafos, notou-se que o número de períodos foi superior ao número de parágrafos, isto é, as crianças produziram, em maior quantidade, parágrafos constituídos por mais de um período, sendo que a média de ambas as variáveis aumentou conforme o avanço dos anos escolares. Os alunos do 3º ano foram os que mais produziram parágrafos com apenas um período, seguido do 4º ano e, por fim, do 5º ano. Segundo a pesquisadora, tal dado foi esperado, uma vez que é comum que os alunos, no momento de desenvolvimento da consciência metatextual, façam parágrafos com períodos únicos.

Identificou-se também uma diferença significativa entre a média de palavras escritas, sendo o 3º e o 5º ano com a menor e maior média, respectivamente. No que diz respeito aos erros ortográficos, a média de erros diminuiu conforme o avanço da escolaridade e a categoria de erros relativos de ortografia natural foi a mais frequente. Segundo Sampaio (2017), a categoria de erro mais esperada era de ortografia arbitrária, por apresentar mais grau de complexidade. A categoria de erros ortográficos dependente de contexto foi a que mais obteve diferença em comparação com os anos escolares, apresentando uma queda conforme o aumento da seriação. Entretanto, os erros de ortografia natural (relativos ao processo de alfabetização) e de acentuação gráfica apresentaram médias bastantes próximas entre si, mesmo com o avançar das etapas escolares.

Referente à investigação do vocabulário, consciência sintática e da leitura, houve uma diferença significativa para os alunos do 3º ano e do 4º e 5º anos, entretanto, os dois últimos grupos não apresentaram diferença entre si. Na leitura ocorreu uma queda da média de erros conforme o avanço dos anos escolares. Por fim, no que concerne à correlação entre as variáveis de grau de estrutura textual, vocabulário, consciência sintática e leitura, a autora apontou que não houve diferenças estatisticamente significantes, indicando ausência de correlação.

Esta revisão de literatura permitiu observar que os alunos enfrentam algum tipo de dificuldade em seu processo de aprendizagem, pois não apresentam o desempenho esperado para seu ano escolar. Reafirma-se que, embora não seja o

foco desse estudo tratar sobre o trabalho docente, considera-se importante fazer esse debate, uma vez que as dificuldades dos alunos em produzir textos bem elaborados podem ser resultantes de uma dificuldade dos próprios professores. As pesquisas explicitaram que há uma valorização da ortografia em detrimento dos aspectos textuais no momento da correção, ainda assim, tal como descrito em grande parte dos trabalhos, os alunos chegam ao 5º ano com um conhecimento ortográfico abaixo do esperado. Sabe-se, a partir dos estudos supracitados, que existe uma relação entre o desempenho ortográfico e a elaboração de textos bem estruturados, contudo, a escrita ortográfica não pode ser o único aspecto a ser avaliado.



## **5 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Esta seção apresenta o percurso metodológico do presente estudo, seus objetivos, geral e específicos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados. Ademais, fez-se uma contextualização da pesquisa por meio da caracterização da escola e dos alunos participantes, bem como através da descrição do processo de coleta de dados.

### **5.1 Objetivos**

#### *5.1.1 Objetivo geral*

Analisar o perfil da escrita de um grupo de alunos do 3º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### *5.1.2 Objetivos específicos*

1. Identificar quais são as habilidades relacionadas à escrita esperadas para os alunos do 3º e 5º ano descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2. Investigar o perfil da escrita apresentado por alunos do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em função do sexo dos estudantes.
3. Verificar quais são os conhecimentos da escrita que os estudantes apresentam ao término do 3º e 5º ano.

### **5.2 Percurso metodológico**

Visto que a pesquisa envolveu seres humanos, o primeiro passo foi a sua submissão ao Comitê de Ética, a qual foi aprovada sob o Certificado de Apresentação e Apreciação de Ética (CAAE) nº 20709119.6.0000.5465 no segundo semestre de 2019. Após isso, obteve-se a aprovação da Secretaria Municipal da Educação do município em que o estudo foi realizado e, por fim, a pesquisa foi autorizada pela instituição de ensino em que se pretendia realizar a coleta de dados.

Este estudo trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa com delineamento do tipo exploratório. A escolha da pesquisa de métodos mistos ocorreu pela possibilidade de associar as abordagens qualitativas e quantitativas e por permitir uma maior compreensão acerca do problema da pesquisa (GOLDENBERG, 2004; CRESWELL, 2010). Assim, esse trabalho caracteriza-se como quantitativo na medida em que foi feita uma análise estatística não paramétrica com os dados obtidos, por outro lado, configura-se também como qualitativo, uma vez que foi feita uma análise interpretativa para compreender os significados dos resultados obtidos (CRESWELL, 2010). Além disso, as conclusões foram construídas de maneira indutiva, isto é, a partir dos dados coletados, e não o oposto, característica, que segundo Bodgan e Biklen (1994), é atribuída à abordagem qualitativa.

Em relação à proposta de delineamento, para Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm o objetivo de possibilitar uma visão geral sobre um determinado fato e geralmente utilizam como método a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica que, conforme o autor supracitado, é feita a partir de material e estudos científicos já elaborados, é importante porque permite a análise do que vem sendo publicado sobre o tema a ser estudado. Essa etapa consistiu no levantamento bibliográfico realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), descrito na seção anterior.

Quanto à pesquisa documental, esta foi escolhida devido à proposta de analisar a escrita de alunos. Apesar de ser frequentemente confundida com a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), a pesquisa documental diferencia-se por constituir-se de materiais que ainda não foram analisados, nesse caso, os registros das crianças. Para compor essa etapa, foram propostas três atividades para os participantes: prova de escrita, a fim de verificar o perfil da escrita das crianças; produção textual, para analisar, além dos aspectos referentes à escrita, a estruturação textual apresentada pelos alunos e, por fim, teste de consciência sintática para investigar os conhecimentos sintáticos de nossa língua. Reitera-se que por perfil da escrita, considera-se aspectos relacionados às normas convencionais da escrita (ortografia), consciência sintática e produção textual.

### 5.3 Campo de investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal pertencente a um município do interior do estado de São Paulo, localizado na mesorregião de Piracicaba. A instituição atende crianças da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, em 2019, possuiu, ao todo, 722 alunos matriculados, sendo 121 matrículas em tempo integral. Dentro do município, a escola se localiza em uma região de periferia. Em relação à infraestrutura, possui refeitório, sala de leitura, sala de recursos, banheiro adaptado para crianças com deficiência e laboratório de informática. O corpo docente é constituído por 36 professores. A população que frequenta a escola provém de bairros adjacentes e grande parte faz uso do transporte escolar oferecido pelo município. De acordo com o INEP (2015), essa população pertence ao nível IV no indicador de nível socioeconômico, o que significa que

[...] os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade (INEP, 2015, p.9).

Em 2019, a nota da instituição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 7,4, ficando acima da média municipal, que foi de 6,7 (INEP, 2020a). O IDEB é um indicador de desempenho das escolas públicas do Brasil que envolvem duas variáveis: fluxo escolar e desempenho nas avaliações externas. Criado em 2007 pelo INEP, é realizado a cada dois anos e utiliza as notas da Prova Brasil e do SAEB. Para cada escola e rede de ensino, é estabelecida uma meta, isto é, a nota a ser atingida, no caso da escola estudada, a meta estabelecida para o IDEB de 2019 foi de 6,8, o que demonstra que a instituição atingiu um desempenho acima do esperado. Cabe mencionar que a escolha por esta instituição ocorreu através dos seguintes critérios: ser uma rede pública de ensino, atender alunos das etapas a serem estudadas e ter demonstrado interesse em fazer parte do estudo.

### 5.3.1 Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 54 crianças pertencentes à quatro turmas do período da manhã de uma mesma escola pública municipal. Ressalta-se que foram escolhidas turmas de 3º e 5º ano por serem os finais dos dois ciclos que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, são os anos escolares em que as crianças podem ser retidas por conta do desempenho escolar. Os critérios estabelecidos para a participação na pesquisa foram os alunos estarem devidamente matriculados no 3º ou 5º ano do Ensino Fundamental I e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por parte das crianças.

Na Tabela 1, está descrita a quantidade de alunos participantes da pesquisa de cada turma, bem como a diferença entre o número de meninas e meninos. Considera-se importante mencionar que, no momento da coleta de dados, foi assegurada às crianças a opção de não se declarar como menina ou menino, mas, apesar disso, todas assinalaram a opção de sua preferência. As turmas foram intituladas como “A” e “B” (por exemplo: 3º ano A) apenas para fins de identificação, contudo, essa nomenclatura não corresponde à realidade.

**Tabela 1** - Quantidade de alunos participantes da pesquisa

<b>Turma</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Total</b>
<b>3º ano A</b>	7	8	15
<b>3º ano B</b>	4	6	10
<b>5º ano A</b>	7	6	13
<b>5º ano B</b>	11	5	16
<b>Total</b>	29	25	54

Fonte: elaborado pela autora.

É possível observar que a classe com maior número de participantes foi o 5º ano B, com dezesseis alunos. Nota-se que houve maior quantidade de meninas participantes, entretanto, tal diferença foi pequena. A média de idades foi igual a 8,6 anos para as duas turmas de 3º ano e de, aproximadamente, 10,9 anos para as classes de 5º ano.

## 5.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram os mesmos para as duas etapas escolares analisadas e todas as respostas foram feitas por meio do registro escrito. A seguir, expõe-se as três provas que compuseram os instrumentos de coleta desse estudo. Destaca-se que a sequência utilizada para descrição das atividades foi a mesma seguida pelos alunos no momento de realização dos instrumentos.

A prova de escrita foi feita por meio de um ditado de dez frases, escolhidas com base em Zorzi (1998), no qual utilizou-se as frases do autor (por exemplo: Minha avó, mãe de mamãe, era mais alta e mais magra). A escolha do ditado ocorreu por dois motivos: primeiramente, entendeu-se que, pelos alunos estarem no 3º ano e 5º ano, já estariam alfabetizados e, portanto, conseguiriam escrever frases. O segundo motivo diz respeito à presença de palavras com questões ortográficas e convenções de escrita, tais como letra maiúscula e direção da escrita (da esquerda para direita).

A segunda prova refere-se à consciência sintática, que foi feita com base em Capovilla e Capovilla (2006) e consistiu na análise e correção de frases com erros por parte dos alunos. A prova foi composta por dez frases, retiradas de Capovilla e Capovilla (2006), cinco escritas corretamente e cinco contendo erros de concordância verbal ou nominal, tal como “A mulher está bonito” ou de inversão de ordem, por exemplo: Meu azuis são olhos. Os alunos tiveram de classificar essas frases como corretas ou incorretas e, após isso, reescrever as frases que estavam erradas, corrigindo-as.

Já a terceira e última tarefa foi a prova de produção textual em que foi proposto que os alunos escrevessem uma continuação para a história “A coisa” (ROCHA, 2010), que, de acordo com as definições de Marcuschi (2002) sobre gênero e tipologia textual, configura-se como um conto narrativo. A sua escolha ocorreu por ser um gênero e um tipo de texto conhecido entre as crianças e, para além disso, conforme foi possível observar na seção 3 deste estudo, o texto narrativo é o único que possui, quase que em sua totalidade, habilidades comuns do 3º ao 5º ano.

## 5.5 Procedimento da coleta

Em primeiro lugar, é importante reafirmar que a coleta de dados teve início somente após a aprovação do Comitê de Ética, da Secretaria Municipal da Educação e da escola participante. O primeiro contato com a escola foi feito em outubro de 2019, na ocasião, foi entregue o projeto de pesquisa junto com as devidas autorizações para que a equipe gestora pudesse ler. Cerca de duas semanas depois, a escola entrou em contato com a pesquisadora afirmando que haviam aceitado participar do estudo, mas que gostariam de marcar uma reunião para sanar algumas dúvidas, bem como combinar as datas para entregar os termos de consentimento e os dias para a coleta de dados. Cabe mencionar que as turmas em que a pesquisa foi realizada foram escolhidas pela equipe da escola de acordo com a autorização das professoras regentes.

Planejou-se, então, que a coleta seria realizada no dia 13 de novembro de 2019, às 7h15min. Contudo, ao chegar na escola, a professora coordenadora parecia não se lembrar do combinado. Assim, ela pediu para que a pesquisadora esperasse para que pudesse conversar com as professoras, mas, após uma hora, perguntou se a coleta poderia ser feita em outro dia. A nova data foi marcada para 28 de novembro, novamente ao chegar na instituição, a professora coordenadora pediu que eu esperasse enquanto conversava com as docentes e, após algum tempo, me levou à primeira sala. A coleta foi feita com duas turmas, escolhidas pela própria professora coordenadora, que tomou cuidado para não atrapalhar o horário de trabalho pedagógico individual (HTPI) das docentes. O segundo dia de coleta foi marcado para o dia 04 de dezembro, o qual ocorreu sem nenhum problema.

O processo de coleta foi feito da mesma maneira para as quatro salas. A aplicação foi feita coletivamente, dentro da sala de aula e com a presença da professora durante o todo o tempo. Ao entrar em cada classe, fez-se uma apresentação da pesquisadora e do estudo em questão, em que se afirmou que o objetivo era estudar como ocorria a aprendizagem da escrita por parte das crianças. Realizou-se a leitura do TALE, sanando todas as dúvidas. Ademais, foi reforçado que aquelas tarefas seriam lidas apenas pela pesquisadora, que não valeriam nota na escola e que, embora os responsáveis já tivessem autorizado a participação, eles só teriam que participar se quisessem. A professora da turma perguntou se os alunos

cujos responsáveis não haviam assinado o TCLE poderiam permanecer na sala realizando atividades do livro, o que ocorreu em todas as outras turmas.

Antes de cada tarefa, foram feitas as devidas orientações e sanadas as possíveis dúvidas dos estudantes. No ditado, cada frase foi repetida duas vezes e todas foram verbalizadas com o mesmo ritmo de uma conversa, sem artificializar a pronúncia das palavras. Na prova de consciência sintática, foram feitas duas frases como treino antes da aplicação. Por sua vez, na avaliação de produção textual, a história foi lida em voz alta pela pesquisadora e sanadas possíveis dúvidas. Reafirmou-se que os estudantes poderiam deixar uma tarefa em branco caso preferissem e explicou-se que a pesquisadora não poderia tirar dúvidas em relação à escrita das palavras e que deveriam registrá-las de acordo com o melhor jeito que conseguissem.

Logo de início foi possível constatar uma diferença entre o tempo de aplicação das tarefas entre as turmas, que foi contabilizado desde o instante em que a pesquisadora começou a sua apresentação na turma até o momento no qual o último aluno entregou a tarefa. Nas duas turmas de 3º ano, a aplicação teve a mesma duração, de 1 hora e 45 minutos. Os 5ºs anos fizeram as atividades em um tempo menor, sendo que a turma 5º ano A levou 45 minutos e o 5º ano B levou 1 hora e 17 minutos. Destaca-se que a coleta com o 5º ano B foi feita logo após a aula de educação física da turma, portanto, os alunos levaram alguns minutos para retomarem o foco. Ademais, foi possível notar maior dependência dos alunos dos 3º anos no momento de realização das atividades, que perguntavam com frequência como deveriam escrever determinada palavra, se podiam utilizar borracha para apagar, dentre outras questões.

## **5.6 Procedimentos da análise de dados**

A análise dos dados ocorreu por meio do estudo das respostas obtidas nas provas. Ressalta-se que foram feitas duas análises, o levantamento quantitativo, que permitiu a comparação entre as etapas escolares, bem como do gênero dos alunos, e a análise qualitativa, em que foi possível compreender os resultados de uma forma mais detalhada. Em relação ao ditado aplicado nos estudantes, a tipologia dos erros

encontrados foi analisada com base nas categorias criadas por Zorzi (1998), que dividiu as alterações ortográficas em onze categorias. No entanto, devido às especificidades do presente estudo, optou-se por realizar algumas alterações nas tipologias propostas pelo autor supracitado, bem como pela inserção de novas categorias, criadas pela própria pesquisadora. Assim, ao todo, foram utilizadas treze tipologias de erros para classificar os erros cometidos pelos alunos, sendo as categorias de 1 a 7 escolhidas com base em Zorzi (1998) e as restantes (8 a 13), inseridas pela pesquisadora.

- 1) Confusão no registro de letras: letras que podem ser representadas por mais de um som ou som que podem ser representados por mais de uma letra (exemplo: escrita de “caza” em vez de “casa”);
- 2) Apoio na linguagem oral: a escrita da palavra é feita de acordo com o modo como pronunciamos (exemplo: “figu” em vez de “figo”);
- 3) Omissão e/ou acréscimo de letras: falta de registro ou adição de uma letra em uma palavra (exemplo: “cabid” em vez de “cabide” e “trisite” em vez de “triste”);
- 4) Junção ou separação não convencional das palavras: segmentação ou aglutinação inadequada entre as palavras (exemplo: “quatro sentos”);
- 5) Confusão entre as terminações “am” e “ão”: escrita de palavras que terminam com “am” utilizando “ão” e vice-versa;
- 6) Substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros: trocas no uso de letras com sons surdos e sonoros (exemplo: escreve-se “caneda” em vez de “caneta”);
- 7) Inversão: diz respeito a erros relativos à inversão de posição das letras dentro da sílaba, por exemplo “tarbalhar” (“trabalhar”), mas também à inversão quanto ao traçado das letras, como o registro da letra “o” cursiva de maneira espelhada.
- 8) Omissão ou repetição de palavras ditadas: casos de alunos que omitiram palavras das frases, fazendo-as perderem seu sentido, ou trocaram por outras palavras que não foram ditadas, por exemplo “as pessoas começaram a pensa que tinha muitas ideias na cabeça” em vez de “as pessoas começaram a achar que era divertido ter muitas ideias na cabeça” ou a escrita do nome “Larissa” no lugar de “Clarice”.



- 9) Acentuação: em que foram contabilizados erros envolvendo a omissão de acentos gráficos, bem como do til, que é uma marca de nasalização, acréscimo de acento (por exemplo: “**é**ra”) e trocas, seja na sílaba a ser acentuada ou do tipo de acento usado, como “Cass**í**o” ou “Càssio”;
- 10) Falta ou uso não convencional da letra maiúscula: foram considerados como erros quando os alunos não utilizavam a letra maiúscula para iniciar as frases e escrever nomes próprios ou, também, apresentavam o uso inadequado desta, por exemplo: “Por que Você Está de Pijama Azul?”;
- 11) Pontuação: contabilizou erros relacionados à omissão da pontuação na frase, acréscimo de pontuação em lugares inadequados e troca de pontuação que deveria ser utilizada, tal como o uso do ponto final em frases interrogativas;
- 12) Troca de letras sem critério definido: transgressões em que o erro não foi causado por confusão nos aspectos fonológicos ou ortográficos da língua, como a escrita de “sentinde” no lugar de “sentindo”;
- 13) Troca entre as letras “M e “N”: foram enquadradas transgressões envolvendo a confusão dessas letras por conta do som, mas também devido ao traçado das letras, em especial, no uso de letra cursiva.

Por sua vez, a análise da consciência sintática ocorreu com base em Capovilla e Capovilla (2006). Durante a correção da prova, foram observadas as habilidades dos alunos em identificar e corrigir frases com erros sintáticos. Foi atribuído um ponto para cada acerto do aluno, sendo dez pontos relacionados à identificação de erros nas frases, e cinco pontos relativos às correções feitas. Portanto, a pontuação dessa prova poderia chegar a um total de quinze pontos. Ressalta-se que, segundo Barrera (2003), as atividades de correção de frases envolvem mais diretamente a consciência sintática, uma vez que a criança necessita centrar sua atenção na estrutura das sentenças para que consiga corrigi-las.

Para a avaliação da produção de texto, foram utilizados roteiros, referentes à escrita, ortografia e à estrutura textual, elaborados pela própria pesquisadora com base em Santos (2018), no protocolo de registro de análise da redação de Santos (2007) e nas habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2018a) do 3º ao 5º ano. Como o documento possui habilidades distintas para cada ano escolar, optou-se por fazer um roteiro diferente para cada etapa, porém com pontos em comuns em ambos. Para

cada critério estabelecido nos roteiros, foi atribuído ao aluno uma pontuação, que variou de zero até dois pontos. Assim, cada etapa contou com dois roteiros: um referente a aspectos relativos à escrita e outro relacionado à estrutura textual. Em cada um desses, a pontuação máxima, para ambos os anos escolares, poderia ser de doze pontos. Considerando ambos os roteiros, a pontuação total poderia ser de 24 pontos. Ressalta-se que todos os roteiros foram avaliados e aprovados por juízes independentes.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem o intuito de descrever e discutir os resultados encontrados na presente pesquisa. Como este estudo trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, foram feitos dois tipos de análise: quantitativa, materializada por meio de um teste estatístico, e qualitativa, em que foi observada de maneira mais detalhada as respostas dos alunos.

Em relação à análise estatística, inicialmente, os dados foram organizados no *software IBM SPSS*, versão 26, e analisados quanto à sua normalidade nos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. Isso porque se fossem normais, seria feito o teste paramétrico, mas se fossem não-normais, seria feito o teste não paramétrico. Dentre todas as variáveis, apenas uma foi considerada normal (a tipologia de erro de acentuação do ditado de frases), por isso os testes utilizados foram o não paramétrico de *Mann-Whitney* (quando os dados envolviam apenas dois grupos de comparação) e o teste de *Kruskal-Wallis*, no caso da análise entre as turmas participantes.

Os resultados foram analisados considerando as medianas de erro (no ditado) e de acerto (para os instrumentos de consciência sintática e de produção textual) e comparados entre si com base no nível de significância. Aqui, o nível utilizado foi de 0,05, o que significa que nas variáveis em que o valor foi menor que 0,05, foi observada uma diferença estatisticamente significativa. Por sua vez, nos valores maiores que 0,05, a diferença observada foi considerada estatisticamente não significativa. Tal análise é importante porque através dela foi possível relacionar o desempenho entre os grupos de comparação, quais sejam: etapas escolares, sexo dos estudantes e turmas participantes. Em outras palavras, as variáveis que obtiveram diferença significativa indicam que houve diferença no desempenho entre os grupos comparados.

A Tabela 2, a seguir, exhibe a análise estatística descritiva dos dados, em que é possível observar a pontuação máxima e mínima obtidas pelos alunos, bem como os quartis.

**Tabela 2** - Distribuição do valor mínimo, máximo, quartis e valor de p referente à comparação dos dados dos testes de ortografia, consciência sintática e produção textual

	N	Mínimo	Máximo	Quartis		
				25	50 (Mediana)	75
Total de erros no ditado	54	5	133	23,00	39,50	72,75
Total de pontos atividade de consciência sintática	54	8	15	10,00	13,00	15,00
Total de pontos na produção textual – critérios de convenção da escrita	45	1	12	5,00	8,00	10,00
Total de pontos na produção textual – critérios de estrutura textual	45	1	12	5,50	9,00	10,00

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A análise descritiva evidencia que, em relação ao ditado, a mediana foi igual a 39,50, o que significa que metade dos alunos apresentou uma quantidade menor ou igual a 39,50 erros e a outra metade, igual ou maior a esse valor. Os valores mínimo e máximo denotam uma discrepância entre o número de erros apresentado pelos estudantes, uma vez que houve casos em que foram observados apenas cinco erros por parte de um mesmo aluno e, em outros, 133 transgressões.

Quanto à atividade de consciência sintática, cuja mediana foi igual a 13, nota-se que 25% dos estudantes obtiveram a pontuação máxima na atividade. Além disso, os valores mínimo e máximo, bem como a proximidade entre os quartis, permitem a compreensão de que tal instrumento não ofertou tantas dificuldades aos estudantes, uma vez que a pontuação máxima na atividade por aluno poderia ser de quinze pontos.

Por sua vez, referente à produção textual, houve uma semelhança entre os valores dos critérios de convenções da escrita e de estrutura textual. Isso indica que o desempenho dos estudantes em ambos os critérios foi próximo, com apenas um ponto a mais para o critério de estrutura textual, considerando a mediana.

Alusivo à descrição e discussão dos resultados, para melhor compreensão, foi criada uma subseção para cada grupo de comparação, quais sejam: anos escolares, sexo dos estudantes e turmas participantes. Por sua vez, dentro de cada subseção, fez-se um tópico para os instrumentos utilizados, seguindo a respectiva ordem: ditado de frases, prova de consciência sintática e produção textual.

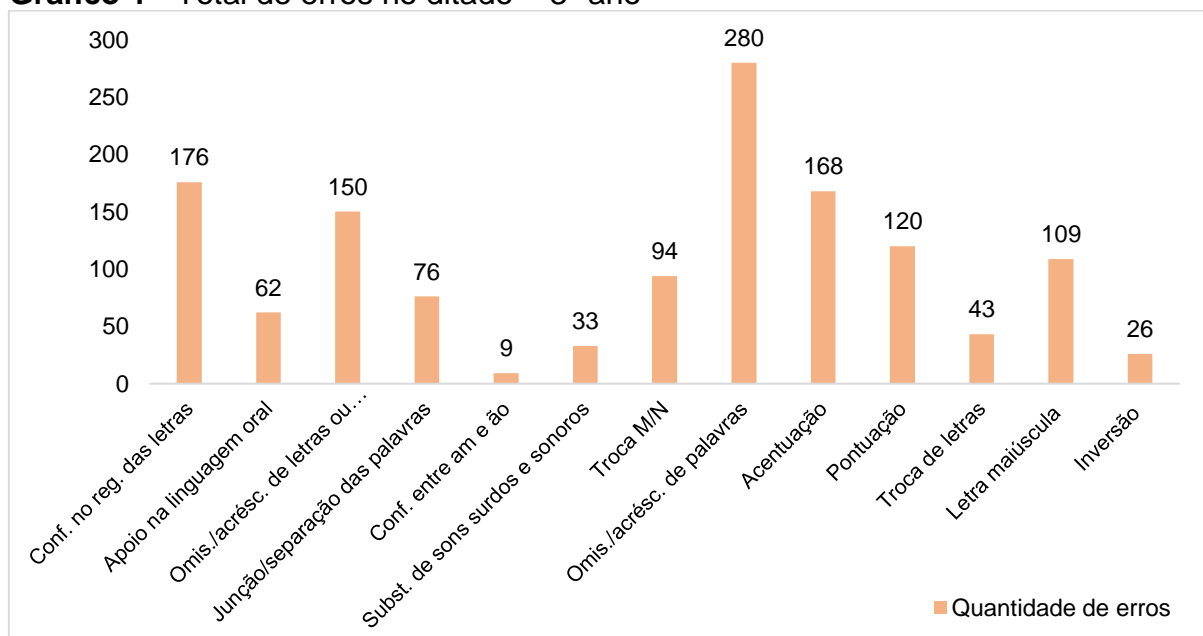
## 6.1 Anos escolares

### 6.1.1 Ditado de frases

O ditado de frases utilizado foi o mesmo para ambos os anos e foi composto por dez frases, possuindo palavras com dificuldades ortográficas. Cabe mencionar que todas as crianças que participaram da pesquisa estavam alfabetizadas, logo não houve a necessidade de estabelecer em qual hipótese da escrita o aluno se encontrava. Além disso, todos os participantes realizaram o ditado proposto, entretanto, alguns alunos deixaram de escrever algumas frases ou as escreveram omitindo algumas palavras. Em ambos os casos, cada palavra omitida foi contabilizada. Ademais, ressalta-se que uma palavra pode ter apresentado mais de um erro e, portanto, ter sido categorizada em mais de uma tipologia, por exemplo: a escrita da palavra “sucegada”, foi classificada como um erro de apoio na linguagem oral, devido ao uso da letra “u” no lugar de “o”, mas também como uma transgressão relativa à confusão no registro das letras por conta do uso do “c” em vez do “ss”.

