

Artigos de pesquisa

O desempenho ortográfico de um grupo de alunos do 3º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental

The spelling performance of a group of 3rd and 5th-grade students in the early years of elementary school

Ana Carolina Manfroni^{1*} , Simone Aparecida Capellini² , Andréia Osti¹ 

¹Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil

²Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, SP, Brasil

COMO CITAR: MANFRONI, A. C.; CAPELLINI, S. A.; OSTI, A. O desempenho ortográfico de um grupo de alunos do 3º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20000, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2000001>

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o desempenho ortográfico de um grupo de alunos de 3º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram do estudo 54 alunos de 3º e 5º anos de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. O estudo caracteriza-se como quanti-qualitativo de caráter exploratório. Como instrumento, foi utilizado um ditado de frases, composto por dez frases em que se analisou os erros dos estudantes. A comparação entre os anos escolares foi realizada através do teste de *Mann-Whitney*. Os resultados indicam que não houve diferença estatisticamente significativa entre os anos escolares considerando o total de erros no ditado, bem como nas tipologias de erros analisadas. Tais dados são preocupantes pois evidenciam uma progressão de conhecimento pouco significativa em relação à apropriação da escrita ortográfica.

Palavras-chave: escrita; ortografia; desempenho ortográfico; ensino fundamental.

Abstract

This research aimed to analyze the spelling performance of a group of 3rd and 5th grade students in the early years of Elementary School. 54 students from the 3rd and 5th grades of a municipal public school in inland São Paulo participated in the study. The study is characterized as quanti-qualitative and exploratory in nature. As an instrument, a sentence dictation was used, consisting of ten sentences in which students' errors were analyzed. The comparison between school years was carried out using the Mann-Whitney test. The results indicate that there was no statistically significant difference between school years considering the total number of transgressions in the dictation, as well as in the error typologies analyzed. These data are concerning as they show a non-significant progression of knowledge in relation to the appropriation of orthographic writing.

Keywords: writing; orthography; spelling performance; elementary school.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e escrever é de fundamental importância na vida de uma pessoa, pois, além de configurar-se como um objeto de conhecimento propriamente dito (Zorzi, 2003), é uma condição necessária para o avanço escolar (Soares, 2020). No entanto, apesar de imprescindíveis, dominar a leitura e a escrita ainda se constitui como um desafio para os estudantes brasileiros, em especial, aqueles que frequentam o ensino público, tal como apontam Corso e Megiatto (2019) e Frederico Neto et al. (2015) ao afirmarem que a escrita caracteriza-se como a habilidade com maior queixa de dificuldade por parte dos alunos e uma das mais complexas de lidar na sala de aula, de acordo com os docentes, tanto em turmas do ensino fundamental, como do ensino médio.

Para além das dificuldades escolares, o domínio precário da escrita perpassa os muros da escola e se transforma em desvantagens na vida extraescolar das pessoas. Conforme dados de uma pesquisa realizada pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE) em 2022 (Lima, 2022),

***Autor correspondente:**
ana.manfroni@unesp.br

Submetido: Março 22, 2025
Revisado: Fevereiro 12, 2026
Aprovado: Fevereiro 12, 2026

Fonte de financiamento:
CAPES-DS (001/2019).

Conflitos de interesse:
Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:
Certificado de Apresentação
e Apreciação de Ética (CAAE)
nº 20709119.6.0000.5465.

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

Trabalho realizado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

83,5% de candidatos para seleções de estágio, cerca de 59 mil pessoas, foram reprovados por apresentarem conhecimento gramatical insuficiente. Os dados ainda revelaram que a porcentagem de candidatos reprovados sofreu um aumento de 67% em comparação com o ano de 2019. Desta forma, concorda-se com Prado (2013, p. 5), quando este afirma que “[...] para qualquer tipo de trabalho, saber escrever de maneira clara e correta pode ser a distância entre o emprego e o desemprego [...]”.

De acordo com Soares (2020), por possibilitarem a interação entre pessoas, tanto a língua oral, como a escrita, possuem uma função sociointerativa. Entretanto, além dessa função, Cagliari (2009) afirma que a escrita é, também, um ato linguístico, o que implica a compreensão do funcionamento do nosso sistema de escrita. Desta forma, é preciso ressaltar que, apesar de reconhecer a natureza sócio comunicativa da escrita, o foco deste artigo consiste na aprendizagem da escrita, em especial, da ortografia, a partir dos estudos sobre metalinguagem que, Segundo Gombert (2013, p. 109), diz respeito à “[...] capacidade de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focalizar a atenção sobre suas propriedades linguísticas”. Justifica-se essa escolha visto que, tal como afirma Soares (2020), o domínio do sistema de escrita alfabética e de suas normas ortográficas constituem-se como forma de acesso de uma pessoa na cultura escrita.

Nesse sentido, apresenta-se a presente pesquisa, que teve como objetivo analisar o desempenho ortográfico de um grupo de alunos de 3º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. De forma a analisar o desempenho dos alunos de modo mais detalhado, a pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa de caráter exploratório e foi realizada com 54 alunos pertencentes aos 3º e 5º anos de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. A realização da pesquisa justifica-se pela possibilidade de contribuir para os estudos sobre a aprendizagem da ortografia através da investigação do desempenho ortográfico apresentados pelos alunos participantes, bem como dos avanços qualitativos na escrita desses estudantes, dos conhecimentos relacionados à norma ortográfica que esses alunos apresentaram ao término do ano letivo e das possíveis tipologias de erros encontradas.

Para tal, o trabalho foi organizado da seguinte forma. Primeiramente, fez-se uma discussão teórica acerca da escrita e da ortografia. Após isso, descreveu-se o delineamento metodológico da pesquisa, seguida da apresentação e da discussão dos resultados e, por fim, das conclusões dos estudos, feitas de forma a fomentar o debate acerca do tema discutido.

