

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Júlia Vasconcellos de Oliveira Prado

**Impacto Metalinguístico e cognitivo na produção escrita de
crianças do 3º ano do ensino fundamental**

Dissertação de mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Guimarães
Brilhante

Rio de Janeiro
Março de 2026



Júlia Vasconcellos de Oliveira Prado

**Impacto Metalinguístico e cognitivo na produção escrita de
crianças do 3º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação do
Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Profa. Dra. Silvia Guimarães Brilhante
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Dra. Alexandra Coelho Pena
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Dr. Dalva Maria Alves Godoy
UDESC

Rio de Janeiro, 11 de março de 2026.

Todos os direitos reservados. A reprodução total ou parcial do trabalho é proibida sem a autorização da Universidade, da autora ou da orientadora.

Júlia Vasconcellos de Oliveira Prado

Pós-graduada em neurociência aplicada à aprendizagem pela UFRJ e em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva pelo Instituto Pró Saber. Psicopedagoga pelo CBI of Miami. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II.

Ficha Catalográfica

Prado, Júlia Vasconcellos de Oliveira

Impacto metalinguístico e cognitivo na produção escrita de crianças do 3º ano do ensino fundamental / Júlia Vasconcellos de Oliveira Prado; orientação: Silvia Guimarães Brilhante. – 2026.

74 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2026.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Habilidades metalinguística. 3. Consciência fonológica. 4. Leitura e escrita. 5. Ortografia. I. Brilhante, Silvia Guimarães. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

A Deus por me acompanhar e fortalecer em diversos momentos da minha vida.

Aos meus pais por todo suporte que me deram ao longo da vida e especialmente a minha mãe que foi minha rede de apoio para que a escrita desse trabalho pudesse acontecer.

Ao meu marido por todo incentivo, paciência e por acreditar em mim quando eu mesma muitas vezes não acreditei.

Às minhas filhas por transformarem minha existência, por todo amor e compreensão.

À minha orientadora Silvia pela forma amorosa, amigável e comprometida com a qual me ajudou na construção e escrita dessa dissertação. Obrigada por me tranquilizar ao longo desse processo e me apoiar nos momentos mais delicados.

Ao Colégio Pedro II por despertar em mim o desejo pela pesquisa, aos meus colegas de profissão e amigos que fiz lá que me proporcionam ricos momentos de reflexão e troca sobre nossas práticas. À direção geral e pedagógica por todo suporte.

A todos os professores e alunos que tive ao longo da vida. Esse trabalho é fruto do meu processo de formação do qual vocês fazem parte.

Às amigas Adailda, Juana, Jéssica, Jacqueline, Mariana, Júlia, por todas as conversas e por tornar esse processo um pouco menos solitário.

Às escolas que me receberam, aos professores e alunos que participaram da pesquisa.

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

Resumo

Prado, Júlia Vasconcellos de Oliveira, Brilhante Silvia Guimarães (orientadora). **Impacto metalinguístico e cognitivo na produção escrita de crianças do 3º ano do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2026. 64p. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Participaram desse estudo 78 crianças de duas escolas municipais. A presente dissertação tem como objetivo analisar a influência de aspectos metalinguísticos, especificamente da consciência fonológica, e de condições de produção textual sobre o desempenho ortográfico e a escrita de crianças do 3º ano do ensino fundamental. Para isso, o trabalho se organizou em dois estudos. O primeiro tem como título “O contexto da produção escrita afeta a ortografia? Um estudo comparativo no 3º ano” e visa verificar se a condição de produção das composições de texto (autoral e reconto) impacta a ortografia, qualidade e extensão textual. O segundo estudo intitulado “A influência da consciência fonológica em diferentes níveis de desempenho ortográfico” tem como objetivos analisar se há diferença no desempenho de consciência fonológica entre diferentes níveis ortográficos (médio e inferior) e se a consciência fonológica está associada a escrita de palavras, independente da contribuição dos conhecimentos ortográficos utilizados para apoiar a leitura. No estudo 1 percebemos que o contexto de produção influencia não só na qualidade dos textos, mas também em sua extensão e nos tipos de erros cometidos pelas crianças. O estudo 2, por sua vez, demonstrou que fatores internos, particularmente a consciência fonêmica, exercem influência sobre o desempenho ortográfico, sobretudo em crianças com desempenho mais frágil na escrita. A articulação entre os dois estudos revela um quadro mais amplo sobre o desenvolvimento ortográfico e converge para a compreensão de que a aprendizagem da escrita e da ortografia é um processo multifatorial. Tais resultados são importantes para que se pensem políticas públicas voltadas para o aprendizado da leitura e escrita e para o planejamento de atividades em sala de aula.

Palavras-chave

habilidades metalinguística, consciência fonológica, leitura e escrita, ortografia

Abstract

Prado, Júlia Vasconcellos de Oliveira, Brilhante Silvia Guimarães (orientadora). **Metalinguistic and Cognitive Impact on the Written Production of Third-Grade Elementary School Children.** Rio de Janeiro, 2026. 64p. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study involved 78 children from two public schools. The present dissertation aims to analyze the influence of metalinguistic aspects—specifically phonological awareness—and text production conditions on orthographic performance and writing in third-grade elementary school children. To this end, the research was organized into two studies. The first study, entitled “*Does the Context of Written Production Affect Orthography? A Comparative Study in the Third Grade,*” aims to examine whether different text production conditions (authorial writing and retelling) impact orthography, as well as the quality and length of written texts. The second study, entitled “*The Influence of Phonological Awareness Across Different Levels of Orthographic Performance,*” seeks to analyze whether there are differences in phonological awareness performance between children with different orthographic levels (average and below average), and whether phonological awareness is associated with word writing independently of the contribution of orthographic knowledge used to support reading. Findings from Study 1 indicate that the context of text production influences not only the quality of texts but also their length and the types of errors made by children. Study 2, in turn, demonstrates that internal factors—particularly phonemic awareness—play a significant role in orthographic performance, especially among children with weaker writing skills. The integration of both studies provides a broader perspective on orthographic development and supports the understanding that the acquisition of writing and spelling is a multifactorial process. These findings have important implications for the development of public policies aimed at literacy and for the planning of classroom activities.

Keywords:

metalinguistic skills; phonological awareness; reading and writing; spelling.

Sumário

1. Introdução.....	10
2. Estudo 1 - O contexto da produção escrita afeta a ortografia? Um estudo comparativo no 3º ano.....	15
2.1 Introdução.....	15
2.2. Método.....	20
2.2.1 Participantes.....	20
2.2.2 Instrumentos.....	20
2.2.3 Correção da produção de texto escrito.....	21
2.3. Procedimentos.....	25
2.4. Plano de análise de dados.....	26
2.5. Resultados.....	26
2.6. Discussão.....	31
2.6.1 Desempenho ortográfico e extensão.....	32
2.6.2 Qualidade textual.....	33
2.7 Considerações finais.....	34
2.8 Limitações e direções para pesquisas futuras.....	35
2.9 Implicações teóricas e educacionais.....	35
3. Estudo 2 - A influência da consciência fonológica em diferentes níveis de desempenho ortográfico.....	36
3.1 Introdução.....	36
3.1.1 Estudos sobre consciência fonológica.....	38
3.2 Método.....	41
3.2.1 Participantes.....	41
3.2.2 Instrumentos.....	41
3.3. Procedimentos.....	44
3.4. Resultado.....	44
Análise descritiva.....	44
3.5. Discussão e considerações.....	49
3.6. Limitações e direções para pesquisas futuras.....	53
3.7. Implicações Educacionais.....	53
4. Considerações finais.....	56
Bibliografia.....	62

Lista de tabelas

Tabela 1	Estatísticas descritiva da proporção de erros e da extensão dos textos	27
Tabela 2	Estatística descritiva das pontuações dos testes de escrita, leitura, consciência fonológica, inteligência e idades	44
Tabela 3	Correlação parcial com as medidas de consciência fonológica e escrita do grupo 1	46
Tabela 4	Correlação parcial com as medidas de consciência fonológica e escrita do grupo 2	46

Lista de gráficos

Gráfico 1	Porcentagem das frequências das categorias por condição de produção textual	29
------------------	---	----

“Para escrever você precisa pensar sobre o som das letras. Agora, Brasil se é com “z” ou com “s” eu já não sei”

F. 10 anos, aluno participante da pesquisa

1. Introdução

Desde meados do século XX, vivemos um processo de ampliação das oportunidades de acesso à escola pública. O número de escolas vem aumentando, assim como a busca pela universalização do ensino fundamental, fazendo com que o Brasil chegasse a atingir 98,6% de escolarização entre pessoas de 6 a 14 anos (Soares, 2020). Contudo, o aumento do acesso não garante, por si só, a democratização da educação. Estar na escola não assegura a qualidade do aprendizado. De acordo com o relatório “Alfabetiza Brasil” (Brasil, 2023), até o início dos anos 2000 uma parcela significativa de estudantes concluía o ensino fundamental com defasagens no processo de alfabetização. Em 2016, 54,7% das crianças do 3º ano avaliadas pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foram classificadas no nível insuficiente nas habilidades de escrita, leitura e interpretação (Soares, 2020).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 revelou que um número expressivo de crianças não alcançou as habilidades mais complexas de leitura e escrita esperadas para o final do 2º ano. Os resultados de 2021, já impactados pela pandemia de COVID-19, mostraram que apenas 36% das crianças estavam alfabetizadas, enquanto 46,7% encontravam-se nos níveis mais baixos. Já a edição de 2023 mostrou uma queda no desempenho em língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar disso, relatórios governamentais apontam sinais de recuperação em comparação com 2021: 56% das crianças da rede pública estavam alfabetizadas, aproximando-se dos níveis pré-pandemia. Na região Sudeste, esse índice foi de 55% (Brasil, 2024). Os dados do Censo Escolar de 2024 indicaram uma redução de 2% na taxa de analfabetismo no país.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleceu-se que o ciclo de alfabetização deve ser concluído ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, espera-se que, ao término desse ano escolar, a criança seja capaz de ler e escrever palavras com diferentes padrões silábicos, dominar o princípio alfabético e produzir textos com autonomia. A partir dos dados sobre a alfabetização e das mudanças trazidas pela BNCC, diversas campanhas e programas

foram lançados com o objetivo de impulsionar a alfabetização nos municípios e no país, entre eles o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Apesar da melhora nos índices, os dados coletados pelo SAEB ainda são considerados alarmantes e revelam uma defasagem na aprendizagem. Esses dados mostram que, embora as crianças estejam chegando à escola, ainda não conquistaram igualdade de direitos e oportunidades, uma vez que as habilidades de leitura, escrita e interpretação afetam todo o percurso escolar e a vida em sociedade (Brasil,2023; Soares, 2020; Morais, 2019). A aprendizagem da leitura e escrita impacta toda a vida acadêmica e social dos sujeitos. Por vivermos em uma sociedade letrada, diversas atividades são marcadas pela presença da linguagem escrita (Correa e Mousinho, 2013). Além disso, desigualdades educacionais e sociais estão interligadas, a escola é um importante instrumento na ampliação ou diminuição das desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Sendo assim, os conhecimentos de base devem ser garantidos a todos os estudantes (Lima *et al*,2018). O aprendizado dessa competência não está unicamente relacionado a escrita de um código, mas envolve um complexo funcionamento do aparelho cognitivo. Isso se dá porque a escrita está para além da transcrição, acontece de forma gradual e requer o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociolinguísticas e metalinguísticas. A criança precisa tomar a escrita como seu objeto de estudo e refletir sobre o que está fazendo (Correa,2001; Rodrigues e Goulart, 2025).

Estamos envolvidos pela linguagem desde nosso nascimento, primeiramente nos apropriamos dela em suas formas não verbais até alcançarmos a fala. Depois disso, percebemos que a linguagem pode se dar também da forma escrita. Aprender a escrever não é um processo natural do ser humano, é um conhecimento que precisa ser ensinado de forma sistemática e intencional. Para isso, é preciso que a pessoa que está se apropriando dessa linguagem passe a refletir sobre ela de forma consciente. A essa capacidade, damos o nome de habilidade metalinguística (Morais, 2019; Spinillo *et al*, 2010), ou seja, elas acontecem quando a linguagem se torna o foco de atenção. Quando crianças exercemos essas habilidades exaustivamente até automatizarmos o conhecimento adquirido e nos tornarmos leitores e escritores proficientes.

Dentre as habilidades metalinguísticas, temos a consciência fonológica, consciência morfológica, consciência sintática, consciência metatextual e consciência pragmática. Nessa dissertação, trataremos da consciência fonológica, uma habilidade metalinguística amplamente estudada e importante para o desenvolvimento da escrita. As definições e concepções a respeito da consciência fonológica são diversas, assim como as explicações sobre o seu papel na aquisição da leitura e escrita. Ela incorpora uma variedade de habilidades, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que ocupam na palavra e das diferentes operações cognitivas que o sujeito realiza ao refletir sobre as partes sonoras da palavra. A consciência fonológica é então essa habilidade de refletir e manipular sobre as diversas partes sonoras que uma palavra tem, suas sílabas e fonemas. Assim, atividades como brincadeiras de rima, aliteração, substituição, omissão de sílabas e fonemas são exemplos de atividades que envolvem o trabalho com consciência fonológica. (Cardoso-Martins,1991; Carraher,1985, Correa,2001, Spinillo *et al*, 2010; Morais, 2019). Assim sendo, o processo de aquisição da leitura e da escrita é longo e não se encerra com a alfabetização. Após a apropriação do sistema de escrita alfabética, as crianças percorrem um caminho até a escrita ortográfica, passando pelo amadurecimento da organização textual e os processos de revisão. Durante esse percurso, elaboram hipóteses que refletem seus conhecimentos sobre a escrita.

A partir dos estudos da psicolinguística, acreditava-se que bastava à criança reproduzir o que a professora apresentava para ser alfabetizada. Entretanto, os estudos da década de 1980 (Carraher, 1985; Ferreiro & Teberosky, 1999) demonstraram que a criança é um sujeito ativo, que reflete, elabora e cria hipóteses sobre o sistema de escrita. A partir disso, tornou-se evidente a necessidade de promover situações que levem o aprendiz a refletir sobre as dimensões da palavra, deslocando o foco do ensino para os processos cognitivos envolvidos (Morais, 2019). Compreender como a escrita do português se organiza — sua base alfabética, sua ortografia e o papel da consciência fonológica é essencial para prevenir e minimizar dificuldades na aprendizagem. A ortografia, por sua vez, é um componente fundamental da escrita, pois possui caráter convencional e influencia a compreensão textual. Aprender a ortografia é uma tarefa complexa, e os erros

revelam o nível de elaboração das crianças sobre o sistema (Carraher, 1985; Nobile & Barrera, 2009; Santos & Barrera, 2012).

O percurso ortográfico inicia-se com registros pautados na correspondência grafofônica regular, evoluindo para hipóteses mais elaboradas conforme o contato da criança com a leitura e com diferentes situações de escrita. A consciência fonológica contribui particularmente para o domínio das regras regulares (Santos & Barrera, 2012). A ortografia, portanto, não apenas organiza a escrita, mas reduz interferências dos diferentes dialetos, constituindo uma convenção social necessária.

Diante do exposto acima, esta dissertação visa contribuir para esse cenário, investigando como fatores cognitivos e diferentes contextos de produção textual influenciam o desempenho ortográfico e a produção textual de alunos do 3º ano do ensino fundamental. A relevância desse propósito se sustenta também no fato de que dificuldades persistentes de escrita estão diretamente associadas ao fracasso escolar e ao afastamento do mundo letrado (Correa, 2019). Crianças que apresentam transgressões ortográficas frequentes costumam ser avaliadas negativamente, o que pode impactar não apenas seu percurso escolar, mas também sua relação com a leitura e a escrita (Morais, 1994; Corrêa, 2019). Compreender como a escrita é aprendida — e quais aspectos cognitivos e linguísticos estão envolvidos — é fundamental para que professores possam fazer escolhas pedagógicas mais conscientes e eficazes. Nesse contexto, torna-se essencial o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a relação entre fatores cognitivos, metalinguísticos e o desempenho ortográfico na escrita infantil. Com base nessas necessidades teóricas, educacionais e sociais, esta dissertação foi organizada em dois estudos complementares, tendo a ortografia como eixo articulador.