#### 6.1.1.1 Descrição dos resultados do ditado de frases – 3º ano

O 3º ano contou com a participação de 25 alunos, sendo quinze estudantes pertencentes ao 3º ano A, e dez, ao 3º ano B. O Gráfico 1 detalha a quantidade de erros cometidos pelos alunos em cada tipologia analisada.

**Gráfico 1 - Total de erros no ditado – 3º ano**

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como pode ser observado, ambas as turmas de 3º ano apresentaram um total de 1.346 erros, com uma média de 53,84 erros por estudante. A sequência das categorias que apresentaram maior número de erros foi: omissão ou acréscimo de palavras ditadas, com 280 transgressões, seguida de confusão no registro das letras (176 erros), em que os registros que apareceram com maior frequência foram “socegada” e “sosegada” (no lugar de “sossegada”), comesaram” e “comessaram” (“começaram”), “Casio” (“Cássio”), “preso”, “presisso”, “precisso” e “pressiso” (em vez de “preciso”) e “sofrese” e “sofrece” (“sofresse”) e alguns registros que apareceram menos vezes foram: “Qlarissa” (“Clarisse”), “pigama” (“pijama”) e “derrubol” (“derrubou”).

No que tange à acentuação (168 erros), na maioria dos casos, os estudantes tenderam a omitir os acentos das palavras, especialmente, na escrita de “Cássio”, “simpático”, “ninguém” e “está”. Contudo, houve situações nas quais o acento foi usado de forma inadequada, como na escrita de “minha vovô” em vez de “minha vovó”, troca da sílaba acentuada, por exemplo “símpatico” e “nínguem”, e de acréscimo de acentuação, tal qual “éra” e “véla”. Como exemplos de omissão ou acréscimo de letras ou sílabas, que obteve 150 transgressões, podem ser citadas as palavras “trabalar” (“trabalhar”), “Crácio” (“Cássio”), “poque” (“por que”) e “Estere”

(“Ester”), “quado” (“quando”), “faquinho” (“fraquinho”), “cebrola” (“cebola”), “ningum” (“ninguém”) e “etava” (“estava”).

Concernente à pontuação (120 erros), maioria das transgressões referiu-se à omissão de alguns pontos finais por parte dos alunos ou à troca de pontos de interrogação por pontos finais. Dentre todos os alunos, apenas seis (três de cada sala) omitiram todas as pontuações. Por sua vez, os erros da categoria falta ou uso não convencional da letra maiúscula (109) deveu-se ao fato de que as crianças não usavam letra maiúscula em começo de frases e em nomes próprios ou a utilizavam em lugares inadequados, como a escrita de “Vai ganhar Bolo quem aPagar todas as Velas Com um soPro só”.

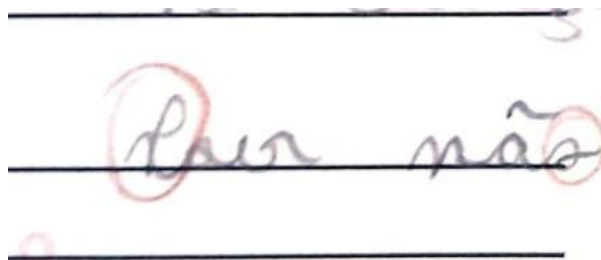
Já na tipologia referente à troca entre as letras “m” e “n” (94 erros), as inversões foram percebidas tanto no início das sílabas, por exemplo “nuitas” (“muitas”), “nais” (“mais”) e “pijana” (“pijama”), quanto no final delas, como “un” (“um”), “quen” (“quem”), “sinpático” (“simpático”) e “nimguém”, em especial, na escrita de crianças que fizeram uso de letra cursiva. Quanto à categoria junção ou separação não convencional das palavras (76 erros), o erro mais frequente foi relacionado à escrita de “porque” de forma aglutinada, palavra esta que foi ditada duas vezes em frases interrogativas, mas alguns registros que apareceram com pouca frequência foram “a cordou”, “come saram” “eupreciso” e “aachar”, “a pagar”, “de ru bou”, “comessa rão” e “dentemole”.

Na tipologia apoio da linguagem oral (62 erros), os erros mais frequentes foram “mais” em vez de “mas” e “sucegada” no lugar de “sossegada”. Alguns exemplos de escrita que aparecerem em um menor número de casos foram “tristi” (“triste”), “moli” (“mole”), “Ister” (“Ester”) e “essi” (“esse”). Em sequência, encontram-se as transgressões relativas à troca de letras sem critério definido, que apresentou os seguintes registros: “mão” (“mãe”), “fraquinha” (“fraquinho”), “torma” (“turma”), “minho” (“minha”), “vace” (“você”), “torma” (“turma”) e “supro” (“sopro”).

Por fim, as categorias com menos erros foram substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros (33 erros), que apresentou escritas como “sobro” (“sopro”), “sucecada” (“sossegada”), “Guarici” (“Clarice”), “tente” (“dente”), “pixana” (“pijama”), “consequia” (“consequia”) e “sovrece” (“sofresse”), inversão (26 erros), na qual todos os erros foram relacionados à inversão do registro de letras, em especial, a letra “o” cursiva e pela escrita da letra “m” com uma “pernhina” a mais, também em letra cursiva

e, em último lugar, confusão entre as terminações am e ão (nove erros), cujas transgressões ocorreram na palavra “começaram”. A Figura 1 evidencia um exemplo de escrita da letra “o” cursiva de maneira espelhada:

**Figura 1** - Escrita da letra “o” cursiva de maneira espelhada – 3º ano<sup>7</sup>

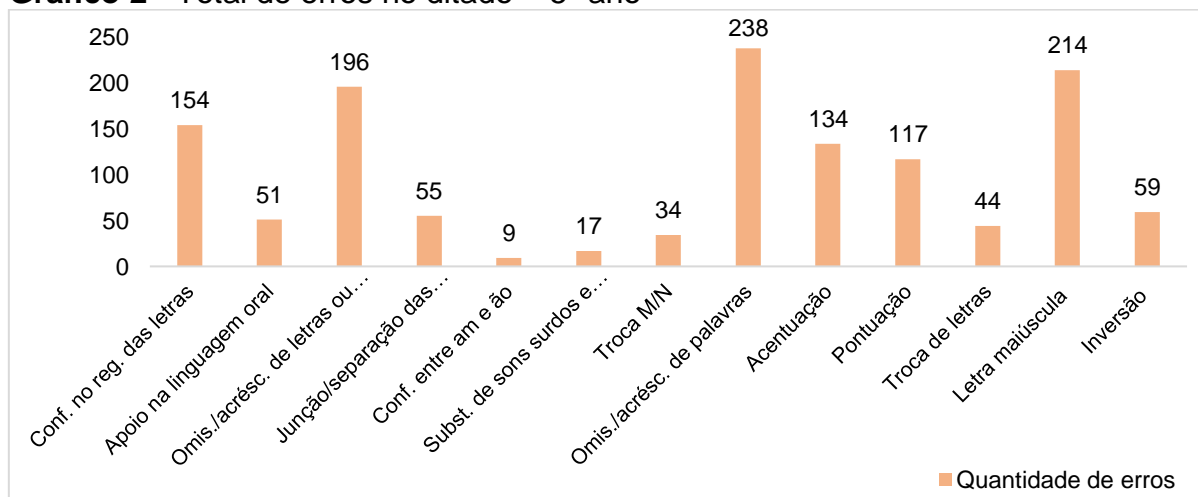


Fonte: acervo de dados da pesquisa.

#### 6.1.1.2 Descrição dos resultados do ditado de frases – 5º ano

O 5º ano foi composto por um total de 29 alunos participantes, sendo treze crianças pertencentes ao 5ºA e dezesseis, ao 5ºB. O Gráfico 2 evidencia os resultados dessa etapa.

**Gráfico 2** - Total de erros no ditado – 5º ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

<sup>7</sup> A Figura 1 ilustra a escrita das palavras “pois não” apresentando erros de uso indevido da letra maiúscula (“P”) e o registro da letra “o” de maneira espelhada.



É possível observar que os alunos apresentaram um total de 1.322 erros, sendo a média de 45,59 erros por estudante. A categoria que mais apresentou erros foi omissão ou acréscimo de palavras ditadas (238 erros), seguida de falta ou uso não convencional da letra maiúscula (214 erros), em que os alunos deixavam de usá-la no início de frases e em substantivos próprios e/ou a utilizavam de maneira inadequada. A terceira tipologia com maior número de erros foi omissão ou acréscimo de letras ou sílabas (196 erros), que teve registros como “**eraa**” (“era”), “**fraquino**” e “**faquilho**” (“**fraquinho**”), “**azu**” (“azul”), “**tuma**” (“turma”), “**maga**” (“magra”), “**conzieira**” (“cozinheira”) e “**sipatico**” (“simpático”).

Na sequência, encontra-se a categoria confusão no registro das letras (154 erros) cujas palavras que mais apresentaram transgressões foram: “**sossegada**” a qual teve registros como “**socegada**”, “**sosegada**” e “**soçegada**”, “**cachorrão**” (“cachorão”, “**caxorrão**” e “**caxorão**”), “**sofresse**” (“**sofrece**” e “**sofrese**”), “**começaram**” (“**comesaram**” e “**comecaram**”), “**preciso**” (“**presiso**”, “**presciso**”, e “**precisso**”) e “**Cássio**” (“**Cásio**”). Por outro lado, alguns erros menos frequentes foram: “**pecoa**” (“pessoa”), “**pigão**” (“pijama”), “**phaquinho**” (“**fraquinho**”), “**erra**” (“era”), “**ese**” (“esse”), “**xora**” e “**chorra**” em vez de “chora” e “**codo**” (“quando”).

Quanto às transgressões de acentuação, que obteve 134 ocorrências, a maioria dos erros foi relativo à omissão dos acentos gráficos, em especial, nas palavras “**Cássio**”, “**simpático**”, “**está**” e “**ninguém**”, mas também houve erros relacionados ao acréscimo de acentuação, como a escrita “**éra**” (“era”) e “**começàram**” e troca no acento, por exemplo, “**avô**” em vez de “avó” e “**Càssio**”.

No que diz respeito à pontuação (117 erros), os alunos tenderam, na maior parte dos casos, a omitir alguns pontos finais das frases, além de terem apresentado mais facilidade no uso do ponto de interrogação, embora, em alguns ditados, as crianças terem feito uso do ponto final no fim de uma frase interrogativa. Apenas três crianças, duas, do 5ºA e uma, do 5ºB, omitiram todas as pontuações. Concernente à inversão de letras (59 erros), a maior parte das transgressões foi referente à inversão no traçado das letras, como o registro das letras “o” e “q” cursivas e da letra “n” bastão. Alguns exemplos de inversão quanto à posição das letras na palavra foram “**setava**” (“estava”), “**magar**” (“magra”), “**seta**” (“está”), “**masi**” (“mais”), “**ideisa**” (“ideias”) e “**Caiso**” (“Cássio”).

Quanto aos erros de junção ou separação não convencionais das palavras (55 erros), a maior quantidade foi referente à escrita de “por que” em frases interrogativas, em que os alunos escreveram “porque”. Entretanto, é interessante observar que houve duas ocorrências de alunas que fizeram a separação de sílabas equivocadamente nas palavras “sentindo” (“senti-ndo”) e “derrubou” (“de-rrubou”).

Por sua vez, na categoria apoio na linguagem oral (51 erros), as palavras com maior frequência de erros foram: “mas” escrita como “mais” e “sossegada” em que os alunos registraram “sussegada”. Alguns exemplos menos recorrentes foram: “cuzinheira” ou “cozinhera” no lugar de “cozinheira”, “di” (“de”), “sintindo” e “sentino” (“sentindo”), “pisiso” (“preciso”), “quiria” (“queria”) e “consiquia” (“consequia”). Já a tipologia troca de letra sem critério definido obteve registros como “cachorrinhe” (“cachorrinho”), “male” (“mole”) e “cacharrão”.

No que tange à troca entre as letras “m” e “n” (34 erros), foram observadas trocas tanto no início das sílabas, por exemplo: “nais” (“mais”), “mão” (“não”) e “nagra” (“magra”), quanto ao final das sílabas, como “sinpatico” (“simpático”) “un” (“um”) e “demte” (“dente”). É válido mencionar que cinco alunos grafaram a letra “m” com uma “perninha” a mais em algumas ou em todas as palavras que continham a letra.

As duas últimas categorias dizem respeito à substituição envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros (dezessete erros), que apresentou registros, como “difertido” e “diverdido” (“divertido”), “**quan**har” (“ganhar”), “consequia” (“consequia”), macra” (“magra”), “apacar” (“apagar”), “susecada” (“sossegada”), “**g**uando” (“quando”) e “ajar” (“achar”) e, por fim, confusão entre as terminações “am” e “ão” (nove erros), cuja palavra com maior incidência de transgressão foi “começaram”. Porém alguns registros com pouca frequência foram “fortan” (“fortão”), “pigão” (“pijama”), “cachorram” (“cachorrão”) e “queriãõ” (aqui, cabe mencionar que a palavra ditada foi “queria”).

### 6.1.1.3 Análise estatística do ditado de frases em relação aos anos escolares

A Tabela 3 descreve os resultados da análise estatística feita relativa às etapas escolares estudadas. Cabe ressaltar que a comparação entre os grupos foi feita com base no nível de significância, observando se houve, ou não, diferença

estatisticamente significativa entre as medianas de cada ano escolar. As variáveis em que foi observada a diferença significativa estão destacadas com a cor laranja.

**Tabela 3** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes no ditado de frases

	Anos escolares	N	Quartis			Valor de p	U	Z
			25%	50%	75%			
Confusão no registro das letras	3º ano	25	4,00	8,00	9,50	,096	267,000	-1,663
	5º ano	29	2,50	4,00	8,00			
Apoio na linguagem oral	3º ano	25	1,00	2,00	4,00	,138	278,500	-1,484
	5º ano	29	,00	1,00	3,00			
Omissão ou acréscimo de letras ou sílabas	3º ano	25	2,50	4,00	9,00	,536	327,000	-,619
	5º ano	29	2,00	3,00	9,50			
Junção ou separação não convencional das palavras	3º ano	25	1,00	2,00	3,50	,156	282,500	-1,420
	5º ano	29	,00	1,00	3,00			
Confusão entre as terminações “am” e “ão”	3º ano	25	,00	,00	1,00	,459	328,500	-,741
	5º ano	29	,00	,00	,50			
Substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros	3º ano	25	,00	,00	1,50	,681	343,000	-,421
	5º ano	29	,00	,00	1,00			
Troca entre as letras “m” e “n”	3º ano	25	,00	2,00	3,00	,201	291,500	-1,278
	5º ano	29	,00	1,00	2,00			
Omissão ou acréscimo de palavras ditadas	3º ano	25	4,00	7,00	16,00	,172	284,000	-1,365
	5º ano	29	2,00	6,00	11,00			
Acentuação	3º ano	25	4,50	7,00	9,00	,013	220,000	-2,486
	5º ano	29	2,50	4,00	6,00			
Pontuação	3º ano	25	2,00	4,00	9,00	,395	314,000	-,851
	5º ano	29	1,00	2,00	7,50			
Troca de letras sem critério definido	3º ano	25	,00	1,00	2,50	,661	338,500	-,438
	5º ano	29	,00	1,00	2,00			
Falta ou uso não convencional da letra maiúscula	3º ano	25	,00	,00	8,00	,120	277,500	-1,554
	5º ano	29	,00	2,00	10,00			
Inversão de letras	3º ano	25	,00	,00	,00	,099	287,500	-1,649
	5º ano	29	,00	,00	1,50			
Total de erros	3º ano	25	32,00	44,00	82,50	,231	293,500	-1,197
	5º ano	29	20,50	36,00	60,50			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A análise foi feita com o total de erros apresentados no ditado de frases, bem como com todas as treze tipologias criadas. Constatou-se que o 5º ano apresentou uma mediana de erros inferior à do 3º ano, contudo, por meio da aplicação do teste de *Mann-Whitney*, observa-se que tal diferença não foi estatisticamente significativa, o que indica que o desempenho dos estudantes de ambas as etapas foi próximo entre si. Este dado vai de encontro com as pesquisas de Batista (2011), Nicolau (2013), Sampaio (2012, 2017) e Zorzi (1998), que constataram melhor desempenho ortográfico, mensurado pela diminuição do número de erros, com o aumento da escolaridade.

Entende-se, tal como Zorzi (2003) pontua, que a apropriação da escrita possui um caráter progressivo. Desta forma, é esperado que alunos de etapas mais avançadas possuam melhor desempenho ortográfico, visto que, quanto mais avançada a escolaridade, em tese, maior contato com atividades voltadas para aprendizagem da escrita, os estudantes tiveram.

A única variável que apresentou diferença significativa foi referente ao uso de acentuação, indicando que essa foi a única categoria em que houve uma diferença no desempenho dos estudantes do 3º e 5º ano, cujas medianas foram de 7,0 e 4,0, respectivamente. Tendo em vista que o ditado foi contabilizado com base nos erros dos estudantes, entende-se que, quanto menor a mediana apresentada, melhor o desempenho, por conseguinte, observa-se que os estudantes do 5º ano, no que diz respeito ao uso da acentuação, obtiveram melhor desempenho que o 3º ano, corroborando com o estudo de (NEY, 2018), que também evidenciou uma diferença significativa do 5º ano para o 3º ano em relação ao uso da acentuação. Assim como na pesquisa de Ney (2018), os erros dos alunos mais frequentes disseram respeito à omissão dos acentos nas palavras.

Nota-se também que em todas as outras tipologias analisadas, não houve diferença estatisticamente significativa, o que aponta que não houve diferença entre o desempenho dos alunos das etapas escolares, inclusive, referente ao total de erros, cuja mediana do 3º ano foi de 44 erros por estudante e a do 5º ano, de 36 erros por aluno. Assim, constata-se que o desempenho dos estudantes foi próximo entre si tanto no aspecto quantitativo, isto é, referente ao total de erros no ditado, quanto no aspecto qualitativo, visto que, das treze tipologias de transgressões, foi possível observar diferença no desempenho em relação aos tipos de erros cometidos somente no uso de acentuação gráfica.

A quantidade de erros apresentada em uma tipologia é um dado extremamente importante, posto que, segundo Zorzi (2003), quanto maior o número de transgressões, maior o nível de complexidade de um aspecto ortográfico. Nesse sentido, reitera-se que o erro se constitui como parte integrante do processo de aprendizagem da escrita (BATISTA, 2011; MORAIS, 2012; SAMPAIO; CAPELLINI, 2015, ZORZI, 1998, 2003), uma vez que “[...] a não compreensão dos aspectos em questão, a compreensão somente parcial ou a não sistematização do conhecimento envolvido irá manifestar-se na forma de alterações ou erros” (ZORZI, 2003, p.43).

De acordo com Zorzi (1998), os três aspectos ortográficos da nossa língua de maior complexidade são: representações múltiplas, apoio na linguagem oral e omissão de letras. Na presente pesquisa, as três tipologias com maior incidência de transgressões no ditado por parte do 3º ano foram omissão ou acréscimo de palavras ditadas, confusão no registro das letras e acentuação. Já em relação ao 5º ano, essa sequência foi omissão ou acréscimo de palavras ditadas, falta ou uso não convencional da letra maiúscula e omissão ou acréscimo de letras ou sílabas. Assim, constata-se que a tipologia que pareceu ter ofertado mais dificuldade aos estudantes foi relativa à omissão ou acréscimo de palavras ditadas, o que pode ter acontecido por dois motivos: a forma como a aplicação do ditado ocorreu ou a falta de familiaridade dos estudantes com este tipo de atividade.

Ademais, observa-se uma diferença entre as tipologias com maior número de erros apresentadas na presente pesquisa com as contribuições da pesquisa de Zorzi (1998). Duas possíveis explicações para tal ocorrência podem estar relacionadas com o fato de que foram inseridas novas tipologias de transgressões para a análise do ditado e também a possíveis diferenças entre o conhecimento ortográfico que os participantes do presente estudo e do trabalho de Zorzi (1998) possuíam.

Sobre as representações múltiplas, Zorzi (1998) afirma que, apesar de ser esperado que o número de erros diminua com o avanço da escolaridade, as transgressões relativas a este aspecto ortográfico continuam com alta incidência devido à sua complexidade. Representada aqui pela tipologia “confusão no registro das letras”, este aspecto refere-se aos casos em que existe a possibilidade de representar um som com mais de uma letra, como nas palavras “gelo” e “jacaré”, ou quando uma letra representa mais de um som, por exemplo a letra “c” em “cebola” e “cachorro”. Isso posto, observa-se que tal tipologia obteve maior frequência de erros somente no 3º ano (no 5º ano, apareceu em 4º lugar). Tal fato poderia ser um indicativo de que os estudantes do 5º ano possuíam mais domínio sobre as correspondências entre letras e sons, no entanto, ao analisar as outras duas categorias com maior quantidade de erros por parte do 5º ano, vê-se que se trata de aspectos menos complexos de nossa ortografia, como a omissão ou acréscimo de letras ou sílabas, que segundo Batista (2011), Sampaio (2012) e Nicolau (2013) referem-se à etapa de alfabetização.

Já em relação à tipologia omissão de letras, embora Zorzi (1998) a considere o terceiro aspecto ortográfico de maior complexidade, é preciso considerar que, tal como afirmam Santos e Barrera (2012), esta tipologia fere, não só a norma ortográfica, mas também o princípio alfabético do sistema de escrita alfabética, uma vez que altera o componente fonológico da palavra. Desse modo, considera-se alarmante o fato de alunos do 5º ano apresentarem este erro em grande quantidade, pois, para que os alunos escrevem ortograficamente, é preciso que superem a escrita alfabética (SAMPAIO, 2012).

Por sua vez, a tipologia apoio na linguagem oral, que Zorzi (1998) detectou como a segunda com a maior complexidade, na presente pesquisa foi a nona categoria com maior número de erros, em ambas as etapas, indicando que este aspecto ortográfico ofereceu menor dificuldade para os estudantes do grupo pesquisado. Contudo, é importante destacar que, assim como Souza (2019) relata, mesmo que tenha ocorrido em menor quantidade, a presença desse tipo de erro denota que alunos ainda escrevem com base no aspecto fonológico da palavra. Por fim, em relação à falta ou uso não convencional da letra maiúscula, muita embora considera-se alarmante que os estudantes de 5º ano ainda apresentem dificuldades nesta convenção ortográfica, é necessário ressaltar que uma das possíveis justificativas para a diferença entre a quantidade de transgressões apresentadas pelas etapas pode ser devido ao fato de que a maioria dos estudantes do 3º ano optou por fazer uso de letra bastão na atividade.

A fim de compreender o perfil ortográfico dos estudantes em relação à BNCC (BRASIL, 2018a), fez-se o Quadro 7, em uma tentativa de aproximar os erros apresentados pelos alunos de ambas as etapas e o ano em que o documento estipula para que tal habilidade seja consolidada.

**Quadro 7 - Relação entre as tipologias utilizadas no ditado e as habilidades correspondentes na BNCC**

Tipologia de erro analisadas no ditado	Transgressões mais recorrentes pelos alunos de ambas as etapas	Habilidade correspondente na BNCC
Confusão no registro das letras	“socegada”, “sosegada”, “cachorão”, “sofrece”, “presiso”, “precisso”	<b>3º ano:</b> ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/r; s/ss.
Apoio na linguagem oral	“mais”, “tristi”, “di”, “cozinhera”, “sussegada”, entre outros.	<b>2º ano:</b> ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). <b>4º ano:</b> ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
Omissão e/ou acréscimo de letras ou sílabas	“cebrola”, “faquinho”, “maga”, “conzieira”, “etava”	<b>1º ano:</b> escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética. <b>3º ano:</b> ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas <b>4º ano:</b> Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
Substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros	“quanh”, “difertido”, “apacar”, “guando”, “sobro”, “sucçada”, “guarici” (Clarice), “tente” (dente), “pixana” (pijama)	<b>2º ano:</b> ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b).
Inversão de letras	“magar”, “setava”, “ideisa”	<b>1º ano:</b> relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. <b>3º ano:</b> ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas
Acentuação	Omissão de acentuação, em especial, nas palavras, “Cássio”, “simpático”, “ninguém” e “está”.	<b>3º ano:</b> usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em “a”, “e”, “o” e em palavras oxítonas terminadas em “a”, “e” “o”, seguidas ou não de s. <b>4º ano:</b> usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s). <b>5º ano:</b> acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
Falta ou uso não convencional da letra maiúscula	Falta de letra maiúscula no início das frases e em nomes próprios e uso indevido em substantivos comuns dentro da frase.	<b>2º ano:</b> utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Junção ou separação não convencional das palavras	“Por que”, “a acordou”, “eupreciso” “aachar”, “dentemole”, “sentin-do”	
Pontuação	Omissão de ponto final; Troca de ponto final por ponto de interrogação ou vice-versa	
Troca de letras sem critério definido	“cachorrinhe”, “cacharão”, “mão” (mãe), “minho”, “vace”, “supro”	<b>1º ano:</b> reconhecimento de letras. <b>1º ano:</b> relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
Troca entre as letras “m” e “n”	“nais” “quen”, “nuitas”, “sinpatico”, “ninguem”	<b>2º ano:</b> ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
Confusão entre as terminações “am” e “ão”	“começarão” (em vez de “começaram”), “querião”, “fortan” (fortão), “cachorram”	<b>2º ano:</b> ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

Fonte: BRASIL, 2018a; p.99-117; ZORZI, 1998. Elaborado pela autora.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), a maior parte das tipologias corresponde a habilidades que deveriam ter sido consolidadas em anos anteriores aos estudados, o que demonstra uma defasagem no conhecimento que tais estudantes possuem sobre a escrita. Tal dado confirma os resultados de Batista (2011), Nobile e Barrera (2016) que também evidenciaram um desempenho aquém do esperado por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entende-se que este fato é preocupante, pois, segundo Nobile e Barrera (2016), a frequência de erros em aspectos mais regulares do sistema ortográfico evidenciam uma precariedade no domínio do sistema ortográfico por parte dos estudantes.