Em relação à aprendizagem formal da escrita, esta tem início nos anos iniciais do ensino fundamental e é subdividida em dois momentos. O primeiro diz respeito à aquisição da escrita alfabética, etapa a qual conhecemos como alfabetização. O objetivo desse processo, conforme Morais (2012), é fazer com que o estudante compreenda dois conceitos: o que a escrita representa e como é feita essa representação. Em outras palavras, o aluno deve compreender que a escrita é um sistema de representação da fala feita por meio de sinais gráficos, as letras (Ferreiro; Teberosky, 1999). Também para Marchusi (2010), a escrita é uma representação da língua, operando com características próprias.

Segundo Zorzi (1998), durante a alfabetização, a escrita do aluno é baseada nos aspectos fonológicos da palavra, isto é, escreve-se aquilo que se ouve, o que pode ocasionar erros, visto que nem todas as palavras são escritas tais quais suas pronúncias. Para superar tais desvios, inicia-se o segundo processo de aquisição da escrita, que é a aprendizagem da ortografia, definida como a convenção social das possibilidades de uso do sistema de escrita (Cagliari, 2009; Morais, 2012; Zorzi, 2003).

De acordo com Cagliari (2009), a função da ortografia é, essencialmente, permitir a leitura das palavras. Isso ocorre porque, na língua falada, é comum que pessoas de diferentes regiões de um mesmo país façam uso de formas distintas de comunicação. Desse modo, ao estabelecer formas consensuais de registro, a ortografia possibilita que uma pessoa consiga ler uma palavra, porém com a liberdade de pronunciá-la conforme sua variação linguística (Morais, 2007a). Para Morais (2007a), o domínio da ortografia, além de configurar-se como uma exigência social, é um requisito para uma pessoa ser mais eficiente e persuasiva na comunicação escrita. Ademais, ter um bom conhecimento ortográfico possui um ganho adicional, pois, ao conhecer bem as regras ortográficas, durante a escrita, a pessoa pode direcionar sua atenção à elaboração do texto propriamente dito, sem se preocupar com a grafia de determinada palavra (Morais, 2007a).

De acordo com Zorzi (1998), a aquisição da escrita ortográfica ocorre por meio de uma “escala de apropriação evolutiva” (Zorzi, 1998, p. 97) não linear, isto é, a aprendizagem ocorre de forma gradual, com aspectos mais fáceis de serem compreendidos que outros. Contudo, diferentemente da alfabetização, a apropriação da escrita ortográfica não pode ser dividida em estágios, visto que um aluno pode apresentar dificuldade em mais de um aspecto ortográfico ao mesmo tempo.

Ainda segundo Zorzi (1998), embora haja uma progressão do conhecimento ortográfico com o passar dos anos escolares, mensurada através da diminuição da quantidade de erros apresentada por estudantes conforme o avanço da escolaridade, é preciso considerar que o fato de alunos do 5º ano do ensino fundamental ainda apresentarem erros ortográficos em seus registros indica que o domínio da ortografia pode demandar mais tempo para que seja adquirido plenamente, além de que a aprendizagem da ortografia não ocorre de maneira uniforme para todos os estudantes, uma vez que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem.

Conforme Silva e Moraes (2007), o ensino das normas ortográficas pode ser concebido de três modos. O primeiro, conhecido como tradicional, preconiza que o ensino da ortografia seja feito através da memorização e da repetição. Já a segunda abordagem, denominada muitas vezes como progressista, está pautada na ideia de que a aprendizagem da ortografia ocorreria de forma espontânea por meio do contato dos alunos com textos escritos. Tal ideia, que ganhou força no Brasil nos anos de 1990, assemelha-se com o que Soares (2004) denominou como a perda da especificidade da alfabetização e, para Cagliari (2002), configurou-se como uma negligência ao ensino da ortografia.

É consenso entre os estudiosos (Cagliari, 2009; Moraes, 2007a, 2012; Zorzi, 1998, 2003) de que a aprendizagem da ortografia deva ocorrer por meio de um ensino sistematizado. Assim, ao contrário dessas perspectivas, o terceiro modo de conceber o ensino da ortografia visa promover um ensino reflexivo das normas ortográficas, considerando a ortografia como um objeto de estudo cuja aprendizagem ocorre por meio de reflexão (Silva; Moraes, 2007). Nesse sentido, o objetivo do ensino da ortografia deve ser auxiliar os alunos a compreenderem as regularidades da norma ortográfica e fazer com que tenham consciência de que existem irregularidades que devem ser memorizadas e consultadas, quando necessário.

É importante destacar que essa abordagem de ensino da ortografia ressignificou o papel atribuído aos erros dos estudantes, antes entendido como um indicador de problemas de aprendizagem e que, portanto, não poderia acontecer (Cagliari, 2009; Moraes, 2012). Nessa visão, o erro é tido como parte integrante do processo de aprendizagem visto que, conforme, Zorzi (1998), as transgressões, além de demonstrarem tentativas de compreensão do funcionamento da escrita, indicam quais são os aspectos mais complexos para a aprendizagem, o que permite a criação de intervenções adequadas por parte dos professores.

Contudo, apesar de a ortografia ser fundamental para que uma pessoa se aproprie plenamente da escrita, e de seu processo de aprendizagem demandar um período maior comparado ao da alfabetização, de acordo com Santos e Barrera (2012), os avanços referentes às práticas de ensino estão voltados, em sua maioria, a aspectos relacionados à alfabetização, dando-se pouco destaque à ortografia. Conforme Santos e Barrera (2012), os estudos sobre ortografia dividem-se em três vertentes: os que estudam o desempenho e os erros ortográficos, os que focam no processo de aquisição de normas ortográficas específicas e as pesquisas que relacionam competências cognitivas à aprendizagem da ortografia.

Em termos quantitativos, os estudos sobre o desempenho ortográfico de estudantes possuem maior número de produções. Tais estudos são de suma importância, pois, considerando que a aquisição da ortografia é um processo gradativo (Santos; Barrera, 2012; Zorzi, 1998), tais pesquisas possibilitam a compreensão de como ocorre a aquisição da escrita e quais são as maiores dificuldades dos alunos, permitindo, assim, a elaboração de currículos significativos para o momento de aprendizagem desses estudantes.