O primeiro intitulado “O contexto da produção escrita afeta a ortografia? Um estudo comparativo no 3º ano” visa verificar se a condição de produção das composições de texto (autoral e reconto) impacta a ortografia, qualidade e extensão textual. Trazendo conceitos da teoria do modelo simples de escrita (Berninger *et al.*, 2002), a hipótese que guia este estudo é de que a precisão ortográfica, a extensão e a qualidade do texto variam dependendo do contexto de produção da escrita (Spinillo, 1991; Souza; Corrêa, 2007; Ferreiro; Pontecorvo, 1996). As crianças, no

contexto livre de produção, podem apresentar mais erros ortográficos devido ao fato de a carga mental da codificação ser dividida com o planejamento e a organização textual (Spinillo, 1991), o que, conseqüentemente, influencia a extensão do texto. Porém, pode-se supor que, na condição do texto livre, a criança pode também escolher as palavras cujas grafias elas consideram menos complexas para ampliar os detalhes da sua narrativa e, com isso, utilizar mais palavras (Souza; Corrêa, 2007).

Os resultados desse estudo mostram uma diferença estatisticamente significativa na proporção de erros por transcrição, regra contextual e nasalização. Além de diferenças na extensão do texto e na qualidade da narrativa, sendo os textos de reconto maiores e mais bem estruturados. A maioria dos textos autorais têm uma extensão pequena, frases curtas e finais abruptos. As construções linguísticas são típicas de situações coloquiais de oralidade. As histórias são incompletas, não contendo a estrutura convencional da escrita.

O segundo estudo tem como objetivos analisar o desempenho de consciência fonológica nos diferentes níveis (médio e inferior) de escrita. A hipótese que guia esse estudo é que o nível ortográfico varia dependendo do desempenho de consciência fonológica. Para isso dividimos os estudantes em dois grupos com a finalidade de comparar o desempenho entre crianças que apresentam ou não risco na escrita.

Em ambos artigos trabalhamos com 78 estudantes do 3º ano do ensino fundamental, de duas escolas da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. O público do 3º ano foi escolhido porque segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o período de alfabetização se fecha, pressupondo que as crianças comecem a escrever para além do princípio alfabético. Por fim, nas considerações finais abordamos aspectos referentes ao campo pesquisado, os impactos e colaborações que esses estudos podem trazer para a educação, discussões que tratam das especificidades da construção da escrita em língua portuguesa e possibilidades de ampliação ao acesso à leitura para além de discussões sobre métodos para a alfabetização.

2. Estudo 1 - O contexto da produção escrita afeta a ortografia? Um estudo comparativo no 3º ano

2.1 Introdução

Produzir textos escritos é um desafio contínuo para as crianças durante o percurso escolar. Inicialmente, o foco está em dominar a escrita, posteriormente ela se transforma em uma ferramenta de comunicação e aquisição de conhecimento. O ato de escrever é a ação de codificar a linguagem oral, os pensamentos e as ideias em textos escritos. Essas ideias são expressas por meio de palavras, frases e/ou discurso (Berninger *et al.*, 2002).

A escrita da língua portuguesa se organiza de acordo com o princípio alfabético. Esse princípio se baseia na relação entre as marcas gráficas e os sons que emitimos na fala, dessa forma, escrever significa compreender a organização desse sistema e compor textos (Correa, 2001). Isso se dá porque a escrita está para além da transcrição. Ela acontece de forma gradual e requer o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, pois as convenções da escrita não são evidentes por si mesmas (Correa, 2001). A criança precisa tomar a escrita como seu objeto de estudo e refletir sobre o que está fazendo para poder, então, se apropriar e manipular esse código, visando transmitir a mensagem que elaborou para o seu leitor. (Carragher, 1985; Morais, 2009; Correa, 2001).

Segundo Berninger *et al.* (2002), a teoria do modelo simples de escrita propõe a compreensão do desenvolvimento das habilidades da escrita como um produto de dois componentes: transcrição e ideação (ou geração de texto). A transcrição envolve o processo e os atos físicos de representar sons em símbolos escritos, tais como a ortografia e a caligrafia. A falta de precisão e de fluência nas habilidades de transcrição impactam a expressão da escrita. A ideação ou geração de texto, por sua vez, inclui a geração e a organização de ideias. A geração de texto envolve, necessariamente, representação da linguagem oral, pois os pensamentos pré-verbais precisam ser codificados antes de serem transcritos em textos escritos. Este modelo ressalta que os processos de nível inferior, os atos físicos, quando automatizados, requerem menos espaço na memória de trabalho, permitindo que o escritor se concentre em processos de nível superior - planejamento do texto. A linguagem oral no âmbito do discurso é uma habilidade de ordem superior que se

baseia em uma infinidade de habilidades cognitivas e de linguagem. Componentes adicionais foram dados ao modelo, quais sejam, os recursos gerais de domínio (função executiva e controles autorregulatórios) (Berninger *et al.*, 2002; Kim; Schatschneider, 2017).

A Visão Simples da Escrita (Berninger *et al.*, 2002) apoia a noção de que, durante a escrita, habilidades de nível inferior, como ortografia e fluência na caligrafia, interagem com funções executivas e autorregulatórias de alta ordem para produzir a escrita por meio de suas fases de planejamento e revisão. Diante da complexidade da tarefa de redigir um texto, os escritores iniciantes podem experimentar uma redução nos recursos cognitivos disponíveis para o planejamento e a gestão da escrita. Isso ocorre pela sobrecarga cognitiva no processo de transcrição ortográfica das palavras. No momento inicial da aprendizagem da escrita, a criança investe todo seu aparato de conhecimento e sua energia cognitiva na compreensão e internalização do sistema de notação. Inicialmente, sua maior preocupação é entender como o sistema alfabético e o ortográfico funcionam. A articulação das ideias e os processos de revisão de texto são aspectos que aparecerão mais à frente, depois que a criança se apropriar de fato do código escrito (Correa, 2001). Conforme Rodrigues e Barcellos (2022), devido ao fato de a escrita ir se complexificando ao longo do tempo, as atividades de reescrita podem representar um papel importante dentro da aquisição dessa habilidade.

De modo análogo, indivíduos com dificuldades na ortografia tendem a dar maior atenção à resolução dessas dificuldades, o que limita a qualidade do conteúdo textual produzido (Ahmed *et al.*, 2022). O resultado disso são textos curtos, muitas vezes compostos de sentenças bem simples, com pouco encadeamento ou mesmo com falta de ideias. Conforme a criança vai adquirindo fluência na escrita, ela pode redirecionar seu foco para outros elementos do texto, seus processos de planejamento e revisão vão ficando mais refinados (Ahmed *et al.*, 2022; Correa, 2019; Kellog, 2017).

O sistema ortográfico do português do Brasil é complexo devido à inconsistência das correspondências fonemas-grafemas, ou seja, as palavras escritas em português não necessariamente podem ser previstas a partir de suas formas fonológicas (Seymour; Aro; Erskine, 2003). Na leitura, as associações são relativamente consistentes, por exemplo, a leitura da palavra “gelo” é facilitada, porque o leitor pode se basear no conhecimento que tem do som das letras, assim

como no contexto. As palavras são quase sempre lidas da mesma maneira, ou seja, a leitura é mais regular do que a escrita, tornando a articulação entre a pauta sonora e a pauta escrita mais facilitada (Correa, 2019). Na grafia de “gelo”, no entanto, as relações são muito mais complexas: a criança pode escolher o “j” ao invés do “g”, o que torna a relação grafema/fonema mais opaca. Uma simples aplicação da análise de fonemas não é suficiente para identificar as unidades ortográficas correspondentes para a grafia da maioria das palavras. Além da análise ortográfica das palavras, a criança precisa se apropriar também dos aspectos de organização textual (Rodrigues; Barcellos, 2022; Correa, 2019; Kellog, 2017; Morais, 2009).

Considerando a profundidade da regularidade ortográfica da língua portuguesa, estudos brasileiros mostram que a condição de produção de textos pode impactar a ortografia, em termos de precisão ortográfica e qualidade na estrutura narrativa (Silva; Spinillo, 2000; Souza; Correa, 2007; Pessoa; Correa; Spinillo, 2010; Nobile; Barrera, 2016). Um estudo de Silva e Spinillo (2000) mostrou que o efeito da condição de produção variou em relação ao nível de conhecimento ortográfico das crianças. Participaram da pesquisa 80 crianças de 1ª a 4ª série, em quatro contextos diferentes de escrita. Na condição 1, os estudantes tinham que elaborar uma produção livre; na condição 2, elaborar a narrativa oralmente e depois escrever; na condição 3, produzir texto com base numa sequência de figuras e, na condição 4, eles precisavam reproduzir uma história ouvida. As produções foram classificadas em seis categorias, de acordo com a elaboração da estrutura narrativa. Como resultado, as condições experimentais tiveram efeito sobre a qualidade narrativa das histórias, principalmente nas séries iniciais. Nos anos finais do Ensino Fundamental I, as condições não tiveram tanto impacto, pois a estrutura narrativa já estaria internalizada independentemente da condição. Os contextos em que as crianças tinham algum tipo de apoio, seja visual ou linguístico, favoreceram a construção de uma narrativa mais elaborada, da mesma forma que o tipo de figura apresentada e o tipo de história lida também impactaram os resultados.

Ainda sobre o início do ensino fundamental I, Souza e Correa (2007) realizaram um estudo tendo como objetivo investigar se o contexto de escrita influencia o desempenho ortográfico de crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, atualmente denominadas 2º e 3º ano. O resultado apontou que não houve diferença significativa relacionada ao contexto de produção e a quantidade de erros, ou seja, o contexto não apareceu como grande influenciador do

desempenho ortográfico dos alunos. As crianças que tiveram mais transgressões no reconto foram as mesmas que tiveram mais transgressões na escrita livre. No entanto, quando a análise sobre tipos de transgressão ortográfica foi feita, observou-se que a frequência de certos tipos de erros variou conforme o contexto de produção (composição autoral x reconto). No contexto do reconto, apareceram mais transgressões referentes à dificuldade na grafia de palavras irregulares e de regularidades de natureza morfossintáticas. Na escrita livre, as dificuldades apareceram na grafia de regularidades contextuais, troca de letras e hipercorreção. A partir do estudo desses autores foi possível concluir que o contexto não teve influência sobre o desempenho ortográfico e que, apesar da grande demanda cognitiva, a qualidade da expressão escrita variou em relação à escolaridade.

De forma semelhante, Nobile e Barrera (2016) analisaram a relação entre conhecimento ortográfico e produções escritas, com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que os alunos apresentaram desempenho ortográfico abaixo do esperado para o ano escolar. Quanto à relação entre desempenho ortográfico e produção textual, houve correlações significativas entre os níveis de habilidade ortográfica e os diferentes contextos de produção. As crianças cujos textos apresentam estrutura mais elaborada, cometeram menos erros ortográficos. Também foi observada uma diferença nos tipos de erros cometidos: o grupo com menor desempenho textual apresentou maior frequência de erros em todas as situações. No entanto, assim como no estudo de Souza e Correa (2007), não houve diferença significativa na quantidade de erros entre os contextos de produção. Em relação ao tipo de erro, na produção livre, destacaram-se os erros gramaticais e a transcrição da fala, enquanto na situação de reconto, além da representação múltipla (quando mais de uma letra pode ser usada para representar o som), foram frequentes a supercorreção e a transcrição da fala.

Os estudos conduzidos com falantes do português, apresentados até o momento, apontam que distintos contextos de produção escrita exercem influência significativa tanto sobre a extensão quanto sobre a qualidade dos textos produzidos. Há evidências do impacto nos tipos de erros cometidos pelas crianças em condição autoral e de reconto de texto. Essa variação nos tipos de erros ajuda a entender como o escritor iniciante está processando a precisão ortográfica, quando seu foco de atenção está na composição de um texto. No entanto, tem-se conhecimento limitado sobre até que ponto o contexto de produção da escrita reflete nos erros ortográficos

cometidos durante a composição e na qualidade da estrutura do texto, num sistema ortográfico como o português, com muitas irregularidades ortográficas.

Um ponto interessante é que os estudos em crianças falantes do francês, língua similar ao português em termos de irregularidades ortográficas e transparência silábica (Seymour, Aro, Erskine, 2003), forneceram também evidências de que a complexidade da composição da escrita está negativamente associada ao desempenho ortográfico (Bressoux *et al.*, 2024; Fayol *et al.*, 2023). Tanto as características do texto (ou seja, extensão e qualidade) quanto o total de erros ortográficos avançam em relação ao ano da escolarização (Fayol *et al.*, 2023; Bressoux *et al.*, 2024). Quanto mais erros ortográficos têm os textos, mais curtos e com menos qualidades eles são (Fayol *et al.*, 2023).

Considerando o exposto, o objetivo deste estudo é verificar se a condição de produção textual – autoral ou reconto – impacta a precisão ortográfica, a extensão e a qualidade do texto (no que se refere à estrutura narrativa) de crianças que estão cursando o ano de finalização do processo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental). A hipótese que guia este estudo é de que a precisão ortográfica, a extensão e a qualidade do texto variam dependendo do contexto de produção da escrita (Spinillo, 1991; Souza; Corrêa, 2007; Ferreiro; Pontecorvo, 1996). As crianças, no contexto livre de produção, podem apresentar mais erros ortográficos devido ao fato de a carga mental da codificação ser dividida com o planejamento e a organização textual (Spinillo, 1991), o que, conseqüentemente, influencia a extensão do texto. Porém, pode-se supor que, na condição do texto livre, a criança pode também escolher as palavras cujas grafias elas consideram menos complexas para ampliar os detalhes da sua narrativa e, com isso, utilizar mais palavras (Souza; Corrêa, 2007). O terceiro ano escolar foi escolhido porque, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é quando o período de alfabetização se fecha, pressupondo-se que as crianças comecem a escrever para além do princípio alfabético.

2.2. Método

2.2.1 Participantes

A amostra consistiu em crianças falantes do português do Brasil que estavam cursando o 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Não foram incluídas crianças com algum transtorno do neurodesenvolvimento, com deficiência e com alguma necessidade educacional específica. Os participantes obtiveram pontuações dentro da faixa normal nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, uma tarefa de raciocínio não verbal (Raven, 2008). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 foi utilizado para parear as escolas escolhidas, uma com nota 5,8 e outra com 6,4 (Brasil, 2024). A escolha pelo 3º ano do Ensino Fundamental se deu por duas razões. A primeira é que, nesse período escolar, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), espera-se que os estudantes já estejam alfabetizados e que ocorra a ampliação do conhecimento ortográfico das regularidades contextuais. A segunda razão é a exclusão das crianças que passaram o período de alfabetização no período pandêmico da Covid-19, quando o ensino foi remoto. Das 120 crianças que iniciaram a pesquisa, 42 foram excluídas, por não estarem no nível alfabético na escrita. Os critérios utilizados para essa exclusão foram os resultados de precisão ortográfica do Teste de Desempenho Escolar (TDE) abaixo do percentil 20 (Stein; Fonseca, 2019). Assim, foram analisados os dados de 78 crianças. Os participantes foram pareados por idade e anos de educação formal.

2.2.2 Instrumentos

Medidas de composição textual - gênero narrativo

Foram adotadas duas condições distintas para a produção textual: o relato de uma história previamente conhecida e a elaboração de uma narrativa autoral.

Reconto de história: no reconto, o apoio linguístico sugere um modelo de história completo que deve ser reproduzido. A própria estrutura, o enredo, a situação-problema, o desfecho e as personagens já são dados para as crianças. A história escolhida para a reprodução escrita foi o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, por se tratar de uma história bastante conhecida pelas crianças. A história conta com uma estrutura narrativa clara, apresentando bem o seu início, o

desenvolvimento e o desfecho e foi a mesma utilizada no estudo de Souza e Correa (2007). A história da Chapeuzinho Vermelho foi contada pela aplicadora, em sala de aula da turma e, em seguida, foi solicitado que as crianças reproduzissem a história em uma folha de papel pautada.

Escrita autoral: para essa atividade, o aplicador fez a leitura da história “Alice viaja nas histórias” (Rodari, 2007), como um recurso motivacional inicial para que as crianças criassem os textos autorais. Essa história não era conhecida pelas crianças. O texto é narrativo, no qual a personagem principal cai dentro de um livro, passa por vários contos infantis e se encontra com diversos personagens. A partir dessa leitura, foi solicitado às crianças que imaginassem e escrevessem uma história na qual eles fariam uma viagem. As crianças deveriam contar como seria essa viagem, para onde iriam, quem encontrariam. A produção textual deveria respeitar as seguintes orientações: a história deveria ter início, meio e fim; deveria ser mencionado quem eram os personagens, onde eles estavam, para onde viajaram, como chegaram lá, quem eles encontraram, o que fizeram e, caso voltassem para casa, como isso aconteceu. Tais orientações foram dadas oralmente. Segundo Ferreira e Teberosky (2007) e Soares (2020), as crianças precisam de um motivo para escrever, e este precisa fazer sentido para elas. Assim, se apenas se pedisse que as crianças escrevessem uma história, sem nenhum contexto, a motivação inicial para escrita poderia enviesar os resultados da produção autoral.