É importante destacar que os trabalhos com o intuito de estudar o desempenho ortográfico dos estudantes (BATISTA, 2011; NICOLAU, 2013; NOBILE; BARRERA, 2016; SAMPAIO, 2012, 2017; ZORZI, 1998), muito embora tenham constatado um conhecimento ortográfico aquém do esperado por parte dos estudantes em relação aos seus anos escolares, conseguiram encontrar diferenças significativas entre o desempenho de alunos de anos diferentes. Contrariamente, os resultados da presente pesquisa denotam que, para além da defasagem dos alunos quanto aos seus anos escolares, houve pouca progressão de aprendizagem com o aumento da escolaridade. Isso posto, entende-se que tais dados sugerem uma ausência de um trabalho sistemático voltado à aprendizagem da escrita ortográfica em relação a esse grupo de aluno.

### *6.1.2 Consciência sintática*

A atividade de consciência sintática foi realizada por ambas as etapas estudadas e foi composta por dez frases retiradas de Capovilla e Capovilla (2006), sendo cinco gramaticalmente corretas e cinco gramaticalmente incorretas. Dessas, três frases possuíam erros de concordância verbal (por exemplo: A fruta são gostosas) ou concordância nominal (“A mulher está bonito”) e duas, possuíam erros de inversão de ordem dos elementos, como: “É minha professora legal”.

O objetivo desse instrumento foi investigar se os alunos conseguiam identificar e corrigir frases com erros gramaticais. Desse modo, foi atribuído um ponto para cada acerto de identificação, ou seja, para cada vez que o aluno considerou uma frase como

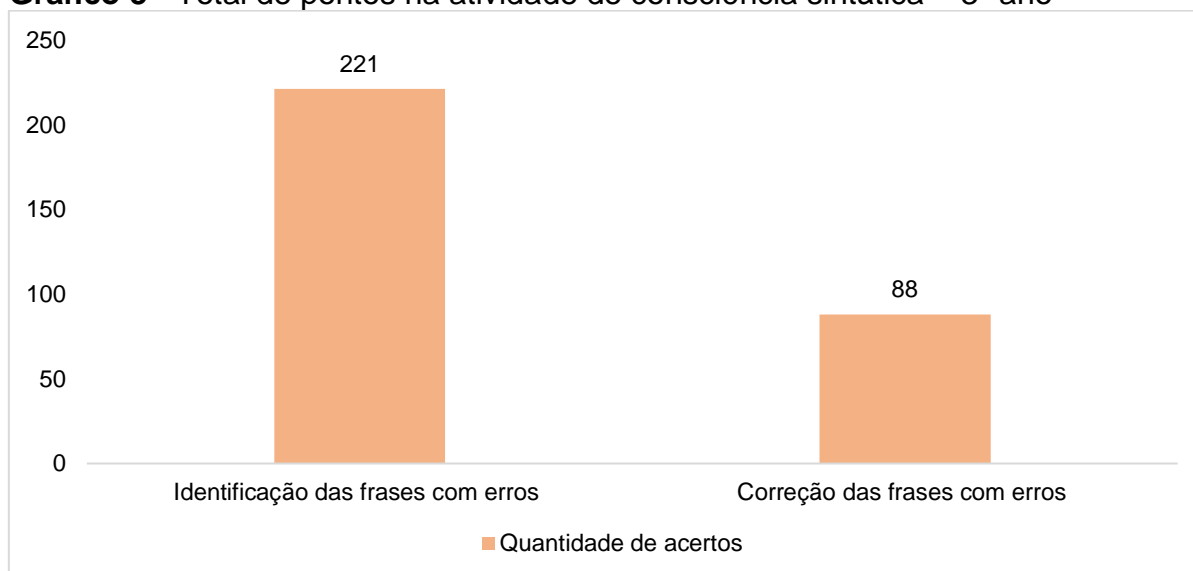


certa ou errada de maneira correta, foi somado um ponto, totalizando dez pontos. Quanto à correção, foi atribuído um ponto para cada acerto de correção das frases com erros, o que totalizava cinco pontos. Desta forma, a pontuação total dessa tarefa, para cada aluno, poderia chegar a um máximo de quinze pontos.

Foram considerados apenas os erros referentes às habilidades de identificação e correção das frases, isto é, possíveis erros de escrita, como falta de letra maiúscula e pontuação, não foram contabilizados. Os resultados serão descritos seguindo a mesma estruturação feita para o ditado de palavras, primeiramente, será feita uma análise por ano escolar, em seguida, uma comparação entre o sexo dos alunos e, por fim, uma descrição das especificidades de cada turma. Cabe mencionar que toda a amostra de participantes realizou essa tarefa.

#### 6.1.2.1 Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática – 3º ano

Este instrumento contou com a participação de 25 estudantes do 3º ano (quinze alunos pertencentes ao 3º ano A, e dez, ao 3º ano B). Para fins de melhor compreensão, destaca-se que, considerando a pontuação máxima que cada aluno poderia obter na atividade e o total de estudantes do 3º ano, a pontuação total da turma poderia ser de, em relação à identificação das frases com erros, até 250 pontos e na correção das frases, 125 pontos. Consequentemente, a pontuação total poderia ser de 375 pontos. O Gráfico 3 ilustra o total de pontos que os alunos deste ano escolar apresentaram:

**Gráfico 3** - Total de pontos na atividade de consciência sintática – 3º ano

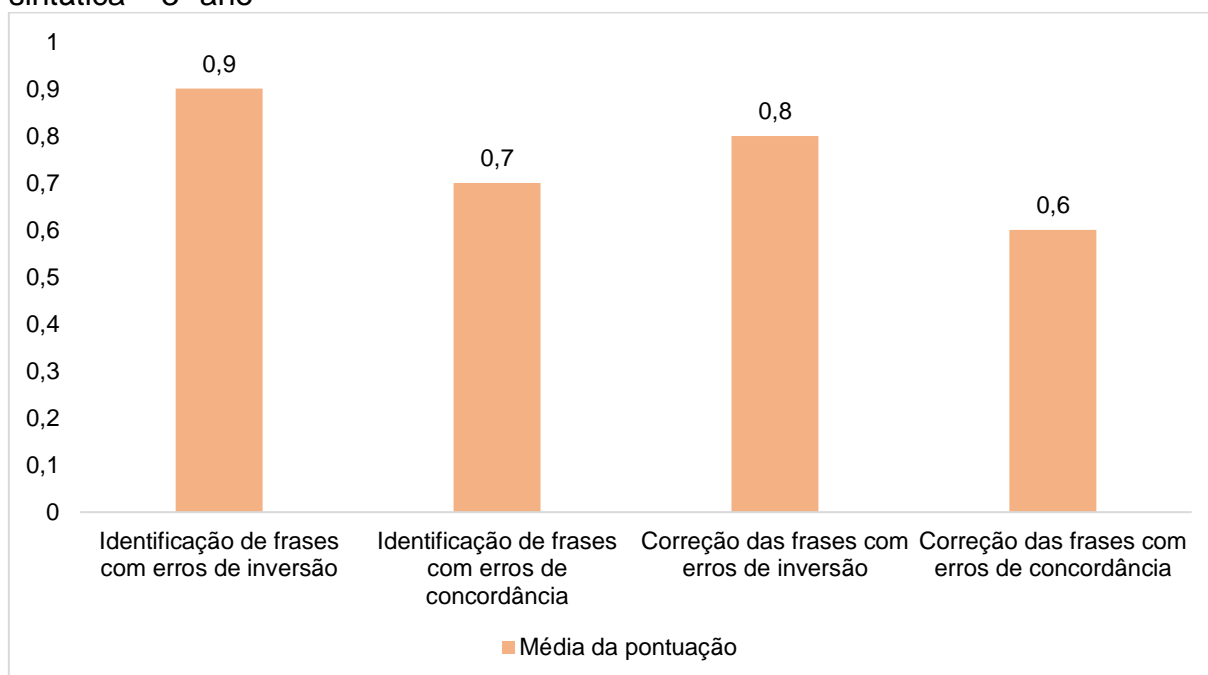
Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Os alunos do 3º ano apresentaram um total de 309 acertos, com uma média de, aproximadamente, 12,32 acertos por estudante. Ademais, apresentaram maior quantidade de acertos na identificação das frases com erros em comparação com a correção destas, o que significa que as crianças tiveram mais facilidade em perceber uma frase com erro do que corrigi-la. Dos 25 alunos do 3º ano que compuseram a pesquisa, somente sete atingiram a pontuação total na atividade.

Considerando o tipo de erro contido nas frases, é possível observar que os alunos, em relação à habilidade de identificação, apresentaram maior número de acertos nas frases com erros de inversão na ordem dos elementos em comparação com as frases com erros de concordância. Em outras palavras, as crianças tiveram mais facilidade em perceber erros relacionados à troca de posição das palavras nas frases em vez de transgressões de concordância verbal ou nominal. No que diz respeito à habilidade de correção, as crianças também tiveram maior quantidade de acertos em frases de inversão de ordem em comparação com frases que possuíam erros de concordância.

A seguir, o Gráfico 4 evidencia o desempenho dos alunos do 3º ano em cada habilidade e tipo de frase analisada, conforme descrito no parágrafo anterior.

**Gráfico 4** - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática – 3º ano

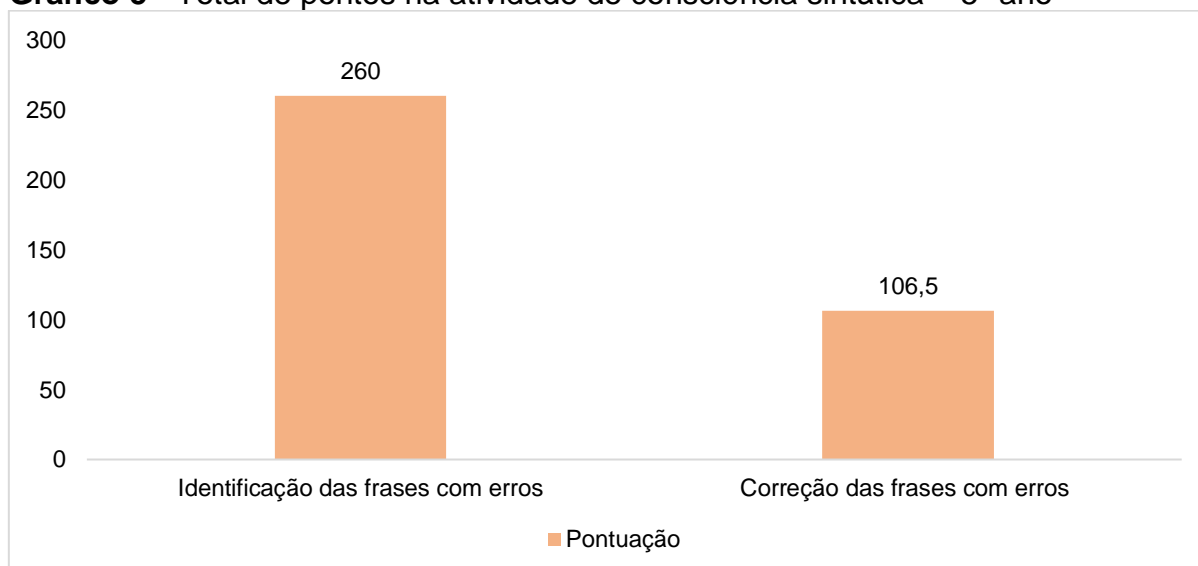


Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Primeiramente, é importante ressaltar que o Gráfico 4 foi feito com base no cálculo das médias. Tomou-se essa decisão, pois, desta forma, ficaria mais fácil a compreensão dos dados, bem como de compará-los, devido às características da atividade proposta, que apresentou diferenças entre o número de frases com erros de inversão e de concordância. Assim, vê-se que os alunos do 3º ano tiveram maior pontuação em frases de inversão, tanto no que diz respeito à identificação destas, assim como à correção. Em ambas as habilidades investigadas, a diferença entre as médias foi de dois décimos.

#### 6.1.2.2 Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática – 5º ano

Concernente ao 5º ano, os 29 alunos participantes (treze, pertencentes ao 5ºA e dezesseis, ao 5ºB) poderiam atingir até 435 pontos na atividade, sendo 290, referentes à identificação das frases e 145, à correção. A pontuação obtida por essas crianças está descrita no Gráfico 5.

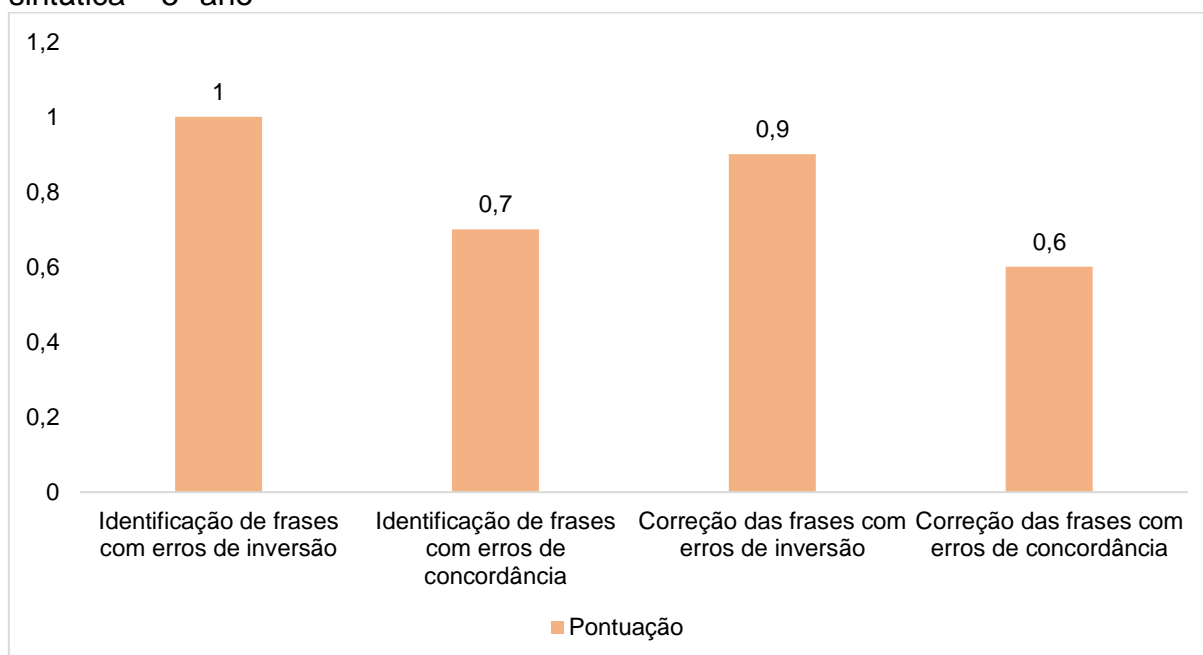
**Gráfico 5 - Total de pontos na atividade de consciência sintática – 5º ano**

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Nota-se que os alunos do 5º ano apresentaram um total de 366,5 pontos, sendo a média igual a, aproximadamente, 12,55 acertos por estudante. Dos 29 alunos, nove estudantes atingiram a pontuação máxima da atividade, sendo cinco crianças do 5ºA e, quatro, do 5º B.

É possível observar que a maior pontuação foi relativa à habilidade de identificação de frases em comparação com a correção destas. Referente ao tipo de erro de cada frase, os alunos apresentaram maior desempenho em identificar as orações com erros de inversão de ordem em relação aos erros de concordância. Quanto à correção das frases, os alunos apresentaram melhor desempenho em corrigir frases com erros de inversão na ordem dos elementos em comparação com os erros de concordância. O Gráfico 6, elaborado com base nas médias das pontuações, detalha o desempenho dos estudantes dessa etapa na atividade proposta.

**Gráfico 6** - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática – 5º ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como pode ser observado, os alunos do 5º ano atingiram a pontuação máxima na identificação das frases com erros de inversão de ordem, o que não se repetiu com as frases que possuíam transgressões relacionadas à concordância. Considerando a correção destas frases, a média de acertos decaiu para ambos os tipos de transgressões, ainda assim, os alunos apresentaram maior pontuação na correção de frases com erros de inversão em comparação com as frases que possuíam erros de concordância.

### 6.1.2.3 Análise estatística da atividade de consciência sintática em função dos anos escolares

A Tabela 4, a seguir, exibe as informações da análise estatística realizada para a atividade de consciência sintática em relação aos anos escolares estudados.

**Tabela 4** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes na atividade de consciência sintática

	Anos escolares	N	Quartis			Valor de p	U	Z
			25%	50%	75%			
<b>Identificação das frases</b>	3º ano	25	8,00	9,00	10,00	,791	348,000	-,266
	5º ano	29	8,00	9,00	10,00			
<b>Correção das frases</b>	3º ano	25	2,25	4,00	5,00	,664	338,000	-,434
	5º ano	29	3,00	4,00	5,00			
<b>Total de pontos na atividade</b>	3º ano	25	10,00	13,00	15,00	,660	337,500	-,440
	5º ano	29	10,70	13,00	15,00			
<b>Identificação das frases com erros de inversão de ordem</b>	3º ano	25	2,00	2,00	2,00	,281	348,000	-
	5º ano	29	2,00	2,00	2,00			
<b>Correção das frases com erros de inversão de ordem</b>	3º ano	25	1,25	2,00	2,00	,751	347,000	-,317
	5º ano	29	1,50	2,00	2,00			
<b>Identificação das frases com erros de concordância</b>	3º ano	25	1,00	2,00	3,00	,890	355,000	-,138
	5º ano	29	1,00	2,00	3,00			
<b>Correção das frases com erros de concordância</b>	3º ano	25	1,00	2,00	3,00	,993	362,000	-,009
	5º ano	29	1,00	2,00	3,00			
<b>Total de pontos em relação às frases que possuíam erros</b>	3º ano	25	5,50	8,00	10,00	,711	341,500	-,370
	5º ano	29	6,00	8,00	10,00			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

É possível observar que ambos os anos escolares apresentaram medianas igual a 13 referente ao total de pontos na atividade, o que indica que tal instrumento não ofertou dificuldades aos estudantes, visto que a pontuação máxima da atividade poderia ser de quinze pontos. No entanto, por meio da aplicação do teste de *Mann-Whitney*, nota-se que essa diferença não foi estatisticamente significativa, demonstrando que o desempenho de ambas as etapas foi contrário aos achados nos estudos de Capovilla, Capovilla e Soares (2004), Pessoa (2007), e Sampaio (2017), que evidenciaram melhor desempenho na atividade conforme o aumento da escolaridade.

O teste aplicado também não constatou diferença em relação às habilidades investigadas, quais sejam, identificação e correção das frases, tal como apontam Capovilla, Varanda e Capovilla (2006), que comprovaram uma diferença significativa, em ambas as habilidades, em relação às etapas escolares. Quanto à semiologia dos erros, também não foi encontrada diferença significativa entre as medianas dos estudantes.

Desta forma, depreende-se que, apesar de as etapas terem apresentado bom desempenho neste instrumento, houve pouca progressão de aprendizagem acerca

dos conhecimentos de consciência sintática por parte do 5º ano, sugerindo, tal como ocorreu no ditado, a ausência de um ensino voltado ao desenvolvimento da habilidade de consciência sintática. Cabe ressaltar que a mera exposição à língua escrita, ou frequência à escola, não garante com que estudantes desenvolvam conhecimento sobre as características do sistema de escrita. Portanto, concorda-se com Gombert (2003), Pessoa (2007) Scherer e Pereira (2013) que o desenvolvimento da consciência sintática e das demais habilidades metalinguísticas demandam um ensino sistematizado que foque na leitura e escrita de frases e na reflexão de sua estrutura.

Referente à BNCC (BRASIL, 2018a), é possível encontrar habilidades relativas à consciência sintática, ainda que não seja utilizada essa nomenclatura, a partir do 3º ano, todas descritas na seção 3 do presente estudo. Ainda assim, vale ressaltar que os aspectos mencionados no referencial dizem respeito às regras de concordância nominal e verbal e de categorização de palavras, isto é, não foram encontradas habilidades referentes à composição das frases, bem como sua estruturação formal. Segundo Barrera e Maluf (2003), o desenvolvimento da consciência metalinguística, assim como a ortografia, não ocorre de maneira uniforme, o que significa que existem aspectos que se desenvolvem mais cedo, e, outros, em um período posterior. Logo, é fundamental que haja um ensino voltado para a aprendizagem das habilidades referentes à consciência sintática, considerando a progressão da aprendizagem dos estudantes.

### *6.1.3 Produção textual*

O terceiro instrumento utilizado foi uma produção textual na qual os alunos tiveram que escrever uma continuação para o conto narrativo “A Coisa” (ROCHA, 2010). Assim como o ditado e a atividade de consciência sintática, o conto escolhido como referência foi o mesmo para as duas etapas escolares, entretanto, esta foi a única atividade em que não foram todos os alunos que realizaram. Durante a aplicação dos instrumentos, a pesquisadora deixou claro para as crianças que elas tinham a opção de não fazer a atividade, caso preferissem assim. Desta forma, no total, nove alunos optaram por não produzir um texto sem, no entanto, dar uma justificativa para tal. Em relação à escolha do gênero e tipo textual aplicado, optou-se pelo conto por

se tratar de um gênero mais curto. Já no tocante à tipologia textual, a decisão pelo texto narrativo foi tomada por este ser um tipo textual, que, segundo a BNCC (BRASIL 2018a), deveria ser trabalhado nas duas etapas escolares.

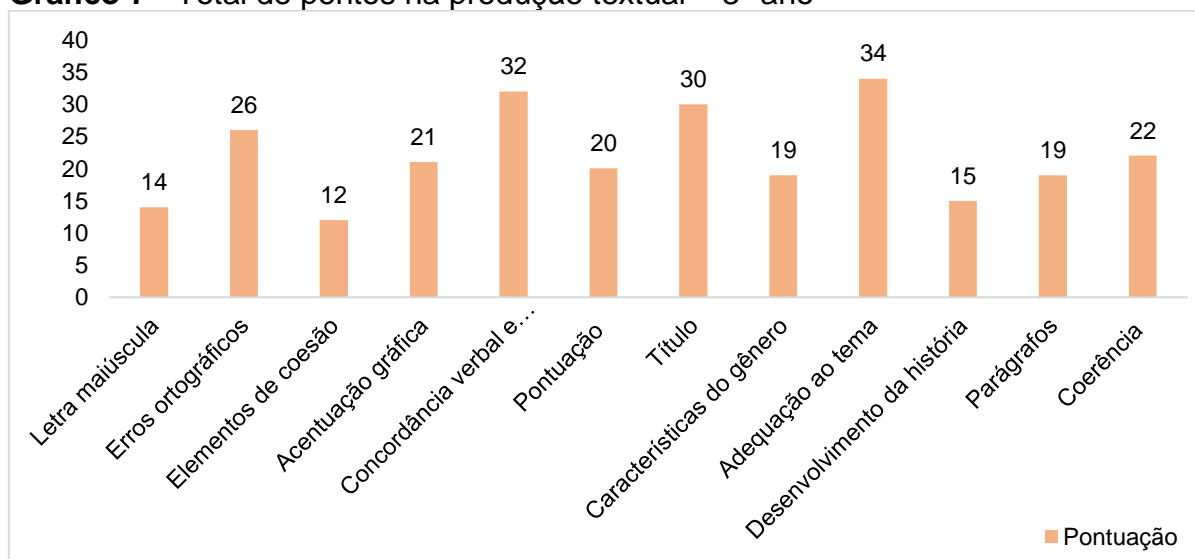
A análise das produções escritas foi feita tomando como base aspectos relacionados às convenções da escrita e de estrutura textual. Assim sendo, foram elaborados roteiros de análise, por parte da pesquisadora, com base em Santos (2018), no protocolo de registro de análise de Santos (2007) e nas habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2018a) para as etapas de 3º ao 5º ano. Para facilitar a correção, foi feito um roteiro diferente para cada aspecto avaliado, em outras palavras, fez-se um roteiro relativo às convenções da escrita e outro, à estrutura textual. No entanto, uma vez que há, na BNCC (BRASIL, 2018a), habilidades específicas para 3º e o 5º ano escolar, em especial, no que diz respeito às convenções da escrita, tomou-se a decisão de criar roteiros específicos para cada etapa.

Nesses roteiros, foram estabelecidos critérios de pontuação, entretanto, é importante mencionar que nem sempre foi possível segui-los devido à diferença entre o número de palavras escritas pelas crianças. Por exemplo, referente ao uso de acentuação, definiu-se a seguinte pontuação: a) de zero até dez erros: 2 pontos; b) de onze a vinte: 1 ponto, c) acima de vinte: zero ponto. Contudo, houve casos em que uma criança escreveu menos de dez palavras que possuíam acentuação, mas em todas elas, deixou de colocar os respectivos acentos. Logo, foi atribuído zero ponto. Cada roteiro de correção poderia chegar a um máximo de doze pontos, portanto, a pontuação total de um aluno nesse instrumento poderia ser de, no máximo, 24 pontos.

#### 6.1.3.1 Descrição dos resultados da produção textual – 3º ano

Esta atividade contou com a participação de dezenove alunos do 3º ano (dez pertencentes ao 3º A e nove, ao 3ºB), sendo que, ao todo, seis alunos optaram por não realizar a atividade (cinco alunos do 3ºA e um, do 3ºB). O Gráfico 7 detalha os critérios elaborados para a análise do instrumento, bem como a pontuação obtida pelos alunos em cada um deles.