No estudo de Batista (2011), realizado com 240 estudantes dos 2º aos 5º anos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, os resultados demonstraram que, no ditado de frases, os erros mais frequentes dos alunos do 3º ano da escola pública e particular foram em relação à correspondência entre letra e som independente de regras (ortografia arbitrária) e correspondência entre letra e som unívoca (ortografia natural), respectivamente.

Segundo Batista (2011), a ortografia natural caracteriza a primeira fase de apropriação da escrita e diz respeito às regras relacionadas ao domínio do princípio alfabético, isto é, concernem ao processo de alfabetização. Alguns exemplos de erros dessa natureza são: erros no registro de fonemas com correspondência biunívoca (como “poca” no lugar de “boca”), omissão ou acréscimo de letras ou sílabas (“ddo” em vez de “dado”), troca na ordem das letras ou sílabas (“secola” em vez de “escola”) e segmentações ou junções indevidas das palavras (“amenina” no lugar de “a menina”). Por sua vez, a ortografia arbitrária é referente às questões ortográficas da segunda fase de apropriação da escrita, por exemplo, o registro de correspondências entre fonemas e grafemas dependentes de regras, como do uso do r/rr, e de correspondências independentes de regras, como o registro do fonema /s/ que pode ser escrito com “s”, “ss”, “sc”, “c”, “ç”, entre outros.

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

Geralmente, os estudantes apresentaram melhor desempenho nas provas, assim como a diminuição do número de erros, conforme o aumento da escolaridade. Em relação ao nível de conhecimento ortográfico, destacou-se que os estudantes dos 4º e 5º anos apresentaram um nível de conhecimento semelhante entre si e superior aos grupos de alunos dos 2º e 3º anos. Entretanto, segundo Batista (2011), os alunos de todos os grupos, de ambas as redes de ensino, obtiveram um desempenho abaixo do esperado em todas as provas aplicadas e, na maior parte dos casos, em toda a população do estudo, foram encontrados mais erros relacionados à ortografia natural do que a ortografia arbitrária.

Da mesma forma, a pesquisa de Sampaio (2012) investigou o desempenho ortográfico de 150 discentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental por meio da caracterização dos erros cometidos. Quanto aos resultados, foi possível observar que em todas as provas, os alunos apresentaram um número de acertos significativamente menor ao esperado. Já em relação aos resultados de cada grupo separadamente, notou-se que o número de acerto aumentou, de maneira geral, conforme o avanço da escolaridade. No que diz respeito à semiologia de erros, observou-se que as transgressões que apareceram com mais frequência foram as de ortografia natural. Assim, a autora constatou que, considerando os alunos de 3º e 5º anos, o maior contingente de alunos apresentou um desempenho mediano em relação à ortografia.

Santos e Barrera (2012) comprovaram a existência da relação entre desempenho ortográfico, conhecimento de regras explícitas de ortografia e qualidade da transgressão da norma ortográfica. Isso porque, em sua pesquisa, crianças com melhor desempenho ortográfico cometeram mais transgressões que não impediam a leitura das palavras por não ferirem o aspecto fonológico destas (exemplo: a escrita de “belesa” em vez de “beleza”), bem como conseguiram justificar as alterações feitas, demonstrando maior domínio das regras ortográficas. Em contrapartida, os alunos com menor desempenho ortográfico cometeram mais transgressões que alteravam o aspecto sonoro das palavras, como o registro de “biliza” em vez de “beleza”, além de não conseguirem justificar a transgressão cometida. Isso significa que, além de terem cometido erros em relação à ortografia das palavras, esses alunos transgrediram a regra do sistema de escrita alfabética, que diz respeito à correspondência entre som e letra, o que, segundo as autoras, justifica a importância de um ensino da escrita voltado para a reflexão dos alunos sobre as normas ortográficas.

Já com o objetivo de caracterizar o perfil ortográfico de estudantes de 3º aos 5º anos, Nicolau (2013) constatou a diminuição de erros ortográficos de acordo com o nível de escolaridade dos alunos, especialmente no que tange aos alunos do 5º ano. Segundo a autora, os alunos de 3º e 4º anos obtiveram um desempenho semelhante quanto aos erros de ortografia natural e arbitrária, mas a turma do 5º ano obteve uma diferença significativa entre as duas etapas anteriores, com uma média de erros (de ortografia natural e arbitrária) inferior.

Por sua vez, Souza (2019) buscou analisar os conhecimentos ortográficos de alunos de 5º ano, com base nos erros ortográficos apresentados e na observação da relação entre o nível de explicitação de regras e a qualidade de erros intencionais. Participaram do estudo 168 alunos de uma escola pública e foram utilizados diversos instrumentos de coleta, tais como ditado de palavras reais e inventadas, tarefa de erro intencional, produções de texto e entrevista.

Para a autora, foi possível estabelecer uma relação entre o conhecimento explícito da ortografia e a qualidade das transgressões cometidas. No entanto, a pesquisadora alertou que a presença de erros relativos à transcrição da fala, ainda que tenham aparecido em menor frequência, relevou que alunos de 5º ano ainda escreviam com apoio na oralidade. Ademais, chamou atenção para o fato de que muitos alunos não possuíam um domínio consciente da ortografia e reforçou a importância de um ensino sistematizado, reflexivo e contextualizado, assim como a elaboração de políticas públicas que visem a formação continuada dos docentes, a fim de que as lacunas deixadas pela formação inicial sejam supridas.

Os estudos citados, além da importância que possuem por si só, chamam atenção devido à algumas proximidades entre os resultados. Isto é, apesar da diferença temporal entre as pesquisas, em todas elas, as autoras apontaram que o progresso no desempenho ortográfico acompanha o avanço da serialização escolar, o que indica que o conhecimento ortográfico dos estudantes aumenta com o passar dos anos escolares. Ainda assim, o fato de que os estudantes apresentam mais erros relativos à alfabetização que ortografia e de que esses alunos apresentaram um desempenho aquém do esperado para seu ano escolar, outros dois pontos em comum nas pesquisas, junto com os resultados das avaliações nacionais em larga escala, podem evidenciar que há anos falhamos em fazer com que nossos estudantes se apropriem plenamente da escrita ortográfica.