2.2.3 Correção da produção de texto escrito

Para assegurar a qualidade e a consistência da análise das produções escritas, estabeleceu-se um procedimento de avaliação textual. Nesse processo, a correção dos textos foi conduzida por uma estudante de mestrado, com formação em educação e experiência no ensino da leitura e da escrita. Os textos foram analisados quanto à extensão (número de palavras do texto); quanto às qualidades da estrutura narrativa, pelas categorias de Silva e Spinillo (2000) e Nobile e Barrera (2016); quanto à precisão das palavras escritas, com categorias dos erros baseadas em Nobile e Barrera (2009) e Carraher (1985).

- a) **Precisão ortográfica:** categorias dos erros ortográficos baseadas em Nobile e Barrera (2009) e Rego (1986):

- Erros de transcrição da fala: os erros de transcrição da fala são aqueles em que a criança se apoia na oralidade para embasar sua escrita. Dessa forma ela escreve a palavra da forma como pronúncia, e grafias como *mininu* (menino) e *veis* (vez) podem acontecer.
- Erros por supercorreção: esse tipo de erro ocorre quando a criança percebe que existem regras para a escrita que estão além da relação letra/som. Dessa forma, ela entende que as palavras não são escritas como são faladas. Porém, ela acaba generalizando as regras e aplicando-as em contextos em que não são utilizadas. Por exemplo, fala-se “*vassora*” e escreve-se *vassoura*, a criança então aplica a mesma regra e escreve *professoura* ao invés de *professora*.
- Erros por desconhecimento das regras contextuais: esses erros ocorrem quando a criança não considera o contexto para a escolha da letra. Dessa forma, ela escreve, por exemplo, *pasarinho*, por desconhecimento de que a letra *s* entre vogais tem som de /z/.
- Erros de marcação de nasalização: Nesse caso, ocorre a não diferenciação entre vogais nasais e orais ou a marcação inadequada da nasalização. Por exemplo, a escrita *elefãte*, ao invés de *elefante*.
- Erros causados pela concorrência: Integram essa categoria os erros que ocorrem quando duas letras podem ser empregadas para representar o mesmo som naquela posição da palavra e isso não diferencia o som que elas assumirão. Isso se dá porque a representação do fonema não depende de aspectos fonológicos e sim da etimologia da palavra ou de aspectos morfológicos. O uso de *s* ou *z* entre vogais ou o uso de *g* ou *j* diante de *e* e do *i* são exemplos que se aplicam a essa categoria.
- Erros por troca de letras: nesse caso, a criança faz a escolha errada de letra para representar determinado som. Por exemplo, trocas entre *p/b* ou *v/f*.
- Erros nas sílabas complexas: ocorrem na escrita de sílabas que apresentam uma estrutura diferente do padrão consoante/vogal, por exemplo, em *borboleta*. O uso inadequado dos dígrafos *nh*, *lh* e *ch* também entra nessa categoria.

- Erros de segmentação: como se trabalhou com a escrita de textos, também foi possível observar erros em que a separação das palavras foi feita de forma incorreta, seja pela junção de palavras que deviam estar separadas (*amenina*), seja pela separação de sílabas de uma mesma palavra (*a vistou*).

A porcentagem de tipo de erros ortográficos foi feita pela divisão do número de erros de uma categoria pelo número de erros total de palavras no texto. O desempenho ortográfico das crianças foi calculado pela média do número de erros em relação ao total de palavras escritas no texto.

- b) **Qualidade textual:** categorias da estrutura narrativa de acordo com a classificação de Silva e Spinillo (2000) e Nobile e Barrera (2016).

- Categoria I: os textos não constituem histórias. São frases soltas, sequências de ação. Não apresentam os personagens, em termos de descrevê-los ou compartilhar suas características, nem cenário, nem enredo. Não têm nenhum tipo de marcação narrativa. Os textos são muito curtos, com frases curtas. Não apresentam situação-problema nem desfecho.

“Era o mave [era uma vez] dois amigo o dois foi pria [praia] i jogar bola sega [chega] mais dois amigo i deipo [e depois] foi para escola foi copa [comprar] carro i o amigo foi necota [encontrar] a namorada i ela tomo [tomou] o tiro todo muido [mundo] fico trte [triste].”

- Categoria II: produz-se só o começo da narrativa. Introdução da cena e dos personagens. Escritas ainda muito próximas de não histórias, muito elementares.

“o planeta musica e legal como eu cheguei nele foi de helicopitero [helicóptero] o planeta e ilominante [iluminado] e eu achei um ete o nome dele e iago e iago tinha 2 bilhetes e fomos au [ao] cinema.”

- Categoria III: histórias incompletas. Apresentam o esboço de uma situação-problema, mas sem detalhes e sem desfecho. Textos um pouco mais elaborados e que trazem um pouco mais de informações.

“era uma vez um garoto que se chamava douglas em um dia de tédio e dunada [do nada] apareceu um livro magico e dunada [do nada] puchou [puxou] douglas e assim [assim] apareceu no castelo emcantado [encantado] dos avetureiros [aventureiros] e assi [assim] douglas se encontrou [encontrou] com o avetureiro [aventureiro] azul.”

- Categoria IV: semelhante à anterior, apresentando tentativas de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente.

“o garoto lowzin era um garoto muito animado aceitava tudo bricava de tudo mas ele tinha uma melhor amiga o nome dela era lara ela era muito legal então o garoto lowzin foi se aventurar ele podia quebrar o braço que ele ficava de pé a lara ajudava. Mas ele tinha um inimigo o nome be o be fazia de tudo pra acabar com a amizade do garoto lowzin e da lara mas o garoto lowzin não deichava [deixava] por que ele era o garoto lowzin mas o garoto lowzin e a lara tiveram que deter o vilão be e o be numca [nunca] mas [mais] apareceu fim.”

- Categoria V: o desfecho está presente, mas não diz como a situação-problema foi resolvida. Histórias quase completas devido à ausência de informações importantes ou partes da história, mas isso não impede a compreensão geral dela.

“Era uma vez uma garota que adorava conhecer as cores até que um dia viu um arco-íris so que no momento o arco-íris sugou a menina e a menina conheceu um monte de cores e ficou surpresa [...] cada dia que se passava ela conhecia mas [mais] e mas [mais] cores a menina cançada [cansada] não comçeguia [consequia] sair de lá [...] ela disse se você deicha [deixar] eu sair eu aranje [arranje] novas cores e o arco-íris concordou e deixou sair ela apareceu em casa.”

- Categoria VI: histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada.

“era uma vez uma formiguinha que amava ficar em casa mas as amigas dela não gostavão [gostavam] diso [disso] e teve uma vez que ela foi na casa de um amigo e o amigo perguntol [perguntou] amiga porque você não sai de casa ela respondel [respondeu] eu não gosto muito de sair [...] eles ficarão [ficaram] conversando e teve uma hora que a formiguinha falou tchau amigo eu tenho que ir.”

Extensão do texto

Para cada texto, o número de palavras foi calculado para determinar a extensão textual. Esta foi baseada no número de palavras, identificadas pelos espaços em branco que as separavam. Metodologicamente, é importante levar em consideração o tamanho do texto, pois é frequentemente considerado um indicador da carga cognitiva ou da dificuldade da tarefa (McCutchen, 2000).

Teste de inteligência

Para controlar os efeitos da inteligência na composição da escrita, foi utilizado o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 2008). O teste mede a inteligência, via raciocínio lógico e espacial.

2.3. Procedimentos

Todos os participantes da pesquisa tiveram o termo de consentimento assinado pelos responsáveis e o termo de assentimento assinado pelas crianças. Inicialmente foi feita uma conversa com as turmas explicando quem era a estudante de mestrado e o que ela pretendia ali em uma linguagem compatível com a faixa etária. As crianças estavam animadas e mobilizadas em contribuir com a pesquisa. Em seguida, iniciou-se a coleta de dados, que aconteceu em três sessões, incluindo a aplicação do TDE. As duas primeiras ocorreram na sala de aula, com aplicação da tarefa de produção escrita. Um dia foi usado para a produção da narrativa livre e

outro dia para a produção escrita do reconto da história “Chapeuzinho Vermelho”. Ambas as tarefas de produção de texto foram realizadas em sala de aula, com a colaboração da professora da turma. As crianças não tiveram restrições quanto ao número de linhas e de palavras ou de tempo para completar as tarefas de produção da escrita, conforme o estudo de Souza e Correa (2007). A finalidade dessa condição foi observar como as crianças se comportam em uma situação de escrita mais natural e realista, como se estivessem escrevendo no dia a dia. As crianças foram incentivadas a continuar escrevendo até considerarem que haviam concluído a história da forma desejada. A média de tempo de aplicação da produção de cada texto foi de uma hora.

2.4. Plano de análise de dados

Utilizou-se o teste de *Shapiro-Wilk* para avaliar a normalidade dos dados. Devido ao tamanho relativamente pequeno da amostra e à variação encontrada nos dados, o teste estatístico não paramétrico *Wilcoxon Signed Rank* foi usado para comparar a precisão, a extensão e a qualidade do texto narrativo em diferentes condições de produção (autoral ou reconto). O tamanho de efeito foi calculado, $r = z/n$ (raiz quadrada de N) (Filed, 2019). Cohen (1988) sugere critérios de 0,10, 0,30 e 0,50 como indicativos, respectivamente, de efeitos pequenos, médios e grandes.

2.5. Resultados

A análise de normalidade dos dados das variáveis foi submetida ao teste de *Shapiro-Wilk*. Todas as medidas de precisão ortográfica foram significativas com $p < 0,01$ e extensão do texto $p < 0,05$, indicando que as distribuições se afastam de uma distribuição normal. A estatística descritiva da proporção de erros e da extensão dos textos na escrita de reconto e na produção livre é mostrada na Tabela 1.

Tabela 1 –Estatística descritiva da proporção de erros e da extensão dos textos

Categorias dos Tipos de erros	Condição de produção	Média (Desvio Padrão)
Erros de transcrição de fala	Produção Autoral	21,1 (2,5)
	Reconto	2,84 (0,4)
Supercorreção	Produção Autoral	0,82 (0,3)
	Reconto	1,3 (0,3)
Regra Contextual	Produção Autoral	2,25 (0,35)
	Reconto	1,0 (0,2)
Nasalização	Produção Autoral	2,2 (0,38)
	Reconto	1,1 (0,53)
Concorrência	Produção Autoral	1,48 (0,24)
	Reconto	1,9
Sílabas complexas	Produção Autoral	1,5 (0,32)
	Reconto	0,8 (0,2)
Troca de letras	Produção Autoral	1,9 (0,36)
	Reconto	1,8 (0,36)

Segmentação	Produção Autoral	2,1 (0,38)
	Reconto	1,7 (0,3)
Totais de erros	Produção Autoral	115,6 (1,5)
	Reconto	12,5 (0,9)
Total de palavras	Produção Autoral	55,6 (3,7)
	Reconto	79,8 (5,2)

Fonte: dados da pesquisa

Em seguida, foi realizado o teste de *Wilcoxon Signed Rank*, com o objetivo de investigar se há diferença na proporção de erros entre duas condições de produção escrita de narrativa, como produção livre e reconto de história conhecida. Os resultados foram estatisticamente significativos na proporção de erros por transcrição ($Z = -6,01$, $p < 0,001$; $r = 0,88$), regra contextual ($Z = -3,12$, $p < 0,01$; $r = 0,37$) e nasalização ($Z = -2,46$, $p < 0,05$; $r = 0,26$), demonstrando que a proporção de erros da produção livre foi maior do que na escrita do reconto, com valor de efeito entre pequeno e grande. Não houve diferença entre as proporções totais dos erros de produção livre e reconto ($p = 0,33$).

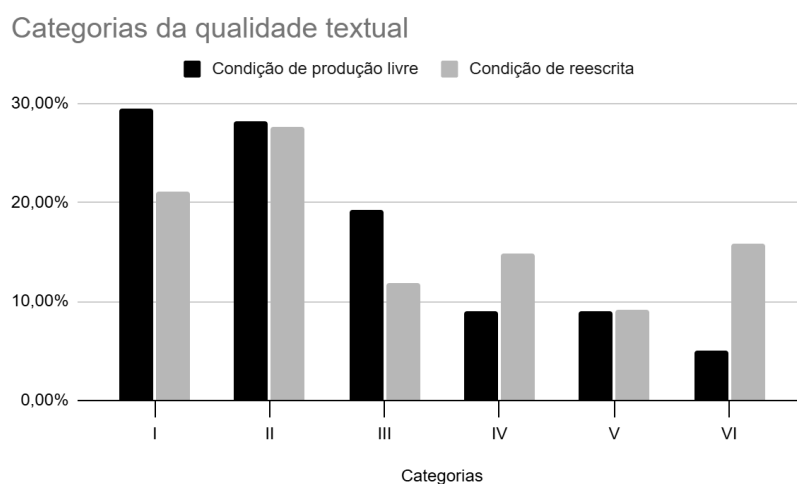
Quanto à quantidade de palavras, houve diferenças significativas na extensão do texto ($Z = -4,27$, $p < 0,01$, $r = 0,34$), com valor de efeito baixo. Os textos mais longos foram aqueles inscritos na condição de produção de reconto em relação ao de autoria. Quanto à qualidade textual ($Z = -2,3$, $p < 0,05$, $r = 0,23$), houve diferenças significativas, sendo os textos de reconto melhores do que os de autoria.

Análise qualitativa da qualidade textual

É possível observar que, no contexto de reescrita, existe uma quantidade maior de textos nas categorias finais, o que revelou uma melhor estruturação da narrativa. No contexto de produção autoral, a maior parte dos textos (76,9%) se

encontra entre as categorias I e III, enquanto 22% estão entre as categorias IV e VI. No contexto de reescrita, 60,5% dos textos estão entre as categorias I e III e 39,8% entre as categorias IV e VI, mostrando uma discrepância menor na distribuição das produções. O Gráfico 1 mostra a porcentagem das frequências das categorias por condição de produção textual.

Gráfico 1 - Porcentagem das frequências das categorias por condição de produção textual



Fonte: dados da pesquisa.

Ao observarmos as performances individuais, verificamos que 43 crianças melhoraram seu desempenho da estrutura narrativa com a mudança de contexto, enquanto 21 mantiveram a mesma estrutura e 11 pioraram seu rendimento. Dentre as que mantiveram sua classificação, 16 estão entre as categorias I e III, ou seja, produzem histórias elementares independentemente da situação.

A partir das diferenças nas porcentagens, foi necessário compreender as características qualitativas que mostram as variações entre as condições de produção textual. Nos textos autorais, não foi possível observar os marcadores característicos da estrutura de histórias, como “Um dia...” ou “E foram felizes para sempre.”. Os textos têm uma extensão pequena, formados por frases curtas e finais abruptos. Aproximam-se de escritas de diário ou relatos de experiências pessoais, são utilizados poucos elementos de coerência e coesão. As construções linguísticas são típicas de situações coloquiais de oralidade. As histórias são incompletas, não contendo a estrutura convencional da escrita, que seria uma sequência de acontecimentos que culminam na resolução de uma situação-problema apresentada

no início, o que demonstra pouca elaboração da trama. Além do mais, não se pode deixar de considerar que somente três textos ficaram na categoria VI.

No que se refere a análise dos recontos, não entraram na análise das categorias os textos classificados da categoria I de estrutura narrativa, por se tratar de textos muito elementares. Na categoria II, num total de 20 textos, verificou-se que, por se tratar de textos ainda elementares, eles omitem boa parte da história, porém é possível compreender os trechos que foram mantidos, embora ainda falem muitos elementos. O início é a parte que mais aparece preservada, trazendo, da história utilizada, o contexto da avó doente e a visita da neta. O início da história está presente, porém sem toda a caracterização da Chapeuzinho, do local onde mora ou da sua relação com a mãe. O que mais aparece é a informação essencial de que Chapeuzinho Vermelho estava indo levar um bolo para sua avó que estava doente. Também se observa um destaque para o encontro da Chapeuzinho com o lobo na floresta e para o fato de que tomaram caminhos diferentes até a casa da vovó. Muitos omitem o diálogo do lobo com a Chapeuzinho, limitando-se a dizer que um foi para um lado e o outro para outro. O meio da história é omitido na maioria dos textos, pulando logo para o momento em que o lobo devora as personagens.