**Gráfico 7 - Total de pontos na produção textual – 3º ano**

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Considerando o número de alunos participantes e as características do instrumento, a pontuação de cada critério analisado poderia ser de 38 pontos. Consequentemente, a pontuação total poderia ser de 722 pontos. Em relação aos critérios de convenções da escrita, que disseram respeito ao uso correto da letra maiúscula, erros ortográficos, uso de elementos coesivos, acentuação gráfica, uso de regras básicas de concordância verbal e nominal e pontuação, os estudantes apresentaram um total de 125 pontos, o que equivale a uma média de, aproximadamente, 6,58 pontos por estudante. Já nos critérios de estrutura textual, em que foram observados os aspectos relativos à escrita de um texto condizente com a história, escrita do texto conforme gênero textual proposto, adequação ao tema, desenvolvimento da história, uso de parágrafos e escrita com coerência, a pontuação total foi de 139 pontos (média de, aproximadamente, 7,32 pontos por aluno).

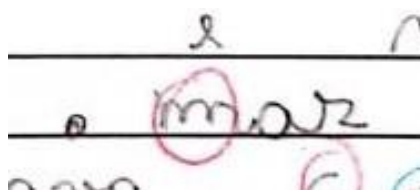
Dentre todos os critérios, observa-se que o que possuiu maior pontuação foi relativo à adequação da produção com o tema, com 34 pontos, isto é, os alunos tiveram facilidade em dar continuidade ao texto sem fugir do tema proposto para a história. Em seguida, encontra-se a categoria referente ao uso correto das regras básicas de concordância verbal e nominal, com 32 pontos e da escrita de um título coerente com a história, que obteve trinta pontos. Sobre este critério, apesar da pontuação alta, cinco crianças, quatro pertencentes ao 3ºA e um, ao 3ºB, deixaram de escrever um título para a história, muito embora tenham sido instruídas para tal.

Em quarto lugar, encontra-se o critério de erros ortográficos. É importante mencionar que, o número de palavras escritas na produção e no ditado diferiu bastante, o que pode ter causado essa diferença entre o número de erros cometidos no ditado (1.346) e a pontuação obtida nesse instrumento (26 pontos). Na sequência, está o critério de coerência (22), seguido de acentuação (vinte). Aqui, destaca-se que as regras analisadas foram referentes à acentuação de monossílabos tônicos e de palavras oxítonas terminadas em “a”, “e” e “o”, seguidas ou não da letra “s”, uma vez que essas são as regras previstas para serem aprendidas no 3º ano, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018a). Sobre a pontuação, que obteve vinte pontos, essa categoria disse respeito ao uso correto do ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos e travessão.

Concernente ao gênero, de acordo com Gancho (2006) e Gotlib (2006), existem alguns elementos que caracterizam um conto, são eles: ser uma história curta, ser escrito com um texto narrativo e possuir um enredo que, por sua vez, é composto por introdução, complicação, clímax e desfecho, espaço, narrador e tempo. Devido à característica desta atividade, isto é, ao fato de que foi dado o início do texto para os alunos, entende-se que a introdução, espaço, narrador e tempo já foram dados às crianças. Contudo, observou-se que a maioria das produções não continha um ou mais dos elementos do gênero, em especial clímax e o desfecho.

Em relação à categoria de parágrafos, que apresentou dezenove pontos, em diversas produções dos estudantes do 3º ano A, houve uma tentativa de demarcar o recuo feito no parágrafo por meio do uso de um ponto final no início, tal como exemplificado na Figura 2:

**Figura 2** - Uso de pontuação no início do parágrafo – 3º ano<sup>8</sup>



Fonte: acervo de dados da pesquisa.

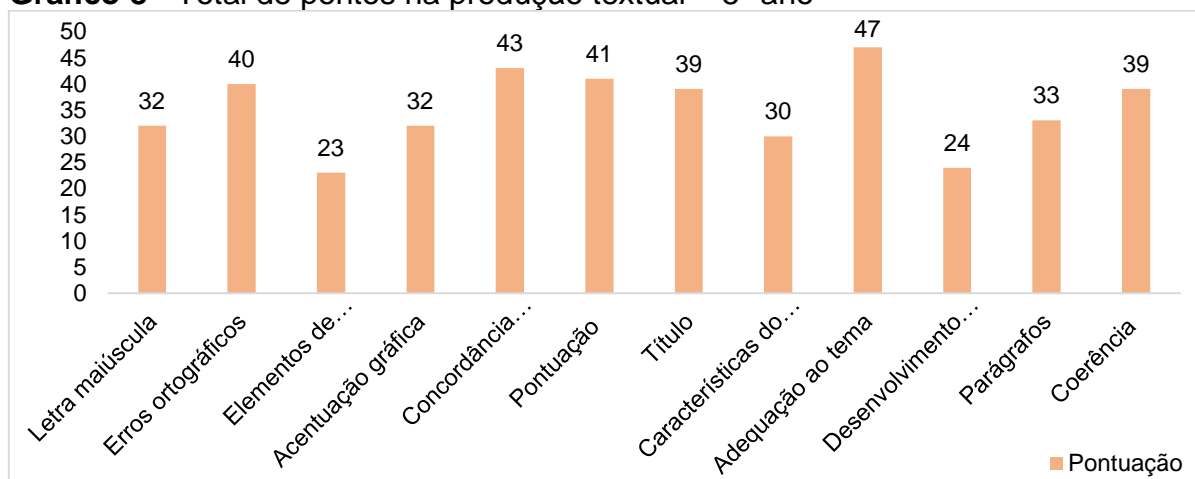
<sup>8</sup> A Figura 2 ilustra o uso do ponto final para iniciar um parágrafo seguido da escrita da palavra “mas”.

Quanto ao critério de desenvolvimento do texto, que apresentou quinze pontos, notou-se que, embora as produções tenham apresentado coerência, as ideias contidas nos textos foram pouco desenvolvidas. Já no que diz respeito ao uso correto da letra maiúscula, com catorze pontos, reitera-se que um dos motivos para este ter sido o critério com a segunda pontuação mais baixa foi o fato de que a maioria dos alunos (dez estudantes, nove do 3ºA e um do 3ºB) optou por fazer uso da letra bastão. Por fim, o critério com menor pontuação referiu-se ao uso de elementos de coesão, com doze pontos, isto é, expressões que indicavam progressão de tempo, marcação de espaço e relações de causalidade com o que já havia sido escrito.

Com base nas pontuações obtidas nos dois roteiros, vê-se que as crianças apresentaram maior número de pontos nos critérios relativos à estrutura textual em comparação com os de convenções da escrita, o que sugere maior facilidade dos estudantes nos aspectos relativos à estrutura do texto em relação aos aspectos relacionados à ortografia.

#### 6.1.3.2 Descrição dos resultados da produção textual – 5º ano

Por sua vez, o 5º ano contou com a participação de 26 estudantes, sendo treze alunos de cada turma. Apenas três estudantes optaram por não realizar a produção textual, todos pertencentes ao 5ºB. O Gráfico 8 evidencia a pontuação obtida pelos alunos do 5º ano. Reitera-se que, conforme a pontuação estabelecida para cada critério e o total de participantes nessa etapa escolar, a pontuação máxima de cada critério poderia ser de 52 pontos, e a pontuação total, de 1.352 pontos.

**Gráfico 8 - Total de pontos na produção textual – 5º ano**

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Primeiramente, considera-se importante distinguir alguns aspectos dos roteiros do 3º e 5º ano. Como é possível observar, os critérios utilizados foram os mesmos, contudo, para esta etapa, houve um maior número de habilidades analisadas em alguns deles devido à progressão de aprendizagem proposta na BNCC (BRASIL, 2018a). Por exemplo, no que tange à pontuação, para o 3º ano, foram considerados os usos corretos do ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos e travessão em discurso direto ao passo que, no roteiro dessa etapa, foram englobados, além da pontuação já referida, a vírgula em enumerações e em separação de vocativo e apostro, aspas, reticências e parênteses.

Quanto ao desempenho desses alunos, os estudantes do 5º ano obtiveram um total de 211 pontos relativos às convenções da escrita, com uma média de, aproximadamente, 8,12 pontos cada. Por sua vez, nos critérios relativos à estrutura textual, os alunos apresentaram um total de 212 pontos (média aproximada igual a 8,15 pontos por estudante). Por meio da pontuação obtida nos critérios de convenções da escrita e de estrutura textual, observa-se que os alunos apresentaram praticamente o mesmo desempenho em ambos os aspectos de análise.

O critério com maior pontuação foi concernente à escrita de um texto de acordo com o tema proposto, com 47 pontos, seguido dos critérios: uso de concordância verbal e nominal (43), pontuação (41), erros ortográficos (40), coerência e escrita de um título de acordo com a história, cada um com 39 pontos. Ao todo, seis estudantes, dois pertencentes ao 5ºA e quatro, ao 5ºB, não escreveram um título para o texto. Em seguida, está o critério relativo ao uso de parágrafos (33 pontos). Sobre este último,

ressalta-se que alguns alunos, todos pertencentes ao 5º ano B, também tentaram demarcar o início do parágrafo com através de figuras, tal como evidenciado na Figura 3:

**Figura 3** - Uso de figuras no início do parágrafo – 5º ano<sup>9</sup>

TUDO E FOI MUITO  
TUDO QUE TIN  
■ MAS SUA MÃE  
MAS AL'VINHO  
MOSTROU PARA

Fonte: acervo de dados da pesquisa.

Quanto ao uso correto da letra maiúscula, que está em oitavo lugar, com 32 pontos, é importante mencionar que, ao contrário do que ocorreu com o 3º ano, a pontuação obtida pelos alunos dessa etapa não pode ser justificada pelo tipo de letra que de que os estudantes fizeram uso, visto que somente três crianças, todas pertencentes ao 5ºB, optaram por utilizar a letra bastão.

Em seguida, estão os critérios referentes à acentuação gráfica (32 pontos), escrita do texto seguindo as características do gênero em questão (30 pontos), ao desenvolvimento do texto (24 pontos) e, por fim, ao uso de elementos coesivos, com 23 pontos. Sobre os elementos coesivos, destaca-se que a maior parte dos alunos chegou a fazer uso destes, contudo, na maioria das vezes faziam uso de apenas um conectivo repetidamente ou, então, de maneira equivocada, isto é, atribuindo-lhe um significado inadequado.

<sup>9</sup> A Figura 3 ilustra o uso do ponto final para iniciar um parágrafo seguido da escrita das palavras “Mas sua mãe [...]”.

### 6.1.3.3 Análise estatística da produção textual em relação aos anos escolares

A partir da Tabela 5, é possível ver o desempenho dos estudantes na produção textual em função dos anos escolares.

**Tabela 5** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes na produção textual

	Anos escolares	Quartis			Valor de p	U	Z	
		N	25%	50%				75%
Uso correto da letra maiúscula	3º ano	19	,00	,00	2,00	,085	178,500	-1,723
	5º ano	26	,00	1,50	2,00			
Erros ortográficos	3º ano	19	1,00	2,00	2,00	,465	219,000	-,730
	5º ano	26	1,00	2,00	2,00			
Coesão sequencial	3º ano	19	,00	1,00	1,00	,326	207,500	-,981
	5º ano	26	,00	1,00	2,00			
Acentuação gráfica	3º ano	19	,00	1,00	2,00	,712	232,000	-,370
	5º ano	26	1,00	1,00	2,00			
Uso de regras básicas de concordância verbal e nominal	3º ano	19	1,00	2,00	2,00	,929	244,000	-,089
	5º ano	26	1,00	2,00	2,00			
<b>Pontuação</b>	3º ano	19	,00	1,00	2,00	<b>,030</b>	<b>161,500</b>	<b>-2,171</b>
	5º ano	26	1,00	2,00	2,00			
Total de pontos dos critérios de convenções da escrita	3º ano	19	4,00	7,00	10,00	,105	177,000	-1,619
	5º ano	26	6,00	8,50	10,25			
Escrita de um título condizente com a história	3º ano	19	2,00	2,00	2,00	,701	234,500	-,385
	5º ano	26	,75	2,00	2,00			
Escrita do texto conforme às características do gênero textual proposto	3º ano	19	1,00	1,00	1,00	,442	217,000	-,769
	5º ano	26	1,00	1,00	2,00			
Escrita do texto de acordo com o tema proposto	3º ano	19	2,00	2,00	2,00	,678	235,000	-,415
	5º ano	26	2,00	2,00	2,00			
Desenvolvimento do texto	3º ano	19	,00	1,00	1,00	,521	222,000	-,642
	5º ano	26	,00	1,00	1,00			
Uso de parágrafos	3º ano	19	,00	1,00	2,00	,339	208,500	-,955
	5º ano	26	,75	1,50	2,00			
Escrita do texto com coerência	3º ano	19	1,00	1,00	2,00	,085	179,000	-1,723
	5º ano	26	1,00	2,00	2,00			
Total de pontos dos critérios de estrutura textual	3º ano	19	4,00	9,00	9,00	,229	195,000	-1,204
	5º ano	26	6,00	9,00	11,00			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Com a aplicação do teste de *Mann-Whitney* e com base no total de pontos obtidos nos critérios de convenções da escrita e de estrutura textual do presente instrumento, nota-se que o 5º ano apresentou maior mediana de acertos, contudo, assim como nos instrumentos anteriores, a análise estatística constatou que tal diferença não foi significativa. Tal dado é alarmante, pois reitera a falta de progressão de conhecimentos acerca da produção textual e confirma os resultados de Deuschle (2009) e Sampaio (2017) que evidenciaram falta de progressão significativa nas produções textuais de alunos de diferentes etapas escolares.

O único critério em que foi constatada diferença significativa entre os anos, com melhor desempenho para o 5º ano, foi relativo ao uso da pontuação. Um dos motivos para essa diferença pode ter sido ocasionado pelo fato de que os roteiros de avaliação da produção textual foram elaborados levando em consideração as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018a) para o 3º e 5º ano, houve uma diferença entre o número de pontuações avaliadas em cada etapa, isto é, para 3º ano foi considerado o uso correto das seguintes pontuações: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação dois pontos e travessão. Por sua vez, para o 5º ano, além dessas, foi avaliado, também, o uso adequado da vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto, aspas, reticências e parênteses. Considera-se importante destacar este aspecto, pois, no ditado de frases, em que foi analisado o uso correto do ponto final, ponto de interrogação e de exclamação, para ambas as etapas, não houve diferença significativa.

Além dos aspectos quantitativos, na presente pesquisa, foi possível observar uma proximidade entre o desempenho das etapas quanto aos critérios em que os estudantes apresentaram maior dificuldade, que disseram respeito ao uso de elementos coesivos, desenvolvimento da história e escrita do texto conforme às características do gênero. Sobre o uso de elementos coesivos, observou-se que, em especial no caso do 5º ano, os alunos fizeram uso de conectivos, entretanto, na maior parte das vezes, os utilizavam repetidamente ou, atribuindo-lhes um significado inadequado, concordando com os resultados de Sampaio (2017). O uso de conectivos garante a coesão sequencial do texto e é um dos aspectos textuais que podem oferecer maior dificuldade ao professor no processo de ensino (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015).

Quanto ao desenvolvimento do texto e à escrita conforme as características do gênero, entende-se que os alunos sentiram dificuldade em desenvolver as ideias contidas nas produções, ainda que tivessem coerência, bem como de apresentar os elementos existentes no gênero conto. Esta dificuldade demonstrada pelos estudantes indica que eles apresentam conhecimento parcial acerca de aspectos relativos à estrutura textual e sugerem falta de ensino sistematizado sobre tais aspectos. É importante destacar que, na BNCC (BRASIL, 2018a), não há a descrição de gêneros que são escritos com o texto narrativo. Todas as habilidades, que quase que em sua totalidade, são as mesmas para o 3º e 5º ano, dizem respeito somente às

características do texto narrativo. Considera-se que este é um ponto que deveria ser revisto no documento, visto que existem diferenças conceituais entre gênero e tipo textual (MARCUSCHI, 2002).

Considerando o conjunto dos critérios de estrutura textual e de convenções da escrita, o 3º ano apresentou maior pontuação nos critérios relativos à estrutura textual em comparação com os de convenções da escrita, diferença esta que não foi observada no 5º ano. Considera-se tal dado é interessante, pois há estudos (DEUSCHLE, 2009; SOUZA, 2010) que apontam que a prioridade nas propostas de produção de texto nas salas de aulas e nas correções dos professores são os aspectos ortográficos e gramaticais em detrimento dos aspectos textuais. Para além disso, os professores utilizam o desempenho ortográfico dos estudantes como forma de avaliação do texto, isto é, um texto é considerado bom quando há a presença de poucos erros na escrita das palavras, ainda que haja erros de coerência e coesão (DEUSCLHE, 2009).

Outro dado relevante diz respeito aos parágrafos, em especial, à forma como estudantes demarcavam o início de cada parágrafo, com uso de figuras ou do ponto final. Entende-se que este recurso pode ser válido para fazer com que os alunos compreendam o recuo utilizado, porém é preciso que os estudantes compreendam que, mais que um recurso estético no texto (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015), o parágrafo é uma “[...] unidade de composição constituída por um ou mais períodos que tem como função ordenar as ideias em sequência (central e secundária) intimamente relacionadas pelo sentido” (SAMPAIO, 2017, p.135). Ademais, entende-se que o uso do ponto final para iniciar um parágrafo, tal como foi visto, pode resultar numa compreensão errônea da função da pontuação.

Ainda sobre o número de parágrafos, foi possível observar que as produções do 3º ano continham parágrafos mais curtos, com menor número de períodos dentro deles. Essa é uma situação esperada para os alunos dessa etapa, visto que existe uma relação entre número de períodos em um parágrafo e o ano escolar, isto é, os alunos de anos escolares mais avançados escrevem parágrafos com maior número de períodos (SAMPAIO, 2017).

Por fim, destaca-se que os critérios que os estudantes apresentaram maior domínio foram a adequação do texto ao tema proposto, uso de regras básicas de



concordância verbal e nominal, o que corrobora com os resultados da atividade de consciência sintática de que, de forma geral, os estudantes não sentiram dificuldade em tal instrumento, escrita de um título condizente com a história (no caso do 3º ano) e pontuação, para o 5º ano.

Ainda assim, é importante reiterar que os alunos, mesmo cursando anos escolares diferentes, apresentaram desempenho quanti e qualitativo próximos entre si, indicando que tais estudantes finalizaram o ano com um conhecimento aquém do esperado sobre aspectos relativos à produção textual para sua escolaridade, em especial o 5º ano, e que houve pouca progressão de conhecimento de uma etapa para outra, tal como ocorreu nos instrumentos anteriores, indicando uma ausência de um ensino voltado para a produção textual. Desta forma, reafirma-se que o ensino sistematizado sobre a produção textual se faz necessário, pois assim como ressaltam Ferreira e Spinillo (2003, p.120), o processo de produção de texto é automático, entretanto, [...] a capacidade de tomar o texto como objeto de análise é atividade mais complexa que demanda uma ação deliberada sobre a forma e a organização do texto [...]”.

## **6.2 Sexo dos estudantes**

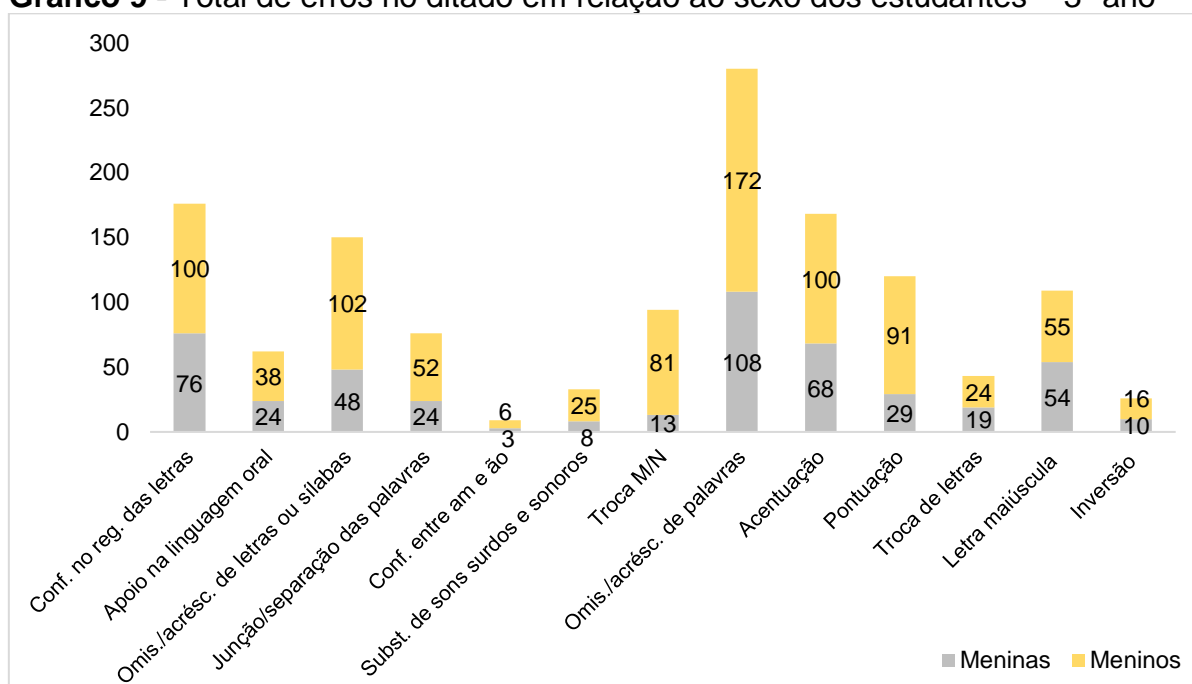
Referente à análise concernente ao sexo dos estudantes, primeiramente, foi feita a descrição do desempenho das meninas e dos meninos por ano escolar em cada instrumento utilizado. Apesar de a análise estatística não contemplar a diferença entre as médias das meninas e dos meninos por ano escolar, considera-se ser interessante observar as semelhanças e diferenças dos estudantes em função do sexo em cada etapa. A análise estatística, bem como a discussão dos dados, encontra-se após a descrição.

## 6.2.1 Ditado de frases

### 6.2.1.1 Descrição dos resultados – 3º ano

O 3º ano possuiu um total de onze meninas participantes (sete alunas pertencentes ao 3ºA e quatro, ao 3ºB) e catorze meninos (oito meninos pertencentes ao 3º ano A e seis, ao 3ºB). No Gráfico 9, é possível ver a quantidade de erros cometida pelos estudantes em cada tipologia analisada.

**Gráfico 9** - Total de erros no ditado em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Ao todo, as meninas obtiveram 484 erros (média igual a 11 erros por aluna) e os meninos, 862 transgressões, com uma média de 61,57 erros por aluno. Assim, é possível observar que, no total, os meninos cometeram mais erros em relação às meninas, com uma diferença de 378 transgressões (considerando as médias, essa diferença foi de 50,6). Além disso, os garotos apresentaram maior quantidade de erros em todas as categorias analisadas.

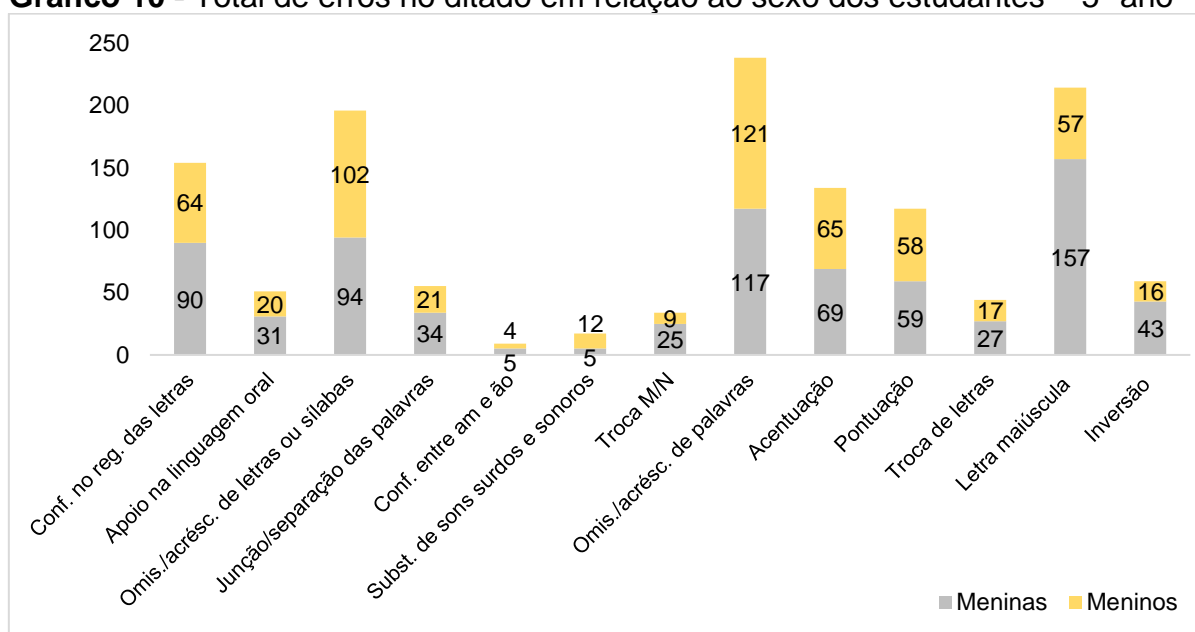
Chama a atenção a diferença entre a quantidade de transgressões de algumas tipologias, como omissão ou acréscimo de letras ou sílabas, em que os meninos

cometerem 102 erros e as meninas, 48, substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros, na qual os meninos tiveram 25 erros, e as meninas, oito, troca entre as letras “m” e “n”, em que os meninos obtiveram 81 erros e as meninas, treze, e pontuação, em que os meninos apresentaram 91 transgressões e as meninas, 29.

Ademais, é interessante mencionar as categorias com maior número de erros de cada sexo. Em primeiro lugar, encontra-se a tipologia omissão ou acréscimo de palavras ditadas para ambos os sexos. Entretanto, na sequência, aparece, para os meninos, a categoria omissão ou acréscimo de letras ou sílabas nas palavras e, para as meninas, confusão no registro das letras. Tal dado indica que, os garotos, além de acrescentarem ou omitirem palavras em frases ditadas, tenderam a omitir ou acrescentar letras e sílabas na escrita das palavras. Por outro lado, a dificuldade das meninas foi causada pelos diferentes tipos de correspondência entre som e letra presentes na nossa língua.