MÉTODO

O presente estudo integra uma pesquisa de mestrado em educação (Manfroni, 2021) financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código de financiamento – 001 e aprovada pelo Comitê de Ética com o Certificado de Apresentação e Apreciação de Ética (CAAEE) nº 20709119.6.0000.5465. Este recorte tem como objetivo analisar o desempenho ortográfico de um grupo de alunos de 3º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental e caracteriza-se como uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório. Participaram do estudo 54 estudantes de duas turmas de 3º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental (25, do 3º ano e 29, do 5º ano) de uma mesma escola pública e período de aulas de um município do interior de São Paulo. A média de idades foi igual a 8,6 anos para as duas turmas de 3º ano e de, aproximadamente, 10,9 anos para as classes de 5º ano. Dentro do município, a escola se situava em uma região periférica. A população que frequentava a escola provinha de bairros adjacentes e grande parte fazia uso do transporte escolar municipal. Em 2019, ano em que os dados foram coletados, a instituição obteve a nota 7,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando acima da média municipal, que foi de 6,7, e da meta estabelecida para a escola, que foi de 6,8 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020).

Para a coleta de dados, foi utilizado o mesmo instrumento para os dois anos escolares e as respostas foram feitas por meio do registro escrito. A prova de escrita consistiu em um ditado de dez frases, escolhidas com base em Zorzi (1998), em que foram utilizadas as frases do autor (por exemplo: Minha avó, mãe de mamãe, era mais alta e mais magra). A escolha desse instrumento ocorreu pela possibilidade de garantir a presença de diversos elementos da nossa norma ortográfica na produção das crianças (Morais, 2007b). Entretanto, ressalta-se que, conforme *Morais (2007b)*, a opção pelo ditado não implica uma defesa ao ensino da ortografia baseado no ditado ou na cópia das palavras de maneira repetida. Entende-se que essa tarefa deve ser usada com o intuito único de investigar a escrita dos alunos, o qual foi o objetivo da presente pesquisa.

Pereira et al. (2025) avaliaram a eficácia do ditado na descrição do desempenho de estudantes de 2º aos 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na identificação de alunos com defasagem na escrita. Os resultados demonstraram que o instrumento se mostrou confiável para fins de diagnóstico do desempenho ortográfico e para a identificação de alunos com defasagem na escrita. Além disso, apesar de o ditado ser uma tarefa que avalia a escrita dos alunos, os autores constataram que, com o seu uso, foi possível prever o desempenho dos estudantes também nas tarefas de leitura, visto que essas habilidades apresentaram uma correlação positiva (as medidas aumentaram ou diminuíram juntas). Por fim, é importante destacar que um dos benefícios do ditado se refere ao fato de ser uma tarefa de baixo custo, que pode ser aplicada conforme a rotina escolar e simultaneamente com todos os alunos de uma turma.

Além do ditado, o texto espontâneo também se configura como um instrumento válido de diagnóstico ortográfico. Contudo, [Morais \(2007b\)](#) alerta para o fato de que, além de não ser possível garantir as correspondências fono-ortográficas que estarão presentes, é necessário considerar que o texto é uma tarefa mais difícil para os alunos, uma vez que eles devem se preocupar, ao mesmo tempo, com a ortografia das palavras, bem como com os aspectos textuais propriamente ditos, como a estrutura e o conteúdo do texto, o que, naturalmente, pode elevar o número de erros nas produções.

[Pereira et al. \(2025\)](#) destacaram, também, a importância de uma análise quantitativa e qualitativa dos registros dos alunos, procedimento que foi seguido na presente pesquisa. Neste estudo, a análise dos dados ocorreu por meio da investigação das respostas obtidas nas provas, tendo sido feitas duas análises: o levantamento quantitativo, que permitiu a comparação entre os anos escolares, e a análise qualitativa, em que foi possível compreender os resultados de uma forma mais detalhada. A análise estatística foi feita no *software IBM SPSS*, versão 26, e foi utilizado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, com nível de significância igual a $p = 0,05$, valor padrão usado na realização dos testes.

Escolheu-se a realização desse teste uma vez que os dados dessa pesquisa diziam respeito a grupos independentes (3º e 5º anos) e que não apresentavam distribuição de dados normal. A comparação foi feita a partir do ordenamento dos dados, e não das suas médias aritméticas. Isso significa que, aqui, a comparação não foi feita com base nas médias das turmas, mas no ordenamento, em ordem crescente, dos postos desses alunos (em 1º lugar o aluno que cometeu menos erros e assim por diante). Após isso, foi feita uma separação das amostras, no caso, 3º e 5º anos, e, por fim, a soma dos ranqueamento dos alunos.

A verificação de uma possível diferença entre as turmas passou pela observação do valor do nível de significância (p), que é um valor padrão usado na realização desse teste. Esse valor concerne a uma medida de probabilidade, que visa responder a seguinte pergunta: se não há diferenças entre os grupos analisados, quais as chances de se obter um resultado tão diferente quanto esse ao acaso? No caso desta pesquisa: se as turmas de 3º e 5º anos analisadas não são diferentes, quais as chances de, ao acaso, o desempenho de ambas ser tão diverso? Para responder essa questão, fez-se necessário olhar para o valor de p nas variáveis estudadas. Caso o valor obtido fosse maior que 0,05 (valor padrão), não haveria diferença significativa entre os grupos, no entanto, se o valor fosse menor que 0,05, a diferença entre os grupos seria estatisticamente significativa.