A categoria III conta com um total de 10 textos. Os textos nessa categoria trazem os marcadores clássicos de início de história, como o “era uma vez”. Além disso, vão explorar mais esse contexto inicial, explicando a relação da menina com a mãe e a avó e a origem do apelido. O encontro com o lobo também é mais detalhado. Em muitos textos, é trazido o diálogo que ocorre entre Chapeuzinho e o lobo. O disfarce do lobo e suas tentativas de enganar a Chapeuzinho também são mais explorados, porém os textos continuam bem simples, e o enredo bem resumido.

Entre a categoria II e III, não existem muitas mudanças em termos das partes que aparecem ou são omitidas, mas existe uma mudança na qualidade dessas partes. Ao se verificar a categoria IV (total de 11 textos), pode-se observar uma mudança grande na organização textual. Tem-se uma boa construção da narrativa inicial, bem como o diálogo entre Chapeuzinho e o lobo na floresta. Em grande parte dos textos, é sinalizado que o lobo pega o caminho mais curto e que propõe uma disputa com a Chapeuzinho Vermelho. O momento da chegada do lobo na casa da avó ainda é pouco elaborado, quase não aparece o fato de ele ter enganado a

vovó e depois se disfarçado para enganar a Chapeuzinho, porém, em 90% dos textos, a avó e a Chapeuzinho são devoradas.

Na Categoria V (8 textos), a situação inicial e o final da história estão presentes em todos os textos. Assim como na categoria anterior, são textos nos quais é possível compreender a história, porém alguns elementos ainda estão ausentes. Por fim, tem-se a Categoria VI, com 12 textos. Nesses textos, é explorado mais o fato de o lobo enganar a vovó para entrar na casa e depois enganar a Chapeuzinho, trazendo um número maior de informações para o leitor do meio e do final da história. Na maioria dos textos anteriores, ficava claro que o lobo pegava o caminho mais curto, porém, nessa categoria, fica claro que ele conseguiu pegar o caminho mais curto, porque enganou a Chapeuzinho. São crianças que apresentam um fôlego maior de escrita e elaboram histórias mais completas.

O que se observa na construção da narrativa é que, conforme as crianças vão internalizando melhor a estruturação do texto, a condição de escrita influencia menos a construção do texto, e a importância do desenvolvimento das ideias vai ficando mais clara. Com isso, os textos ficam mais completos e mais ricos em detalhes, enquanto nas categorias mais essenciais, o destaque é dado às informações centrais, que são transmitidas de forma sucinta e objetiva.

2.6. Discussão

O presente estudo foi projetado para analisar se a condição da composição textual – autoral ou reconto de texto narrativo – impactaria a precisão ortográfica, a extensão (comprimento do texto) e a qualidade do texto (no que se refere à coerência da estrutura narrativa). Foram examinadas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com baixo nível de precisão ortográfica.

A hipótese que guia o estudo é de que o contexto de produção (autoral e reconto) interfere na coerência do texto narrativo, no tamanho do texto e na precisão das palavras na composição textual. Ao escrever um texto autoral, a criança divide a carga mental entre a codificação (precisão ortográfica), o planejamento e a organização da história (início, meio e fim, construção dos personagens, etc.). Nessa condição, os textos autorais estariam mais comprometidos com a coerência das estruturas narrativas, só que com menos palavras complexas para detalhar a história inventada.

2.6.1 Desempenho ortográfico e extensão

Em relação à precisão ortográfica, não houve variação na proporção de erros totais entre as condições de produção textual (autoral e reconto), entretanto observou-se uma sensibilidade nos tipos de erros ortográficos. Apareceram mais erros de transcrição, regra contextual e nasalização nos textos autorais do que nos de reconto. Quanto à extensão do texto, o total de palavras apresentou diferença na condição de produção. Assim, os textos de escrita autoral foram mais curtos do que os de reconto, o que pode ser um indicador da carga cognitiva ou da dificuldade da tarefa. Isso sugere a hipótese de que a escrita do texto autoral - livre pode ter demandado das crianças, não apenas em termos de processos cognitivos de alto nível, como planejamento, geração de ideias e estruturação do texto, mas também na recuperação lexical de palavras. Essa descoberta sugere que a escrita ortográfica em um texto escrito livre é mais desafiadora para os escritores iniciantes do conhecimento ortográfico. Para expressar ideias detalhadas em textos, é essencial que os escritores acessem e selecionem palavras apropriadas (Connelly & Dockrell, 2016).

Os tipos de erros ortográficos de transcrição de fala, de origem contextual e de nasalização mostraram-se mais visíveis nos textos autorais do que nos textos de reconto. Os aspectos referentes à ortografia, nesse caso, ficaram em segundo plano, gerando menos reflexão sobre as regras e mais apoio na oralidade. Os resultados corroboram os obtidos por Correa e Souza (2007) e Nobile e Barrera (2016), nos quais não se observaram diferença no que se refere à quantidade de erros cometidos em relação ao contexto de escrita, mas sim em relação ao tipo de erro. No presente estudo, os erros de transcrição – que podem envolver tentativas de grafar palavras com base na oralidade – foram significativamente mais frequentes na escrita livre, o que pode estar relacionado à maior carga cognitiva imposta pela organização textual autoral, o que pode comprometer a precisão ortográfica (Spinillo, 1991). Esses resultados reforçam a hipótese de que o esforço cognitivo para planejar e estruturar um texto autoral pode limitar os recursos disponíveis para a codificação ortográfica, levando a um maior número de erros em categorias específicas.

Por fim, vale destacar que a amostra deste estudo marca o momento em que se espera que os alunos já tenham consolidado boa parte das regularidades

ortográficas, conforme destacado por Ferreiro e Pontecorvo (1996). O fato de ainda serem observados erros ortográficos específicos mesmo nessa etapa, indica a complexidade do processo de apropriação do sistema ortográfico e a importância de atividades que favoreçam tanto a automatização da codificação quanto o desenvolvimento da competência textual.

O processo de aquisição da escrita, por si só, é repleto de desafios e dificuldades. A articulação entre as habilidades necessárias para a transcrição do texto, bem como para a sua composição, exige grande investimento cognitivo (Correa, 2019). Normalmente, crianças com dificuldade para a aquisição da escrita não conseguem automatizar esses processos, o que acarreta uma sobrecarga da memória de trabalho e um grande comprometimento da transcrição dos textos. Geralmente, esse processo resulta em textos pouco enriquecidos em sua composição e em erros ortográficos, conforme Correa (2019). De acordo com essa autora, os erros podem ser organizados em dois grupos. No primeiro, estariam aqueles erros relacionados ao nível fonológico (marcas da oralidade, omissão de letras, dificuldade na escrita de sílabas complexas). Esses erros costumam estar mais presentes nos dois primeiros anos do ensino fundamental e, se persistem depois desse período, podem significar um alerta de alguma dificuldade mais específica, que se relaciona com as habilidades fonológicas. Outro grupo dos erros é o suprafonológico (dificuldade com regularidades morfológicas, acentuação e escrita de palavras irregulares). A amostra desta pesquisa localiza-se no final dos anos de alfabetização e isso pode explicar o fato de os erros mais significativos estarem relacionados aos aspectos fonológicos (nasalização, regra contextual e transcrição).

2.6.2 Qualidade textual

A qualidade das estruturas narrativas dos textos também variou em relação ao contexto de produção. Os textos de reconto foram longos e tiveram mais coerência na estrutura narrativa do que os autorais. Embora o valor de efeito tenha sido baixo, esse achado é relevante, pois indica que o reconto pode favorecer uma produção textual mais longa, possivelmente por fornecer suporte estrutural e temático à criança, o que reduz a carga de planejamento e facilita a fluência da escrita. Essa observação dialoga com os achados de Fayol *et al.* (2023) e Bressoux

et al. (2024), que apontam uma relação entre características estruturais do texto (como extensão e organização narrativa) e o desempenho ortográfico.

Na composição do texto autoral, os textos foram curtos em relação ao de reconto, e, possivelmente, a carga mental foi dividida entre a construção coerente de uma estrutura narrativa e o uso lexical das palavras com erros de origem fonológica. Tais achados sugerem que o contexto de produção escrita pode influenciar qualitativamente o desempenho ortográfico das crianças, mesmo que a quantidade total de erros permaneça relativamente estável, o que está em consonância com os resultados de Souza e Corrêa (2007) e de Nobile e Barrera (2016).

Além disso, os achados desta pesquisa contribuem para uma compreensão mais fina da relação entre contexto de produção e desenvolvimento ortográfico, pois mostram que, embora o número total de erros não varie significativamente, o tipo de erro sim, o que sugere diferenças nos processos de atenção e seleção lexical ativados em cada tipo de tarefa. Assim como observado por Nobile e Barrera (2016), as crianças que produzem textos mais estruturados tendem a cometer menos erros, o que sugere que o domínio ortográfico está articulado à competência narrativa, mesmo em fases iniciais do desenvolvimento da escrita. De forma geral, a análise qualitativa dos textos também revelou que o contexto de produção influencia a estrutura narrativa, sendo a atividade de reescrita a que mais promove a elaboração de textos mais estruturados.

2.7 Considerações finais

Produzir histórias é uma atividade linguística e cognitiva. Essa habilidade é gradativamente adquirida durante os anos escolares. Os resultados deste estudo reforçam o fato de que compreender a relação letra/som não garante a qualidade da escrita nem o desenvolvimento da ortografia e que a escola deve promover o registro escrito de histórias e a mediação sistemática e intencional desses aprendizados (Rego, 1986; Silva; Spinillo, 2000). No contexto de reconto, a previsibilidade do conteúdo pode liberar recursos mentais para o monitoramento ortográfico, enquanto no contexto autoral, a liberdade lexical pode tanto aumentar a incidência de erros quanto permitir a escolha estratégica de palavras conhecidas, como apontado por Souza e Correa (2007). Pode-se considerar que o contexto de

produção influencia a estrutura narrativa, sendo a atividade de reescrita a que mais promove a elaboração de textos mais estruturados.

2.8 Limitações e direções para pesquisas futuras

Uma das limitações neste estudo é que a variável “gênero” não foi utilizada. Não se sabe se as crianças conheciam ou não o que era um texto narrativo. Estudos sobre habilidades metalinguísticas textuais mostram que o pensamento consciente sobre as estruturas que compõem um gênero textual tem impactos tanto na escrita quanto na compreensão textual. Estudos futuros poderiam incluir uma medida de habilidade metatextual. Outra limitação refere-se à incerteza sobre se as crianças reconhecem ou não os erros presentes em suas produções escritas. Sabe-se que, muitas vezes, as crianças percebem os erros, porém não sabem explicá-los, o que demonstra que conhecem a escrita correta das palavras, todavia não conhecem a razão para essa escrita. No caso da produção textual, pesquisas futuras poderiam investigar, para além da produção, a edição ou revisão textual. Muitos erros são atencionais e outros devido ao desconhecimento da regra ortográfica.

2.9 Implicações teóricas e educacionais

Este estudo sugere que o contexto da tarefa de produção da escrita pode influenciar a forma como as crianças usam a ortografia. Nesse sentido há uma contribuição teórica do modelo simples de leitura de como os processos inferiores (ortografia) podem ser afetados pelos processos de nível superior (planejamento e organização textual), na geração de textos. Além disso, traz uma contribuição educacional, em que reforça a necessidade do acesso à diversidade de leitura e ensino sobre os diferentes tipos de textos e gêneros textuais como elementos indissociáveis dos aspectos da transcrição. A notação escrita é um domínio específico do conhecimento e a norma ortográfica é uma convenção social que regulamenta a escrita de palavras, por isso, as crianças precisam de instrução sistemática de ortografia para aprender como o sistema de escrita funciona e não apenas memorizar como as palavras são escritas (Pessoa e Morais,2010) .

Sugere-se que o ensino explícito da ortografia seja articulado às orientações igualmente explícitas sobre a produção de diferentes tipos de textos, inseridas em

contextos significativos de aprendizagem. Além disso, o trabalho com ortografia nas escolas precisa ser compreendido para além da simples correção de palavras, promovendo a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, de modo a potencializar o desenvolvimento da escrita.

3. Estudo 2 - A influência da consciência fonológica em diferentes níveis de desempenho ortográfico

3.1 Introdução

Na literatura científica estão consolidados os impactos das habilidades metalinguísticas sobre o pensamento intencional e deliberativo da linguagem escrita. Especialmente a consciência fonológica, que é a “capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala” (Soares, 2020 p.44), como crucial para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita (Correa, 2001, Maluf, 2003, Soares, 2016, Morais, 2019). Porém, ainda há pouca informação disponível que considere as especificidades das habilidades de consciência fonológica em falantes do português do ensino fundamental.

O português é uma língua composta de sílabas simples, mas com uma profundidade ortográfica que traz desafios para a escrita de algumas palavras (Soares, 2020). Por exemplo, os mesmos grafemas S, X e Z podem representar tanto o fonema /s/ como em “ensaboar”, “máximo” e “cartaz”, como o fonema /z/ como em “pausa”, “exame” e “azeitona” (Nóbrega, 2013). Dessa forma, o léxico desempenha um papel importante dentro do aprendizado da escrita relacionando esse aprendizado à leitura. Assim, a consolidação das relações fonema-grafema não é suficiente para escrever palavras ortograficamente corretas.

A relação grafema-fonema varia de consistência em relação à leitura e a escrita sendo mais consistente na leitura do que na escrita. Isso faz com que a construção do léxico seja muito importante para o desenvolvimento da escrita. O contato com atividades de leitura se tornam, então, de extrema importância para a construção do léxico.

O presente estudo verifica se a consciência fonológica tem impactos na escrita de palavras e se ela explica as diferenças no nível de desenvolvimento

ortográfico das crianças do terceiro ano escolar. Sendo essa habilidade composta por diferentes tipos de capacidades dependendo de qual dimensão da palavra está sendo analisada. Dessa forma, pode-se destacar três níveis de consciência linguística. Em primeiro lugar, a consciência lexical, que envolve a compreensão de que a palavra constitui uma cadeia de sons e a noção do próprio conceito de palavra. Em seguida, a consciência silábica, por meio da qual se reconhece que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e que essas unidades podem ser manipuladas. Por fim, a consciência fonêmica, que permite perceber que as sílabas são formadas por unidades sonoras ainda menores, os fonemas (Soares, 2020). Assim, a consciência fonológica, que abrange esses diferentes níveis, insere-se no conjunto mais amplo das habilidades metalinguísticas. ”Essas seriam a capacidade de refletirmos sobre a própria língua e manipulá-la” (Maluf, 2003). Em seus achados, as autoras frisam o papel ativo da criança dentro do processo de aprendizagem e como é importante brincar com as palavras, para que elas se tornem objeto de reflexão no cotidiano e a escola tem um papel importante nesse aspecto.

Assim, pode-se dizer que a constituição da leitura e escrita tem como base a compreensão de que os sons da fala podem ser representados por símbolos. Após a compreensão desse princípio, denominado princípio alfabético, o aluno precisa aperfeiçoar sua concepção alfabética e se apropriar da ortografia, ou seja, as convenções da escrita. A ortografia do português é relativamente transparente, o que significa que ela é composta por relações biunívocas, aquelas em que uma letra representa um som e esse som só é representado por essa letra, mas também temos relações fonema-grafema que são variáveis, inconsistentes e arbitrárias (Soares,2020). Dessa forma, a relação entre fonema-grafema pode se dar de forma regular ou irregular. Dentro das relações regulares temos três possibilidades, de acordo com Morais (2009):

Relações regulares diretas: são aquelas em que não existe competição entre as letras para a representação daquele som. São as relações biunívocas entre letra e som, as correspondências são fixas e recíprocas. Cada letra representa um som e o som é sempre representado pela mesma letra. No português, essas relações são minoria somente existindo na grafia de P, B, T, D, F e V. Mesmo assim, algumas crianças trocam essas letras no momento da escrita, fato esse que se dá devido a sons parecidos em sua realização no aparelho fonador.

Relações regulares contextuais: nesses casos a escolha da letra depende do contexto dentro da palavra. Por exemplo, o uso do R e RR ou G e GU, para decidir qual opção usar, a criança precisa observar as letras que vêm antes ou depois, pois esse contexto irá determinar o som que será produzido.

Relações regulares morfológico-gramaticais: nesses casos, a regra é estabelecida por aspectos gramaticais da palavra. Por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com ESA e substantivos derivados com EZA.