#### 6.2.1.2 Descrição dos resultados – 5º ano

O 5º ano contou com a participação de dezoito alunas (sete pertencentes ao 5ºA e onze, ao 5ºB), e onze meninos (seis pertencentes ao 5º ano A e cinco, ao 5ºB). O Gráfico 10 exhibe a quantidade de transgressão por sexo em cada tipologia analisada.

**Gráfico 10** - Total de erros no ditado em relação ao sexo dos estudantes – 5º ano

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Ao todo, as meninas apresentaram 756 transgressões (média igual 42 erros por aluna) e os meninos, 566 (média igual a, aproximadamente, 51,45 erros por estudante). Com base nas médias, vê-se que, tal como ocorreu no 3º ano, os meninos cometeram mais erros que as meninas, com uma diferença de 9,5 transgressões por estudante. Observa-se que as meninas foram quem cometeram mais erros na maioria das categorias, entretanto, esse dado pode ser explicado pela diferença entre a quantidade de meninas e meninos do 5º ano que participaram do estudo (dezoito e onze, respectivamente).

As categorias que mais obtiveram distinção quanto à quantidade de erros foram a falta ou uso não convencional de letra maiúscula, em que as meninas cometeram 100 erros a mais que os meninos, inversão de letras, na qual a diferença foi de 27 erros a mais para as meninas, confusão no registro das letras, em que as meninas cometeram 26 erros a mais e troca entre as letras “m” e “n”, na qual as garotas apresentaram 16 transgressões a mais.

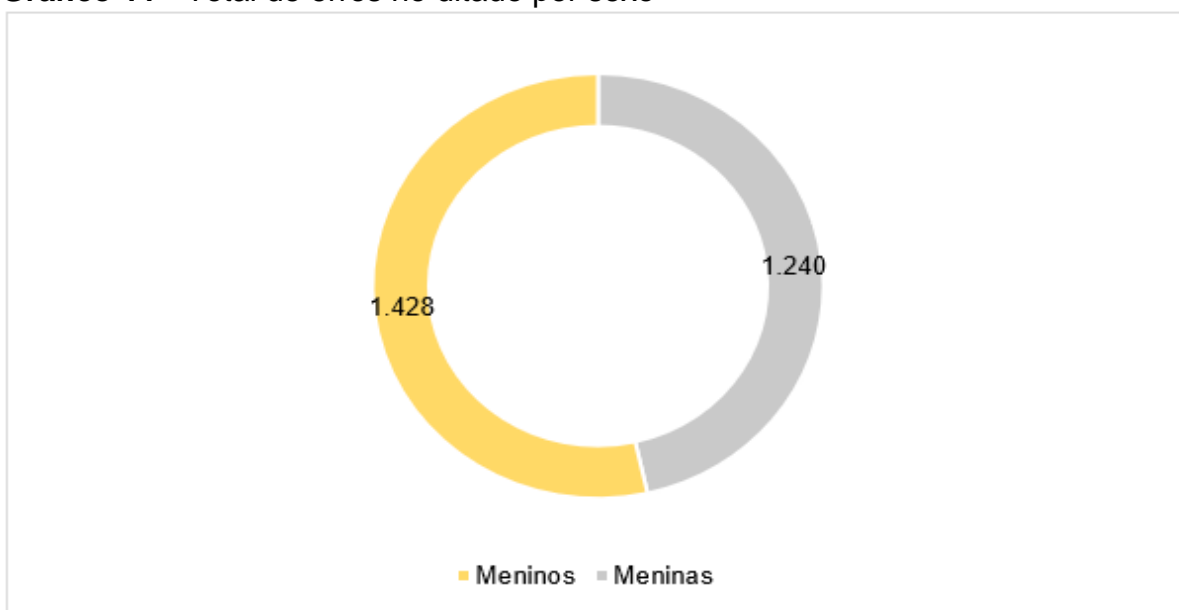
É possível observar também, uma diferença entre os sexos dos estudantes em relação às categorias que mais apresentaram erros. Para os meninos, essa tipologia diz respeito à omissão ou acréscimo de palavras ditadas, seguida de omissão ou acréscimo de letras ou sílabas, tal qual os meninos do 3º ano. Contudo, as meninas

apresentaram maior número de erros na tipologia falta ou uso não convencional de letra maiúscula e, na sequência, tipologia omissão ou acréscimo de palavras ditadas.

### 6.2.1.3 Comparação entre o desempenho dos estudantes em função do sexo

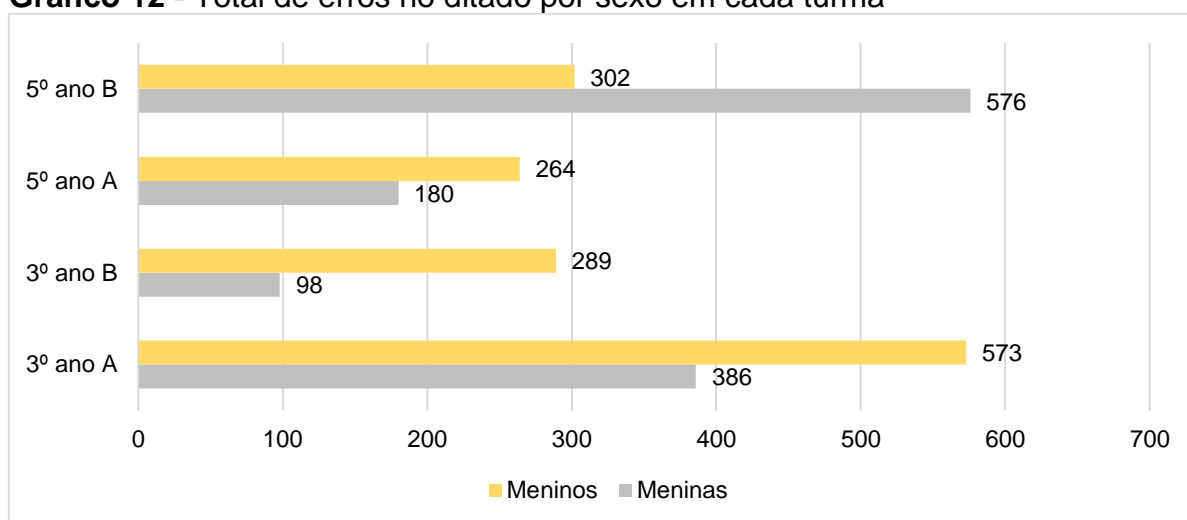
O total de erros no ditado de frases cometidos por cada sexo, considerando toda a amostra de participantes, pode ser observado no Gráfico 11.

**Gráfico 11** - Total de erros no ditado por sexo



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Os meninos cometeram mais erros em relação às meninas, com uma diferença de 188 transgressões. Em relação às médias, os meninos obtiveram uma média aproximada de 57,12 e, as meninas, de, aproximadamente, 42,76. A seguir, no Gráfico 12, é possível identificar a quantidade de erros das meninas e dos meninos e suas respectivas turmas.

**Gráfico 12** - Total de erros no ditado por sexo em cada turma

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Nota-se que os meninos cometeram maior quantidade de erros em quase todas as turmas analisadas com exceção, apenas, do 5º ano B, entretanto, reitera-se que a diferença entre a quantidade de meninas e meninos foi a maior nessa turma, com seis alunas a mais. Tal fato não ocorreu com o 3º ano A, por exemplo, que obteve uma diferença de 187 transgressões entre os sexos, contudo, a diferença entre a quantidade de alunos foi de, apenas, um menino a mais.

Em relação às categorias de erros criadas para análise, foi possível observar que nas turmas 3º ano A e 5º ano A, considerando ambos os sexos, e para os meninos do 5º ano B, a tipologia com mais transgressões foi omissão ou acréscimo de palavras ditadas. Por sua vez, em relação às meninas do 3º ano B e do 5º ano B, a categoria com maiores transgressões foi a falta ou uso não convencional de letra maiúscula. Por fim, quanto aos meninos do 3º ano B, estes apresentaram maior índice de erros na troca entre as letras “m” e “n”.

#### 6.2.1.4 Análise estatística do ditado de frases em relação ao sexo dos estudantes

Na Tabela 6, a seguir, é possível observar os dados do desempenho dos estudantes no ditado de frases em relação ao sexo dos estudantes.

**Tabela 6** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes em função do sexo no ditado de frases

	Sexo	N	Quartis			Valor de p	U	Z
			25%	50%	75%			
Confusão no registro das letras	MAS	25	3,00	6,00	9,00	,632	335,000	-,479
	FEM	29	3,00	5,00	9,00			
Apoio na linguagem oral	MAS	25	,00	2,00	4,50	,764	345,500	-,300
	FEM	29	1,00	1,00	3,00			
Omissão ou acréscimo de letras ou sílabas	MAS	25	3,00	5,00	9,00	,031	238,500	-2,163
	FEM	29	1,00	3,00	7,00			
Junção ou separação não convencional das palavras	MAS	25	1,00	2,00	4,00	,129	277,000	-1,517
	FEM	29	,00	1,00	3,00			
Confusão entre as terminações “am” e “ão”	MAS	25	,00	,00	1,00	,360	320,500	-,915
	FEM	29	,00	,00	,50			
Substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros	MAS	25	,00	,00	1,50	,148	294,000	-1,1446
	FEM	29	,00	,00	,50			
Troca entre as letras “m” e “n”	MAS	25	,00	1,00	2,00	,296	304,500	-1,044
	FEM	29	,00	1,00	2,00			
Omissão ou acréscimo de palavras ditadas	MAS	25	4,00	8,00	16,00	,075	260,000	-1,782
	FEM	29	2,00	6,00	10,50			
Acentuação	MAS	25	4,00	6,00	8,50	,032	339,500	-2,146
	FEM	29	2,50	5,00	7,00			
Pontuação	MAS	25	2,00	8,00	10,00	,007	207,500	-2,719
	FEM	29	1,00	2,00	4,50			
Troca de letras sem critério definido	MAS	25	,00	1,00	2,50	,681	340,000	-,410
	FEM	29	,00	1,00	2,00			
Falta ou uso não convencional da letra maiúscula	MAS	25	,00	1,00	10,00	,812	349,500	-,238
	FEM	29	,00	1,00	11,50			
Inversão de letras	MAS	25	,00	,00	,50	,598	338,500	-,528
	FEM	29	,00	,00	1,00			
Total de erros	MAS	25	29,00	42,00	83,00	,120	273,000	-1,553
	FEM	29	18,50	36,00	54,00			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

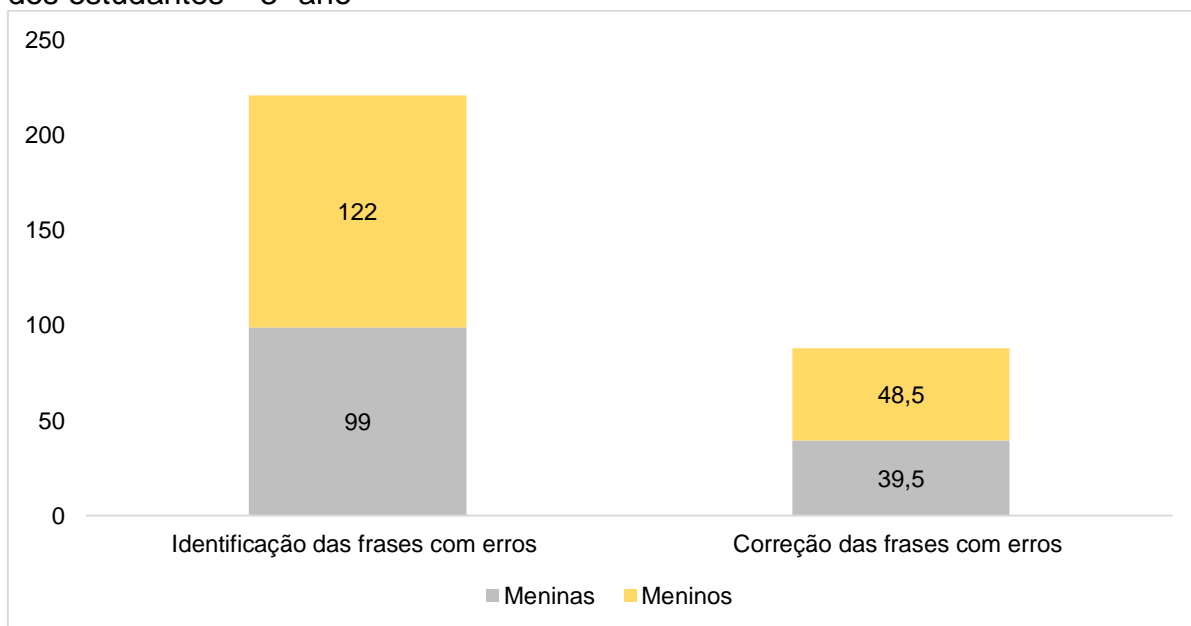
Após a aplicação do teste de *Mann-Whitney*, nota-se que foi encontrada diferença estatisticamente significativa em três tipologias do ditado, são elas: omissão ou acréscimo de letras ou sílabas, acentuação e pontuação, todas com melhor desempenho das meninas. Ademais, observa-se que os meninos apresentaram maior mediana no total de erros no ditado, muito embora essa diferença não tenha sido significativa.

## 6.2.2 Consciência sintática

### 6.2.2.1 Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática em função do sexo dos estudantes – 3º ano

O Gráfico 13, a seguir, exhibe os resultados referentes às meninas e os meninos deste ano escolar para que seja possível fazer uma comparação entre o sexo dos estudantes.

**Gráfico 13** - Total de pontos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

As onze meninas dessa etapa apresentaram um total de 138,5 pontos, sendo a média aproximada igual a 12,59 acertos por estudante. Ao todo, três meninas atingiram a pontuação total da atividade, sendo uma aluna do 3ºA e duas, do 3º B. Por sua vez, os catorze meninos que realizaram a atividade obtiveram um total de 170,5 pontos, com uma média de, aproximadamente, 12,17 acertos por aluno. Do total, quatro meninos atingiram a pontuação máxima na atividade, sendo um aluno do 3º ano A e três, do 3ºB.

Quanto às habilidades investigadas, as meninas obtiveram maior desempenho na identificação das frases com erros em relação à correção. Além disso, tiveram

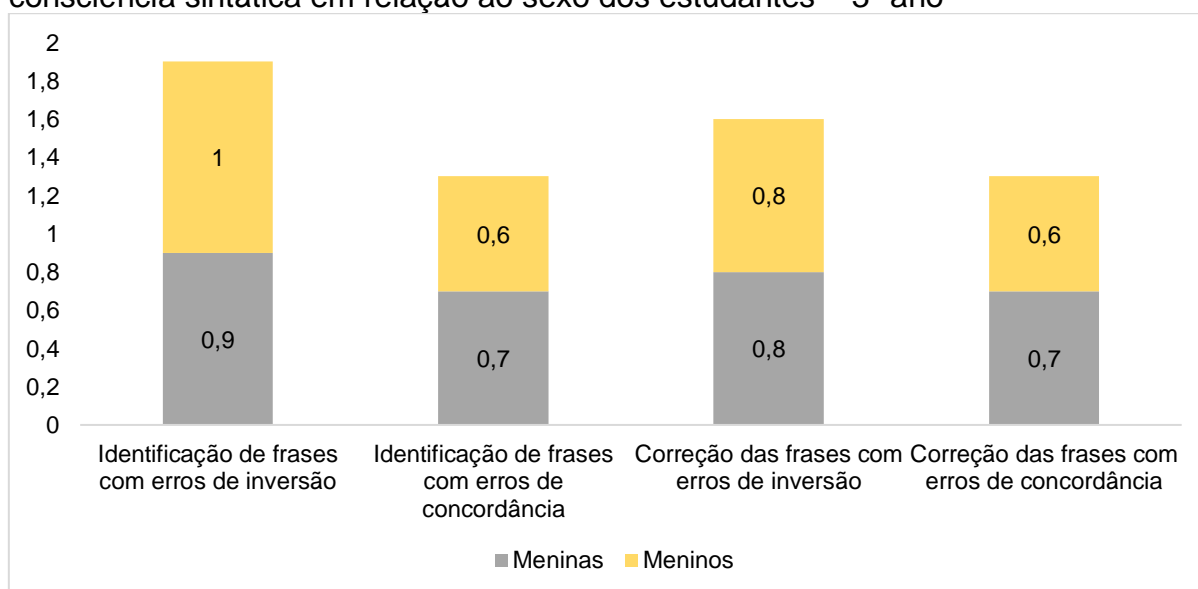


maior quantidade de acertos na identificação de frases com transgressões de inversão na ordem dos elementos em comparação com as frases com erros de concordância. Referente à correção das frases, as alunas apresentaram maior número de acertos em frases com erros de inversão de ordem em comparação com erros de concordância.

Concernente aos erros presentes nas frases, os meninos atingiram pontuação máxima na identificação das frases com erros de inversão de ordem, o que não ocorreu com as frases que possuíam erros de concordância. No que tange à correção dessas frases, os meninos também apresentaram melhor desempenho corrigindo as frases com erros de inversão na ordem dos elementos que com erros de concordância.

Desta forma, fazendo uma comparação entre os estudantes, nota-se que as meninas apresentaram melhor desempenho na atividade de consciência sintática. Além disso, observa-se que ambos os sexos apresentaram maior pontuação na identificação das frases com erros em comparação com a correção destas. O Gráfico 14 detalha essas informações, com base nas médias das pontuações apresentadas por cada sexo no que tange às habilidades de identificação e correção das frases e à tipologia das transgressões.

**Gráfico 14** - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano



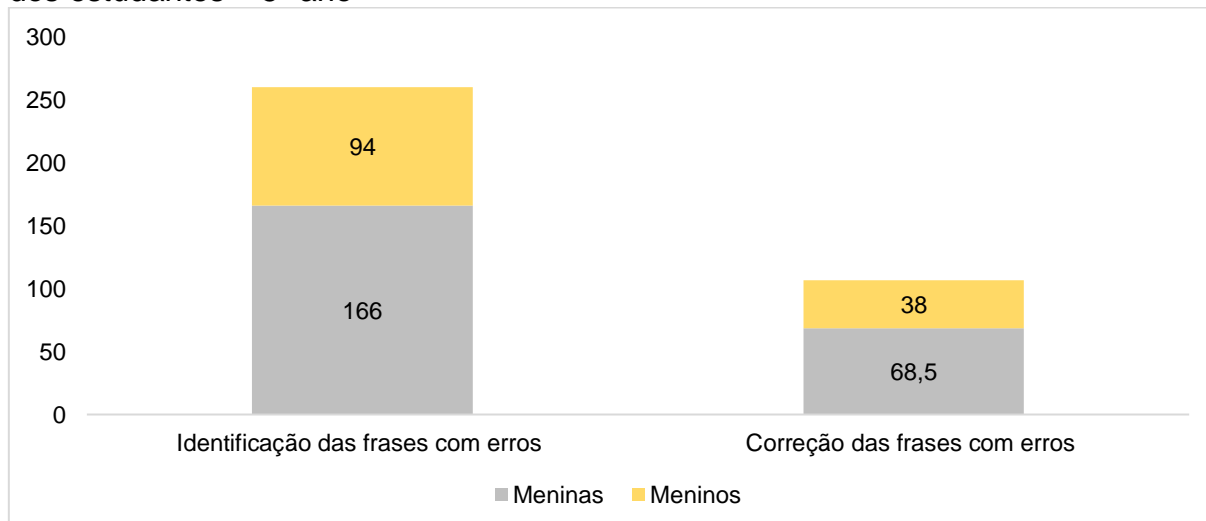
Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Os meninos atingiram a pontuação total na identificação de frases que possuíam erros de inversão de ordem dos elementos. No entanto, quanto à identificação de frases com erros de concordância, as meninas foram quem apresentaram maior pontuação. No que diz respeito à correção das frases, ambos os sexos apresentaram o mesmo desempenho nas frases com erros de inversão e, no caso das frases com erros de concordância, as meninas apresentaram maior pontuação.

#### 6.2.2.2 Descrição dos resultados da atividade de consciência sintática em função do sexo dos estudantes – 5º ano

Os resultados dos alunos do 5º ano podem ser visualizados a partir do Gráfico 15, a seguir.

**Gráfico 15** - Total de pontos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 5º ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

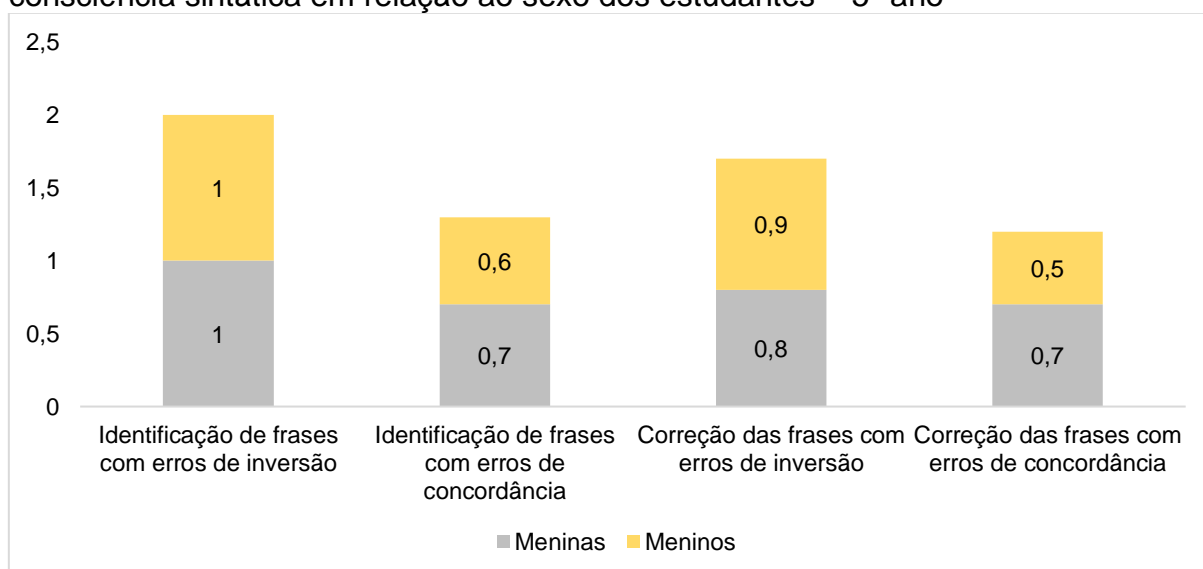
As dezoito meninas dessa etapa apresentaram um total de 234,5 pontos, com uma média de 13,02 acertos por aluna, aproximadamente. Do total, sete meninas atingiram a pontuação máxima na atividade, sendo três alunas do 5ºA e, quatro, do 5ºB. Já os onze meninos desta etapa apresentaram um total de 132 pontos, com uma média de 12 pontos por aluno, e apenas dois meninos, ambos do 5º ano A, atingiram a pontuação máxima na atividade.

Para as meninas, a habilidade com maior desempenho foi referente à identificação das frases com erros. Aqui, elas obtiveram maior número de acertos na identificação das frases de inversão de ordem de elementos em relação às que possuíam erros de concordância. No que tange à correção dessas frases, as meninas também obtiveram maior número de acertos em frases com erros de inversão de ordem em comparação com as transgressões de concordância.

Já os meninos também apresentaram maior desempenho na habilidade de identificação das frases em relação à correção. Em ambas as habilidades, quais sejam, identificação e correção, os meninos tiveram maior número de acertos em frases com erros de inversão na ordem dos elementos em comparação com erros de concordância.

Desse modo, é possível observar que as meninas apresentaram melhor desempenho na atividade proposta, com uma diferença de um ponto em relação às médias. Além disso, nota-se que ambos os sexos apresentaram maior quantidade de acertos na habilidade de identificação das orações em relação às suas correções. O Gráfico 16 exibe o detalhamento dessas informações:

**Gráfico 16** - Total de pontos em frases com erros sintáticos na atividade de consciência sintática em relação ao sexo dos estudantes – 5<sup>o</sup> ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Considerando somente as frases que possuíam transgressões, observa-se que as meninas e os meninos apresentaram pontuação máxima na identificação das

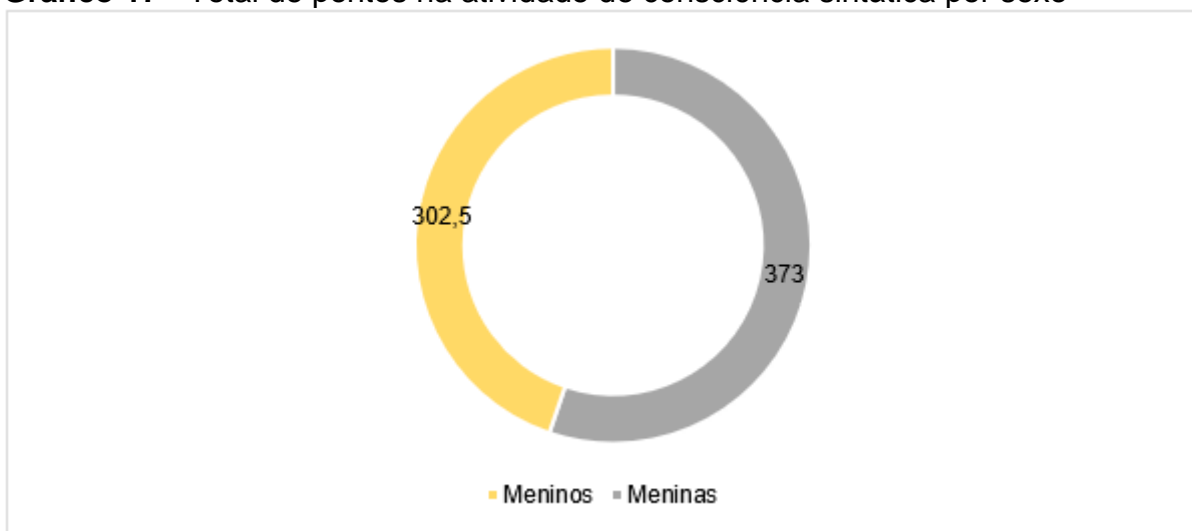
frases com erros de inversão. Tal situação não se repetiu nas frases de concordância, sendo que, nessa tipologia de erro, as meninas apresentaram um desempenho superior.