Os erros encontrados foram divididos em treze categorias, com base nas tipologias criadas por [Zorzi \(1998\)](#), mas com algumas alterações por parte das pesquisadoras. A seguir, expõe-se as classificações criadas, sendo as categorias de 1 a 7 escolhidas com base em [Zorzi \(1998\)](#) e as restantes (8 a 13), inseridas pelas pesquisadoras devido às especificidades do estudo:

1. **Confusão no registro de letras:** letras que podem ser representadas por mais de um som ou som que pode ser representado por mais de uma letra (exemplo: escrita de “caza” em vez de “casa”);
2. **Apoio na linguagem oral:** a escrita da palavra é feita de acordo com o modo como a pronunciamos (exemplo: “figu” em vez de “figo”);
3. **Omissão e/ou acréscimo de letras:** falta de registro ou adição de uma letra em uma palavra (exemplo: “cabid” em vez de “cabide” e “trisite” em vez de “triste”);
4. **Junção ou separação não convencional das palavras:** segmentação ou aglutinação inadequada entre as palavras (exemplo: “quatro sentos”);
5. **Confusão entre as terminações “am” e “ão”:** escrita de palavras que terminam com “am” utilizando “ão” e vice-versa (exemplo: “cachorram” em vez de “cachorrão” e “querião” no lugar de “queriam”);
6. **Substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros:** trocas no uso de letras com sons surdos e sonoros (exemplo: escreve-se “caneda” em vez de “caneta”);
7. **Inversão:** diz respeito a erros relativos à inversão de posição das letras dentro da sílaba, por exemplo “tarbalhar” (“trabalhar”), mas também à inversão quanto ao traçado das letras, como o registro da letra “o” cursiva de maneira espelhada.

8. **Omissão ou repetição de palavras ditadas:** casos de alunos que omitiram palavras das frases, fazendo-as perderem seu sentido, ou trocaram por outras palavras que não foram ditadas, por exemplo “as pessoas começaram a pensa que tinha muitas ideias na cabeça” em vez de “as pessoas começaram a achar que era divertido ter muitas ideias na cabeça” ou a escrita do nome “Larissa” no lugar de “Clarice”.
9. **Acentuação:** em que foram contabilizados erros envolvendo a omissão de acentos gráficos, bem como do til, que é uma marca de nasalização, acréscimo de acento (por exemplo: “éra”) e trocas, seja na sílaba a ser acentuada ou do tipo de acento usado, como “Cassío” ou “Càssio”;
10. **Falta ou uso não convencional da letra maiúscula:** foram considerados como erros quando os alunos não utilizavam a letra maiúscula para iniciar as frases e escrever nomes próprios ou, também, apresentavam o uso inadequado desta, por exemplo: “Por que Você Está de Pijama Azul?”;
11. **Pontuação:** contabilizou erros relacionados à omissão da pontuação na frase, acréscimo de pontuação em lugares inadequados e troca de pontuação que deveria ser utilizada, tal como o uso do ponto final em frases interrogativas;
12. **Troca de letras sem critério definido:** transgressões em que o erro não foi causado por confusão nos aspectos fonológicos ou ortográficos da língua, como a escrita de “sentinde” no lugar de “sentindo”;
13. **Troca entre as letras “M e “N”:** foram enquadradas transgressões envolvendo a confusão dessas letras por conta do som, mas também devido ao traçado das letras, em especial, no uso de letra cursiva.

É importante ressaltar que, embora a pontuação não seja um aspecto relacionado diretamente à ortografia, entendeu-se que seria pertinente a avaliação de seu uso nesse estudo, uma vez que o instrumento de coletas consistiu em um ditado de frases e, conforme Zorzi (2003), a compreensão de que as frases possuem elementos que indicam seu começo e fim, tal como a letra maiúscula e o ponto final, é uma das três propriedades estruturais e funcionais do sistema de escrita alfabética (SEA), a saber, relativo ao conhecimento gramatical, da qual o aluno necessita se apropriar. Ainda segundo o autor, as demais propriedades do SEA referem-se aos conhecimentos ortográficos e à produção de textos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, expõe-se os resultados encontrados, bem como sua discussão. A Tabela 1 exhibe a análise estatística descritiva dos dados, em que é possível observar a quantidade máxima e mínima de erros obtida pelos alunos, dados em números absolutos, e os quartis (utilizados para exibir dados que não seguem uma distribuição normal, como foi o caso nesta pesquisa).

A Tabela 1 pode ser compreendida da seguinte maneira: a coluna “total de alunos”, indica a quantidade de alunos que compôs a amostra, sendo 25 alunos referente ao 3º ano, 29, ao 5º ano e 54, no total. As colunas de mínimo e máximo de erros descrevem, em números absolutos, qual foi a menor e a maior quantidade de erros apresentada por um aluno, considerando cada ano escolar separadamente e a amostra como um todo. Assim, vê-se que, no 3º ano, a menor quantidade de erros cometida por um aluno foi igual a 9, enquanto, a maior foi de 133 erros.

Por sua vez, os quartis fazem uma distribuição da porcentagem dos alunos quanto ao número de erros envolvidos, estes exibidos como valores absolutos. Considerando as informações de ambas as turmas, tem-se que, no 1º quartil, 25% dos alunos (aproximadamente 13 estudantes) apresentaram menos que 23 erros no ditado. Quanto ao 2º quartil (mediana), vê-se que 50% dos alunos (27 alunos) cometeram mais de 39,5 transgressões na tarefa, enquanto a outra metade cometeu uma quantidade de erros inferior a essa. Por fim, no 3º quartil, observa-se que 75% dos alunos (cerca de 40 estudantes) apresentaram menos de 72,8 erros. É importante ressaltar que o uso da mediana, bem como dos quartis é recomendado no teste de *Mann-Whitney* devido à sua natureza.

Visto que a comparação entre o desempenho das turmas foi feita a partir da quantidade de erros, entende-se que, quanto menor a mediana, melhor o desempenho ortográfico.

Tabela 1. Distribuição do valor mínimo, máximo, quartis e valor de p referente à comparação dos dados do teste de ortografia.