Relações irregulares: nas irregularidades, não temos nenhuma regra ou contexto que nos ajude a perceber a escolha de determinada letra. Seu uso se dá pela tradição ou pela origem (etimologia) da palavra. Na escrita de palavras irregulares, a memória desempenha papel importante, visto que a criança precisa memorizar como essa escrita se dá. A compreensão das regularidades da escrita trará ao estudante a segurança de escrever palavras que ele nunca teve a oportunidade de ler (Morais,2009).

Por isso, devido às especificidades da língua portuguesa e da importância do conhecimento do que é regular e irregular, para que o professor organize sua atuação, mais estudos que tratam e observam especificamente a nossa língua são necessários, visto que a organização da nossa escrita difere da língua inglesa, por exemplo.

3.1.1 Estudos sobre consciência fonológica

Na primeira metade da década de 1970, o pesquisador Liberman conduziu um experimento com crianças de 5 e 6 anos, solicitando que batessem na mesa a cada sílaba e a cada fonema das palavras que lhes eram apresentadas oralmente. As crianças de 5 anos, fora da escolaridade, se saíram melhor na marcação e contagem das sílabas, enquanto as crianças já iniciadas na escolaridade, 6 anos, tiveram desempenho melhor nos fonemas. Liberman concluiu que a segmentação de fonemas parecia só se consolidar com a alfabetização. Em estudos posteriores com adultos analfabetos, iria concluir que a consciência da fala como uma sequência de sons seria resultado da escolarização formal. Em 1983, outro estudo concluiu que a consciência fonológica era fator causal necessário para o aprendizado da escrita alfabética. Esse estudo, realizado por Bradley e Bryant, se tornou um clássico (Morais,2019).

Nos estudos de Morais (2019), já são trazidos dados referentes à consciência fonêmica como sendo o ponto de maior dificuldade entre os estudantes. A identificação de palavras com o mesmo fonema é um desafio, a tendência é que eles se apeguem e usem como referência a primeira sílaba e não o fonema isolado da primeira letra. Morais (2019) também constatou, em suas pesquisas, que os alunos chegam na hipótese alfabética mesmo sem saber isolar fonemas. Em nossa coleta de dados, também pudemos perceber a dificuldade na manipulação e identificação dos fonemas e a mesma tendência de uso da primeira sílaba. Outro ponto observado foi que alunos com a escrita alfabética já consolidada, ainda apresentam dificuldades no que se refere à consciência fonêmica. De acordo com Morais e Pessoa (2010), a habilidade metafonológica em relação ao fonema envolve a aquisição da forma linguística em questão e a necessidade de uma demanda que gere o pensar sobre a língua e isso acontece na escola.

No que se refere ao aprendizado da ortografia, o estudo de Pessoa e Morais (2010) trata especificamente das regras contextuais e morfológicas-gramaticais. O estudo contou com crianças de segunda e quarta série de classe média e classe popular. O resultado desse estudo aponta também para aspectos socioculturais, pois as crianças de classe média obtiveram escores significativamente mais altos que os pares de classes populares. Os alunos foram divididos em subgrupos de acordo com seu desempenho ortográfico. Os alunos com melhor desempenho ortográfico se saíram melhor nas tarefas metafonológicas de produção de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que começam com o mesmo fonema e adição e subtração de fonemas.

O estudo concluiu que para algumas regras contextuais existe correlação entre as habilidades metafonológicas e a ortografia (das 22 regras contextuais pesquisadas, 8 apresentaram correlação com alguma prova de habilidade metafonológica, principalmente fonêmica). Os alunos tiveram mais facilidade em identificar palavras que começam com a mesma sílaba do que palavras que começam com o mesmo fonema, esse desempenho teve relação com o desempenho ortográfico e o grupo sociocultural. O maior desempenho ortográfico favoreceu o domínio das provas fonêmicas.

Os autores acreditam que o melhor domínio da notação facilita a manipulação do fonema, pois a criança não usa só o processamento fonológico, mas a imagem da palavra escrita. Os alunos demonstraram mais dificuldade nas

correspondências morfológico-gramaticais e na marca de nasalização. O desempenho nas provas de habilidade metafonológica parece ter relação direta com o aumento da escolaridade e uma relação com o domínio de regras ortográficas independentemente do tipo.

Rego e Buarque (1997), em sua pesquisa, analisaram o papel da consciência sintática e da consciência fonológica sobre o rendimento escolar de 46 crianças de classe média baixa de uma escola privada. A hipótese era de que existia uma relação entre o desenvolvimento da consciência sintática e a aquisição de regras morfossintáticas e que a consciência fonológica teria implicação da aquisição de regras que necessitam de uma análise grafofônica. As autoras controlaram variáveis como a memória verbal e a compreensão da leitura, pois são variáveis que podem afetar o desenvolvimento da ortografia.

Os resultados indicam que o desenvolvimento da consciência sintática favorece a aquisição de regras ortográficas que demandam análise gramatical. Já a consciência fonológica contribui para a aprendizagem de regras que dependem exclusivamente da relação grafo-fônica, avaliada, neste estudo, por meio de uma tarefa de subtração de fonemas. Contudo, tais achados não permitem estabelecer uma relação de causalidade entre consciência sintática ou fonológica e a aquisição das regras ortográficas.

Assim sendo, o papel da consciência fonológica no aprendizado da ortografia é menos evidente do que no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético. Contudo, as pesquisas indicam que alunos com baixo desempenho ortográfico podem ser ajudados a avançar, se tiverem auxílio e aprimorarem suas habilidades metafonológicas (Morais,2019).

Existe uma concepção de escrita para além da alfabética, logo o desenvolvimento da escrita não está concluído, quando o estágio alfabético é alcançado. A aquisição da escrita é um trabalho ativo do aprendiz que precisa construir certas regularidades para compreender o sistema, por isso, a ortografia deve ser ensinada tendo em mente que a criança precisa aprender um sistema de escrita e não simplesmente copiar palavras.

Sendo assim, esse estudo tem como objetivos analisar o desempenho de consciência fonológica nos diferentes níveis (inferior e médio) de escrita. A hipótese que guia esse estudo é que o nível ortográfico varia dependendo do desempenho de consciência fonológica. O terceiro ano escolar foi escolhido, porque

segundo Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o período de alfabetização se fecha, pressupondo que as crianças comecem a escrever para além do princípio alfabético.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

A amostra consistiu em crianças falantes do português do Brasil que estavam cursando o 3º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do Rio de Janeiro. Não foram incluídas crianças com algum transtorno do neurodesenvolvimento, com deficiência e com alguma necessidade educacional específica. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 foi utilizado para parear as escolas escolhidas, com notas 5,8 e outra 6,4 (BRASIL,2023). A escolha pelo 3º ano do Ensino Fundamental se deu por duas razões. A primeira é que neste período escolar, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018), espera-se que os estudantes já estejam alfabetizados e que ocorra a ampliação do conhecimento ortográfico das regularidades contextuais (BRASIL, 2018). A segunda razão, é a exclusão das crianças que passaram o período de alfabetização no período pandêmico da Covid-19, no qual o ensino foi remoto. Das 120 crianças que iniciaram a pesquisa, 42 foram excluídas, por não estarem no nível alfabético na escrita. Os critérios utilizados para esta exclusão foram os resultados de precisão ortográfica do TDE abaixo do percentil 20 (Stein e Fonseca, 2019). Nesse sentido, foram analisados o ditado de 78 crianças. Os participantes foram pareados por idade e anos de educação formal.

3.2.2 Instrumentos

Avaliação do desempenho ortográfico

Subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar – TDE II (Stein, 1994): os itens de escrita de palavras isoladas do TDE foram aplicados para avaliar o desempenho na escrita das crianças. Esse instrumento apresenta propriedades

psicométricas satisfatórias, incluindo evidências de validade de critério e bom índice de consistência interna ($D > 0,70$). O subteste foi administrado e corrigido de acordo com as instruções e procedimentos especificados do manual. A correção de acurácia foi utilizada para definir os grupos com diferentes níveis ortográficos. A pontuação bruta foi transformada em percentis para verificação do nível de precisão ortográfica.

As pontuações referentes aos percentis abaixo de 26 foram rotulados como “nível de risco ortográfico” (grupo 1) e os percentis entre 26 e 74 como “nível ortográfico médio” (grupo 2) e acima de 75 como “nível ortográfico acima do esperado”.

Ditado de palavras isolada com regras ortográficas: para a tarefa de ditado, foi usada uma adaptação feita a partir do trabalho de Henriques (2016), da Tarefa Experimental de Escrita, desenvolvida no Laboratório de Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem UFMG para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Originalmente, a tarefa é constituída por 120 palavras divididas em quatro grupos (grupo 1 – palavras regulares, grupo 2 – palavras com regras contextuais, grupo 3 – palavras com regras morfossintáticas e, grupo 4- palavras irregulares). As palavras foram selecionadas da lista de palavras da pré-escola de Pinheiro (1996). Para esse estudo, manteremos a divisão nos quatro grupos, porém utilizaremos 68 palavras visando tornar a tarefa menos extensa e, portanto, menos desgastante para as crianças e também para priorizar as categorias mais interessantes para os aspectos que pretendemos observar. No Grupo 1 – palavras regulares. Ditado com 14 palavras (7 frequentes e 7 infrequentes). Grupo 2 – Palavras com regras contextuais. Ditado com 20 palavras (10 de média a alta frequência e 10 de baixa frequência). Grupo 3- Palavras com regras morfossintáticas. Ditado com 20 palavras (10 de média a alta frequência e 10 de baixa frequência). Grupo 4 – Palavras irregulares. Nessa tarefa foi solicitada à criança que escrevesse da forma mais precisa possível a palavra ditada pelo aplicador. (Anexo A).

Avaliação de consciência fonológica

Consciência fonêmica - Tarefa de *Spoonerismo* (adaptada por Cardoso-Martins, Haase, & Wood, 1998, *Phonological Assessment Battery* desenvolvida por Frederickson, Frith, & Reason, 1997): A finalidade da tarefa é medir a manipulação de fonemas. A tarefa é dividida em duas partes, cada uma consta com três itens de

treinamento e 10 itens experimentais. Na primeira, o objetivo é a manipulação do fonema inicial da palavra para a formação de uma nova palavra. Por exemplo, o fonema /g/ na palavra “gato” trocado por /r/ forma a palavra rato. Na segunda, parte acontece a troca dos fonemas iniciais entre si de uma palavra composta, para a formação de duas pseudopalavras. Por exemplo, “milho verde” transforma-se em “vilho merde”. A segunda parte não foi solicitada aos estudantes devido ao grau de dificuldade e, por isso, não foi utilizada neste estudo. A confiabilidade do teste é *Cronbach's Alpha* (α) = 0,85. Para cada acerto foi marcado um ponto, perfazendo um total de 10 pontos na primeira parte da tarefa. (Anexo B)

Consciência silábica - Roteiro de avaliação da consciência fonológica

(Guimarães, 2010): a tarefa verifica a dificuldade da criança em identificar o fonema inicial, final e o do meio das palavras. Os itens são organizados em três séries, cada uma com três itens de prática e cinco de teste, perfazendo um total de 15 itens. Na primeira série, a criança é solicitada a identificar, entre três palavras diferentes (palavras-teste), qual começa com o mesmo som que uma palavra-estímulo. Por exemplo, o som inicial de “copo” (palavra-estímulo) entre as palavras testes “cobra –sapo – lata”. O mesmo procedimento acontece com as outras séries, só que com os sons finais e os do meio, respectivamente. Para a correção, foi estabelecida a seguinte pontuação: um ponto para cada acerto e zero para cada erro, podendo a criança atingir o total máximo de 15 pontos (Anexo C).

Avaliação da leitura

Teste de Leitura - Compreensão de sentenças –TELCS (Pinheiro,2022): o teste consiste em um instrumento psicométrico para avaliar compreensão leitora em sentenças. Com ele, podemos identificar sinais de dificuldade em leitura. É indicado para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O teste consiste em diversas sentenças lacunadas e, ao final das sentenças uma lista com algumas opções de palavras para completar a lacuna. Apenas uma palavra completa a sentença mantendo o sentido. A criança deve escolher a palavra correta para preencher a sentença. O teste deve ser realizado em 5 minutos e depois recolhido. A correção foi feita conforme manual.

Avaliação da inteligência

Para controlar os efeitos da inteligência na composição da escrita, foi utilizado o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 2008). O teste mede a inteligência, via raciocínio lógico e espacial.

3.3. Procedimentos

As atividades propostas foram realizadas no próprio ambiente escolar, em dias distintos, e aplicadas pela autora do estudo juntamente com um assistente, estudante de Pedagogia e com experiência na disciplina de teoria e prática de língua portuguesa. Os estudantes responderam individualmente às tarefas de consciência fonológica e o TDE em uma sala separada, em dias diferentes. O ditado e o TELCS foram realizados coletivamente em sala de aula com o acompanhamento da professora da turma. O teste de inteligência foi aplicado por uma estudante de psicologia em outro dia. Essa atividade foi feita em sala separado com 3 estudantes ao mesmo tempo, cada um com seu material. Os alunos não tiveram limite tempo para realização das atividades, exceto no TELCS, e foram dadas as instruções de acordo com o estabelecido em cada tarefa.

3.4. Resultado

Análise descritiva

A distribuição das pontuações totais foi avaliada quanto à normalidade. Os testes de Kolmogorov-Smirnov indicaram que os dados diferem de uma distribuição normal: Consciência silábica - Roteiro de Consciência Fonológica $D(75) = 0,14$, $p < 0,001$; Consciência fonêmica - Spoonerismo $D(75) = 0,20$, $p < 0,001$; Acurácia de palavras regulares diretas $D(76) = 0,24$, $p < 0,001$; Acerto de palavras com regras contextuais $D(76) = 0,13$, $p < 0,01$; Acerto de palavras regras morfológicas $D(76) = 0,14$, $p < 0,01$; Acerto de palavras irregulares $D(76) = 0,18$, $p < 0,001$; ortografia geral (TDE-II) - Acurácia $D(77) = 0,20$, $p < 0,01$; Leitura - TELCS $D(77) = 0,24$, $p < 0,001$ e o RAVEN $D(63) = 0,13$, $p < 0,01$. As estatísticas descritivas das medidas de inteligência (Raven), acurácia de ortografia geral - TDE-II, palavras regulares diretas, palavras regulares com regras contextuais, morfológicas e irregulares); consciência fonológica (roteiro de consciência fonológica e Spoonerismo) e a idade usadas no estudo é mostrada na Tabela 2.

Tabela 2: Estatística descritiva das pontuações dos testes de escrita, leitura, consciência fonológica, inteligência e idades.

Medidas (n)	Grupo 1 - crianças com risco na escrita				Grupo 2- crianças com valores médios de escrita			
	N	Média (desvio padrão)	Mediana	Amplitude	N	Média (desvio padrão)	Mediana	Amplitude
Idade	55	8,25 (0,7)	8	2	22	8,23 (0,1))	8	3
Inteligência não verbal - Raven	48	23,21 (0,9)	23,50	29	18	24,7 (1,1)	24	17
Acurácia de ortografia geral - TDE-II	55	10,2 (1,1)	10	25	22	42,3 (2,1)	40	30
Acurácia de de palavras Regulares diretas	54	11,4 (0,4)	12,5	12	22	13,1 (0,2)	14	3
Acurácia de de palavras com regras Contextuais	54	12,2 (0,8)	14	20	22	19,7 (0,4)	20	7
Acurácia de de palavras com regras morfológicas	54	1,9 (0,2)	2	5	22	4 (0,3)	4	5
Acurácia de de palavras com regras irregulares	54	11,4 (0,80)	13	22	22	16,3 (0,50)	16	12
Consciência silábica Roteiro de consciência fonológica	54	9,5 (0,30)	10	11	21	10,5 (0,5)	11	10
Consciência fonêmica- Spoonerismo	54	2,4 (0,4)	1	9	21	5,2 (0,7)	6	10

Leitura TELCS	-	55	23,9 (2,9)	15	90	22	48,9 (5,9)	50	88
------------------	---	----	------------	----	----	----	---------------	----	----

Fonte: dados da pesquisa

Para verificar a diferença no desempenho de consciência fonológica entre os grupos 1 (nível inferior de ortografia) e 2 (nível médio de ortografia) foi utilizado o teste de Mann-Whitney , com $p < 0,05$ e o tamanho do efeito $r = z / \sqrt{N}$, sendo valores $> 0,2$ como baixos , $> 0,5$ moderados e $> 0,7$ altos (Field, 2019). Os casos de dados faltantes (*missing*) foram maiores que 5%, por isso foram excluídos par a par (*pairwise*) para maximizar o tamanho da amostra.