Quanto à correção das frases, os meninos obtiveram maior número de acertos no que diz respeito às frases com transgressões relativas à inversão da posição dos elementos na frase. Em contrapartida, nas frases com erros de concordância, as meninas apresentaram melhor desempenho.

### 6.2.2.3 Comparação entre o desempenho dos estudantes na atividade de consciência sintática em função do sexo

O Gráfico 17 traz uma comparação entre as pontuações das meninas e dos meninos, considerando todos os estudantes:

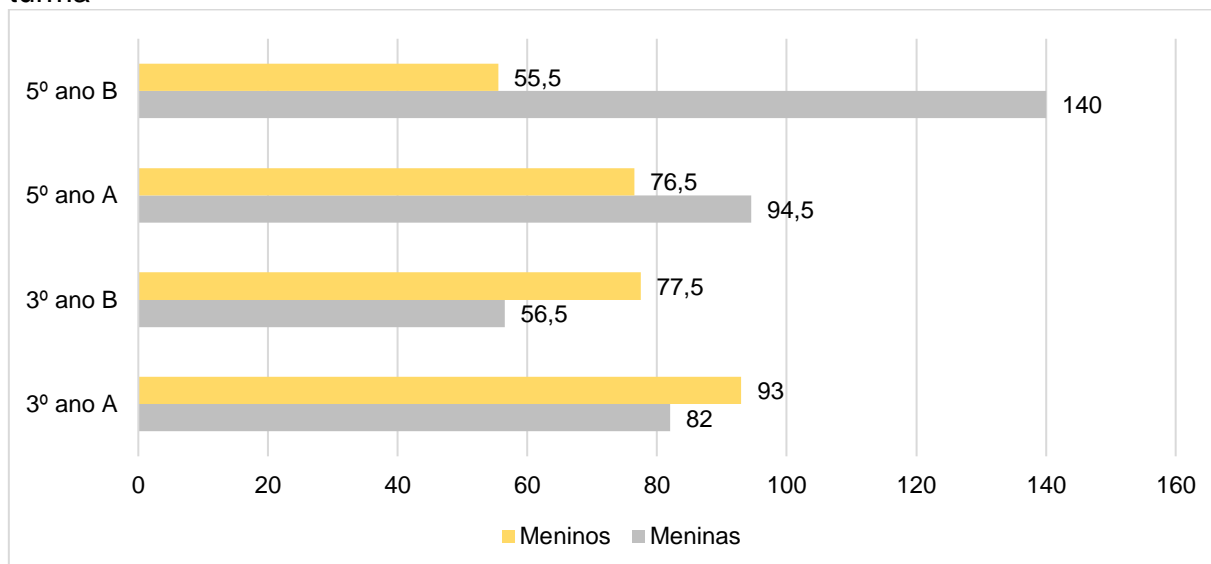
**Gráfico 17** - Total de pontos na atividade de consciência sintática por sexo



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Vê-se meninas obtiveram uma pontuação maior que as dos meninos, com um total de 373 pontos e uma média de, aproximadamente, 12,79 acertos por alunas. Já os meninos atingiram 302,5 pontos, com uma média de 12,04 acertos por aluno. No Gráfico 18, é possível ver a média de acertos de cada sexo e suas respectivas turmas:

**Gráfico 18** - Total de pontos na atividade de consciência sintática por sexo em cada turma



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Nas turmas de 5º ano, as meninas tiveram maior número de acertos. Em contrapartida, nas duas turmas de 3º ano estudadas, a quantidade de acertos dos meninos foi maior. Com base nas médias das meninas, tem-se que as alunas do 3º ano B apresentaram melhor desempenho nessa atividade (média aproximada de 14,1), seguidas das meninas do 5º ano A (média igual a 13,5), 5º ano B (média igual a, aproximadamente, 12,7) e das meninas do 3º ano A, com média aproximada de 11,7 acertos por aluna.

Por sua vez, em relação aos meninos, os alunos do 3º ano B foram os que apresentaram maior média com, aproximadamente, 12,9 acertos por menino. Na sequência, encontram-se os meninos do 5º ano A (média aproximada de 12,8), seguido dos alunos do 3º ano A (média igual a, aproximadamente, 11,6) e, por fim, os meninos do 5º ano B, com uma média igual a 11,1.

No entanto, em todas as turmas e, considerando ambos os sexos, os alunos apresentaram maior número de acertos no que diz respeito à habilidade de identificação de erros nas frases em comparação com a correção desses. Ademais, quanto à tipologia das transgressões, toda a amostra de estudantes apresentou maior quantidade de acertos em frases com erros de inversão na ordem dos elementos em relação à erros de concordância nominal ou verbal.

### 6.2.2.4 Análise estatística da atividade de consciência sintática em função do sexo dos estudantes

A fim de compreender se houve diferença no desempenho das meninas e dos meninos, apresenta-se a Tabela 7, que contém a descrição dos dados desses grupos na atividade de consciência sintática.

**Tabela 7** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes em função do sexo na atividade de consciência sintática

	Sexo	N	Quartis			Valor de p	U	Z
			25%	50%	75%			
Identificação das frases	MAS	25	8,00	9,00	10,00	,181	289,500	-1,337
	FEM	29	8,00	9,00	10,00			
Correção das frases	MAS	25	2,50	3,50	4,50	,410	316,000	-,824
	FEM	29	3,00	4,00	5,00			
Total de pontos na atividade	MAS	25	10,00	12,50	14,50	,249	297,000	-1,154
	FEM	29	11,00	13,00	15,00			
Identificação das frases com erros de inversão de ordem	MAS	25	2,00	2,00	2,00	,353	350,000	-,928
	FEM	29	2,00	2,00	2,00			
Correção das frases com erros de inversão de ordem	MAS	25	1,50	2,00	2,00	,623	338,500	-,491
	FEM	29	1,25	2,00	2,00			
Identificação das frases com erros de concordância	MAS	25	1,00	2,00	3,00	,201	293,000	-1,278
	FEM	29	1,00	2,00	3,00			
Correção das frases com erros de concordância	MAS	25	1,00	2,00	3,00	,244	298,500	-1,164
	FEM	29	1,00	2,00	3,00			
Total de erros em relação às frases que possuíam erros	MAS	25	5,50	7,50	9,50	,282	301,500	-1,076
	FEM	29	6,00	8,00	10,00			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

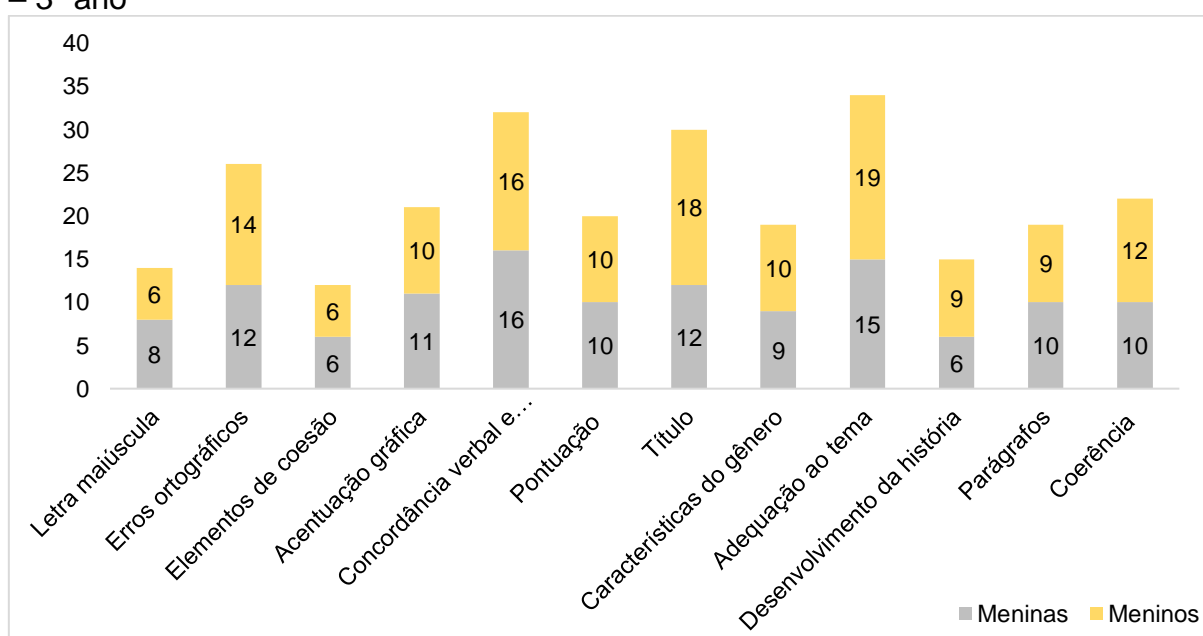
Constata-se, a partir do teste de *Mann-Whitney*, que não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre os meninos e as meninas, evidenciando que existe uma similaridade entre o desempenho dos alunos neste instrumento em função do sexo. Ademais, nota-se que, na maioria das habilidades investigadas, a mediana dos grupos foi igual.

### 6.2.3 Produção textual

#### 6.2.3.1 Descrição dos resultados da produção textual em função do sexo – 3º ano

A pontuação dos estudantes em cada critério analisado na produção textual pode ser vista no Gráfico 19, a seguir:

**Gráfico 19** - Total de pontos na produção textual em relação ao sexo dos estudantes – 3º ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A atividade contou com a participação de oito meninas (quatro de cada turma), sendo que três meninas, todas pertencentes ao 3ºA, optaram por não fazerem a produção. As alunas participantes atingiram um total de 63 pontos concernentes às convenções da escrita, o que corresponde a uma média aproximada de 7,88 pontos por aluna.

Nota-se que a categoria com maior pontuação foi referente ao uso de regras básicas de concordância, com dezesseis pontos, seguida do critério relativo aos erros ortográficos (doze pontos), acentuação (onze pontos) e pontuação (dez pontos). As categorias que apresentaram menor quantidade de pontos foram relativas ao uso correto da letra maiúscula, com oito pontos e ao uso de elementos de coesão, com seis pontos.

Nos critérios relacionados à estrutura da produção textual, as meninas obtiveram um total de 62 pontos, com uma média de 7,75 pontos por aluna. A sequência dos critérios de acordo com sua pontuação é adequação do texto ao tema proposto, com quinze pontos, escrita de um título condizente com a história (doze pontos), uso de parágrafos e escrita de uma história com coerência, ambos com dez pontos cada, escrita da história de acordo com as características do gênero (nove pontos) e, por último, desenvolvimento da história, com seis pontos. É possível observar que as meninas apresentaram uma pontuação praticamente igual no que diz respeito às convenções da escrita e estrutura textual, com uma diferença de um ponto a mais para os critérios de escrita, o que indica que não houve discrepância no desempenho destas.

Quantos aos meninos, onze alunos participaram desta atividade (seis pertencentes ao 3ºA e cinco, ao 3ºB) e apenas três optaram por não realizá-la, sendo dois alunos do 3ºA e um, do 3ºB. Esses alunos apresentaram um total de 62 pontos no que diz respeito aos critérios de convenções da escrita, o que equivale a uma média de, aproximadamente, 5,64 pontos por menino. Tal qual as meninas, o critério com maior pontuação foi referente ao uso de regras básicas de concordância, com dezesseis pontos. Na sequência, encontra o critério relativo a erros ortográficos (catorze pontos), acentuação e pontuação, ambos com dez pontos cada e, por último, uso correto da letra maiúscula e de elementos de coesão, cada um com seis pontos.

Nota-se que a pontuação total dos critérios de estrutura textual foi de 77 pontos (média igual a 7 pontos por aluno). Os dois critérios com maiores pontuações foram, respectivamente, adequação da história ao tema, que apresentou dezenove pontos, e escrita de um título condizente com a produção, com dezoito pontos. Na sequência, estão os critérios pertinentes à escrita de uma história com coerência (doze pontos) e de acordo com as características do gênero proposto (dezenove pontos). As menores pontuações foram relativas aos critérios de desenvolvimento da história e do uso de parágrafos como unidades de sentido, ambos com nove pontos cada.

Com base na pontuação total de cada sexo, cuja das meninas foi de 125 pontos e a dos meninos, de 139 pontos, vê-se que houve uma diferença de catorze pontos a mais para os meninos. No entanto, o cálculo das médias evidencia que as meninas obtiveram melhor pontuação, visto que sua média aproximada foi de 15,63 pontos por



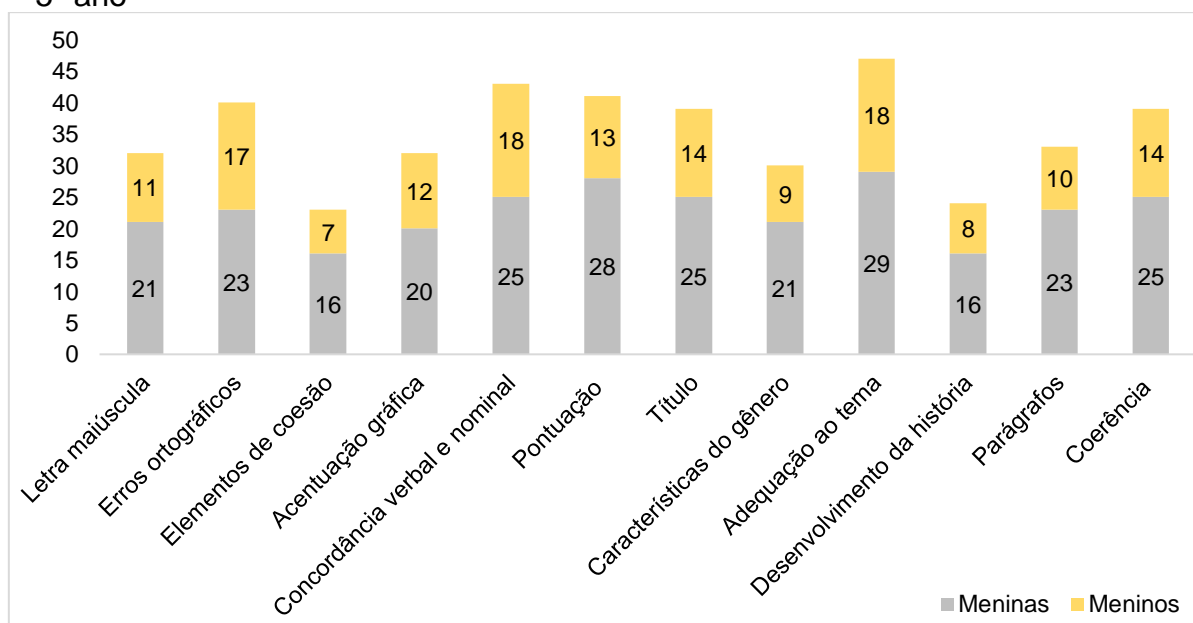
aluna e a dos meninos de 12,63, aproximadamente. Tal dado indica que as meninas apresentaram melhor desempenho na atividade de maneira geral.

Já no que diz respeito aos critérios isoladamente, as meninas também apresentaram melhor desempenho em ambos os aspectos analisados, sendo que nas convenções da escrita, a diferença entre as médias foi de cerca de 2,3 pontos e, na estrutura textual, de, aproximadamente, 0,8 ponto. Desta forma, apesar de uma quantidade de pontos semelhante obtida pelas meninas e meninos nos critérios analisados, os referidos dados indicam que as garotas apresentaram melhor desempenho na produção textual, tanto no que diz respeito às convenções da escrita quanto de estrutura textual.

### 6.2.3.2 Descrição dos resultados da produção textual em função do sexo – 5º ano

O Gráfico 20 ilustra o desempenho dos estudantes do 5º ano na produção textual.

**Gráfico 20** - Total de pontos na produção textual em relação ao sexo dos estudantes – 5º ano



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

No total, dezesseis meninas participaram dessa atividade, sendo sete alunas do 5ºA e nove, do 5ºB. Somente duas garotas, ambas pertencentes ao 5º ano B,

optaram por não realizá-la. As meninas participantes apresentaram um total de 133 pontos nos critérios de convenções da escrita, com uma média 8,31 pontos por aluna, aproximadamente. O critério mais pontuado foi referente ao uso da pontuação, com 28 pontos, seguido do critério relativo à concordância verbal e nominal (25 pontos), erros ortográficos (23 pontos), uso correto da letra maiúscula (21 pontos) e dos acentos gráficos (vinte pontos). O critério com menor pontuação diz respeito ao uso de elementos coesivos, com dezesseis pontos.

Quanto aos critérios de estrutura textual, as meninas obtiveram um total de 139 pontos (média aproximada de 8,69). Os critérios com maiores pontuações foram adequação do texto ao tema proposto (29 pontos), seguido de escrita de um título condizente com a história e coerência, cada um com 25 pontos, uso de parágrafos (23 pontos) e escrita do texto conforme as características do gênero (21 pontos). O critério com menor quantidade de pontos foi relativo ao desenvolvimento da história, que obteve dezesseis pontos.

Nota-se uma pequena diferença entre o desempenho das meninas em relação aos aspectos de convenções da escrita e de estrutura textual, assim, é possível afirmar que essas alunas sentiram um pouco mais de dificuldade em relação aos aspectos de escrita em comparação com o de estrutura textual.

Quanto aos meninos, o presente instrumento contou com a participação de dez alunos, sendo seis pertencentes ao 5ºA e quatro, ao 5ºB. Apenas um aluno do 5ºB preferiu não realizar a produção escrita. Os alunos participantes obtiveram um total de 78 pontos nos critérios de convenções da escrita, o que equivale a uma média 7,8 pontos por aluno. Os critérios com maiores pontuações foram relativos à concordância verbal, que apresentou dezoito pontos e aos erros ortográficos, com dezessete pontos. Em seguida, encontram-se os critérios referentes à pontuação (treze pontos), acentuação (doze pontos) e uso correto da letra maiúscula, com onze pontos. Por fim, o critério com menor pontuação diz respeito ao uso de elementos coesivos na produção escrita, com sete pontos.

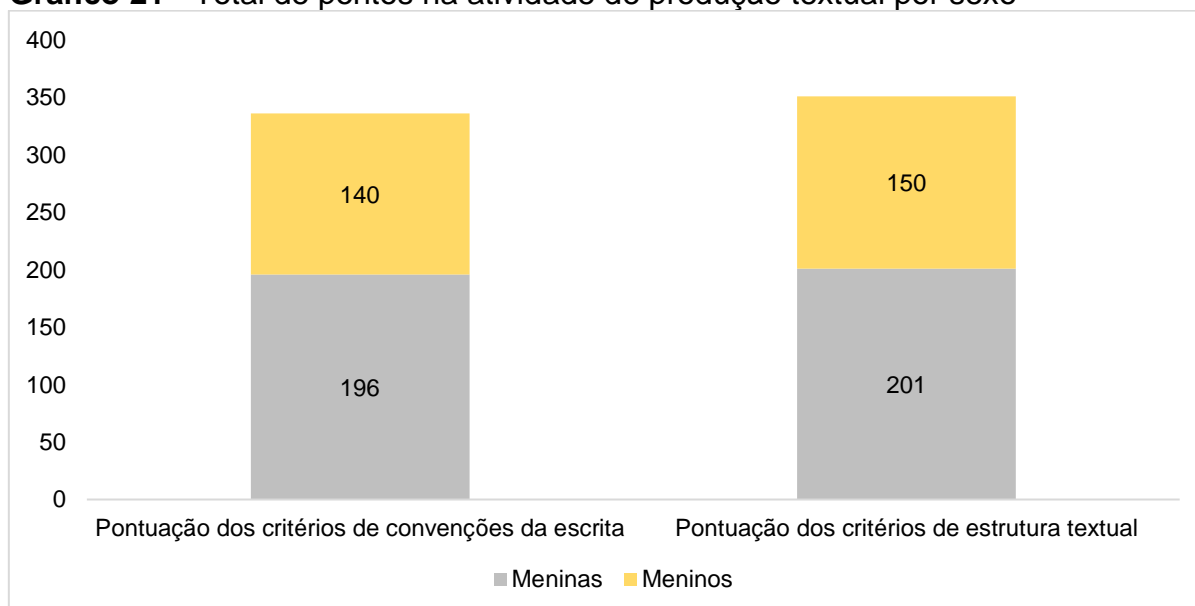
Em relação à estrutura textual, os meninos atingiram um total de 73 pontos, com uma média igual a 7,3 pontos por aluno. A maior quantidade de pontos foi referente ao critério de adequação do texto com o tema proposto, com dezoito pontos, seguido de coerência, escrita de um título condizente com a história, cada qual com

catorze pontos, e uso de parágrafos, com dez pontos. Por último, os dois critérios que apresentaram menores pontuações foram a escrita do texto seguindo as características do gênero (nove pontos) e desenvolvimento do texto, que possuiu oito pontos.

Diferentemente das meninas, os meninos dessa etapa escolar tiveram uma pontuação maior no roteiro de convenções da escrita em comparação com o de estrutura textual, com uma diferença de cinco pontos. Tal dado indica que os garotos sentiram mais facilidade nos aspectos da escrita em relação aos de estrutura textual. Com base nas médias da pontuação geral das meninas (272 pontos e média igual a 17 pontos) e dos meninos (151 pontos e média igual a 15,1 pontos), nota-se que as meninas e os meninos apresentaram um desempenho próximos entre si na atividade proposta, com uma diferença entre as médias de 1,9 ponto a mais para as garotas. Quanto aos critérios especificamente, as meninas apresentaram melhor desempenho tanto no que diz respeito às convenções da escrita, cuja diferença entre as médias foi de 0,51 ponto, quanto à estrutura textual, em que as meninas obtiveram 1,39 ponto a mais.

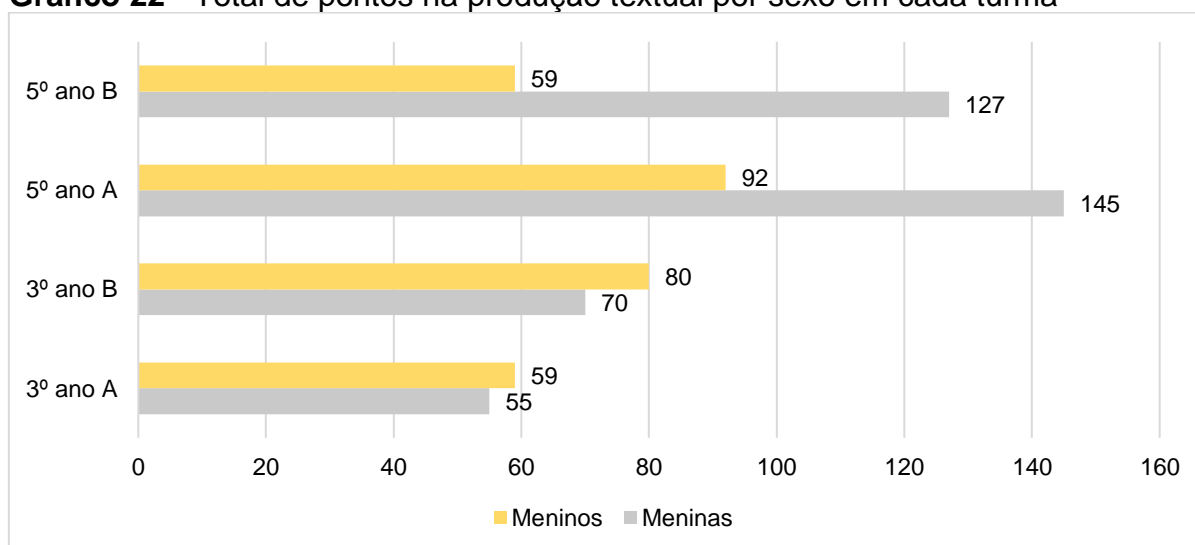
#### 6.2.3.3 Comparação entre o desempenho dos estudantes na produção textual em função do sexo

O Gráfico 21 evidencia a pontuação obtida pelas meninas e meninos na produção textual, considerando todos os participantes:

**Gráfico 21** - Total de pontos na atividade de produção textual por sexo

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Em relação ao total de pontos apresentados pelas meninas e meninos, vê-se que as meninas atingiram uma pontuação maior em comparação com os meninos, tanto nos critérios de convenções da escrita, quanto nos de estrutura textual. Desta forma, conclui-se que as meninas apresentaram um desempenho melhor que os meninos na produção textual. Por sua vez, no Gráfico 22, é possível ver a pontuação apresentada por cada sexo e suas respectivas turmas:

**Gráfico 22** - Total de pontos na produção textual por sexo em cada turma

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

No que diz respeito às turmas de 3º ano, os meninos apresentaram maior pontuação em comparação com as meninas. Contudo, em se tratando das classes de 5º ano, as meninas apresentaram uma pontuação significativamente superior à dos meninos. Cabe mencionar que, no 5º ano A, a diferença entre a quantidade de alunos de cada sexo foi de, somente, uma aluna a mais. Já no 5º ano B, essa diferença foi de cinco meninas a mais.

Concernente aos critérios analisados, quais sejam, convenções da escrita e estrutura textual, a turma 3º ano A, considerando ambos os sexos, os meninos do 3ºB e as meninas de ambas as turmas de 5º ano obtiveram uma pontuação mais alta nos critérios relativos à estrutura textual. Por outro lado, as meninas do 3ºB e os meninos do 5º ano apresentaram maior pontuação nos critérios relacionados à escrita.