	Total de alunos	Mínimo de erros	Máximo De erros	Distribuição da quantidade de erros ¹ de acordo com os quartis		
				25%	50%	75%
3º ano	25	9	133	32,0	44,0	82,5
5º ano	29	5	131	20,5	36,0	60,5
Ambas as turmas	54	5	133	23,0	39,5	72,8

¹A quantidade de erros foi descrita em números absolutos.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras.

Nesse sentido, nota-se que a mediana do 5º ano foi menor que a do 3º ano (36,0 e 44,0, respectivamente). Esses valores sugerem que o 5º ano teve um desempenho melhor em comparação com o 3º ano. No entanto, os valores mínimos e máximos de erros relevam dois pontos importantes: primeiramente, a disparidade entre o desempenho de estudantes de um mesmo ano escolar, visto que, ao mesmo tempo em que estudantes do 5º ano apresentaram 5 erros, outros apresentaram 131 transgressões na mesma tarefa e, em segundo lugar, expõe uma semelhança entre o mínimo e o máximo de erros apresentados pelos alunos de cada etapa escolar. Isto é, em ambos os anos escolares, tiveram alunos que obtiveram menos de 10 erros no ditado, ao mesmo tempo em que tiveram alunos com mais de 130 erros.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados do teste estatístico *Mann-Whitney*, feito para que pudéssemos investigar se o aparente melhor desempenho do 5º ano, consistia, de fato, em uma diferença estatisticamente significativa. Na Tabela 2, encontram-se uma análise de cada tipologia criada para aferir os erros dos alunos, bem como o total de erros. São descritos os dados referentes ao ditado para cada ano escolar separadamente (por isso, a separação dada pela linha), bem como a comparação entre ambos. Considerando primeira categoria descrita (“confusão no registro das letras”), tem-se os quartis de cada ano escolar, dados em valores absolutos, em que é possível observar em que, em todos eles, o 5º ano apresentou menor número de erros. O valor de p mostra a comparação entre os dois anos escolares. Vale lembrar que o nível de significância padrão usado no teste de *Mann-Whitney* é de 0,05. Desta forma, a partir da natureza do teste, entende-se que, como a categoria mencionada teve um valor de significância maior que 0,05 ($p = 0,09$), a diferença entre o número de erros nessa categoria não foi considerada estatisticamente significativa.

Conforme os dados exibidos na Tabela 2, é possível observar que, embora o 5º ano tenha apresentado uma quantidade de erros inferior à do 3º ano (linha “total de erros” na Tabela 2), tal diferença não se constituiu como estatisticamente significativa ($p = 0,23$), o que significa que o desempenho dos estudantes de ambos os anos escolares foi próximo entre si. Estudos anteriores (Batista, 2011; Nicolau, 2013; Sampaio, 2012, 2017; Zorzi, 1998) constataram uma relação entre o tempo de escolaridade e o desempenho ortográfico, ou seja, quanto maior o tempo de escolaridade, melhor o desempenho ortográfico. No presente estudo, apesar de o 5º ano ter apresentado, de fato, melhor desempenho, observado a partir da quantidade de erros apresentada em cada categoria e do total de erros, a análise estatística mostrou que essa diferença não foi significativa. Segundo Zorzi (2003), visto que a apropriação da escrita possui um caráter progressivo, é esperado que alunos de etapas mais avançadas possuam um desempenho ortográfico superior, uma vez que, em tese, quanto mais avançada a escolaridade, maior contato com atividades voltadas para aprendizagem da escrita por parte dos estudantes.

Para além da paridade no desempenho dos estudantes referente ao total de erros, observou-se também, uma proximidade em relação ao tipo de erro cometido, visto que, das treze tipologias de erros analisadas, foi vista uma diferença significativa entre os anos em apenas uma delas, alusivo ao uso de acentuação ($p = 0,01$). Nessa tipologia, os estudantes do 5º ano obtiveram melhor desempenho que o 3º ano, corroborando com o estudo de (Ney, 2018), que também evidenciou uma diferença significativa do 5º ano para o 3º ano em relação ao uso da acentuação.

Tabela 2. Distribuição dos quartis, valor de p, valor de U e valor de Z referente ao desempenho dos estudantes no ditado de frases.

	Anos escolares	Quartis			Valor de p	U ¹	Z ²
		25%	50%	75%			
Confusão no registro das letras	3º ano	4,0	8,0	9,5	0,09	267,000	-1,663
	5º ano	2,5	4,0	8,0			
Apoio na linguagem oral	3º ano	1,0	2,0	4,0	0,14	278,500	-1,484
	5º ano	0,0	1,0	3,0			
Omissão ou acréscimo de letras ou sílabas	3º ano	2,5	4,0	9,0	0,54	327,000	-0,619
	5º ano	2,0	3,0	9,5			
Junção ou separação não convencional das palavras	3º ano	1,0	2,0	3,5	0,16	282,500	-1,420
	5º ano	0,0	1,0	3,0			
Confusão entre as terminações “am” e “ão”	3º ano	0,0	0,0	1,0	0,46	328,500	-0,741
	5º ano	0,0	0,0	0,5			
Substituições envolvendo a grafia de sons surdos e sonoros	3º ano	0,0	0,0	1,5	0,68	343,000	-0,421
	5º ano	0,0	0,0	1,0			
Troca entre as letras “m” e “n”	3º ano	0,0	2,0	3,0	0,20	291,500	-1,278
	5º ano	0,0	1,0	2,0			
Omissão ou acréscimo de palavras ditadas	3º ano	4,0	7,0	16,0	0,17	284,000	-1,365
	5º ano	2,0	6,0	11,0			
Acentuação	3º ano	4,5	7,0	9,0	0,01	220,000	-2,486
	5º ano	2,5	4,0	6,0			
Pontuação	3º ano	2,0	4,0	9,0	0,39	314,000	-0,851
	5º ano	1,0	2,0	7,5			
Troca de letras sem critério definido	3º ano	0,0	1,0	2,5	0,66	338,500	-0,438
	5º ano	0,0	1,0	2,0			
Falta ou uso não convencional da letra maiúscula	3º ano	0,0	0,0	8,0	0,12	277,500	-1,554
	5º ano	0,0	2,0	10,0			
Inversão de letras	3º ano	0,0	0,0	0,0	0,10	287,500	-1,649
	5º ano	0,0	0,0	1,5			
Total de erros	3º ano	32,0	44,0	82,5	0,23	293,500	-1,197
	5º ano	20,5	36,0	60,5			

¹O valor de U é o resultado do cálculo do teste de Mann-Whitney que quantifica a diferença entre os postos dos grupos analisados; ²O valor de Z representa a transformação do valor U para a escala da distribuição normal.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras.