Não houve diferença entre os grupos nas pontuações do teste de inteligência não verbal (RAVEN), $U = 338,0$ $Z = -1,3$ $p = 0,3$, e na medida de consciência fonológica- silábica - (Roteiro de Consciência Fonológica), $U = 413,5$, $Z = -1,8$ $p = 0,7$. Entretanto, os grupos se diferenciaram nas pontuações das medidas de medida de consciência fonológica - fonêmica (Spoonnerismo), $U = 293,0$, $Z = -3,3$, $p < 0,001$, $r = 0,40$, sendo o grupo 2 com maiores médias e tamanho de efeito quase moderado. Como esperado, as diferenças entres os grupos, também, apareceram nas pontuações do teste de leitura $U = 273,0$, $Z = -3,8$ $p < 0,001$ e $r = 0,43$ e em todas as medidas de escrita: acurácia em ortografia geral (TDE-II) $U = 0,1$, $Z = -6,9$, $p < 0,001$ e $r = 0,80$; de palavras *regulares diretas* $U = 334,5$, $Z = -3,1$ $p < 0,01$ e $r = 0,36$; de palavras com regras *contextuais* $U = 81,5$ $Z = -5,9$ $p < 0,001$ e $r = 0,68$; de palavras com regras *morfológica* $U = 194$, $Z = -4,7$ $p < 0,001$ e $r = 0,54$; de palavras irregulares $U = 240$, $Z = -4,1$ $p < 0,001$ e $r = 0,79$, com tamanho do efeito entre moderado e alto.

Verificamos ainda se há correlação das medidas de consciência fonológica (nível fonêmico ou silábico) com a escrita, mesmo controlando os efeitos da leitura. Foi realizada uma análise de correlação parcial controlando os efeitos da leitura para cada grupo (1 e 2). Os casos de dados faltantes (*missing*) foram maiores que 5%, por isso foram excluídos par a par (*pairwise*) para maximizar o tamanho da amostra. Ver resultados das correlações nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Correlações parcial com as medidas de consciência fonológica e escrita do grupo 1

Medidas	1	2	3	4	5	6	7
1- Ortografia geral - TDE II acurácia							
2- Palavras com regularidades diretas	0,30*						
3- Palavras com regras contextuais	0,60***	0,65***					
4- Palavras com regras morfológicas	0,42***	0,43***	0,66***				
5- Palavras irregulares	0,50***	0,50***	0,81***	0,75***			
6- Consciência Fonológica Silábica - Roteiro de Consciência Fonológica	0,08	-0,12	0,59	0,89	-0,30		
7- Consciência Fonológica Fonêmica- Spoonerismo	0,32**	0,15	0,24*	0,77	0,08	0,46***	

* correlação significativa 0,05

** correlação significativa 0,01

*** correlação significativa 0,001

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 4 - Correlações parcial com as medidas de consciência fonológica e escrita do grupo 2

Medidas	1	2	3	4	5	6	7
1- Ortografia geral - TDE II acurácia							
2- Palavras com regularidades diretas	0,31*						
3- Palavras com regras contextuais	0,57**	0,62**					
4- Palavras com regras morfológicas	0,73***	0,25	0,40*				
5- Palavras irregulares	0,30	0,35	0,42*	0,41*			
6- Consciência Fonológica	0,06	-0,15	0,13	0,10	-0,07		

Silábica - Roteiro de Consciência Fonológica -(RCF)							
7- Consciência Fonológica Fonêmica- Spoonerismo	0,43*	0,16	0,40*	0,33	0,28	0,11	

* correlação significativa 0,05

** correlação significativa 0,01

*** correlação significativa 0,001

Fonte: dados da pesquisa

No grupo 1, apenas a medida de consciência fonológica - (Spoonerismo) teve uma relação positiva e fraca com as médias das pontuações dos testes de escrita: ortografia geral - TDE-II, $r = 0,32$, $p < 0,01$ e palavras com regras contextuais $r = 0,24$, $p < 0,05$. Nas palavras regulares diretas, morfológicas e irregulares o nível de significância foi $> 0,05$. Não houve correlação da consciência fonológica - Silábica (RCF) com as medidas de escrita, o nível de significância foi $> 0,05$. A consciência fonológica - (Spoonerismo) teve correlação moderada e positiva com a consciência fonológica - Silábica (RCF), com $r = 0,46$ $p < 0,001$.

No grupo 2, a medida de consciência fonológica - (Spoonerismo) teve uma relação positiva e moderada com as médias das pontuações dos testes de escrita: ortografia geral - TDE-II, $r = 0,43$, $p < 0,05$ e palavras com regras contextuais $r = 0,40$, $p < 0,05$. Nas palavras regulares diretas, morfológicas e irregulares o nível de significância foi $> 0,05$. Não houve correlação da consciência fonológica - Silábica (RCF) com as medidas de escrita, o nível de significância foi $> 0,05$.

Esses resultados das correlações indicam que a consciência fonológica no nível do fonema, parece ajudar a criança na escrita das palavras, independente do conhecimento da leitura. Uma possível explicação seria que a relação entre letra e sons na ortografia das palavras durante a escrita tendem a ser mais irregulares do que na leitura. Então, pensar explicitamente sobre os fonemas tende a ajudar as crianças na escrita. No grupo 1 a consciência fonológica no nível da sílaba ainda está relacionada à consciência no nível do fonema, o que pode indicar que nesse primeiro estágio da escrita o conhecimento explícito da manipulação das sílabas seja importante para o aumento do conhecimento dos fonemas.

Os resultados sugerem que a consciência fonológica (nível fonema) auxilia a escrita, mesmo retirando o conhecimento da leitura. Isso pode ocorrer porque a

relação letra-som na ortografia é mais irregular na escrita, tornando a atenção explícita aos fonemas útil no estágio inicial da escrita ortográfica.

3.5. Discussão e considerações

No presente estudo, investigamos o impacto da consciência fonológica na escrita de palavras. O primeiro objetivo era verificar a diferença no desempenho de consciência fonológica entre diferentes níveis ortográficos (médio e inferior) nas medidas de escrita de palavras. Os resultados indicam que houve diferença significativa nos níveis de consciência fonológica entre os grupos com desempenho ortográfico médio e inferior. As crianças com desempenho ortográfico mais baixo, pertencentes ao grupo 1, com risco para leitura, apresentaram níveis reduzidos de consciência fonêmica em relação ao grupo 2. Consciência fonológica - Silábica (RCF) não teve diferença entre os grupos. Esse achado sugere que as dificuldades ortográficas observadas não podem ser atribuídas a fatores cognitivos amplos, mas estão associadas a habilidades linguísticas específicas, no caso o pensamento explícito dos fonemas.

Neste caso, a consciência fonológica no nível do fonema, mostrou-se relacionada ao desempenho ortográfico, o que confirma a hipótese de que a capacidade de refletir e manipular os sons da fala é um componente essencial para a consolidação da ortografia. Esse resultado corrobora estudos anteriores que destacam a importância da consciência fonológica e, mais especificamente, da fonêmica, como um preditor do sucesso na escrita alfabética.

Na fase alfabética, a ortografia, está associada à análise das palavras pelos jovens leitores em relação aos seus fonemas e à correspondência desses fonemas com os grafemas correspondentes. A fase ortográfica é atingida quando os jovens leitores não precisam mais decifrar as palavras conhecidas, mas sim as reconhecem automaticamente, por meio de um acesso rápido, direto e instantâneo aos seus significados, sem recorrer à fonologia. O léxico ortográfico é de especial importância para os processos de escrita, visto que um mapeamento sistemático fonema-grafema não é suficiente para escrever palavras ortograficamente corretas.

Ao comparar as medidas de escrita de palavras entre os níveis ortográficos médio e inferior, verificou-se diferença significativa em todas as categorias de regularidade (direta, contextual, morfológica e irregular). Esse padrão indica que o grupo com melhor desempenho ortográfico apresenta maior domínio das convenções ortográficas em diferentes níveis de complexidade linguística, refletindo um avanço no uso de estratégias fonológicas e lexicais para a escrita. Estes achados se alinham a modelos de desenvolvimento ortográfico que descrevem uma progressão gradual da correspondência fonema-grafema até o domínio das convenções contextuais e morfológicas. Assim, as diferenças encontradas podem refletir distintos estágios de consolidação das representações ortográficas e da autonomia em relação à oralidade.

A análise das correlações revelou que a consciência fonológica se relaciona com a escrita de palavras, mesmo quando a leitura não é considerada como variável. Isso indica que as habilidades fonológicas exercem influência direta sobre a escrita, independentemente do desempenho em leitura, reforçando a natureza produtiva e ativa do processo de escrita alfabética.

Esse resultado amplia a compreensão do papel da consciência fonológica, mostrando que ela não atua apenas como suporte para a leitura, mas também como base para a produção escrita. Em termos educacionais, evidencia-se a importância de intervenções que desenvolvam a consciência fonêmica de forma explícita e sistemática, especialmente em crianças que apresentam desempenho ortográfico inferior.

Os alunos, de modo geral, tiveram bastante dificuldade nas atividades de consciência fonológica, principalmente no que se refere à consciência fonêmica. A tendência era que a resposta considerasse a sílaba, ou seja, ao ser solicitada a acrescentar, retirar ou manipular um fonema, na maioria das vezes a resposta se referia à sílaba (p.ex - ao retirar o fonema /p/ da palavra “pato” o que sobra? A criança respondia “TO”). Sendo assim, foi possível observar uma maior frequência de respostas de segmentação silábica, mesmo se tratando de crianças com idade mais avançada e um nível maior de escolaridade. A consciência fonológica é composta de diversas esferas (consciência lexical, silábica, fonêmica). A consciência fonêmica é a esfera mais complexa e aprendida mais tardiamente,

somente após a alfabetização e com intermédio da escolaridade, ela representa a parte mais completa do pensamento metacognitivo da linguagem sendo a mais refinada. Ela também auxilia no desenvolvimento da leitura, pois nem sempre a leitura pode ser feita por sílabas e o desenvolvimento da consciência fonêmica permite a leitura de qualquer palavra. Existe uma relação e influência mútua entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, ou seja, quanto mais a criança avança na escolaridade mais desenvolve suas habilidades metalinguísticas e vice-versa (Maluf,2003, Correa,2019). Maluf (2003) afirma que a instrução sistemática em leitura e escrita é fator necessário para o desenvolvimento da consciência fonêmica, sendo essa habilidade resultado, em grande parte, da aprendizagem da leitura e escrita no sistema alfabético e não é adquirida espontaneamente no desenvolvimento cognitivo como outras habilidades de consciência fonológica como rimas e aliterações. (Maluf,2003)

Ao considerarmos a consciência fonológica a “habilidade de analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes” (Maluf,2003, p.69), podemos perceber que as crianças têm pouca habilidade para realizar julgamentos sobre as características sonoras das palavras, o que levaria aos erros encontrados. Porém, é preciso considerar os tipos de erros. Ao pensarmos sobre os tipos de erros que as crianças podem cometer durante o processo de aquisição da escrita, alguns estão mais relacionados com a análise fonológica do que outros. Transcrição da fala, omissão ou acréscimo de letras, trocas surdo/sonoras e ausência da nasalização são desvios que apontam mais para a análise fonológica (Maluf,2003).

Pesquisas apontam que diferenças na leitura e na escrita estão relacionadas ao desenvolvimento de competências metalinguísticas (Rego e Buarque,1997) e foi possível observar que crianças com mais facilidade nas tarefas de consciência fonológica obtiveram melhores resultados no ditado.

Maluf (2003) aponta como a ortografia é aprendida, relação entre a escrita ortográfica e a formação do léxico. Ao percebermos uma maior dificuldade das crianças na escrita de palavras irregulares e ao pensarmos que a escrita dessas palavras está relacionada com a memória, podemos pensar sobre a formação e acesso ao léxico de palavras construído por essas crianças.

Sendo assim, depois da compreensão do sistema alfabético, a escrita seria uma junção da análise fonológica da palavra com o léxico que a criança tem (Maluf,

2003). A integração entre análise fonológica e conhecimento lexical é essencial para a escrita, especialmente para palavras que não seguem padrões regulares. Isso se dá ao fato do ensino da ortografia ser multifacetado e exigir uma abordagem contínua das regras ortográficas e reflexão lexical, fazendo com que a escrita ortográfica se amplie deixando de ser apenas reprodução de regras. Esse conjunto de ações permite a formulação de estratégias que favorecem a aquisição dessa competência pelos estudantes (Rodrigues e Goulart, 2025)

Por isso, podemos perceber que o índice de erros no ditado varia em relação a frequência das palavras. Por exemplo, uso de G x GU, ao se tratar de palavras com alta frequência, esse índice de erro não é tão alto assim, devido ao fato dessas palavras já estarem fixadas no léxico mental. Não existe uma hierarquia entre as habilidades fonológicas, porém é consenso, como já dito, que as habilidades fonêmicas são as mais complexas e as últimas a serem adquiridas. A consciência fonológica seria importante para a aquisição de regras ortográficas que dependem de uma análise do contexto grafo-fônico da palavra.

Ao pensarmos no contexto do ditado e analisarmos as 25 primeiras palavras com maior número de erros, veremos um número maior de erros relacionados a palavras irregulares de baixa frequência (11 palavras), seguida por palavras com regras contextuais (6), nasalização (4) e regras morfológicas (4). Esse resultado reflete uma fragilidade na análise fonológica, bem como lacunas na prática escolar e em atividades de leitura e escrita. Ao considerarmos que o ditado é o momento em que todo o foco de atenção e energia cognitiva estão voltados somente para a escrita da palavra, podemos analisar o desenvolvimento da escrita. Os resultados demonstram o desenvolvimento dentro do esperado. As crianças têm consolidadas as palavras de relações regulares e aquelas de alta frequência. Porém, palavras irregulares que pouco aparecem se tornam um desafio. Tal dado associado aos resultados dos testes de leitura revelam um baixo nível de leitura que impacta o desempenho ortográfico.

As regras contextuais também são palavras que desafiam as crianças, porém, não observamos como o ensino dessas regras foi feito.

Em conjunto, os resultados evidenciam que o desempenho ortográfico está vinculado à consciência fonológica, particularmente à consciência fonêmica. As

diferenças entre os níveis ortográficos médio e inferior refletem diferentes graus de desenvolvimento metalinguístico e domínio das convenções da escrita.

Do ponto de vista teórico, esses achados reforçam a hipótese de que o avanço na representação escrita se relaciona com a progressiva reflexão sobre a estrutura sonora da língua. Do ponto de vista educacional, ressaltam-se as implicações para práticas de ensino que integrem a exploração sistemática das relações entre fala e escrita, favorecendo o desenvolvimento ortográfico e fonológico de modo articulado.

3.6. Limitações e direções para pesquisas futuras

A presente pesquisa teve como limitação a falta de um grupo controle para comparação, seria interessante observar como se comportam estudantes em séries mais avançadas, porém com o mesmo nível de leitura do grupo observado para comparação. Pesquisas futuras com estudos de intervenção podem ser feitas, visando reforçar a importância da consciência fonológica para a compreensão da escrita alfabética em língua portuguesa e também demonstrar como outras habilidades metalinguísticas (como a morfológica e a sintática) ganham destaque e podem contribuir para a escrita em séries superiores

3.7. Implicações Educacionais

Dentro do contexto educacional, precisamos ultrapassar a busca por métodos específicos e investir no conhecimento do funcionamento da nossa língua e do aprendizado da mesma. Pensarmos em um contexto plural, com atividades diversas, ampliação do vocabulário das crianças, acesso a textos ricos e a sistematização do conhecimento. A notação escrita é um domínio específico do conhecimento e exige grande investimento do aluno no processo.

Ao pensarmos sobre ortografia, precisamos considerar alguns aspectos importantes. Primeiramente, o fato da ortografia ser uma convenção social historicamente construída, uma invenção necessária e que constitui em si um objeto de conhecimento (Pessoa e Morais,2010). Além disso, não podemos esquecer que devemos considerar a possibilidade do surgimento de dificuldades específicas decorrentes de detalhes das formas de pronúncia adotadas.

Ao pensar em uma palavra, a criança reflete sobre vários aspectos. Essa palavra tem uma identidade fonológica, uma identidade sintática, uma identidade semântica e uma identidade ortográfica (Maluf,2003). Para que possa usar uma palavra, realizar suas escolhas e construir sua escrita, a criança precisa considerar todos esses aspectos. Por isso, o trabalho com a linguagem precisa ser o mais amplo possível, visando oferecer recursos para que todos esses aspectos sejam contemplados e conhecidos dos estudantes, para que esses possam manipulá-los conforme a mensagem que querem transmitir.