#### 6.2.3.4 Análise estatística da produção textual em relação ao sexo dos estudantes

A Tabela 8 apresenta o desempenho dos estudantes na produção textual em função do sexo:

**Tabela 8** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes em função do sexo na produção textual

	Sexo	N	Quartis			Valor de p	U	Z
			25%	50%	75%			
Uso correto da letra maiúscula	MAS	21	,00	1,00	2,00	,152	194,500	-1,432
	FEM	24	,00	2,00	2,00			
Erros ortográficos	MAS	21	1,00	2,00	2,00	,776	241,000	-,284
	FEM	24	1,00	2,00	2,00			
Coesão sequencial	MAS	21	,00	,00	1,00	,154	194,000	-1,427
	FEM	24	,00	1,00	1,00			
Acentuação gráfica	MAS	21	,00	1,00	2,00	,289	208,500	-1,061
	FEM	24	,25	2,00	2,00			
Uso de regras básicas de concordância verbal e nominal	MAS	21	1,00	2,00	2,00	,724	240,000	-,353
	FEM	24	1,25	2,00	2,00			
Pontuação	MAS	21	,00	1,00	2,00	,059	177,000	-1,885
	FEM	24	1,00	2,00	2,00			
Total de pontos dos critérios de convenções da escrita	MAS	21	4,00	6,00	10,00	,109	182,000	-1,603
	FEM	24	7,00	8,50	10,00			
Escrita de um título condizente com a história	MAS	21	1,00	2,00	2,00	,988	251,500	-,015
	FEM	24	1,25	2,00	2,00			
Escrita do texto conforme às características do gênero textual proposto	MAS	21	1,00	1,00	1,00	,072	181,000	-1,801
	FEM	24	1,00	1,00	2,00			
Escrita do texto de acordo com o tema proposto	MAS	21	1,50	2,00	2,00	,373	226,000	-,891
	FEM	24	2,00	2,00	2,00			
Desenvolvimento do texto	MAS	21	,00	1,00	1,00	,576	230,000	-,559
	FEM	24	,25	1,00	1,00			
Uso de parágrafos	MAS	21	,00	1,00	2,00	,073	179,000	-1,793
	FEM	24	1,00	2,00	2,00			
Escrita do texto com coerência	MAS	21	1,00	1,00	2,00	,270	208,000	-1,104
	FEM	24	1,00	2,00	2,00			
Total de pontos dos critérios de estrutura textual	MAS	21	4,50	8,00	9,00	,076	174,500	-1,777
	FEM	24	6,50	9,00	10,75			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Por meio da aplicação do teste de *Mann-Whitney*, nota-se que nas habilidades em que houve diferença entre as medianas dos grupos, as meninas apresentaram um valor superior em todos. Porém, tal diferença também não se configura como estatisticamente significativa, o que indica que o desempenho dos estudantes na produção textual foi semelhante.

Investigar o perfil da escrita apresentado por alunos do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em função do sexo dos estudantes constituiu-se como um dos objetivos específicos do presente estudo. Os dados encontrados revelaram que houve diferença significativa entre o desempenho das meninas e dos meninos somente em três tipologias do ditado de frases, o que indica que o desempenho dos grupos foi próximo entre si em todos os instrumentos, segundo a análise estatística.

Existem, na literatura, pesquisas sobre diferença no desempenho em função do sexo dos estudantes que, de um lado, apontam que meninas apresentam melhor

desempenho em leitura e escrita em comparação com os meninos (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004, OSTI; MARTINELLI, 2016), bem como avaliações internacionais, como o PISA, que evidenciou que a diferença entre o desempenho das meninas e dos meninos em leitura equivalia a cerca a um ano de estudos, considerando os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico - OCDE (TOKARNIA, 2019). Por outro lado, os estudos sinalizam que os meninos são a maioria quando se trata de estudantes que possuem defasagem escolar, defasagem idade/ano escolar (OSTI; MARTINELLI, 2014, 2016) e de alunos que são encaminhados a atendimento educacional especializado (CORSO; MEGIATO, 2019, OSTI; MARTINELLI, 2016).

Um dos fatores que pode ter contribuído para que os dados encontrados contrariassem os estudos publicados pode dever-se ao fato de que a análise estatística foi feita considerando toda a amostra de alunos. Segundo o estudo Osti e Martinelli (2014), a diferença entre o desempenho de meninas e meninos só foi observada em relação aos estudantes com desempenho insatisfatório. Assim, uma vez que no presente estudo não foi feita essa diferenciação entre estudantes com desempenho satisfatório e insatisfatório para a análise, entende-se que este é um motivo que pode ter ocultado a diferença entre o desempenho desses grupos.

A diferença entre o desempenho dos estudantes é um objeto de estudo que merece atenção, pois, de acordo com Osti e Martinelli (2014) essa discrepância é refletida na percepção e nas expectativas do professor em relação ao aluno, posto que, alunos com desempenho satisfatório afirmaram ser mais elogiados, considerados como bem-comportados e possuem mais ajuda do professor. Em contrapartida, estudantes com desempenho insatisfatório, revelaram receber mais críticas e serem rotulados como desobedientes (OSTI; MARTINELLI, 2014).

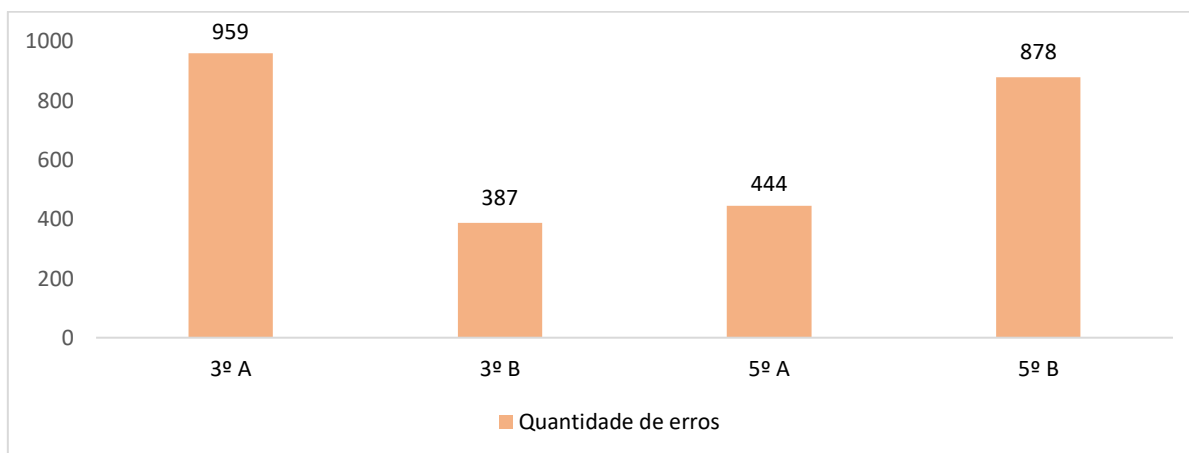
### **6.3 Turmas participantes**

Faz-se, agora, a descrição e discussão dos resultados em função das turmas participantes. Embora esta análise não tenha se constituído como um objetivo do estudo, os dados encontrados possibilitam realizar algumas reflexões pertinentes e que complementam a discussão referente ao objetivo geral da pesquisa.

### 6.3.1 Ditado de frases

Exibe-se o total de erros apresentado por cada turma no Gráfico 23, na sequência.

**Gráfico 23** - Total de erros no ditado por turma



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A turma 3º ano A foi a que mais cometeu erros, com 959 transgressões. Em seguida, encontram-se as turmas 5º ano B (878 erros) e 5º ano A (444 erros). A classe com menor número de transgressões foi o 3º ano B, com 387 erros. Entretanto, para fazer uma comparação, é preciso considerar a diferença entre o número de alunos participantes da pesquisa em cada turma. Desse modo, optou-se por comparar as classes com base na média de erros por aluno de cada sala. Assim, foi possível observar que a turma que apresentou maior número de transgressões continuou sendo o 3º ano A (média aproximada de 63,93), seguido do 5º ano B (média aproximada de 54,88) e do 3º ano B (média igual a 38,70). No entanto, a turma que apresentou menor número de transgressões foi o 5º ano A, com uma média aproximada de 34,15.

É interessante mencionar que quase todas as turmas apresentaram mais erros na categoria omissão ou acréscimo de palavras ditadas, sendo o 5º ano B a única que obteve mais erros na tipologia falta ou uso não convencional da letra maiúscula. Em contrapartida, a categoria com menor número de transgressões em todas as turmas foi confusão entre as terminações “am” e “ão”.



Chama a atenção a discrepância entre a quantidade de transgressões considerando as etapas analisadas. Em relação ao 3º ano, a diferença entre as duas classes foi de 572 erros (considerando as médias, esse resultado foi de 25,2). Por sua vez, quanto ao 5º ano, a diferença no total de erros foi de 434 erros (a diferença entre as médias foi de 20,7). Esse dado sugere uma possível diferença na prática das professoras de cada turma em relação ao ensino da escrita, que também pôde ser vista no tipo de letra utilizada pelos alunos de cada sala que, muito embora não tenha sido um objetivo inicial da pesquisa, considera-se um dado pertinente para análise.

Referente ao 3º ano A, houve uma predominância do uso da letra bastão, a qual foi usada por doze alunos (seis meninas e seis meninos), enquanto apenas três estudantes (dois meninos e uma menina) optaram pela letra cursiva. Quanto ao 3º ano B, as crianças demonstraram preferência pela letra cursiva, com nove alunos (quatro meninas e cinco meninos) utilizando-a e, somente, um menino fazendo uso da letra bastão. Sobre o 5º ano A, todos os alunos fizeram uso da letra cursiva, já no 5º ano B, houve o predomínio do uso da letra cursiva, dado que doze alunos oito meninas e quatro meninos a utilizaram, mas houve quatro alunos (três meninas e um menino) que optaram pela letra bastão.

No entanto, apesar da disparidade entre as salas de cada etapa, nota-se que não houve diferença significativa na quantidade de erros apresentada pelos alunos do 3º e do 5º ano, tal como foi possível observar com a análise estatística. Ressalta-se que o total de transgressões apresentadas por cada ano escolar foi de 1.346 e 1.322, respectivamente, o que evidencia que a diferença foi de somente 24 transgressões. Tal dado indica que, apesar de o estudo ter sido feito com duas etapas escolares distintas, não houve avanço em termos de conhecimento sobre a escrita.

#### 6.3.1.1 Análise estatística do ditado de frases em relação às turmas participantes

As Tabelas 9 e 10 evidenciam as informações referentes às turmas participantes no ditado de frases:

**Tabela 9** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas no ditado de frases

	Turmas	N	Quartis			Valor de p	H	df.
			25%	50%	75%			
<b>Confusão no registro das letras</b>	3º A	15	6,00	8,00	11,00	,027	9,187	3
	3º B	10	1,50	4,00	8,00			
	5º A	13	2,00	4,00	7,00			
	5º B	16	2,25	4,50	9,00			
	Total	54	3,00	5,00	9,00			
<b>Apoio na linguagem oral</b>	3º A	15	2,00	3,00	4,00	,098	6,291	3
	3º B	10	,75	1,00	3,25			
	5º A	13	,00	1,00	1,50			
	5º B	16	1,00	2,00	3,00			
	Total	54	,00	2,00	3,00			
<b>Omissão ou acréscimo de letras ou sílabas</b>	3º A	15	3,00	5,00	9,00	,260	4,013	3
	3º B	10	1,00	2,50	6,50			
	5º A	13	2,00	3,00	6,00			
	5º B	16	1,25	3,00	11,00			
	Total	54	2,00	4,00	9,00			
<b>Junção ou separação não convencional das palavras</b>	3º A	15	2,00	3,00	5,00	,071	7,034	3
	3º B	10	,00	1,00	3,25			
	5º A	13	,00	1,00	2,00			
	5º B	16	,00	2,50	3,00			
	Total	54	,00	2,00	3,00			
<b>Confusão entre as terminações “am” e “ão”</b>	3º A	15	,00	,00	1,00	,429	2,769	3
	3º B	10	,00	,00	,25			
	5º A	13	,00	,00	,00			
	5º B	16	,00	,00	1,00			
	Total	54	,00	,00	1,00			
<b>Substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros</b>	3º A	15	,00	,00	1,00	,862	,746	3
	3º B	10	,00	,00	2,25			
	5º A	13	,00	,00	,50			
	5º B	16	,00	,00	1,00			
	Total	54	,00	,00	1,00			
<b>Troca entre as letras “m” e “n”</b>	3º A	15	,00	1,00	3,00	,621	1,774	3
	3º B	10	,00	2,00	5,25			
	5º A	13	,00	1,00	2,00			
	5º B	16	,00	1,00	1,75			
	Total	54	,00	1,00	2,00			
<b>Omissão ou acréscimo de palavras ditadas</b>	3º A	15	5,00	14,00	25,00	,067	7,152	3
	3º B	10	2,00	5,50	7,00			
	5º A	13	3,50	6,00	10,00			
	5º B	16	1,25	6,00	11,75			
	Total	54	3,00	6,00	12,50			
<b>Acentuação</b>	3º A	15	6,00	8,00	9,00	,007	12,169	3
	3º B	10	2,75	4,50	7,75			
	5º A	13	2,00	4,00	5,50			
	5º B	16	2,25	5,50	7,75			
	Total	54	3,00	6,00	8,00			
<b>Pontuação</b>	3º A	15	3,00	4,00	9,00	,144	5,406	3
	3º B	10	,00	1,50	9,25			
	5º A	13	1,00	2,00	8,50			
	5º B	16	1,25	2,50	6,75			
	Total	54	1,75	3,00	8,00			
<b>Troca de letras sem critério definido</b>	3º A	15	,00	1,00	4,00	,865	,737	3
	3º B	10	,00	,50	2,25			
	5º A	13	,00	1,00	2,00			
	5º B	16	,00	,50	2,00			
	Total	54	,00	1,00	2,00			

Continua

**Tabela 10** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas no ditado de frases - Conclusão

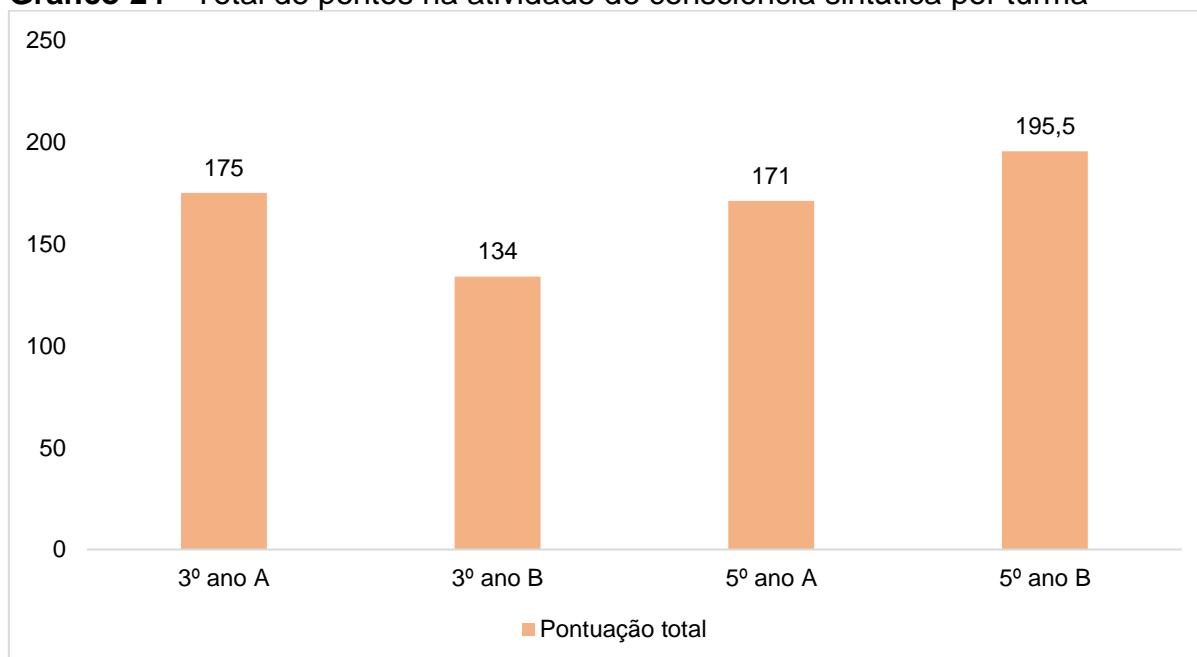
	Turmas	N	Quartis			Valor de p	H	df.
			25%	50%	75%			
<b>Falta ou uso não convencional da letra maiúscula</b>	3º A	15	,00	,00	3,00	,065	7,231	3
	3º B	10	,00	1,50	13,50			
	5º A	13	,00	1,00	2,50			
	5º B	16	,00	6,50	18,00			
	Total	54	,00	1,00	9,50			
<b>Inversão de letras</b>	3º A	15	,00	,00	,00	,173	4,977	3
	3º B	10	,00	,00	,25			
	5º A	13	,00	1,00	4,50			
	5º B	16	,00	,00	,75			
	Total	54	,00	,00	1,00			
<b>Total de erros</b>	3º A	15	37,00	63,00	83,00	,040	8,290	3
	3º B	10	13,75	32,00	49,50			
	5º A	13	19,50	31,00	48,00			
	5º B	16	19,25	42,00	84,00			
	Total	54	23,00	39,50	72,75			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

No que tange às turmas, com a aplicação do teste *Kruskal-Wallis*, nota-se que houve diferença estatisticamente significativa, em, pelo menos, uma das turmas analisadas em três variáveis, sendo uma delas o total de erros cometidos pelas classes no ditado de frases, corroborando com a descrição dos resultados feita na subseção anterior de que a sequência das turmas em relação ao desempenho, isto é, com menor quantidade de erros, no ditado foi: 5ºA (mediana = 31,0), 3ºB (mediana = 32,0), 5ºB (mediana = 42,0) e 3ºA (mediana = 63,0). As demais variáveis que apresentaram diferença significativa foram referente à categoria confusão no registro das letras e uso de acentuação gráfica, que apresentaram a mesma sequência de turmas que o total de erros.

### 6.3.2 Consciência sintática

O Gráfico 24 traz a pontuação total apresentada por cada turma no instrumento de consciência sintática:

**Gráfico 24** - Total de pontos na atividade de consciência sintática por turma

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

É possível observar que o 5º ano B foi a turma com a maior pontuação na atividade, seguido do 3ºA, 5ºA e, por fim 3º ano B. Contudo, considerando as médias de cada turma, uma vez que o número de alunos foi diferente em cada classe, é possível observar que a turma que apresentou maior média de acertos, ou seja, melhor desempenho na atividade de consciência sintática, foi o 3º ano B (média = 13,30), seguido do 5º ano A (média = 13,08), 5º ano B (média de 12,13) e, por fim, 3º ano A (média de 11,67). Esse dado chama a atenção, pois vai de encontro com a hipótese inicial da pesquisa, de que as turmas de 5º ano apresentariam melhor atuação nas provas de escrita.

É interessante mencionar que o 5º ano A e o 3º ano B foram, respectivamente, as turmas que apresentaram menor número de erros na atividade do ditado de frases, em outras palavras, foram as classes que tiveram melhor aproveitamento. Entretanto, aqui, essa posição se inverteu, ou seja, a turma que obteve melhor desempenho foi o 3º ano B.

### 6.3.2.1 Análise estatística da atividade de consciência sintática em função das turmas participantes

Os resultados das turmas participantes referente à atividade de consciência sintática estão descritos na Tabela 11, a seguir:

**Tabela 11** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas na atividade de consciência sintática

	Turmas	N	Quartis			Valor de p	H	df.
			25%	50%	75%			
Identificação das frases	3º A	15	8,00	8,00	10,00	,259	4,025	3
	3º B	10	8,75	10,00	10,00			
	5º A	13	8,50	10,00	10,00			
	5º B	16	8,00	9,00	10,00			
	Total	54	8,00	9,00	10,00			
Correção das frases	3º A	15	2,00	3,00	4,00	,182	4,987	3
	3º B	10	2,88	4,75	5,00			
	5º A	13	3,00	4,00	5,00			
	5º B	16	2,13	3,75	4,88			
	Total	54	2,50	4,00	5,00			
Total de pontos na atividade	3º A	15	9,50	11,00	14,00	,193	5,040	3
	3º B	10	11,63	14,75	15,00			
	5º A	13	11,50	14,00	15,00			
	5º B	16	10,13	12,75	14,88			
	Total	54	10,38	13,00	15,00			
Identificação das frases com erros de inversão de ordem	3º A	15	2,00	2,00	2,00	,457	2,600	3
	3º B	10	2,00	2,00	2,00			
	5º A	13	2,00	2,00	2,00			
	5º B	16	2,00	2,00	2,00			
	Total	54	2,00	2,00	2,00			
Correção das frases com erros de inversão de ordem	3º A	15	1,00	2,00	2,00	,091	3,399	3
	3º B	10	1,88	2,00	2,00			
	5º A	13	1,50	2,00	2,00			
	5º B	16	1,50	2,00	2,00			
	Total	54	1,50	2,00	2,00			
Identificação das frases com erros de concordância	3º A	15	1,00	2,00	3,00	,286	3,779	3
	3º B	10	1,75	3,00	3,00			
	5º A	13	1,50	3,00	3,00			
	5º B	16	1,00	2,00	3,00			
	Total	54	1,00	2,00	3,00			
Correção das frases com erros de concordância	3º A	15	1,00	2,00	3,00	,475	2,459	3
	3º B	10	1,00	3,00	3,00			
	5º A	13	1,50	2,00	3,00			
	5º B	16	1,00	2,00	3,00			
	Total	54	1,00	2,00	3,00			
Total de pontos em relação às frases que possuíam erros	3º A	15	5,00	6,00	9,00	,166	4,750	3
	3º B	10	6,63	9,75	10,00			
	5º A	13	6,50	9,00	10,00			
	5º B	16	5,13	7,75	9,88			
	Total	54	5,88	8,00	10,00			

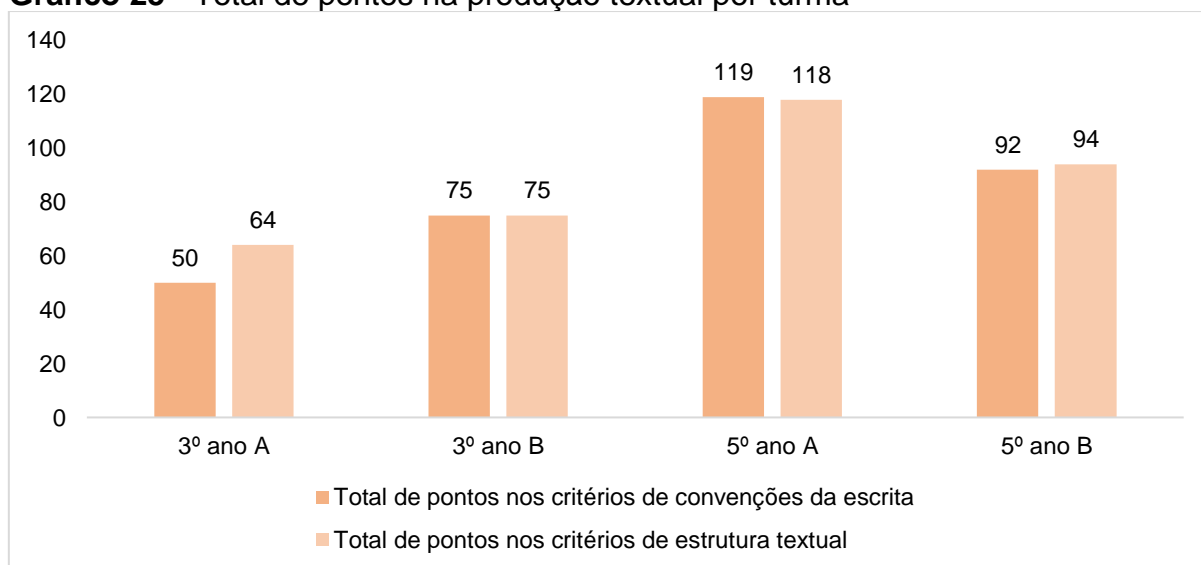
Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como é possível observar, tal como ocorreu em relação ao grupo de comparação dos anos escolares, a aplicação do teste de *Kruskal-Wallis* não constatou diferença significativa entre as turmas participantes, indicando que todas as classes apresentaram desempenho semelhante na atividade.

### 6.3.3 Produção textual

A pontuação total, isto é, a soma dos critérios de convenções da escrita e de estrutura textual, de cada turma participante da pesquisa pode ser vista no Gráfico 25.

**Gráfico 25** - Total de pontos na produção textual por turma



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Referente aos critérios de convenções da escrita e de estrutura textual, a turma que apresentou a maior média de pontos foi o 5º ano A (médias aproximadas de 9,15 e 9,08, respectivamente), seguida do 3º B (ambas as médias foram, aproximadamente, iguais a 8,33), 5ºB (médias aproximadas de 7,08 e 7,23, nessa ordem) e, por fim, 3º ano A, com médias iguais a 5,0 e 6,4, respectivamente.

Tais dados indicam que o 5º ano A foi a turma que apresentou melhor desempenho na atividade de produção textual, seguida das turmas 3º ano B, 5º ano B e 3º ano A. Esses resultados vão ao encontro dos dados encontrados no ditado de

frases, no qual a sequência das turmas em relação ao desempenho foi exatamente a mesma que na produção textual. No tocante à atividade de consciência sintática, houve uma pequena alteração, pois o 3º ano B foi a turma com melhor desempenho, seguida do 5º ano A. No entanto, em todos os instrumentos, as turmas 3º ano A e 5º ano B foram as que apresentaram pontuações mais baixas, respectivamente.

### 6.3.3.1 Análise estatística da produção textual em relação às turmas participantes

As Tabelas 12 e 13, a seguir, contêm os dados das turmas participantes no instrumento de produção textual.