Nesse estudo, foi observado que os alunos do 5º ano apresentaram uma média de acertos significativamente maior que o 3º ano nesse quesito. Além disso, na presente pesquisa, assim como em Ney (2018), os erros dos alunos mais frequentes disseram respeito à omissão dos acentos nas palavras.

A quantidade de erros apresentada em uma tipologia é um dado extremamente importante, posto que, segundo Zorzi (2003), quanto maior o número de transgressões, maior o nível de complexidade de um aspecto ortográfico. Desta forma, é necessário um olhar atento para os tipos de erros que os alunos cometem, uma vez que a incompreensão ou a compreensão parcial de determinada regra ortográfica se manifesta na escrita através de alterações ou erros (Zorzi, 2003). A Tabela 3 mostra a quantidade de erros de cada ano escolas nas categorias analisadas.

Tabela 3. Comparação entre o total de erros dos alunos do 3º e 5º ano em cada tipologia analisada.

	3º ano	5º ano
Confusão no registro das letras	176	154
Apoio na linguagem oral	62	51
Omissão ou acréscimo de letras ou sílabas	150	196
Junção ou separação das palavras	76	55
Confusão entre “am” e “ão”	9	9
Substituição de sons surdos e sonoros	33	17
Troca entre “m” e “n”	94	34
Omissão ou acréscimo de palavras	280	238
Acentuação	168	134
Pontuação	120	117
Troca de letras sem critério definido	43	44
Falta ou uso não convencional da letra maiúscula	109	214
Inversão de letras	26	59
Total de erros	1346	1322

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras.

No presente estudo, as três tipologias com maiores quantidades de erros diferiram em relação aos anos escolares estudados. Em relação ao 3º ano, as três tipologias com maiores incidências de transgressões foram: omissão ou acréscimo de palavras ditadas (280 transgressões), confusão no registro das letras (176) e acentuação (168). Por sua vez, para o 5º ano, os três aspectos ortográficos que mais causaram dificuldade aos alunos foram: omissão ou acréscimo de palavras ditadas (238), falta ou uso não convencional da letra maiúscula (214) e omissão ou acréscimo de letras ou sílabas (196).

Em primeiro lugar, é importante realizar duas considerações acerca dessa diferença entre os tipos de erros que mais ofertaram dificuldade para os alunos. Sobre a tipologia “omissão ou acréscimo de palavras ditadas” entende-se que o alto número de erros pode ter sido causado por dois motivos: a falta de familiaridade dos estudantes com este tipo de atividade e/ou o modo como foi feita a aplicação do ditado com os estudantes por parte da pesquisadora. Já em relação à “falta ou uso não convencional da letra maiúscula”, os alunos do 3º ano, em sua grande maioria, não fizeram uso da letra cursiva na realização da prova, diferentemente dos estudantes do 5º ano, que, preferiram, na maioria dos casos, fazer uso desse tipo de letra, o que pode explicar um número de erros superior nessa categoria por parte do 5º ano. Ressalta-se que, no momento de aplicação do ditado, o tipo de letra a ser usado ficou a critério dos próprios estudantes.

Quanto ao uso da acentuação, como já descrito, esta foi a única tipologia em que foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa entre os anos estudados. Tal dado indica que houve uma progressão de aprendizagem deste aspecto ortográfico por parte do 5º ano.

Ao analisar a segunda categoria com maior número de transgressões do 3º ano, confusão no registro das letras, bem como sua ausência para o 5º ano, é possível interpretar, num primeiro momento, que houve uma consolidação por parte dos alunos do 5º ano de tal aspecto ortográfico. Como já mencionado, essa tipologia diz respeito às regras de correspondência entre letras e sons da nossa língua, que, segundo Zorzi (1998), é a propriedade da nossa ortografia de maior complexidade para os alunos. No entanto, ao olhar para os aspectos que mais ofertaram dificuldade para os alunos do 5º ano, vê-se que aparecem as tipologias falta ou uso não convencional da letra maiúscula e omissão ou acréscimo de letras ou sílabas. A presença desses tipos de erro em escritas de alunos do 5º ano, último ano dos anos iniciais do ensino fundamental, é preocupante, pois indica que os alunos ainda não se apropriaram das normas ortográficas de uso de letra maiúscula cursiva, bem como cometem erros que ferem o aspecto alfabético da escrita.

Reitera-se que, segundo Zorzi (1998), este modo de registro de palavras corresponde à primeira etapa de aprendizagem da escrita, a alfabetização, e a aprendizagem da ortografia requer que os alunos superem tal forma de registro. Além disso, segundo Santos e Barrera (2012), erros dessa natureza configuram-se como transgressões de menor qualidade, uma vez que ferem o aspecto fonológico das palavras e, por isso, impedem a leitura destas.

Tais erros apresentados por parte do 5º ano revelam uma defasagem no conhecimento que tais estudantes possuem sobre a escrita e confirma resultados de pesquisas anteriores (Batista, 2011; Nicolau, 2013; Sampaio, 2012; Santos; Barrera, 2012; Souza, 2019) que também evidenciaram um desempenho aquém do esperado por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Entende-se que este fato é preocupante, pois, segundo Nobile e Barrera (2016), a frequência de erros em aspectos mais regulares da ortografia evidencia uma precariedade no domínio do sistema ortográfico por parte dos estudantes.