É importante lembrar que a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e escrita desenvolvem-se em interação, ou seja, o desenvolvimento de um contribui para o desenvolvimento do outro (Maluf,2003, Correa 2001).

Além disso, as observações indicam que a consciência fonêmica se desenvolve mais tardiamente, geralmente após a alfabetização formal, e é fortemente influenciada pelo ensino sistemático de leitura e escrita (Maluf, 2003). Esse achado reforça a ideia de que intervenções educacionais devem enfatizar atividades que promovam a reflexão sobre os sons da língua, combinando consciência fonêmica, manipulação de palavras e prática escrita. Do ponto de vista pedagógico, os dados sugerem que crianças com baixo desempenho ortográfico se beneficiariam de estratégias que desenvolvam a consciência fonêmica por meio de exercícios de segmentação e manipulação de fonemas, estimulem a leitura sistemática de palavras regulares e irregulares; integrem a prática escrita à reflexão sobre a correspondência fonema-grafema; considerem o reforço do léxico mental, principalmente para palavras de baixa frequência. Essas estratégias visam reduzir a discrepância entre crianças com diferentes níveis ortográficos e favorecer o desenvolvimento equilibrado da escrita, alinhado ao aprendizado da leitura.

A consciência fonológica é um tema que desperta polêmica, quando discutimos o aprendizado e desenvolvimento da escrita no Brasil. Isso se dá devido ao fato de a consciência fonológica ser constantemente atrelada a metodologias pautadas na memorização. Porém, ao falarmos sobre aprendizado da escrita, veremos que esse não é possível sem a memória e tampouco sem a consciência fonológica. Ou seja, tais habilidades são importantes apesar de isoladamente não

garantirem a aprendizagem da leitura e escrita ou a compressão das convenções envolvendo letra/som (Maluf,2003).

Durante muito tempo, os teóricos da consciência fonológica defendiam que para aprender a ler e a escrever a criança precisaria compreender o sistema alfabético, sendo esse entendido como a substituição de fonemas por letras. Essa concepção associacionista reduz o sistema alfabético a um código. Tal pressuposto epistemológico é problemático, na medida que simplifica o complexo trabalho da criança e traz uma visão adultocêntrica sobre como esse aprendizado se dá (Morais,2019). Apesar de problemática, essa visão ficou muito associada a consciência fonológica, o que trouxe um certo rechaçamento por parte dos professores no que se refere ao ensino sistemático para promover o desenvolvimento dessa habilidade e uma preferência pela abordagem da psicogênese. Porém, não podemos negar que a aprendizagem da leitura e da escrita requer que a criança entenda como o sistema de escrita funciona, ou seja, ela precisa compreender o princípio alfabético. Para isso, a criança precisa perceber que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas, que essas unidades se repetem em diferentes palavras e conhecer as regras de correspondência entre grafema e fonema. Porém, compreender o papel da consciência fonológica e a relação das unidades sonoras da fala com a escrita não significa considerar o sistema alfabético um código ou seu aprendizado um ato mecânico. (Rodrigues e Goulart, 2025)

É importante deixar claro que aqui não defendemos nenhuma metodologia específica de trabalho, mas sim o conhecimento, por parte do professor, dos processos envolvidos e a liberdade dele para que a partir do conhecimento adequado, desfrute da possibilidade de lançar mão de diversos recursos para atender diversas formas de aprender. Desenvolvendo, dessa forma, um aprendizado permeado pelo afeto e pelo sentido. Trabalhando com textos reais, práticas de leitura e compreensão, mas também com um ensino sistemático da escrita alfabética e consciência fonológica, afinal, aprendizes brasileiros usam consciência fonológica para aprender a ler e a escrever (Morais,2019).

As crianças precisam ser levadas a refletir sobre as diferentes dimensões da palavra, compará-las, identificar tamanho, quantidade de sílabas, rimas. Como diz Morais (2019), a criança precisa ter uma atitude curiosa diante da linguagem. Essa

curiosidade fará com que elas avancem no percurso das etapas de aprendizado da escrita e na reflexão sobre as partes orais da palavra e a relação letra-som. O professor deve, de forma intencional, intervir nesse processo. Não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade imersa na cultura escrita e esse será um recurso utilizado não apenas no contexto escolar, mas em toda a vida e que as diferenças de aprendizagem entre crianças que têm dificuldade em leitura e escrita e aquelas que não têm se tornarão cada vez maiores se nada for feito. Dessa forma, a tendência é que a distância em relação ao conhecimento se acentue, trazendo uma série de consequências como o desinteresse pela leitura e escrita, baixo desempenho escolar, fracasso e abandono da escola. Garantir às crianças a alfabetização é um compromisso político e social e o papel da escola nesse processo é de imensa relevância.

4. Considerações finais

Aprender a escrever não se limita a decifrar códigos. Para se apropriar dessa ferramenta que permite expressar suas ideias no papel, o estudante precisa ser capaz de compreender, interpretar e produzir textos, além de refletir sobre a estrutura e funcionamento da língua. Da mesma forma, a escrita ortográfica não se resume a reprodução de regras. Para podermos perceber as nuances desse processo, precisamos dar espaço para que a criança escreva livremente e, a partir dos seus registros, percebermos como está organizando seus conhecimentos.

Atualmente temos uma visão gerativa da ortografia na qual entende-se que a grafia das palavras deve ser gerada pelas crianças de acordo com o conhecimento que elas têm a respeito da língua escrita (Morais,2000, Souza e Correa 2007, Lemle,2003). Ou seja, ela não vai só reproduzir algo, mas vai trazer suas concepções para aquela prática. Como as regras ortográficas não partem todas do mesmo princípio, a aquisição delas depende de diversas habilidades cognitivas e diferentes competências. Da mesma forma, as reflexões feitas pela criança serão sobre diferentes aspectos da língua, levando gradativamente ao abandono da hipótese de regularidade grafofonêmica absoluta (Souza e Correa,2007).

O objetivo principal desta dissertação foi investigar como fatores cognitivos e a habilidade metalinguística, consciência fonológica influenciam o desempenho

ortográfico e a produção textual de alunos do 3º ano do ensino fundamental. No estudo 1, percebemos que o contexto de produção influencia não só na qualidade dos textos, mas também em sua extensão e nos tipos de erros cometidos pelas crianças. Um complexo aparato cognitivo é utilizado na construção da escrita, seja de palavras ou de um texto e, com isso, a criança vai fazendo escolhas a partir das demandas mais latentes que a proposta lhe impõe. Este estudo evidenciou que o contexto de produção escrita exerce impacto sobre o desempenho ortográfico, a extensão e a qualidade textual. A condição de produção livre gerou maior proporção de erros ortográficos nas categorias de transcrição, regra contextual e nasalização, indicando que, quando a criança precisa planejar o conteúdo, organizar a narrativa e selecionar vocabulário, a carga cognitiva aumenta e a precisão ortográfica se torna mais vulnerável. Esse padrão é compatível com o Modelo Simples de Escrita, segundo o qual a alocação de recursos cognitivos entre processos de planejamento e transcrição afeta a performance. Apesar disso, a diferença na proporção total de erros entre as condições não foi significativa. Esse achado sugere que o tipo de erro muda conforme a tarefa, mas não necessariamente a quantidade global, reforçando a ideia de que diferentes demandas de escrita ativam recursos linguísticos distintos. Quanto à extensão dos textos, observou-se que o reconto produziu narrativas mais longas que as produções autorais, o que se alinha à noção de que o reconto fornece suporte semântico e estrutural que facilita o desenvolvimento do texto. A qualidade textual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, também foi superior no reconto, no qual as crianças demonstraram maior domínio da estrutura narrativa.

O estudo 2, por sua vez, demonstrou que fatores internos, particularmente a consciência fonêmica, exercem influência sobre o desempenho ortográfico, sobretudo em crianças com desempenho mais frágil na escrita. Verificou-se que, entre os grupos com níveis ortográficos distintos, apenas o grupo de menor desempenho apresentou relação significativa entre consciência fonêmica e precisão ortográfica, mesmo após controlar os efeitos da leitura. Além disso, o modelo de regressão indicou que a consciência fonêmica prediz a acurácia ortográfica de forma independente, reforçando seu papel como habilidade metalinguística essencial para a consolidação do sistema alfabético. Esses achados reforçam a ideia da escrita como resultado de processos fonológicos, lexicais e ortográficos que se desenvolvem progressivamente.

A articulação entre os dois estudos revela um quadro mais amplo sobre o desenvolvimento ortográfico. Em conjunto, apontam que a escrita resulta de uma interação dinâmica entre condições externas (tipo de tarefa, necessidade de planejamento, tipo de apoio para a realização da atividade) e condições internas (habilidades metalinguísticas, conhecimento lexical e habilidades de leitura). Assim, o que se observa é que crianças com representações ortográficas menos consolidadas são mais sensíveis tanto às demandas da tarefa quanto às suas próprias limitações fonológicas. Na produção livre, essas crianças tendem a cometer mais erros, elaborar textos mais simples e recorrer mais à oralidade; no ditado, apresentam dificuldades especialmente em palavras irregulares ou de baixa frequência, que dependem de um léxico ortográfico robusto. Já crianças com maior domínio do sistema ortográfico mostram menor impacto das demandas da tarefa e menor dependência de habilidades fonêmicas, indicando uma transição para estratégias mais lexicais e automatizadas.

Em síntese, os dois estudos convergem para a compreensão de que a aprendizagem da escrita e da ortografia é um processo multifatorial, no qual habilidades fonológicas, conhecimento lexical, leitura e demandas da tarefa se influenciam reciprocamente. Os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que articulem desenvolvimento metalinguístico e produção textual em diferentes contextos, integrando atividades de consciência fonológica, reflexão ortográfica e exploração de gêneros textuais. Essa abordagem combinada pode favorecer não apenas a precisão da escrita, mas também a autonomia narrativa e o desenvolvimento de competências ortográficas de modo mais amplo e consistente.

Escrever é um processo evolutivo e escrever ortograficamente faz parte desse processo, as práticas de escrita são essenciais nesse percurso, pois elas aperfeiçoarão essa escrita. Além disso, o acesso à leitura trará a ampliação do léxico mental, também importante para o desenvolvimento da escrita. O domínio da ortografia é progressivo e exige um trabalho sistemático e cotidiano em sala de aula. Ao entendermos que os erros não são aleatórios, mas sim indicadores do processo de aprendizagem, ele ganha outro significado ou dimensão. Ao olharmos os erros dos alunos, concluímos que a consciência fonêmica tem um papel relevante dentro desse aprendizado. Precisamos ampliar o debate para além de métodos e investir

em políticas públicas que visem a formação continuada desse professor, para que ele possa conhecer as diversas possibilidades de intervenção e aplicá-las com liberdade dentro de sua sala de aula. O que fará a diferença dentro do cenário de alfabetização no Brasil não é o uso de uma metodologia ao invés de outra, mas sim o conhecimento específico a respeito do funcionamento da Língua Portuguesa. Compreender o papel da consciência fonológica e a relação da fala com a escrita não significa considerar o sistema alfabético ou seu aprendizado um ato mecânico. Não precisamos optar por um aluno que escreva ortograficamente ou um aluno que seja autor do seu texto e explore a criatividade. O ensino explícito de consciência fonológica pode ser feito baseado nas atividades de letramento, desde que se pense em um currículo a partir dessa perspectiva.

Ao reforçarmos a importância da consciência fonológica e seus impactos na escrita, não buscamos retroceder a práticas de memorização ou escritas sem sentido, mas sim em contextos significativos de aprendizagem e políticas públicas que fortaleçam um caminho de equilíbrio baseado na contação de história, diversidade de gêneros, que trabalhe as questões da linguagem e ofereçam um contexto rico para que ela se desenvolva.

Os resultados dos dois estudos, apresentados nesta dissertação, oferecem uma compreensão abrangente dos fatores que influenciam o desenvolvimento da escrita e da produção textual na fase de consolidação da alfabetização, destacando implicações importantes para o campo educacional e para a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais. A elevada incidência de erros em palavras irregulares, de baixa frequência, e nas regras contextuais e morfológicas sugere lacunas tanto na compreensão fonológica quanto no desenvolvimento do léxico ortográfico. As produções textuais analisadas evidenciam que muitas crianças dependem excessivamente da oralidade para escrever e demonstram dificuldades em organizar textos com estrutura narrativa completa, sobretudo na produção livre, onde há maior demanda de planejamento e autonomia.

No grupo com melhor desempenho ortográfico, a consciência fonêmica deixa de prever diretamente o desempenho em escrita, sugerindo que essas crianças já consolidaram o princípio alfabético e ampliaram seu léxico ortográfico. No grupo com dificuldades, ela permanece como um fator central para o desenvolvimento da escrita. Esse dado reforça que as habilidades fonológicas não apenas sustentam o processo inicial de alfabetização, mas constituem um

componente essencial para que a criança consiga avançar para níveis mais complexos de representação escrita. Além disso, a forte relação entre leitura, consciência fonológica e escrita indica que tais habilidades se desenvolvem de maneira integrada e se influenciam mutuamente, evidenciando a importância de um ensino articulado que contemple esses três eixos.

Do ponto de vista pedagógico, esses resultados trazem implicações diretas para o trabalho docente. Em primeiro lugar, apontam para a importância de o professor diagnosticar com precisão quais tipos de erros as crianças cometem a fim de planejar intervenções específicas e direcionadas. Além disso, a consciência fonológica precisa ser trabalhada de maneira sistemática e explícita, mesmo após o período inicial da alfabetização. Atividades de manipulação de fonemas, segmentação e síntese fonêmica, julgamento de sons e análise linguística devem fazer parte da rotina escolar, pois contribuem diretamente para o desenvolvimento ortográfico e para a automatização da leitura. A prática docente deve ir além do treino mecânico, incentivando a reflexão metalinguística e promovendo oportunidades para que as crianças compreendam as regularidades e irregularidades da língua.

Os resultados do estudo 1 também mostram que a qualidade da produção textual das crianças melhora quando elas partem de modelos conhecidos, como o reconto, o que evidencia o papel do ensino baseado em gêneros textuais. Professores podem explorar essa estratégia sistematicamente para oferecer suporte à organização narrativa, à coerência e à coesão, favorecendo uma transição gradual para a produção autoral mais autônoma. O uso de marcadores típicos da narrativa, como fórmulas de abertura, construção de personagens, sequência de eventos e resolução, deve ser ensinado de maneira explícita, para que as crianças internalizem a estrutura do gênero.

Outro impacto importante é o reconhecimento de que a escrita envolve múltiplas demandas cognitivas como memória, planejamento, atenção, monitoramento e acesso ao léxico. Essas demandas precisam ser consideradas no planejamento das atividades. Práticas que sobrecarregam simultaneamente várias dessas habilidades tendem a acentuar as dificuldades, especialmente entre os estudantes com menor desempenho ortográfico ou fonológico. Dessa forma,

atividades graduais, com apoio visual, segmentação de etapas, oportunidades de revisão e escrita colaborativa podem reduzir essa sobrecarga e favorecer o progresso.

Por fim, os achados reforçam que o desenvolvimento ortográfico e textual é um processo prolongado, que não se encerra no ciclo de alfabetização. Portanto, é fundamental que as escolas mantenham o ensino de ortografia, leitura e produção textual de forma contínua e articulada nos anos subsequentes, garantindo que as crianças consolidem o que foi aprendido e avancem para níveis mais complexos da escrita.

Em conjunto, os dois estudos revelam que a intervenção pedagógica precisa ser multifacetada: combinando ensino de consciência fonológica, fortalecimento da leitura, abordagem explícita das convenções ortográficas e práticas de escrita baseadas em gêneros que apoiem a organização textual. Esses achados contribuem para orientar práticas docentes mais intencionais e eficazes, capazes de promover um desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita.

Bibliografia

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2023*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

AHMED, Y.; KENT, S.; CIRINO, P. T.; KELLER-MARGULIS, M. The not-so-simple view of writing in struggling readers/writers. *Read Writ Q.*, v. 38, n. 3, p. 272-296, 2022. DOI: 10.1080/10573569.2021.1948374. Epub 2021 Aug 4. PMID: 35783450; PMCID: PMC9246105.

BERNINGER, V. W.; VAUGHAN, K.; ABBOTT, R. D.; BEGAY, K.; COLEMAN, K. B.; CURTIN, G.; HAWKINS, J. M.; GRAHAM, S. Teaching spelling and composition alone and together: implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 2, p. 291-304, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>.

BERNINGER, V. W.; WINN, W. D. Implicações dos avanços na pesquisa e tecnologia do cérebro para o desenvolvimento da escrita, o ensino da escrita e a evolução educacional. In: MACARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (org.). *Manual de pesquisa em escrita*. New York: Guilford Press, 2006. p. 96-114.

BRESSOUX, P.; SLUSARCZYK, B.; FERRAND, L.; FAYOL, M. Is spelling related to written composition? A longitudinal study in French. *Reading and Writing*, v. 37, p. 615-639, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10414-6>.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia, Teoria e Pesquisas*, Brasília, v. 1, p.269-285, set./dez., 1985.

COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. New York: Routledge, 1988.

CONNELLY, V., & DOCKRELL, J. Writing development and instruction for students with learning disabilities: Using diagnostic categories to study writing

difficulties. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. The Guilford Press, 2016, p. 349–363.

CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (org.). *Desenvolvimento da linguagem escrita e intertextualidade*. Rio de Janeiro: Nau, 2001. p. 19-70.

CORREA, J. O aprendizado da escrita e suas dificuldades. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G. (org.). *A escrita de textos por crianças: limites, possibilidades e implicações educacionais*. São Paulo: Vetor, 2019. p. 151-171.

CORREA, Jane; MOUSINHO, Renata. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. **Compreensão de textos**, p. 77-100, 2013.

FAYOL, M.; SLUSARCZYK, B.; BERNINGER, V.; BRESSOUX, P. Concurrent and longitudinal relationships between written composition (length and quality) and spelling errors (phonographic, lexical, morphological, total) in french children in grades 3 and 6 or in grades 3 and 4. In: LIU, X.; HEBERT, M.; ALVES, R. A. (ed.). *The Hitchhiker's Guide to Writing Research. Literacy Studies*, v. 25, Cham, Switzerland: Springer, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-36472-3_8.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. Em: E., Ferreiro; C., Pontecorvo; N. R., Moreira; & I. G., Hidalgo (Orgs.), *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-66.

FIELD, A. *Descobrendo estatística usando o SPSS* (2. ed.). Porto Alegre: Arned, 2009.

GOULART, I. do C. V.; RODRIGUES, L. V. ESCRITA ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS DIFICULDADES DE APREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA. *Educação em Foco, [S. l.]*, v. 30, n. 1, p. e30012, 2025. DOI: 10.34019/2447-5246.2025.v30.46950. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30012>. Acesso em: 13 nov. 2025.

GUIMARÃES. Silvia Brilhante. *CONTRIBUIÇÕES DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS NA LEITURA CONTEXTUAL: consciência fonológica e morfossintática*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. UFJF.2010

HENRIQUES, Flavia Guimarães. *consciência fonológica: dimensionalidade e precisão de classificação do risco\ não risco de dificuldade de leitura e escrita*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia. UFJF. 2016

KELLOG, R. T. A aquisição das habilidades de escrita: uma perspectiva do desenvolvimento cognitivo. Tradução Cláudia Ribeiro Mesquita. *Revista Reversa*, v. 2, n. 1, p. 51-89, 2017.

LIMA, Nayara da Costa M, BONAMINO, Alicia Maria C., PONTES, Luis Antonio F. A (DES)IGUALDADE DE CONHECIMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 78-106, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v0ix.4050>

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

MARTINS-CARDOSO, Cláudia. *A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. *Cad. Pesq.* São Paulo. P.41-49. Fevereiro. 1991

MCCUTCHEN, D. Knowledge, processing, and working memory: implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, v. 35, p. 13-23, 2000.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1ª Ed. Belo Horizonte. Autentica. 2019

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Desempenho ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes condições de solicitação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 1-10, abr./jun., 2016. . DOI: <http://dx.doi.org/10.5900102-3772e32226>.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sílvia Domingos. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200004&lng=pt&nrm=iso>.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2013

PERRAULT, C. Chapeuzinho Vermelho. *In: Contos de Perrault*. Tradução Regina Reis. Belo Horizonte: Villa Rica, 1999. p. 51-55.

PESSOA, A. P. P.; CORREA, J.; SPINILLO, A. *Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 2, 253-260. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 20 jun. 2024.

PESSOA, Ana Claudia R. Gonçalves, MORAIS, Artur Gomes. *Relações entre habilidades metafonológicas, explicitação verbal e desempenho ortográfico*. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas . 109-138, janeiro/abril.2010

PINHEIRO, Angela Maria Viera; VILHENA, Douglas de Araujo. *Teste de leitura: compreensão de sentenças-TELCS*. Nilapress.2022

PINHEIRO, A. M. V., Viana, L., Ribeiro, I., & Vilhena, D. A Validade de conteúdo - Prova de Reconhecimento de Palavras – Versão Brasileira. . (1996).

RAVEN, J. C. *Teste das matrizes progressivas escala geral - manual*. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada.2008

REGO, T. N. A escrita de histórias por crianças. *D.E.L.T.A.*, v. 12, n. 2, p. 165-180, 1986.

REGO, Lúcia Lin Browne, BUARQUE, Lair Levi. *Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas*. Psicologia: reflexão e crítica.v.10 n.2 Porto Alegre.1997

RODARI, G. *Alice viaja nas histórias*. São Paulo: Biruta, 2007.

RODRIGUES, E. dos S.; BARCELLOS, J. S. Por uma abordagem processual no ensino da escrita. In: MAIA, M. (org). *Psicolinguística: diversidades, interfaces e aplicações*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 36-54.

SEYMOUR, P. H.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in european orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 94, n. 2, p. 143-174, May, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>.

SILVA, M. E. L. e; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

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

SOUZA, A. C. F, de C.; CORREA, J. *Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças*. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 32-40, jul./dez. 2007.

STEIN, L. M.; FONSECA, R. P. *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

SPINILLO, A.G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 311-326.

Anexos

Anexo A: Ditado Experimental de Palavras

GRUPO 1 – PALAVRAS REGULARES

De media a alta frequência	De baixa frequência
menina	abalada
fada	afia
tatu	fatia
vida	dividida
fita	limita
bula	tomada
pata	veia

GRUPO 2 – PALAVRAS COM REGRAS CONTEXTUAIS

	De média a alta frequência	De baixa frequência
R x R R	Rosa terra	Careca Agarrado
QU x C	Barquinho Cabeça	Esquilo Coquetel

GU x G	Foguete Amigos	Aluguel Abrigamos
M x N	Tambor Onde	Rampa Bingo
Nasalização	Galinha Também	Manhã Camaleão
S inicial	Sapo Suco	Semáforo Selva

GRUPO 3 – PALAVRAS COM REGRAS MORFOSSINTÁTICAS

De média a alta frequência	De baixa frequência
Trabalham	Abandonaram
saiu	bebeu
Ver	Conhecer

GRUPO 4 – PALAVRAS IRREGULARES

	De média a alta frequência	De baixa frequência
X x CH	Peixe Chuva	Xerife Bucha
S x Z	Azul Casa	Lazer Bisavó

G x J	Girafa Jipe	Imagem Jejum
-EL x -EU	Anél Céu	Véu Aluguel
L x LH	Trabalho Família	Toalha Valiosa
AU x AL	Flauta Faltam	Mingau Aldeia

ANEXO B

TAREFA DE SPOONERISMO (adaptada por Cardoso-Martins, Haase, & Wood, 1998, *Phonological Assessment Battery* desenvolvida por Frederickson, Frith, & Reason, 1997)

INSTRUÇÃO: Agora vamos fazer jogo com os sons das palavras. “Eu tenho a palavrinha gato”. “Como esta palavrinha ficaria se eu trocasse o som de /g/ pelo som de /r/”? Fazer todos os itens de teste antes de começar os itens experimentais.

1ª PARTE – ITENS		
ITENS DE TREINO		
GATO com /r/ → (rato)		
LÁBIO com /f/ → (Fábio)		
FACA com /m/ → (maca)		
ITENS DE TESTE	ACERTO	SCORE

1. BALA com /s/ → (sala)		
0. GALO com /k/ → (calo)		
0. MAR com /l/ → (lar)		
0. MILHO com /f/ → (filho)		
0. DIABO com /k/ → (quiabo)		
0. SERRA com /t/ → (terra)		
0. CADEIRA com /m/ → (madeira)		
0. PENTE com /g/ → (gente)		
0. CHAVE com /n/ → (nave)		
0. JANELA com /p/ → (panela)		
Total		

Instrução: “Agora eu tenho duas palavrinhas, como ‘milho verde’. Se eu trocar o som da primeira letrinha da primeira palavra com o som da primeira letrinha da segunda palavra, como ficaria a nova palavra?”

2ª PARTE – ITENS		
Itens de Prática		
A) MILHO VERDE → (vilho merde)		
B) LEÃO MARINHO → (meão larinho)		
C) SALVA-VIDA → (valva sida)		
Itens de Teste	ACERTO	ESCORE
1. BANANA CATURRA → (canana baturra)		
0. SANTA MARIA → (manta saria)		
0. PAI NOSSO → (nai posso)		
0. COUVE FLOR → (fouve clor)		
0. PÁRA-BRISA → (bara prisa)		
0. SACI PERERÊ → (paci sererê)		
0. PAPA MOSCA → (mapa posca)		
0. SAPO JURURU → (japo sururu)		
0. PEIXE BOI → (beixe poi)		
0. BLUSA PRETA → (plusa breta)		

Total	
Total das duas partes	

ANEXO C: Roteiro para avaliação da consciência fonológica(Guimarães, 2010)

Modelo	Alternativas	Pontuação
Copo	Cobra – sapo – lata	Exemplo
Cidade	Macaco – cinema – girafa	Exemplo
Faca	Fada – vaca – gato	
Pino	Bico – pico – gato	
Jarra	Chave – mala – jaca	
Cabelo	Panela – cabide – banana	
Cebola	Camisa – cenoura – gemada	
Bondade	Apagado – bandido- felicidade	Exemplo
Roedor	Corredor – reprovar – carregar	Exemplo
Caça	Casa – taça – capa	
Pincel	Sol – funil – anel	
Cabide	Balde – tapete – bule	
Telha	Casinha – orelha – chuveiro	

Chaleira	Medalha – armário - cadeira	
Desejar	Desligar – gazeta – trabalhar	Exemplo
Passado	Caçado – cabeça – puxado	Exemplo
Melado	Caneta – salada – sapato	
Tomate	Mimado – camelo – macaco	
Bebida	Cabide – pedido – pacote	
Recado	Cocada – ligado – cavalo	
Boneco	Fivela – peteca - caneca	



Termo de Assentimento

Você está sendo convidado para participar da minha pesquisa chamada “O papel da consciência fonológica na ortografia de crianças com dificuldade persistente de escrita”. Neste trabalho, quero entender de que forma as crianças aprendem a ler e escrever. Se você aceitar, faremos atividades de escrita e brincadeiras com os sons das palavras com você e outros alunos da sua escola. Outra atividade que vamos fazer é escrever a história da “Chapeuzinho Vermelho”. Depois eu vou contar a história “ Alice viaja nas histórias” e você vai inventar o seu próprio texto depois de conhecer a Alice. A Alice é a personagem dessa história que eu vou contar. Você poderá tirar dúvidas ou decidir não participar mais da atividade na hora que quiser. Se você se sentir incomodado ou envergonhado durante alguma atividade, pode falar comigo e eu vou te ajudar. Mas, acho que essa será uma experiência divertida, já que você poderá conversar com outras crianças o que tem achado sobre as atividades que tem feito. Você só participa se quiser e se você não quiser participar, não sofrerá nenhuma consequência, em casa ou na escola. Garanto que ninguém vai saber quais são as suas atividades e que somente eu e minha professora vamos ver os seus trabalhos. Esperamos que você aceite participar dessa pesquisa. Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer hora, falar comigo pelo telefone 21.974080814. E, também, com a Dr. Silvia Brilhante Guimarães, que é a minha professora - seus contatos são: (21) 3527-2714 (PUC-Rio), (21) 990843798 (celular). Eu,

_____, da turma
 _____ da Escola
 _____ fui informado(a) por que essa
 pesquisa está sendo feita de maneira clara e detalhada e tirei todas as minhas
 dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações, e que o
 meu responsável poderá mudar de ideia sobre minha participação nessa
 pesquisa. Declaro que concordo em participar da pesquisa e que recebi uma cópia
 desta carta. Pesquisa de Mestrado intitulada “Consciência fonológica e ortografia
 em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem”. Rio de Janeiro, ____ de
 _____ Assinatura da criança _____ de
 20____. _____ Assinatura do(a) pesquisador(a) OBS.:

Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos do pesquisador.



PUC
RIO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)

Eu, _____, responsável legal por _____ autorizo a

participação do(a) mesmo(a) na pesquisa denominada: "O papel da consciência fonológica na ortografia em crianças com dificuldades persistente de escrita". Fui informado (a) dos seguintes aspectos referentes ao estudo: Objetivo geral: analisar o papel da consciência fonológica no desenvolvimento ortográfico de crianças com dificuldades persistentes de escrita. Os objetivos específicos que compõem esta pesquisa são: • Verificar se há correlação entre consciência fonológica e os erros nas tarefas de escrita (palavras isoladas, reconto e produção de texto); • Analisar se há diferença no desempenho de consciência fonológica entre os grupos de crianças sem e com dificuldades persistentes de escrita. • Investigar se há diferença na quantidade de erros entre os grupos de crianças sem e com dificuldades persistentes de escrita. • Verificar se existe diferença entre os tipos de erros ortográficos apresentados por crianças com e sem dificuldade de aprendizagem. Para atingir os objetivos propostos, far-se-á uma pesquisa quantitativa cujo os referenciais metodológicos seguem as indicações da pesquisa quantitativa com a utilização dos procedimentos de coleta de dados a seguir. Cabe ressaltar que a análise teórica e a revisão da literatura brasileira e internacional será realizada ao longo de toda a pesquisa: 1) Atividade de escrita de palavras isoladas (ditado e teste de escrita TDE) e de produção de texto. 2) Atividade de consciência fonológica: tarefa de spoonerismo, detecção de sons e separação de fonemas. 3) Teste de Inteligência WISC IV 4) Testes de leitura Desconfortos, riscos possíveis e confidencialidade: Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa, podendo o(a) participante desistir, a qualquer momento, de participar. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se tanto sigilo quanto anonimato do(a) participante da pesquisa, bem como a confiabilidade dos dados. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente em contexto acadêmico, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes e de todos mencionados pelo/a participante. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016. Eventuais desconfortos nos participantes da pesquisa decorrentes da execução das atividades podem surgir, como o constrangimento com alguma solicitação feita na pesquisa. Nestes casos o(a) participante pode desistir, a qualquer momento, de participar. Os benefícios esperados da pesquisa incluem maiores

conhecimentos sobre a ortografia e aquisição da escrita bem como outras dimensões que envolvem o seu desenvolvimento. Tais conhecimentos poderão fomentar, a médio e longo prazo, outros estudos e práticas que poderão contribuir para a escolarização do público alvo dessa investigação. Gastos e benefícios: Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação. No entanto, esperamos que a participação dos respondentes contribua para estudarmos a aprendizagem da ortografia em crianças com dificuldade persistente na escrita. Garantido acesso aos resultados da pesquisa ao participante de pesquisa, a qualquer momento e sempre que solicitado. O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora para realizar o acesso aos resultados. Liberdade do sujeito em recusar a participação ou retirar seu consentimento. O participante pode interromper sua participação ou se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Garantimos o sigilo e o anonimato das informações coletadas na pesquisa. É garantida privacidade e sigilo em relação à identidade dos participantes, bem como sigilo acerca de todos mencionados pelo/a participante, e confidencialidade das informações. Armazenamento dos dados coletados: O material produzido na realização das tarefas será armazenado pela pesquisadora por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos. As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pela pesquisadora responsável, Júlia Vasconcellos de O.Prado(julia_vasconcellos28@yahoo.com.br telefone:21 974080814), quanto pela professora orientadora, Prof.^a Dra. Silvia Brilhante (brilhante.sil@gmail.com telefone: 21 990843798). Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618. Eu,

_____,
portador(a) de cédula de identidade responsável legal por _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo que ele/ela participe da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados. _____

Júlia Vasconcellos de Oliveira Prado (mestranda)

Assinatura do(a) responsável pelo
participante da pesquisa Nome completo:

E-mail:

Tel.:

_____ (Local) _____, ____ de
_____ de 2023. Observação: Este termo é assinado em 2 vias,
uma do(a) participante e outra para os arquivos da pesquisadora.