**Tabela 12** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas na produção textual

	Quartis					Valor de p	H	df.
	Turmas	N	25%	50%	75%			
<b>Uso correto da letra maiúscula</b>	3º A	10	,00	,00	,00	,000	22,196	3
	3º B	9	1,00	2,00	2,00			
	5º A	13	1,50	2,00	2,00			
	5º B	13	,00	1,00	1,50			
	Total	45	,00	1,00	2,00			
<b>Erros ortográficos</b>	3º A	10	,75	1,00	2,00	,504	2,344	3
	3º B	9	1,00	2,00	2,00			
	5º A	13	1,00	2,00	2,00			
	5º B	13	1,00	2,00	2,00			
	Total	45	1,00	2,00	2,00			
<b>Coesão sequencial</b>	3º A	10	,00	,50	1,00	,570	2,013	3
	3º B	9	,00	1,00	1,00			
	5º A	13	,50	1,00	1,50			
	5º B	13	,00	,00	2,00			
	Total	45	,00	1,00	1,00			
<b>Acentuação gráfica</b>	3º A	10	,00	,50	2,00	,565	2,036	3
	3º B	9	,50	2,00	2,00			
	5º A	13	1,00	1,00	2,00			
	5º B	13	,00	1,00	2,00			
	Total	45	,00	1,00	2,00			
<b>Uso de regras básicas de convenções da escrita</b>	3º A	10	1,00	2,00	2,00	,148	5,344	3
	3º B	9	1,50	2,00	2,00			
	5º A	13	2,00	2,00	2,00			
	5º B	13	1,00	2,00	2,00			
	Total	45	1,00	2,00	2,00			

Continua

**Tabela 13** - Distribuição dos quartis, valor de p, valor de H e grau de liberdade (df.) referente ao desempenho dos estudantes em função das turmas na produção textual - Conclusão

	Turmas	N	Quartis			Valor de p	H	df.
			25%	50%	75%			
<b>Pontuação</b>	3º A	10	,00	,50	1,25	,036	8,526	3
	3º B	9	1,00	2,00	2,00			
	5º A	13	1,00	2,00	2,00			
	5º B	13	1,00	2,00	2,00			
	Total	45	1,00	2,00	2,00			
<b>Total de pontos dos critérios de convenções da escrita</b>	3º A	10	2,75	4,50	7,25	,012	11,031	3
	3º B	9	5,50	10,00	10,50			
	5º A	13	7,50	10,00	11,00			
	5º B	13	5,50	7,00	9,00			
	Total	45	5,00	8,00	10,00			
<b>Escrita de um título condizente com a história</b>	3º A	10	,00	2,00	2,00	,115	5,925	3
	3º B	9	2,00	2,00	2,00			
	5º A	13	2,00	2,00	2,00			
	5º B	13	,00	2,00	2,00			
	Total	45	1,50	2,00	2,00			
<b>Escrita do texto conforme às características do gênero textual proposto</b>	3º A	10	,00	1,00	2,00	,660	1,597	3
	3º B	9	1,00	1,00	1,00			
	5º A	13	1,00	1,00	2,00			
	5º B	13	1,00	1,00	1,50			
	Total	45	1,00	1,00	2,00			
<b>Escrita do texto de acordo com o tema proposto</b>	3º A	10	1,75	2,00	2,00	,978	,196	3
	3º B	9	1,50	2,00	2,00			
	5º A	13	2,00	2,00	2,00			
	5º B	13	2,00	2,00	2,00			
	Total	45	2,00	2,00	2,00			
<b>Desenvolvimento do texto</b>	3º A	10	,00	1,00	1,00	,470	2,528	3
	3º B	9	,50	1,00	1,50			
	5º A	13	1,00	1,00	1,00			
	5º B	13	,00	1,00	1,50			
	Total	45	,00	1,00	1,00			
<b>Uso de parágrafos</b>	3º A	10	,00	,00	1,25	,053	7,667	3
	3º B	9	,50	2,00	2,00			
	5º A	13	1,00	2,00	2,00			
	5º B	13	,00	1,00	2,00			
	Total	45	,00	1,00	2,00			
<b>Escrita do texto com coerência</b>	3º A	10	,75	1,00	2,00	,065	7,240	3
	3º B	9	1,00	1,00	2,00			
	5º A	13	1,50	2,00	2,00			
	5º B	13	1,00	1,00	2,00			
	Total	45	1,00	1,00	2,00			
<b>Total de pontos dos critérios de estrutura textual</b>	3º A	10	3,00	7,50	9,00	,157	5,216	3
	3º B	9	6,00	9,00	10,50			
	5º A	13	8,00	10,00	11,00			
	5º B	13	5,00	6,00	10,50			
	Total	45	5,50	9,00	10,00			

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Com a aplicação do teste de *Kruskal-Wallis*, é possível observar que houve diferença significativa no desempenho de pelo menos uma das turmas em três variáveis: uso correto da letra maiúscula, o total de pontos dos critérios de convenções da escrita e o uso de pontuação. A análise das medianas indica que, referente aos



dois primeiros critérios, as turmas do 5ºA e o 3ºB apresentaram melhor desempenho. Já no que diz respeito à pontuação, vê-se que a única turma que apresentou uma mediana diferente foi o 3ºA.

Por sua vez, nota-se que nenhum critério relativo à estrutura textual, tampouco o total de pontos de cada turma, apresentou diferença estatisticamente significativa. Considera-se que a análise do desempenho apresentado pelas turmas é pertinente, pois, em todos os instrumentos utilizados, foi possível observar que a relação das turmas com desempenho superior e inferior manteve-se constante. Tanto no ditado quanto na produção textual, a sequência das turmas com melhores médias foi 5ºA, 3ºB, 5ºB e 3ºA. Somente na atividade de consciência sintática houve uma inversão entre as turmas do 3ºB e 5ºA, entretanto, a diferença entre as turmas não foi estatisticamente significativa.

Entende-se este dado importante, pois contraria a hipótese inicial do estudo, de que o 5º ano apresentaria melhor desempenho nos instrumentos analisados, visto que a turma 3ºB obteve melhores médias que o 5ºB em todas as atividades, bem como é contrário aos resultados de pesquisas realizadas anteriormente, como descrito nas subseções anteriores.

Depreende-se, então, duas constatações a partir desses resultados: a primeira, de que existe uma relação entre o desempenho dos alunos quanto à ortografia, consciência sintática e produção textual, visto que as turmas que apresentaram menor quantidade de erros no ditado, obtiveram melhores médias de acerto nos outros instrumentos, ao passo que as turmas que apresentaram desempenho inferior no ditado, também obtiveram desempenho inferior nos demais instrumentos. Existem, na literatura, contribuições nesse sentido, isto é, de uma relação direta entre o desempenho ortográfico com o nível de consciência sintática apresentado pelos alunos (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; GUIMARÃES, 2011), bem como do desempenho ortográfico com a produção textual dos estudantes (NICOLAU, 2013; NOBILE; BARRERA, 2016), contudo, durante a pesquisa bibliográfica realizada, não foi encontrado nenhum trabalho que versasse sobre os três aspectos estudados aqui.

De acordo com Nicolau (2013), alunos com dificuldades na ortografia se preocupam demasiadamente com a grafia das palavras, possuindo menos recursos cognitivos para pensarem na elaboração do texto. Já, segundo Maluf (2003, p.12), as

habilidades metalinguísticas “[...] parecem correlacionar-se fortemente com a facilidade ou a dificuldade da aprendizagem da escrita”. Assim, partindo do pressuposto de que o desempenho dos alunos nos diversos instrumentos está relacionado, entende-se que, para que o aluno consiga se apropriar plenamente da escrita, é necessário que haja um ensino que leve em conta o trabalho com a língua escrita em seus diferentes níveis: fonológico, ortográfico, sintático e textual.

Por sua vez, a segunda constatação diz respeito ao fato de que os dados encontrados, reafirmam a compreensão de que somente frequentar a escola ou ser exposto à língua escrita não implica a plena apropriação de tal habilidade por parte dos estudantes. Pelo contrário, é consenso entre os autores utilizados como referência na presente pesquisa (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; GOMBERT, 2003; MORAIS, 2012; NOBILE; BARERRA, 2016; PESSOA, 2007; SANTOS; BARERRA, 2012; SILVA; MORAIS, 2007; SOUZA, 2019; ZORZI, 2003) de que a aprendizagem da ortografia, consciência sintática e produção textual demanda um ensino sistematizado voltado para a reflexão da língua escrita. Sobre isso, é importante mencionar que já existem estudos como os de Scherer e Pereira (2013) e Sampaio e Capellini (2015) que atestaram a eficácia de intervenções relativas à elaboração de frases e à ortografia, respectivamente, na melhora do desempenho por parte dos estudantes.

De um lado, a falta de uma diferença significativa entre o desempenho dos estudantes, em relação aos seus anos escolares, em todos os instrumentos utilizados denota a ausência de um ensino voltado para o desenvolvimento da escrita ortográfica, consciência sintática e produção textual. Por outro lado, os resultados referentes às turmas participantes indicam que os aspectos estudados na presente pesquisa (ortografia, consciência sintática e produção textual) podem ter sido trabalhados de maneiras diferentes pelo professor de cada turma participante. Ademais, demonstram que é possível ter uma variabilidade no desempenho dos alunos dependendo da importância que o professor atribui a essas habilidades. Em outras palavras, o desempenho superior do 3º ano B, em comparação com as turmas do 3ºA e do 5ºB, foi uma consequência direta do ensino da professora.

Nesse sentido, considera-se que a BNCC (BRASIL, 2018a) se configura como um material de orientação interessante para o professor, uma vez que, ao descrever detalhadamente as habilidades que os alunos devem desenvolver ao final de cada

ano escolar, auxilia o professor no planejamento e organização dos conteúdos a serem trabalhados, evitando, dessa forma, que a apropriação de tais conhecimentos seja postergada e, conseqüentemente, que os alunos cheguem a etapas avançadas com domínio precário da escrita ortográfica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o propósito de analisar o perfil da escrita de um grupo de alunos do 3º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial, aspectos relativos à ortografia, consciência sintática e produção textual. Assim, para atingir o objetivo da pesquisa, foram escolhidos três instrumentos distintos, pensando na viabilidade da aplicação, bem como nas especificidades das etapas escolares participantes do estudo. Após a análise de dados, foi feito um teste estatístico não parâmetro a fim de compreender se havia diferença entre as medianas dos alunos ou não.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os estudantes apresentaram um desempenho estatisticamente semelhante em todos os instrumentos utilizados, o que denota falta de progressão de aprendizagem entre as etapas. Para além do aspecto quantitativo, a paridade entre o desempenho das etapas também foi observada durante a análise qualitativa das escritas das crianças que, de maneira geral, foi possível observar que os aspectos em que os estudantes apresentaram facilidade ou dificuldade foram semelhantes.

Além do objetivo geral, este estudo buscou responder a três questões mais pontuais, materializadas pelos objetivos específicos, que tinham o propósito de identificar quais são as habilidades relacionadas à escrita esperadas para os alunos do 3º e 5º ano descritas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), investigar o perfil da escrita apresentado por alunos do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em função do sexo dos estudantes e verificar quais são os conhecimentos da escrita que os estudantes apresentam ao término do 3º e 5º ano.

Em relação à investigação do perfil da escrita apresentado pelos estudantes em função do sexo, os dados apontaram que, muito embora haja pesquisas que indiquem diferenças entre o desempenho de meninas e meninos, no presente estudo, foi constatada diferença significativa em apenas três tipologias de erros no ditado, o que significa que, de maneira geral, não houve diferença entre o desempenho das meninas e dos meninos. Por sua vez, quanto às habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2018a), espera-se que os alunos ingressem no 3º ano do Ensino Fundamental já alfabetizados para que se inicie a aprendizagem da ortografia que,

por sua vez, de maneira progressiva, deve ser internalizada por parte dos alunos ao final do 5º ano.

Traçando um paralelo entre tais expectativas e os conhecimentos da escrita que os estudantes apresentaram ao término do ano letivo, nota-se que os estudantes, em especial, do 5º ano, apresentaram conhecimento da escrita aquém do esperado para sua escolaridade, com erros relativos à etapa de alfabetização. No que diz respeito à consciência sintática, apesar de o instrumento não ter ofertado tantas dificuldades aos estudantes, houve pouca progressão de conhecimentos de uma etapa para outra. Por último, relativo à produção textual, os estudantes apresentaram conhecimento parcial sobre como produzir um texto com coerência, desenvolvimento e conforme às características do gênero. Desta forma, entende-se que há muito a ser feito para que os alunos consigam finalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental com as habilidades descritas pela BNCC para seus respectivos anos. Acredita-se que fazer com que os alunos terminem cada etapa escolar sem defasagem é possível, mas demanda novas práticas, atitudes dos professores e compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Considera-se que os dados encontrados pelo presente estudo são preocupantes, pois denotam que estudantes com dois anos escolares de diferença, e que frequentam a mesma escola e período de aulas, apresentaram desempenhos próximos entre si, além de irem de encontro com estudos realizados anteriormente que constatarem um efeito de série em relação ao desempenho dos alunos, bem como a hipótese inicial da presente pesquisa, de que o desempenho dos estudantes do 5º ano seria superior.

Por meio da análise do desempenho de cada classe separadamente, foi possível realizar duas constatações: de que existe uma relação entre o desempenho em ortografia, consciência sintática e produção textual, visto que as turmas que apresentaram menos erros no ditado, obtiveram médias de acerto maiores nos instrumentos de consciência sintática e produção textual, e de que a mera frequência à escola ou a exposição à língua escrita não garantem a aprendizagem da escrita por parte dos estudantes. Além disso, constata-se que a importância que o professor atribui ao ensino da língua escrita reflete diretamente no desempenho dos estudantes.

Algumas limitações existentes neste estudo dizem respeito ao fato de que a coleta de dados foi realizada em um momento único, isto é, sem um acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, dos possíveis avanços comparados aos conhecimentos que possuíam no início do ano letivo, tampouco do planejamento e prática dos professores, e a falta de trabalhos que versem sobre a relação entre a ortografia, consciência sintática e produção textual, o que limitou o diálogo entre os resultados encontrados e as contribuições da literatura acadêmica.

É preciso considerar, no entanto, que os aspectos citados anteriormente, ao mesmo tempo em que se configuram como limitações, também indicam possibilidades para a realização de estudos futuros sobre a temática. Entende-se que é importante realizar pesquisas em que se possam considerar, não só o desempenho dos estudantes baseado em uma coleta de dados, mas que acompanhe todo o processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do ano e, também, dê destaque para o professor, suas concepções sobre a língua escrita e o modo como realiza o planejamento para o ensino dessa habilidade. Além disso, há possibilidade de realizar uma investigação acerca da existência de uma diferença entre o desempenho dos estudantes em função do sexo, de acordo com suas respectivas etapas escolares, uma vez que, nesta pesquisa, a comparação foi feita com base em toda a amostra de participantes. Pesquisas sobre essa temática são importantes, pois o modo como o professor se relaciona com seus estudantes tem relação com o desempenho destes (OSTI; MARTINELLI, 2014).

Outro aspecto que merece destaque nessas considerações é de que estudar ortografia no Brasil é difícil, pois, tal como pontuam Santos e Barrera (2012), os avanços referentes às práticas de ensino de leitura e escrita centram-se, na grande maioria das vezes, em aspectos relacionados à alfabetização, dando-se pouco destaque para o ensino da ortografia. Ainda assim, por meio da pesquisa bibliográfica realizada, notou-se que existem diversos estudos que têm a ortografia como objeto de estudo, mas que há uma distância entre tais trabalhos e o universo escolar (e essa distância é ainda maior considerando as pesquisas sobre consciência sintática e produção textual).

Nesse sentido, acredita-se que os resultados encontrados aqui são importantes e podem auxiliar os professores nos seguintes aspectos: primeiro, no entendimento das características e especificidades da nossa ortografia e das diferentes abordagens

de ensino da ortografia, no fornecimento de subsídios para que façam diagnósticos das dificuldades dos estudantes para que estas se tornem o ponto de partida de suas práticas, bem como aproximar os docentes dos conhecimentos que vêm sendo produzidos pelas universidades, não com o intuito de apontar erros, mas para refletir sobre novas maneiras e caminhos para seguir, auxiliando-os a repensar suas práticas educativas, se necessário, de modo que compreendam a importância de um ensino sistemático e reflexivo da escrita e que promova a aprendizagem de tal habilidade em seus diferentes níveis, que no caso da presente pesquisa, teve como foco a ortografia, consciência sintática e produção textual.

Refletir sobre novas maneiras de ensinar faz-se necessário, sobretudo ao levarmos em consideração o contexto atual causado pela pandemia da COVID-19. Sabe-se que em muitos estados e municípios, as aulas presenciais ficaram suspensas por meses. No caso do município em que a pesquisa foi realizada, até o presente momento, os alunos estão sem aulas presenciais há dezoito meses, o que, certamente, causará ainda mais defasagem na aprendizagem destes estudantes. Contudo, apesar das adversidades, não podemos adotar uma postura de simplesmente culpabilizar a pandemia pelas dificuldades dos estudantes, pois como foi constatado pelos dados das avaliações nacionais, pesquisas acadêmicas e os resultados do presente estudo, mesmo antes da pandemia, já existia uma dificuldade em fazer com que os alunos se apropriassem plenamente da escrita. Desta forma, reitera-se a importância de pensar em uma nova abordagem de ensinar a escrita, que seja pautada em um ensino sistematizado, voltado à reflexão da língua escrita e que garanta aos estudantes seu direito de receber uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc., Campinas**, v. 40, e0225329, p.01-24, dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0225329.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. *In*: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 65-90.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.491-502, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300008&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300008&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 12 nov. 2019.
- BASE nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. Portal Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=47191>. Acesso em 14 abr. 2020.
- BATISTA, A. O. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano**: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91225>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 02 maio 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04 abr. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem...** Brasília: MEC, SEB, DICEI, COEF, 2012a. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1282](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1282)



7-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização [...]. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012., 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15 abr. 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 35-42, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602002000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 nov. 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 183-193, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/224-07.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. de F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Rev. Estud. Psicol.**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, ago. 2004. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2004000200006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000200006). Acesso em: 08 fev. 2021.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, Itatiba, v. 9, n.1, p.39-47, jun. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-82712004000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-82712004000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2020.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de consciência sintática (PSC):** normatizada e validada: para avaliar... São Paulo: Memnon, 2006.

CAPOVILLA, F.C. VARANDA, C.; CAPOVILLA, A. G. S. Normatização preliminar da Prova de Consciência Sintática (PCS). *In: CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Prova de consciência sintática (PSC):* normatizada e validada: para avaliar... São Paulo: Memnon, 2006.

CARVALHO, G. T. Sistemas de escrita. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sistemas-de-escrita>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CEZAR, K. P. L. **Acentolândia:** criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10\\_e50590564bc1af85d4661f68674f55de](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_e50590564bc1af85d4661f68674f55de). Acesso em: 10 fev. 2020.

CGI.br; NIC.br. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2018**, 2018. Disponível em: [http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_EDU&idUnidadeAnalise=Escola&ano=2018](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU&idUnidadeAnalise=Escola&ano=2018). Acesso em: 24 abr. 2020.

CORSO, L. V.; MEGIATTO, A. O. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 57-72, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/587/quem-sao-os-alunos-encaminhados-para-acompanhamento-de-dificuldades-de-aprendizagem->. Acesso em: 24 abr. 2020.

COSTA, M de O.; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, out. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782019000100302](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302). Acesso em: 15 abr. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, C. S. S. ALBUQUERQUE, E. B. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p.126-147, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2924>. Acesso em: 24 abr. 2020.

- CUNHA, V. L. O. CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/183/habilidades-metalinguisticas-no-processo-de-alfabetizacao-de-escolares-com-transtornos-de-aprendizagem>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- DEUSCHLE, V. P. **Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita**. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_419df87768a90305fa0cca32b56e0511](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_419df87768a90305fa0cca32b56e0511). Acesso em: 24 mar. 2020.
- FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARIA, R. M. de. **Um estudo sobre variáveis preditivas do desempenho em escrita de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331320/1/Faria\\_RenataMantovaniDe\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331320/1/Faria_RenataMantovaniDe_D.pdf). Acesso em: 08 jan. 2021.
- FERRAREZI JR.; C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.119-148.
- FERREIRA, F.; CORREA, J. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 40-50, jan./fev. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-18462010000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-18462010000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 05 jan. 2021.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FILHO, M. A. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da Unicamp**, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- FRADE, I. C. A. da S. Palavra aberta – BNCC e alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e220676, p. 01-15, 2020.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e220676.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.19-64.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, I. C. B. *et al.* (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 19-24.

GUIMARÃES, S. R. K. Apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 38, p. 15-18, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20309/13454>. Acesso em: 12 nov. 2019.

GUIMARÃES, S. R. K. *et al.* Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? **Psicol. USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 201-212, ago. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642014000200201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642014000200201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 nov. 2019.

GUIMARÃES, S. R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 149-184.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua. **Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

INEP. **Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5º ano do ensino fundamental**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/escala\\_proficiencia/2018/LP\\_5EF.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_5EF.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

INEP. **Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nivel\\_socioeconomico/NOTA\\_TECNICA\\_INEP\\_INSE\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nivel_socioeconomico/NOTA_TECNICA_INEP_INSE_2015.pdf). Acesso em 07 jul. 2020.

INEP. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em 07 jul. 2020.

INEP. **Resultados Brasil, estados e municípios – Saeb 2019 (planilha)**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2021.

INEP. **Resultados do Enem 2019**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/presskit/PressKit\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

LEÃO, A. S. **Analisando a construção do título de textos na escritura em ato**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_e4af22b15220814a2d614d046ff2072e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_e4af22b15220814a2d614d046ff2072e). Acesso em 27 mar. 2020.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, p.01-15, ago. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190901.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200507&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200507&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 abr. 2020.

MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. Aprendendo a ler e a escrever em português brasileiro. Contribuições de pesquisas de avaliação e intervenção experimental. *In*: OLIVEIRA, J. P. *et al.* (org.). **Alfabetização em países de língua portuguesa**: pesquisa e intervenção. Curitiba: CRV, 2014, p.11-26.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MORAIS, A. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MORAIS, A. G de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de.; MELO, K. L. R. de. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-27.

MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MOTA, M. da. A consciência morfológica é um conceito unitário? *In*: MOTA, M. A. da. (org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.41-53.

NETO, F. F. *et al.* Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e médio: a percepção de professores de escolas públicas de São Paulo – SP. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 229-239, jan./abr., 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n97/04.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

NEY, L. A. G. **Acento gráfico e prosódico: um estudo sobre as hipóteses de crianças dos anos iniciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_7be24259765c83fd91221cfa21a37c1d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_7be24259765c83fd91221cfa21a37c1d). Acesso em: 26 mar. 2020.

NICOLAU, A. A. **Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/99628>. Acesso em: 24 set. 2019.

NOBILE, G. G. **Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP\\_808b32249c80c3da1ee74bfa0374b2e1](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_808b32249c80c3da1ee74bfa0374b2e1). Acesso em: 09 mar. 2020.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Desempenho ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes condições de solicitação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n.2, e32226, p.1-10, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e32226.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. de C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n.1, jan./mar. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000100004&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100004&lang=pt). Acesso em: 08 fev. 2021.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. de C. Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. **Psicol. Teor. prat.**, São Paulo, v.18, n.3, dez. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000300013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000300013). Acesso em: 08 fev. 2021.

PAIVA, T. Antecipação da alfabetização proposta pela Base é criticada. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2017a. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/antecipacao-alfabetizacao-base-criticada/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PAIVA, T. Especialistas criticam supressão do debate de gênero da Base. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2017b. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-criticam-supressao-genero-base/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PESSOA, A. C. R. G. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE\\_d6f7fac2237e9e5fdc48b8415497a2cd](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_d6f7fac2237e9e5fdc48b8415497a2cd). Acesso em: 03 abr. 2020.

QUEIROGA, B. *et al.* Consciência morfossintática e ortografia em adolescentes e adultos escolarizados. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 17, n. 3, p. 445- 451, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/13.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicol.: Reflex. e Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n.2, p.199-217, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2021.

RICARDO, M. M. C. Breve história do acordo ortográfico. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 173-180, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 nov. 2019.

ROCHA, R. **A coisa**. 2. ed. São Paulo, Salamandra, 2010.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** – caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes\\_Fala\\_Escrita.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf). Acesso em: 02 jan. 2020.

SAMPAIO, M. N. **Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91216>. Acesso em: 23 set. 2019.

SAMPAIO, M. N. **Elaboração e aplicação de um protocolo de avaliação da produção textual para escolares do ensino fundamental**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149989>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SAMPAIO, M. N.; CAPELLINI, S. A. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 105-115, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000100105&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100105&lang=pt). Acesso em: 30 set. 2019.

SANTOS, A. A. A. dos; CUNHA, N. de B. Consciência metatextual: evidências de validade para instrumento de medida. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 233-241, maio/ago., 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712012000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 13 nov. 2019.

SANTOS, F. R. dos. **A escrita de gêneros textuais por alunos do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2018. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157237/santos\\_fr\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157237/santos_fr_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 03 jun. 2020.

SANTOS, M. J. dos.; BARRERA, S. D. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 257-263, ju./dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000200008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200008&lang=pt). Acesso em: 24 set. 2019.

SANTOS, M. T. M. dos. **Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita**. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP\\_fc0744158fa666aa1d3ec129968f11ac](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_fc0744158fa666aa1d3ec129968f11ac). Acesso em: 03 jun. 2020.

SANTOS, M. T. M.; BEFI-LOPES, D. M. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. **CoDAS**, São Paulo. v. 25, n. 3, p. 256-61, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/codas/v25n3/11.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SANTOS, T. V. dos. Consciência sintática e desempenho em leitura e escrita. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL). 17., 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ALFAL, 2014, p.1952-1965. Disponível em: <http://mundoalfal.org/CDAnaisXVII/index.html>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SARGIANI, R. de A. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP\\_8154632897fee36b2ba682c41f561379](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_8154632897fee36b2ba682c41f561379). Acesso em: 08 jan. 2021.

SCHERER, A. P. R.; PEREIRA, V. W. A escrita da frase na alfabetização: o papel da consciência sintática. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. especial, p.44-60, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4164>. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de. Ensinando ortografia na escola. *In*: SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de.; MELO, K. L. R. de. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.61-76.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-14, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SOB Críticas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada. Centro de Referências em Educação Integral, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/>. Acesso em: 14 abr. 2020.



SOUZA, A. A. V. de. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE\\_3280cf0c88e5d1e94790c7ea7c3cff8b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_3280cf0c88e5d1e94790c7ea7c3cff8b). Acesso em: 25 mar. 2020.

SOUZA, P. R. de. **Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do ensino fundamental I.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180911>. Acesso em: 03 out. 2019.

TEIXEIRA, B. S. *et al.* Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita. **Rev. CEFAC**, v. 18, n. 6, p. 1370-1378, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v18n6/1982-0216-rcefac-18-06-01370.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

TOKARNIA, M. Pisa: meninas vão melhor em leitura e meninos, em matemática, **Agência Brasil**, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/pisa-meninas-vao-melhor-em-leitura-e-meninos-em-matematica>. Acesso em: 08 fev. 2021.

ZACHARIAS, A. G.; OSTI, A. Análise da escrita de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Revista Linha Mestra**, v. 30, p. 1576-1580, set/dez. 2016. Disponível em: [https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/03/lm\\_16\\_12\\_h.pdf](https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/03/lm_16_12_h.pdf). Acesso em: 02 fev. 2021.

ZORZI, J. L. Problemas de Aprendizagem e Ortografia. Crianças escrevendo errado: o que fazer? *In*: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (org.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem.** 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009, p.195-226.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.