Para além disso, é de suma importância reafirmar que os trabalhos com o intuito de estudar o desempenho ortográfico nos anos iniciais do ensino fundamental, muito embora tenham constatado um conhecimento ortográfico aquém do esperado por parte dos alunos em relação aos seus anos escolares, conseguiram demonstrar uma diferença significativa quanto à apropriação ortográfica entre anos escolares diferentes, indicando progressão de conhecimento por parte dos alunos. Contrariamente, no presente estudo, foi constatado que, além da defasagem dos alunos em relação aos seus respectivos anos escolares, não houve uma diferença estatisticamente significativa, o que revela que houve pouca progressão de aprendizagem com o avanço da escolaridade. Desta forma, entende-se que tais dados sugerem uma ausência de um trabalho sistemático voltado à aprendizagem da escrita ortográfica em relação a esse grupo de alunos.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa, que teve o objetivo de analisar o desempenho ortográfico em um grupo de alunos de uma mesma escola de 3º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciaram que os estudantes apresentaram um desempenho ortográfico estatisticamente semelhante, o que pode sugerir uma ausência de progressão de aprendizagem entre os anos escolares. Para além do aspecto quantitativo, a paridade entre o desempenho das etapas também foi observada durante a análise qualitativa das escritas das crianças, uma vez que houve diferença significativa somente em uma das tipologias analisadas, o uso de acentuação.

Ademais, foi possível observar que os aspectos ortográficos que mais ofertaram dificuldade para os alunos, mensurados pela quantidade de erros, foram diferentes para ambas as etapas. Notou-se que os alunos do 5º ano obtiveram mais dificuldade em aspectos menos complexos da nossa ortografia, como o uso correto da letra maiúscula cursiva e a escrita de palavras sem omissão ou acréscimo de letras ou sílabas. Dessa forma, partindo do pressuposto de que o domínio da escrita ortográfica pressupõe a superação da escrita alfabética, entende-se que os estudantes, em especial, do 5º ano, apresentaram conhecimento da escrita aquém do esperado para sua escolaridade, com erros relativos à etapa de alfabetização.

Considera-se que os dados encontrados pelo presente estudo são preocupantes, pois denotam que estudantes com dois anos escolares de diferença, e que frequentam a mesma escola e período de aulas, apresentaram desempenhos próximos entre si. O efeito de série em relação ao desempenho dos alunos, isto é, melhor desempenho ortográfico conforme o avanço da seriação escolar, constatados em estudos anteriores, foi visto de forma parcial aqui, uma vez que, embora os alunos do 5º ano apresentaram uma quantidade inferior de erros, tal diferença não se mostrou estatisticamente significativa.

Assim, entende-se que há muito a ser feito para que os alunos consigam finalizar os anos iniciais do ensino fundamental com o domínio adequado da escrita ortográfica. Acredita-se que fazer com que os alunos terminem cada etapa escolar apresentando uma escrita ortográfica adequada seja possível, contudo, faz-se necessário refletir sobre novas maneiras de ensino, sobretudo, ao levarmos em consideração o contexto causado pela pandemia da COVID-19 e o atual, em que o Ministério da Educação busca, até 2030, melhorar os índices relativos à aquisição da escrita e leitura entre os estudantes brasileiros.

Contudo, é preciso ressaltar que os dados encontrados no presente estudo não podem ser atribuídos à pandemia, uma vez que estes foram coletados em um momento anterior (final de 2019).

Ademais, os dados de avaliações nacionais, amplamente divulgados na mídia, bem como pesquisas acadêmicas revelam que, mesmo antes da pandemia, já existia uma dificuldade em fazer com que os alunos se apropriassem plenamente da escrita ortográfica. Por fim, reitera-se a importância de pensar em uma nova abordagem de ensino, que seja pautada em um ensino sistematizado e reflexivo da língua escrita e que garanta aos estudantes seu direito de receber uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. O. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano**: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91225>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Revista Educar**, Curitiba, v. 20, p. 35-42, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.263>.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CORSO, L. V.; MEGIATTO, A. O. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 57-72, 2019. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/300>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREDERICO NETO, F. *et al.* Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e médio: a percepção de professores de escolas públicas de São Paulo – SP. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 229-239, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n97/04.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- GOMBERT, J. E. Epi/meta *versus* implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (ed.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em 20 jan. 2024.
- LIMA, V. **Português é o maior obstáculo para 83,5% dos jovens**. São Paulo: Núcleo Brasileiro de Estágios, 2022. Disponível em: <https://www.nube.com.br/blog/2022/05/25/portugues-e-o-maior-obstaculo-para-83-5-dos-jovens>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- MANFRONI, A. C. **Análise do perfil da escrita de um grupo de alunos do 3º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/7ed63c69-ee55-47e9-8c98-5eff4ebc15f3>. Acesso em: 5 mar. 2024.
- MARCHUSI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (ed.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 11-27.
- MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (ed.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 45-60.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NEY, L. A. G. **Acento gráfico e prosódico**: um estudo sobre as hipóteses de crianças dos anos iniciais. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_7be24259765c83fd91221cfa21a37c1d. Acesso em: 26 fev. 2024.
- NICOLAU, A. A. **Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/99628>. Acesso em: 3 fev. 2024.
- NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Desempenho ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes condições de solicitação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 2, e32226, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32226>.
- PEREIRA, L. R. *et al.* Avaliação de escrita por ditado em alunos do ensino fundamental I. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, e11683, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11683>.
- PRADO, R. Apresentação. In: NÓBREGA, M. J. (ed.). **Ortografia (como eu ensino)**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SAMPAIO, M. N. **Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental**: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91216>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SAMPAIO, M. N. **Elaboração e aplicação de um protocolo de avaliação da produção textual para escolares do ensino fundamental**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149989>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 257-263, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200008>.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-14, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

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

SOUZA, P. R. **Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do ensino fundamental I**. 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_20e75df72d035e7956cd618b20cd43a2. Acesso em: 4 jan. 2024.

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

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

Contribuições dos autores

ACM: Conceitualização, Metodologia, Coleta e análise de dados e escrita. SAC: Revisão. AO: Administração do projeto e revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara