












<https://doi.org/10.18222/ae.v36.11683>

AVALIAÇÃO DE ESCRITA POR DITADO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

-  LETÍCIA RINOLFI PEREIRA^I
-  ANA LUÍSA GALHARDE TARIFA^{II}
-  RAMON MARIN^{III}
-  LETÍCIA REGINA FAVA^{IV}
-  LIVIA POLASTRI PIAI^V
-  HELENA DE FREITAS^{VI}
-  EMILY LAZARINI^{VII}
-  PEDRO FURTADO^{VIII}
-  DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA^{IX}

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; leticia.rinolfip@gmail.com

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; anatarifa@estudante.ufscar.br

^{III} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; rm.ramonmarin@gmail.com

^{IV} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; leticiargfava@gmail.com

^V Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; liviapiai@estudante.ufscar.br

^{VI} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; helenafrs@estudante.ufscar.br

^{VII} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil;
emilylazarini@estudante.ufscar.br

^{VIII} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil;
pedrofurtado@estudante.ufscar.br

^{IX} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; ddgs@ufscar.br

COMO CITAR:

Pereira, L. R., Tarifa, A. L. G., Marin, R., Fava, L. R., Piai, L. P., Freitas, H. de, Lazarini, E., Furtado, P., & de Souza, D. G. (2025). Avaliação de escrita por ditado em alunos do ensino fundamental I. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11683. <https://doi.org/10.18222/ae.v36.11683>

RESUMO

Este estudo avaliou o potencial de uma tarefa de ditado para medir a escrita de alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental I. O ditado (10 palavras e 1 sentença) foi aplicado em sala de aula, pelas professoras, e 356 alunos responderam individualmente. Os acertos em respostas escritas aumentaram significativamente do 2º ao 5º ano, mostrando-se sistematicamente maiores para palavras isoladas (médias por ano: 21,4%, 45,6%, 63,5% e 84,0%) do que para a sentença (médias: 5,7%, 26,9%, 47,8% e 73,6%), mas a diferença tendeu a diminuir nos últimos anos. Os resultados permitiram caracterizar a escrita dos alunos da escola e identificar alunos com dificuldades severas. A tarefa mostrou-se útil para avaliar a escrita de forma rápida, coletiva e com baixo custo.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO • ESCRITA • DITADO • ENSINO FUNDAMENTAL.

EVALUACIÓN DE ESCRITURA MEDIANTE DICTADO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN

Este estudio evaluó el potencial de una tarea de dictado para medir la escritura de estudiantes de 2º a 5º primaria. El dictado (10 palabras y una oración) fue aplicado en el aula por las maestras, y 356 estudiantes respondieron individualmente. Los aciertos de las respuestas escritas aumentaron significativamente del 2º al 5º grado, siendo sistemáticamente mayores para palabras aisladas (promedios por curso: 21,4 %, 45,6 %, 63,5 % y 84,0 %) que para la oración (promedios: 5,7 %, 26,9 %, 47,8 % y 73,6 %), aunque la diferencia disminuyó en los últimos cursos. Los resultados ayudaron a caracterizar la escritura de los estudiantes y identificar casos con dificultades severas. La tarea demostró ser útil para evaluar la escritura de forma rápida, colectiva y económica.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN • ESCRITURA • DICTADO • ESCUELA PRIMARIA.

USING DICTATION TO EVALUATE WRITING PROFICIENCY AMONG EARLY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This study evaluated the potential of a dictation task to measure the writing skills of students from 2nd to 5th grade in elementary school. The dictation (10 words and one sentence) was administered in the classroom by teachers, and 356 students completed it individually. Accuracy in written responses increased significantly from 2nd to 5th grade, being consistently higher for isolated words (average percentages by grade: 21.4%, 45.6%, 63.5%, and 84.0%) than for the sentence (averages: 5.7%, 26.9%, 47.8%, and 73.6%), although this difference tended to decrease in the later years. The results allowed for the characterization of students' writing performance and identified those with severe difficulties. The task was useful for assessing writing quickly, collectively, and at low cost.

KEYWORDS ASSESSMENT • WRITING • DICTATION • ELEMENTARY SCHOOL.

Recebido em: 13 JANEIRO 2025

Aprovado para publicação em: 4 SETEMBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem das habilidades de leitura e escrita exige condições específicas de ensino, pois envolve o conhecimento de relações simbólicas, derivadas da aprendizagem de relações arbitrárias (convencionadas) entre texto e som com diferentes extensões, sendo os grafemas e fonemas as menores unidades. Seu desenvolvimento requer condições programadas para que o indivíduo aprenda explicitamente a decodificação de palavras escritas em sons (leitura) e a codificação de sons em palavras escritas (escrita), de acordo com as normas estabelecidas culturalmente (Carvalho, 2020; Soares, 2004, 2016). Embora o letramento envolva muito mais do que o domínio do código, essa habilidade é indispensável para a leitura com compreensão e para as práticas culturais de leitura.

Um indivíduo alfabetizado é capaz de responder diferencialmente a estímulos textuais; quando não, ele pode ser considerado um analfabeto (Soares & Batista, 2005). Uma vez que a pessoa se torna capaz de ler e escrever, novas condições de ensino são necessárias para que essas habilidades de leitura sejam generalizadas em múltiplos contextos e promovam a inserção do indivíduo no contexto cultural, isto é, o letramento (Soares, 2003, 2004). Muitos alunos, no entanto, apresentam dificuldades nas fases iniciais de escolarização e, conseqüentemente, dificuldade ou inabilidade em aplicar a linguagem escrita a múltiplas situações do cotidiano (Stanovich, 2009). A superação das dificuldades no processo de alfabetização é crítica para que as pessoas possam se tornar letradas.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005, 2014) destaca a necessidade de estratégias para a ampla alfabetização da população. Uma das metas do plano é que as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. Contudo, segundo as avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), 54,7% e 34% dos alunos apresentam, respectivamente, repertórios insuficientes de leitura e escrita ao final do terceiro ano (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2017).

O cenário precário da alfabetização da maioria da população brasileira não é recente (Patto, 1990; Pinheiro & Rothe-Neves, 2001; Ribeiro, 1991, 1993). A precarização do sistema público de ensino vem produzindo, continuamente, múltiplas defasagens na aprendizagem. O retardo ou dificuldade em leitura e escrita tem sido considerado uma das várias fontes de atraso na aquisição de outros repertórios acadêmicos relevantes (Hanna & Melo, 1999; Stanovich, 2009). Isso significa que um aluno pode encontrar maior dificuldade, por exemplo, em compreender textos de ciências ou em realizar exercícios de matemática, uma vez que não consegue ler enunciados e instruções. Em conjunto, essas dificuldades favorecem o fracasso escolar (Patto, 1990), seja como repetência (Ribeiro, 1991), como progressão sem

domínio das habilidades fundamentais ou, finalmente, como desistência da escola e do direito à educação.

Dada a relevância das habilidades de leitura e escrita na vida cotidiana de um indivíduo, é crucial detectar precocemente as dificuldades no processo de alfabetização. Essa identificação pode permitir o planejamento de intervenções que reduzam as dificuldades e promovam condições eficientes de ensino. Para isso, é pertinente planejar situações de avaliação contínua das habilidades alvo do ensino (Kagan, 2011; Lei n. 13.005, 2014) para monitorar os progressos do aluno. Aguardar somente pelas avaliações programadas em níveis nacionais é insuficiente para identificar precocemente alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, o que pode implicar considerável atraso na implementação de intervenções eficazes.

Avaliações para fins de monitoramento contínuo do repertório individual requerem agilidade na aplicação e na análise de dados, o que exige pesquisa científica para desenvolver e testar a eficácia dos instrumentos utilizados. Para investigar essa eficácia, é crucial um conjunto de decisões. Primeiramente, é necessário determinar o que será avaliado. Com objetivos claros estabelecidos, os próximos passos envolvem criar as tarefas de avaliação; aferir sua validade (verificando se as tarefas medem aquilo a que se propõem), confiabilidade ou fidedignidade (checando se o resultado é preciso e homogêneo, além de ser reproduzido de forma coerente) e generalidade (constatando os limites das situações nas quais podem ser aplicadas). Os testes psicológicos, por exemplo, são considerados instrumentos científicos devido à necessidade de demonstrarem características que confirmem a validade e confiabilidade de seus resultados, os quais são embasados na teoria e ciência psicológica (American Educational Research Association [AERA] et al., 2014; Zanini et al., 2021).

Como as habilidades de leitura e escrita envolvem múltiplos repertórios (Brasolotto et al., 1993; de Rose, 2005), incluindo seus pré-requisitos, a avaliação desses repertórios pode demandar uma análise bastante abrangente das habilidades que o aluno desenvolveu e das que falta desenvolver. Porém, em contextos com baixo acesso a recursos e com demandas urgentes, a produção de informações com agilidade é importante para a tomada de decisões (Paula, 2022). Pode-se, por exemplo, flexibilizar e adaptar a avaliação para propósitos de rápida identificação de alunos em risco de aprendizagem.

A literatura da área mostra que a tarefa de ditado tem sido utilizada como parte da avaliação do desempenho escolar de crianças para identificar alunos que apresentam ou não dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita (Capellini & Conrado, 2009; Capovilla, Capovilla et al., 2004; Capovilla, Joly et al., 2004; Stein et al., 2019). Estudos que relacionaram os resultados de avaliação de ditado com

os de outros testes similares para outras habilidades, como a Prova de Nomeação Automática Rápida (Capellini & Conrado, 2009) e o Teste de Competência de Leitura Silenciosa (Capovilla, Capovilla et al., 2004; Capovilla, Joly et al., 2004), demonstram que há uma integração das habilidades de leitura e escrita no desenvolvimento alfabético. Por exemplo, as pesquisas apontam que bons resultados nas avaliações de ditado ou de reconhecimento de palavras são preditivos de melhores desempenhos em tarefas de leitura (Capovilla, Capovilla et al., 2004; Capovilla, Joly et al., 2004; Capellini & Conrado, 2009; Mota et al., 2007).

A tarefa de ditado ou transcrição (Catania, 1999; Skinner, 1957) requer como resposta a representação de um estímulo sonoro (sequências de sons falados, por exemplo) por meio de símbolos específicos convencionados pela cultura (Skinner, 1957, p. 95). Em uma tarefa acadêmica, o professor dita uma palavra (ou unidades faladas maiores, como uma frase) e a resposta requerida do aluno é escrever ou produzir símbolos escritos (codificação de sons). O comportamento de transcrever, quando bem estabelecido, ocorre sob controle de estímulos discriminativos específicos, isto é, uma palavra ditada ocasiona a escrita dos sons correspondentes. Se diferentes vocábulos forem ditados, cada um estabelecerá a ocasião para a escrita de um termo diferente, sendo que cada palavra escrita condiz com um som das palavras ditadas.

Considerando as descobertas que evidenciam correlações entre desempenhos básicos de leitura e de escrita sob controle de palavras ditadas (Capovilla, Capovilla et al., 2004; Capovilla, Joly et al., 2004), uma tarefa de ditado poderia ser utilizada para caracterizar o nível inicial de desempenho dos alunos, a partir do qual seria possível estimar também sua competência em leitura. Se essa tarefa permitir identificar alunos que apresentam atraso, então seria possível produzir, para estes, avaliações mais completas, visando a possibilitar a tomada de decisões para a realização das intervenções educacionais com vistas a superar a defasagem. Essa estratégia reduziria o custo de uma avaliação individualizada de leitura, que requer tempo e a presença de um monitor letrado para registrar as respostas orais.

Com base nessas considerações, o propósito deste estudo consistiu em avaliar a sensibilidade de uma atividade de ditado (envolvendo palavras isoladas e uma sentença completa), administrada em ambiente escolar, com vistas a discernir a proficiência na escrita e delinear a fase do desenvolvimento alfabético de estudantes matriculados no ensino fundamental I (do 2º ao 5º ano) de uma instituição pública localizada no interior do estado de São Paulo.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 356 alunos (de 7 a 12 anos; média = 9,1 e desvio padrão = 1,16), 172 meninos e 184 meninas, matriculados no ensino fundamental I (do 2º ao 5º ano) de uma escola pública municipal localizada no interior de São Paulo. A Tabela 1 apresenta informações sobre a distribuição dos alunos por anos, número de turmas, sexo e idade. Os procedimentos de avaliação empregados são parte de um projeto mais amplo aprovado pelo Comitê de Ética Institucional (CAAE n. 37626920.7.0000.5504).

TABELA 1

Quantidade de turmas e de alunos e estatísticas relativas à idade, para cada ano do ensino fundamental avaliado

ANO ESCOLAR	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS (MENINOS; MENINAS)	VARIAÇÃO DA IDADE (EM ANOS)	IDADE MÉDIA (DESVIO PADRÃO)
2º ano	4	94 (44; 50)	7 a 9	8,0 (0,46)
3º ano	4	94 (48; 46)	8 a 11	9,0 (0,44)
4º ano	4	94 (46; 48)	9 a 10	10,0 (0,49)
5º ano	3	74 (34; 40)	10 a 12	10,5 (0,71)
Total	15	356 (172; 184)	7 a 12	9,1 (1,16)

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Materiais e procedimentos

A tarefa de avaliação consistia no ditado de 10 palavras (substantivos comuns, concretos) e uma sentença que incluía dois verbos e três substantivos (além de artigos e preposição). A Tabela 2 apresenta os vocábulos e a sentença empregados. As palavras são consideradas de grafia simples, com baixa complexidade ortográfica, compostas de sílabas formadas pelo encontro de consoantes e vogais (CVCV), dissílabas ou trissílabas. Na sentença, três palavras apresentavam encontros vocálicos (subiu, bebeu e leite).

A avaliação foi realizada na própria escola, em junho de 2022. Devido às diretrizes para retorno das atividades presenciais após a pandemia da covid-19, apenas os professores aplicaram a tarefa de ditado com os alunos de suas respectivas turmas. Para tanto, utilizaram um protocolo com instruções fornecido pela equipe de pesquisa (Anexo). Os alunos que não estavam presentes no dia da aplicação da tarefa puderam realizá-la em outro dia. A atividade foi feita no período de uma aula

(aproximadamente 45-50 minutos). A professora distribuía lápis e folhas para o registro das respostas pelo aluno (Anexo). Antes de iniciar o ditado propriamente dito, a docente instruía os alunos a escrever seu nome, o nome da professora e o ano escolar no local indicado no protocolo (utilizado para fins de identificação posterior) e conferia o preenchimento.

TABELA 2
Palavras e sentença utilizadas na tarefa de ditado

PALAVRAS ISOLADAS				
1. loja	2. sino	3. cavalo	4. peteca	5. muleta
6. fada	7. mula	8. bigode	9. palito	10. sacola
SENTENÇA				
O gato subiu na mesa e bebeu o leite.				

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Nota: As palavras estão apresentadas na ordem em que foram ditadas. As palavras isoladas e a sentença constituem o protocolo de ditado desenvolvido pela última autora, Deisy G. de Souza, para uso em pesquisa e aplicação.

Os alunos foram instruídos a registrar de maneira escrita as palavras e a sentença ditadas pela professora. As docentes encorajavam os alunos a escrever do modo que conseguissem, mesmo quando não tinham certeza sobre a resposta correta, mas informavam que poderiam deixar a tentativa em branco. O ditado das palavras precedeu o ditado da sentença. Antes de ditar cada palavra, a professora instruía os alunos a escrever ao lado da marca no protocolo de registro e a mudar de linha a cada nova palavra. Durante a realização da tarefa, as professoras não forneceram *feedback* aos alunos; respostas corretas ou incorretas não eram avaliadas durante a atividade, mas posteriormente pela equipe de pesquisa. Após a finalização da tarefa, as professoras recolhiam as folhas individuais e as enviavam à equipe, que ficou responsável por analisar os resultados da avaliação.

Para investigar evidências de validade da tarefa de ditado baseadas na relação com outras variáveis, especificamente de validade convergente, foram utilizados o Teste de Desempenho Escolar, 2ª edição (TDE II) (Stein et al., 2019), e a Avaliação Comportamental de Leitura e Escrita (ACoLE) (de Souza et al., 1996), anteriormente denominada Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE). O TDE II, direcionado a alunos do ensino fundamental, avalia habilidades de leitura, escrita e aritmética. A ACoLE, disponível na plataforma Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador (Geic), analisa respostas para relações entre estímulos e inclui tarefas como leitura, cópia, ditado, seleção e nomeação de palavras escritas e figuras, com registro automatizado de dados (Reis et al., 2009). Ambos os instrumentos foram aplicados pela

equipe de pesquisa a partir de julho de 2022, após o retorno das aulas presenciais. A amostra consistiu em 107 alunos com desempenhos variados no ditado, assegurando a variabilidade necessária para a análise dos dados coletados.

Para a análise dos dados, foram utilizados os *softwares* Microsoft Excel e o Jeffrey's Amazing Statistics Program (JASP, versão 0.18.3.0).

Análise dos dados

Com base no registro das avaliações de ditado, foram analisados: a) a porcentagem de acertos do conjunto dos alunos nas tarefas de ditado de palavras e da sentença e b) as fases de desenvolvimento da escrita, de acordo com a categorização desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986).

Porcentagem de acertos no ditado de palavras e da sentença

No ditado de palavras, cada palavra foi considerada uma tentativa, totalizando 10 tentativas, e, portanto, cada acerto correspondia a 10% do total. No ditado de sentença, foram considerados os substantivos e verbos, somando cinco tentativas (gato, subiu, mesa, bebeu e leite, por exemplo), cada uma correspondendo a 20% de acertos.

Para o cálculo de porcentagem, uma resposta era avaliada como correta se apresentasse correspondência ponto a ponto com a palavra ditada, por exemplo, escrever muleta quando a palavra ditada era /muleta/. Qualquer variação em relação à escrita correta da palavra era considerada como erro: trocas ou omissão de letras (mula, mu, muta, mule, mulata, etc.) e também a ausência de resposta. Seguindo esses critérios de correção, uma planilha foi automatizada no Microsoft Excel para calcular todas as porcentagens de acertos da tarefa de ditado. Dois membros da equipe conferiram os resultados manualmente, verificando a existência de possíveis erros.

Foram realizadas análises estatísticas para verificar se as medidas para turmas e anos apresentaram alguma diferença estatisticamente significativa. Devido à distribuição da amostra de desempenhos de cada turma (amostras sem distribuição normal, $p < 0,01$), foi realizado o teste de Kruskal-Wallis, equivalente não paramétrico da ANOVA, para comparar os resultados médios das turmas dentro de cada ano escolar. Já para a comparação entre os quatro anos foi utilizada uma análise de variância tradicional (ANOVA). O nível de significância foi definido em 5%. Além disso, utilizou-se o teste estatístico de Spearman para verificar uma possível correlação entre os desempenhos no ditado de palavras e ditado de sentença, e as médias de acertos em ambas as tarefas foram comparadas por meio do teste não paramétrico de Wilcoxon.

Análise das fases do desenvolvimento da escrita

As respostas escritas também foram avaliadas individualmente para identificação da fase do desenvolvimento alfabético, de acordo com as categorias pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética (Andrade et al., 2017; Ferreiro & Teberosky, 1986; Judai et al., 2013; Polese, 2012; Soares, 2016; Weisz, 2016), descritas a seguir.

- *Escrita pré-silábica.* O aluno utiliza letras sem correlação com seus valores sonoros na construção das palavras, mesmo mostrando uma compreensão de que palavras são escritas com letras e podem ser compostas de diversas maneiras diferentes (Santamaria et al., 2004).
- *Escrita silábica.* O aluno usa letras ou conjuntos de letras para cada sílaba da palavra já se baseando nos valores sonoros das sílabas (Santamaria et al., 2004; Soares, 2016), mesmo que a escrita não esteja completamente correta (kvlo para /cavalo/; aio para /apito/, por exemplo).
- *Escrita silábico-alfabética.* O aluno demonstra a construção de sílabas com base em unidades menores de som (fonemas) (Soares, 2016), mas ainda fundamentadas, majoritariamente, na oralidade da palavra (minino para /menino/; bolim para /bolinho/, por exemplo). Embora alguns autores considerem essa classificação de transição confusa e pouco específica (Piccoli & Camini, 2012), ela foi utilizada no presente estudo para possibilitar uma classificação das variações encontradas na escrita dos alunos, que incluíam diferentes graus de aproximação da resposta correta, alternadas com algumas respostas corretas.
- *Escrita alfabética.* O aluno demonstra, consistentemente, a construção das palavras ditadas com base em unidades fonêmicas para cada sílaba. Vale ressaltar que erros ortográficos menores (como omissão de letras, substituição, etc.) não configuram uma fase menos avançada do desenvolvimento de leitura e escrita. Segundo Soares (2016), crianças na fase alfabética ainda podem encontrar dificuldade com ortografia, mesmo já demonstrando ampla compreensão do sistema de escrita alfabética.

Essas categorias não são estanques e podem apresentar intersecções, dependendo dos tipos de respostas. Um aluno, por exemplo, pode escrever uma palavra corretamente (mula diante da palavra ditada /mula/), mas, em outra tentativa, escrever com base nos principais sons da sílaba (processo conhecido como fase silábica), por exemplo: ptc para /peteca/; aio para /palito/. Para a classificação, cada resposta do aluno foi avaliada como indicativa de uma fase específica; ao final, o desempenho era classificado com base no padrão mais frequentemente observado no conjunto das dez respostas ao ditado de palavras.

A categorização das fases foi realizada de maneira independente por dois pesquisadores. Em caso de divergência em uma classificação, a equipe reavaliava, conjuntamente, os padrões apresentados pelo aluno, buscando identificar elementos que pudessem apoiar uma classificação ou outra.

Porcentagem de acertos em leitura e escrita no TDE II e na ACoLE

Os subtestes de leitura e escrita do TDE II foram corrigidos de forma dicotômica (acerto ou erro): itens respondidos corretamente recebiam um ponto, enquanto respostas incorretas ou ausência de resposta eram pontuadas com zero. Os escores brutos finais, calculados pela soma dos acertos, foram transformados em porcentagem exclusivamente para esta pesquisa, permitindo a análise proporcional do desempenho em relação ao total de itens avaliados, sendo posteriormente registrado em uma planilha no Microsoft Excel. Os dados das tarefas da ACoLE, cuja porcentagem é gerada automaticamente pelo *software* de aplicação do instrumento, também foram exportados para uma planilha. Neste estudo, analisaram-se apenas as tarefas de leitura de palavras (CDpal) e de ditado por composição (AE).

Confiabilidade da tarefa de ditado

Para aferir a consistência interna do instrumento (ou seja, a precisão dos itens da tarefa de ditado), foram calculados os coeficientes alfa de Cronbach (α) e ômega de McDonald (ω). Como critério para a consistência interna adequada, adotou-se o valor de 0,70, considerado o mínimo aceitável para avaliações em salas de aula (Downing, 2004; Kibble, 2017). Os valores de alfa e ômega também foram calculados caso cada item fosse retirado, a fim de identificar a contribuição de cada item para a consistência do instrumento. Essa análise possibilita verificar se a exclusão de um item específico resultaria em um aumento na confiabilidade do instrumento, ocasionando a elevação nos valores de α ou ω .

Adicionalmente, foi calculada a correlação item-total corrigida, que mede a correlação entre as respostas de um item e o escore total obtido nas demais respostas do instrumento. Essa medida permite avaliar a adequação dos itens, pois, quanto mais forte for essa correlação, maior será a contribuição do item para o resultado geral.

Correlações

Os resultados de escrita no ditado de palavras e de sentença foram comparados com os resultados nas tarefas de leitura e ditado do TDE II e da ACoLE, a fim de investigar evidências de validade baseadas na relação com outras variáveis. Para cada par de variáveis, a normalidade foi verificada pelo teste de Shapiro-Wilk. Como $p < 0,001$, foi empregado o teste de correlação de Spearman, equivalente não paramétrico do teste de correlação de Pearson. O nível de significância foi definido

em 5%. A classificação da magnitude da correlação (ρ) foi de acordo com a de Levin e Fox (2004), isto é, sem relação (0,00-0,19), fraca (0,20-0,39), moderada (0,40-0,69), boa (0,70-0,79), forte (0,80-0,89), muito forte (0,90-0,99), perfeita (1,00).

RESULTADOS

Realizaram a tarefa de ditado 356 alunos do 2º ao 5º ano matriculados na escola. A Tabela 3 apresenta a distribuição, por turmas e por anos, das médias de acertos no ditado de palavras e da sentença. De acordo com o teste de Kruskal-Wallis, não foram observadas diferenças significativas entre o desempenho dos alunos de diferentes turmas para um mesmo ano, pois $p > 0,05$ (2º ano: $H(3)=0,75$, $p=0,86$; 3º ano: $H(3)=2,49$, $p=0,48$; 4º ano: $H(3)=2,15$, $p=0,54$; 5º ano: $H(2)=4,26$, $p=0,12$),¹ o que justificou a análise dos dados agrupados por ano.

TABELA 3

Porcentagem média de acertos (e desvio padrão) na tarefa de ditado, por ano escolar e turma, com média geral por ano

ANO ESCOLAR	TURMAS				MÉDIA GERAL
	A	B	C	D	
Palavras isoladas					
2º ano	20,0 (33,6)	20,0 (36,2)	22,7 (30,3)	23,0 (37,1)	21,4 (34,3)
3º ano	46,9 (44,7)	53,0 (39,5)	47,3 (38,0)	35,2 (37,2)	45,6 (39,9)
4º ano	63,1 (41,6)	57,6 (40,6)	60,4 (40,0)	73,0 (33,3)	63,5 (38,9)
5º ano	87,9 (11,7)	74,2 (34,0)	90,0 (20,6)	-	84,0 (22,1)
Sentença					
2º ano	6,9 (15,2)	5,4 (17,2)	2,7 (6,9)	7,7 (20,8)	5,7 (15,0)
3º ano	32,2 (35,2)	29,0 (34,9)	25,4 (32,1)	20,9 (32,0)	26,9 (33,6)
4º ano	47,4 (43,6)	37,1 (43,3)	46,7 (38,1)	60,0 (38,4)	47,8 (40,9)
5º ano	74,2 (31,3)	61,7 (34,6)	84,8 (23,5)	-	73,6 (29,8)

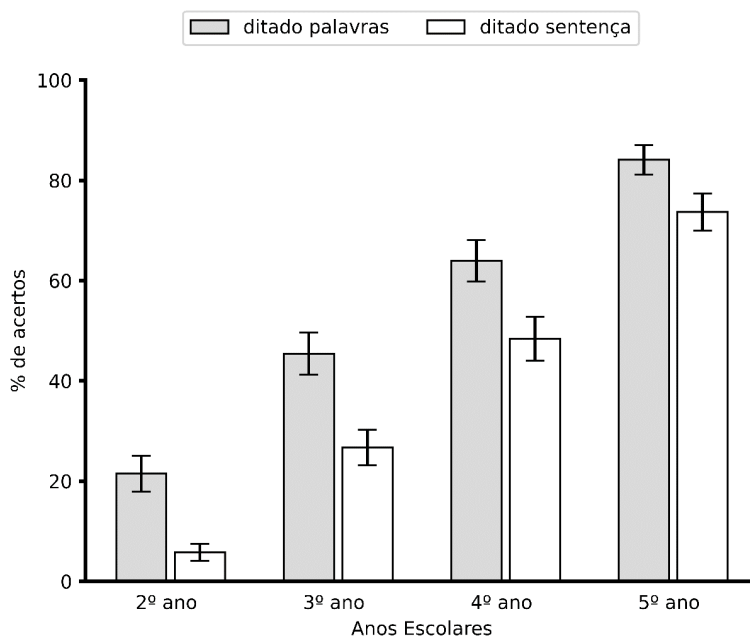
Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

A Figura 1 mostra a porcentagem de acertos (média) em função do ano escolar. As barras cinza representam os acertos na escrita de palavras ditadas isoladamente e as barras brancas representam os acertos na escrita de palavras inseridas na sentença. De maneira geral, a porcentagem de acertos aumentou com o avanço dos anos escolares, para ambas as medidas. A diferença entre os desempenhos de alunos cursando anos diferentes foi significativa no ditado de palavras (ANOVA, $F=45,5$; $p < 0,01$) e no ditado de sentença (ANOVA, $F=67,6$; $p < 0,01$); uma análise *post hoc*

1 H refere-se à estatística do teste de Kruskal-Wallis.

de Tukey comprovou que todas as comparações entre anos se mostraram estatisticamente significativas ($p < 0,01$).

FIGURA 1
Porcentagem média de acertos (e erro padrão) na tarefa de ditado para cada ano escolar considerado



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Quando se comparam as duas medidas, os acertos para palavras ditadas uma a uma foram sistematicamente maiores, em cada ano, do que os acertos para palavras da sentença. Enquanto no ditado de palavras as porcentagens de acertos (médias) variaram entre 21,4% (2º ano) e 84,0% (5º ano), no ditado da sentença as porcentagens variaram entre 5,7% e 73,6% (Tabela 3). Observa-se, ainda, que, com o avanço dos anos escolares, a diferença entre as duas medidas foi diminuindo. Comparando as médias de acertos em ambas as tarefas por meio de um teste de Wilcoxon, verificamos que as diferenças foram estatisticamente significativas para todos os anos (2º ano: $V=10,5$ $p < 0,01$; 3º ano: $V=153,5$ $p < 0,01$; 4º ano: $V=246,0$ $p < 0,01$; 5º ano: $V=236,0$ $p < 0,01$).²

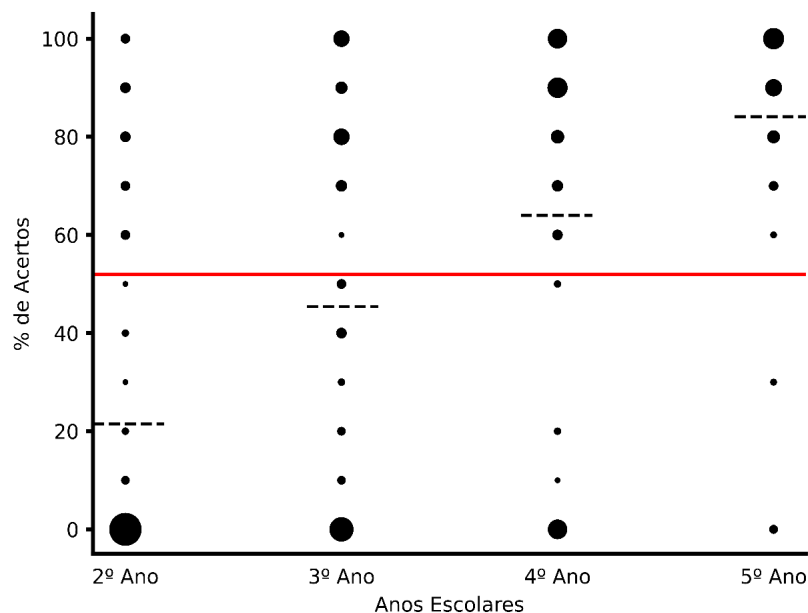
A Figura 2 apresenta a distribuição dos alunos segundo a porcentagem de acertos na tarefa de ditado de palavras isoladas, por ano escolar. O diâmetro dos círculos pretos é proporcional ao número de alunos de cada ano que atingiu as diferentes porcentagens de acertos; quanto maior a circunferência, maior o número de alunos. A linha tracejada preta representa a média das turmas de cada ano e a linha contínua vermelha representa a média geral de acertos de todos os alunos.

2 V refere-se à estatística do teste de Wilcoxon.

Como observado anteriormente, a média de acertos dos alunos aumentou do 2º ao 5º ano (linhas tracejadas pretas). Enquanto no 2º ano a maioria dos alunos não apresentou acertos (círculo grande em 0%), o número de alunos que não escrevia diminuiu sistematicamente até o 5º ano; inversamente, o número de alunos que escreveu corretamente acima da média aumentou ao longo dos anos. Ainda assim, nota-se grande heterogeneidade dentro de cada ano escolar, com alunos apresentando porcentagens muito baixas de acertos, incluindo casos de 0%, bem como alunos de anos mais avançados com desempenhos inferiores às médias observadas em anos anteriores.

FIGURA 2

Distribuição dos alunos de acordo com a porcentagem de acertos na tarefa de ditado de palavras isoladas para cada ano escolar considerado

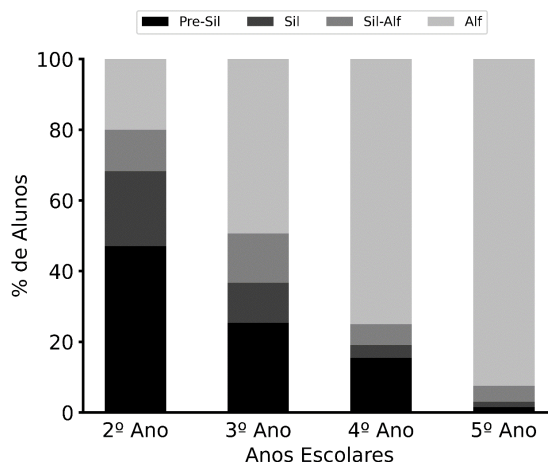


Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Os padrões de escrita também foram analisados com base nas categorias de desenvolvimento desse repertório, descritas por Ferreiro e Teberosky (1986). A Figura 3 apresenta a distribuição percentual de alunos pelas categorias, para cada ano escolar. Os tons do preto ao cinza-claro representam as categorias e, quanto mais clara a cor, mais bem-desenvolvido o padrão de escrita, em termos da conversão do som em texto. A porcentagem de alunos cuja escrita era característica da fase de domínio do código alfabético aumentou com o avanço escolar. De maneira inversa, a porcentagem de alunos com escrita característica de fases mais iniciais ou intermediárias do desenvolvimento da escrita diminuiu ao longo dos anos.

FIGURA 3

Porcentagem de alunos em cada fase do desenvolvimento da escrita para cada ano escolar considerado



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Nota: Pre-Sil = pré-silábica; Sil = silábica; Sil-Alf = silábico-alfabética; Alf = alfabética.

Na análise da confiabilidade (Tabela 4), os valores para o instrumento como um todo foram: $\alpha=0,895$, com intervalo de confiança IC 95%=[0,882; 0,907]; $\omega=0,929$, com intervalo de confiança IC 95%=[0,916; 0,942]. A retirada da sentença é a única que aumentaria os valores de alfa e ômega (0,959) para o instrumento como um todo. E, de acordo com a classificação de Levin e Fox (2004), a correlação item-total corrigida para “Sino” foi moderada (0,672) e as demais variaram entre boa e forte (0,753-0,870).

TABELA 4

Estatísticas de confiabilidade para a tarefa de ditado

ITEM	α DE CRONBACH	ω DE MCDONALD	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA
	0,895	0,929	
Caso o item seja eliminado:			
1. LOJA	0,883	0,920	0,771
2. SINO	0,886	0,924	0,672
3. CAVALO	0,879	0,918	0,870
4. PETECA	0,882	0,919	0,795
5. MULETA	0,880	0,919	0,850
6. FADA	0,881	0,921	0,818
7. MULA	0,881	0,922	0,807
8. BIGODE	0,884	0,921	0,753
9. PALITO	0,880	0,920	0,839
10. SACOLA	0,879	0,919	0,860
SENTENÇA	0,959	0,959	0,757

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Todas as correlações entre as habilidades de leitura e escrita, avaliadas por três instrumentos distintos (tarefa de ditado, TDE II e ACoLE), foram significativas ($p < 0,001$), com magnitudes que variaram entre moderada e boa (Tabela 5).

TABELA 5

Coefficiente de correlação de Spearman obtido entre o desempenho dos alunos na tarefa de ditado e nos instrumentos TDE II e ACoLE, com respectivas magnitudes

TAREFA DE DITADO	VARIÁVEL CORRELACIONADA	CORRELAÇÃO	MAGNITUDE
PALAVRAS ISOLADAS	TDE II Escrita	0,50	moderada
	TDE II Leitura	0,71	boa
	ACoLE Escrita	0,73	boa
	ACoLE Leitura	0,78	boa
SENTENÇA	TDE II Escrita	0,52	moderada
	TDE II Leitura	0,71	boa
	ACoLE Escrita	0,68	moderada
	ACoLE Leitura	0,76	boa

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Nota: Os valores estimados foram estatisticamente significativos para todos os pares de correlação ($p < 0,001$).

DISCUSSÃO

O presente estudo avaliou a eficácia da tarefa de ditado manuscrito para descrever o desempenho de alunos do ensino fundamental em escrita e identificar discentes com atraso na aprendizagem da escrita em uma escola pública no interior do estado de São Paulo. A avaliação foi conduzida no período imediatamente após a pandemia da covid-19, quando, após dois anos com as escolas fechadas e ensino remoto (para quem tinha acesso aos recursos necessários), os alunos estavam retornando às aulas presenciais. Portanto, os resultados devem ser vistos nesse contexto e possíveis generalizações devem ser muito cautelosas.

A Figura 1 mostra que a média de acertos, do 2º ao 5º ano, aumentou de cerca de 21% para 84% no ditado de palavras; de aproximadamente 6% para 74% no ditado de sentença. Esse resultado mostra que a tarefa de ditado permitiu identificar claramente diferenças no desenvolvimento da escrita como função do ano que os alunos estavam cursando: quanto mais avançados, melhor o desempenho. Essa tendência é consistente com o relatado na literatura nacional (Amorim et al., 2020; Meireles & Correa, 2005; Queiroga et al., 2006) e internacional (Carvalhais et al., 2021; Haim & Ravid, 2022) sobre aquisição de escrita.

A Figura 2 mostra que, embora a média de acertos aumente com o avanço escolar, houve alunos que apresentaram 0% de acertos em todos os anos, além de estudantes com desempenho inferior às médias observadas em anos anteriores. Ainda que desempenhos abaixo da média sejam estatisticamente esperados em distribuições de desempenho escolar, a heterogeneidade observada é compatível com defasagens na aprendizagem da escrita. Entre as consequências, é possível que o aluno seja exposto a situações de isolamento dos pares (Patto, 1990; Stanovich, 2009), além de apresentar dificuldades para aplicar a escrita em situações cotidianas ou em outras tarefas acadêmicas (Hanna & Melo, 1999; Stanovich, 2009). A exposição a situações sucessivas de fracasso pode favorecer, ainda, a emergência de comportamentos disruptivos em sala de aula (Cia & Barham, 2009; de Souza et al., 2004), o que pode exigir intervenções mais frequentes e complexas.

Patto (1990) ainda destaca a importância de evitar que as dificuldades de aprendizagem se generalizem e aumentem o risco de fracasso escolar. Para isso, é crucial identificar os alunos com defasagens de leitura e escrita e oferecer-lhes oportunidades especiais de ensino que possam promover aprendizagem efetiva. A tarefa de ditado utilizada neste estudo revelou-se viável para essa finalidade, permitindo prever o desempenho em leitura com base no desempenho em escrita.

De acordo com a perspectiva de Skinner (1957), na tarefa de ditado, o aluno deve emitir uma resposta de escrita sob controle de um estímulo auditivo, de maneira que o texto produzido e a palavra ditada tenham correspondência ponto a ponto ao longo da sequência de fonemas/grafemas (por exemplo, escrever loja, e não jalo, ou ljoa ou qualquer outra sequência, se a palavra ditada for /loja/). Na tarefa de leitura, uma resposta vocal/oral é emitida sob controle de um estímulo textual (por exemplo, dizer “muleta”, e não qualquer outra palavra, diante da palavra escrita muleta). A diferença nesses dois comportamentos implica que uma criança que leia palavras pode não ser capaz de escrevê-las quando as ouve, ou vice-versa (de Rose, 2005; Lee & Pegler, 1982; Skinner, 1957). Apesar de as relações de controle serem diferentes, ambas as tarefas avaliam relações entre estímulos textuais e sonoros que, ao longo do processo de aprendizagem, podem se tornar interdependentes (de Rose, 2005). Como mostraram os resultados, embora a tarefa de ditado avalie, nas palavras e na sentença, apenas a habilidade de escrita, esta foi positiva e significativamente correlacionada ($0,70 < \rho < 0,79$; $p < 0,001$) com a leitura medida pelo TDE II e pela ACoLE (Tabela 5). Esses dados mostram que, na população deste estudo, ambas as habilidades estavam relacionadas e que o desempenho em uma permitiu a previsão do desempenho em outra, uma vez que as medidas aumentaram ou decresceram juntas (correlação positiva). Ao mesmo tempo, são consistentes com as correlações entre leitura e escrita observadas em outros estudos (Capovilla, Capovilla et al., 2004; Capovilla, Joly et al., 2004). Essas constatações, sobretudo acerca das correlações

com o TDE II e com a ACoLE, oferecem evidências de validade baseadas na relação com outras variáveis à tarefa de ditado deste estudo.

A Figura 3 permite uma análise em termos de compreensão do aluno sobre o sistema alfabético. Essa medida não se limita à quantidade total de acertos ou erros. Três alunos que escreveram *moleta*, *moea* e *csxllk* diante da palavra ditada */muleta/*, por exemplo, encontravam-se em fases de desenvolvimento alfabético distintas. No entanto, os três pontuariam 0% se a resposta fosse analisada apenas pela porcentagem de acertos. Ou seja, o presente estudo também mostrou a importância de que a tarefa de ditado seja analisada de maneira quantitativa e qualitativa, complementando-se.

Cabe considerar que, para a análise qualitativa (Figura 3), foi considerado o modelo de Ferreiro e Teberosky (1986), que se destaca na América Latina (Cardoso-Martins, 2013). Mas as respostas também poderiam ser analisadas com base em modelos alternativos, como o de Ehri (1992, 2005). Embora este último modelo tenha sido desenvolvido para crianças cuja língua materna era o inglês, estudos longitudinais brasileiros demonstraram que ele é adequado para o desenvolvimento da escrita em português (Cardoso-Martins et al., 2006; Cardoso-Martins, 2013).

Um ponto central é que, conjugadas, as análises da porcentagem de acertos e do desenvolvimento alfabético permitiram identificar com maior precisão os alunos que, de fato, encontravam-se atrasados na aprendizagem de escrita, como alunos de 5º ano que ainda estavam em fase pré-silábica. Além disso, a combinação das análises evita que alunos que apresentam dificuldades singulares (poucas trocas de letras nas palavras, por exemplo), mas que demonstram estar em fase alfabética, sejam expostos às mesmas atividades de ensino que alunos com 0% de acertos que mostram estar em fase pré-silábica, por exemplo.

Outra vantagem da avaliação realizada é seu baixo custo de aplicação. A tarefa pode ser realizada durante as rotinas comuns da sala de aula e permite avaliar vários alunos com uma única aplicação. Desse modo, é possível evitar a sobrecarga da equipe pedagógica com uma demanda extensa de avaliação, além de atuar de forma coerente com a meta 5.2 do PNE (Lei n. 13.005, 2014). De acordo com a meta, é necessário “instituir instrumentos de avaliação nacional e específicos para aferir a alfabetização das crianças . . . , bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento”.

Avaliações rápidas, como a tarefa de ditado utilizada neste estudo, são específicas e têm o potencial de identificar limitações individuais pontuais e permitir uma intervenção imediata, antes que a dificuldade aumente em gravidade. Avaliações mais completas, como a ANA, são úteis para avaliar se as metas nacionais para a educação, descritas no PNE (Lei n. 13.005, 2014), estão sendo alcançadas. Consequentemente, a precisão e a eficiência de programas complemen-

tares de ensino poderão ser aumentadas se ambos os formatos de avaliações forem implementados.

O instrumento utilizado também se mostrou confiável a partir da análise de duas medidas: ω de McDonald e α de Cronbach, mostrando que os itens são precisos para avaliar a escrita (Tabela 4). Além de maiores que o limite inferior (0,70) considerado aceitável para uma consistência interna adequada (Downing, 2004; Kibble, 2017), os coeficientes ômega e alfa são, respectivamente, maior e aproximadamente igual ao valor mínimo (0,90) definido para avaliações com consequências importantes para os avaliados e para a sociedade – *high stakes assessments*, segundo Downing (2004).

A retirada da sentença, por sua vez, levou ao aumento dos coeficientes alfa e ômega (Tabela 4). Mas dois fatores devem ser considerados: a diferença é pequena (0,030 para o ômega e 0,064 para o alfa); a estrutura da sentença é mais complexa em relação às palavras isoladas, por apresentar sentido completo e palavras que não são exclusivamente formadas por sequências regulares entre consoante e vogal (subiu, bebeu e leite, por exemplo). Os verbos, por sua vez, constituem uma classe de palavras distinta dos substantivos. Desse modo, a manutenção da sentença no instrumento pode permitir avaliar a escrita de forma um pouco mais abrangente, devido à presença de palavras com dificuldades diferentes. Além disso, cabe destacar que nenhuma correlação item-total corrigida se mostrou fraca, sugerindo relativa adequação dos itens.

Embora o artigo apresente apenas dados médios, para a descrição de tendências por ano e para o conjunto dos quatro anos (do 2º ao 5º) do ensino fundamental, os dados (individuais e médias de grupo) foram úteis para identificar alunos que apresentavam desempenho abaixo da média de seus respectivos pares (da turma e do conjunto das turmas de um mesmo ano) e para descrever as características do desenvolvimento da escrita de cada aluno, em comparação com os demais alunos de sua sala. Logo, a tarefa de ditado pode ser empregada com função diagnóstica e contribuir para o planejamento de uma intervenção educativa com o objetivo de promover a aprendizagem, reduzindo e, se possível, superando as dificuldades individuais observadas.

Pesquisas futuras poderão aplicar a tarefa de ditado para avaliar os desempenhos dos alunos em escrita após o retorno das aulas presenciais, em contexto pós-pandêmico, o que permitiria ampliar as discussões e conclusões. Outra possibilidade seria replicar sistematicamente este estudo, utilizando o instrumento apenas com as palavras isoladas, considerando o resultado do presente estudo de que a confiabilidade aumentaria com a retirada da sentença utilizada. Um dos limites do protocolo utilizado é o uso de palavras com sequências regulares (CVCV) e de sentença simples. O protocolo desenvolvido poderá ser testado para conjuntos de palavras e sentenças mais complexas, para avaliação de repertórios mais avançados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos (Pro-Grad UFSCar) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro; à escola pela parceria, especialmente aos professores, cuja colaboração foi fundamental para a aplicação da tarefa de ditado, e aos alunos que forneceram os dados para análise. E à professora Patrícia Waltz Schelini (UFSCar), pela leitura cuidadosa da análise e dos resultados dos testes ANOVA e Wilcoxon e pelas sugestões.

FINANCIAMENTOS

Este trabalho fez parte do programa de pesquisas do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), financiado pelo CNPq (Processo n. 465686/2014-1) e pela Fapesp (Processo n. 2014/50909-8). L. R. Pereira foi contemplada com bolsa de treinamento técnico III da Fapesp (Processo n. 2022/08929-8). A. L. G. Tarifa foi bolsista de iniciação científica do CNPq (Processo n. 112040/2022-5). R. Marin recebeu bolsa de doutorado da Capes (Processo n. 88882.182608/2018-01). L. R. Fava recebeu bolsa de pós-doutorado júnior do CNPq (Processo n. 175542/2023-6). L. R. Piai e H. de Freitas receberam bolsa de iniciação científica da Fapesp (Processos n. 2022/03269-0 e n. 2022/01411-3, respectivamente). E. Lazarini recebeu bolsa de treinamento da Pro-Grad UFSCar (Processo n. 23112.003320/2020-10).

REFERÊNCIAS

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Aera; APA; NCME.
- Amorim, A. N., Jeon, L., Abel, Y., Albuquerque, E. X. da S., Silva, V. C. da, Silva, M. H. da, Santos, L. L., & Martins, C. G. (2020). Evolução da habilidade de escrita dos estudantes na educação infantil. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2, 1-13.
- Andrade, P. E., Andrade, O. V. C. dos A., & Prado, P. S. T. do. (2017). Psicogênese da língua escrita: Uma análise necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1416-1439. <https://doi.org/10.1590/198053144361>
- Brasolotto, A. G., de Rose, J. C., Stoddard, L. T., & de Souza, D. G. (1993). Stimulus control analysis of language disorders: A study of substitution between voiced and unvoiced consonants. *The Analysis of Verbal Behavior*, 11, 31-42. <https://doi.org/10.1007/BF03392885>
- Capellini, S. A., & Conrado, T. L. B. C. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista CEFAC*, 11(suppl. 2), 183-193. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000002>

- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: Correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712004000100006>
- Capovilla, A. G. S., Joly, M. C. R. A., Ferracini, F., Caparrotti, N. B., Carvalho, M. R. de, & Raad, A. J. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 189-197. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200007
- Cardoso-Martins, C. (2013). Existe um estágio silábico no desenvolvimento de escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Eds.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 82-108). Penso.
- Cardoso-Martins, C., Corrêa, M. F., Lemos, L. S., & Napoleão, R. F. (2006). Is there a syllabic stage in spelling development? Evidence from Portuguese-speaking children. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 628-641. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.628>
- Carvalhais, L., Limpo, T., & Pereira, L. A. (2021). The contribution of word-, sentence-, and discourse-level abilities on writing performance: A 3-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12, Article e668139. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668139>
- Carvalho, K. S. de. (2020). Alfabetização e letramento: De como se aprende a como se ensina. *Revista da ABRALIN*, 19(2), 1-5. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i2.1664>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed.). Artmed.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(1), 45-55. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100005>
- de Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29-50. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- de Souza, D. G., de Rose, J. C., & Hanna, E. S. (1996). *Diagnóstico de leitura e escrita (DLE): Tarefas para avaliação de pré-requisitos* [Material para uso em pesquisa, não publicado, descrito na dissertação de mestrado de Monica Lucia Fonseca defendida em 1997 no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar].
- de Souza, D. G., de Rose, J. C., Hanna, E. S., Calcagno, S., & Galvão, O. D. F. (2004). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. In M. M. C. Hübner, & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp. 177-203). ESETec.
- Downing, S. M. (2004). Reliability: On the reproducibility of assessment data. *Medical Education*, 38(9), 1006-1012. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01932.x>
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, I. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ferreiro, E., & Teberosky, Y. A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed.
- Haim, L., & Ravid, D. (2022). The language of school writing: A developmental comparison of genres across the school years. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 27, 93-134. <https://doi.org/10.21827/32.8310/2022-SG-93>
- Hanna, E. S., & Melo, R. M. (1999). Desenvolvimento infantil e alfabetização. In M. G. T. da Paz, & A. Tamayo (Orgs.), *Escola, saúde e trabalho: Estudos psicológicos* (pp. 71-118). Editora UnB.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2017). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional de Alfabetização – Edição 2016*. Inep. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>
- Judai, M. A., Quintilio, M. S. V., & Lima, A. C. O. (2013). Correlação entre fases de alfabetização segundo abordagem construtivista e idades de escolares iniciais. *Colloquium Humanarum*, 10(2), 36-45. <https://doi.org/10.5747/ch.2013.v10.n2.h141>
- Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: Revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 56-67. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>
- Kibble, J. D. (2017). Best practices in summative assessment. *Advances in Physiology Education*, 41(1), 110-119. <https://doi.org/10.1152/advan.00116.2016>
- Lee, V. L., & Pegler, A. M. (1982). Effects on spelling of training children to read. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 311-322. <https://doi.org/10.1901/jeab.1982.37-311>
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Levin, J., & Fox, J. A. (2004). *Estatística para Ciências Humanas*. Pearson.
- Meireles, E. de S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 77-84. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000100011>
- Mota, H. B., Melo Filha, M. das G. de C., & Lasch, S. S. (2007). A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. *Revista CEFAC*, 9(4), 477-482. <https://doi.org/10.1590/s1516-18462007000400007>
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Instituto de Psicologia da USP. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>
- Paula, M. de. (2022). *As práticas de sondagem sob a ótica de E. Ferreiro e A. Teberosky presente na obra Psicogênese da Língua Portuguesa* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15894>
- Piccoli, L., & Camini, P. (2012). *Práticas pedagógicas em alfabetização: Espaço, tempo e corporeidade*. Edelbra.
- Pinheiro, Â. M. V., & Rothe-Neves, R. (2001). Avaliação cognitiva de leitura e escrita: As tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 399-408. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200014>
- Polese, N. C. (2012). Aprendizagem infantil através do construtivismo: Ensinar e aprender. *Revista Espaço Acadêmico*, 12(134), 89-96. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14484>
- Queiroga, B. A. M. de, Lins, M. B., & Pereira, M. de A. L. V. (2006). Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 95-100. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100012>
- Reis, T. de S., de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2009). Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(44), 425-452. <https://doi.org/10.18222/eaee204420092038>
- Ribeiro, S. C. (1991). Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 7-21. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>

- Ribeiro, S. C. (1993). A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, (84), 63-82. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/963>
- Santamaria, V. L., Leitão, P. B., & Assencio-Ferreira, V. J. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Prentice Hall.
- Soares, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, 9(52), 15-21. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/122>
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000100002>
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.
- Soares, M., & Batista, A. A. G. (2005). *Alfabetização e letramento: Caderno do professor*. Ceale; FaE; UFMG. https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Stein, L. M., Giacomoni, C. H., & Fonseca, R. P. (2019). *Teste de desempenho escolar: Livro de instruções* (Vol. 2). Vetor.
- Weisz, T. (2016). A aprendizagem do sistema de escrita: Questões teóricas e didáticas. *Veras*, 6(1), 11-20. <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/216>
- Zanini, D. S., Reppold, C. T., Muniz, M., Noronha, A. P. P., & Rueda, F. J. M. (2021). Por que regulamentar o uso e acesso aos testes psicológicos? *Avaliação Psicológica*, 20(3), 390-399. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2003.22437.13>

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Letícia Rinolfi Pereira – conceitualização; pesquisa; curadoria, análise e validação de dados; metodologia; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Ana Luísa Galharde Tarifa – curadoria e análise de dados; pesquisa; desenvolvimento, implementação e teste de *software*; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Ramon Marin – análise de dados; metodologia; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Letícia Regina Fava – pesquisa; curadoria de dados; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Livia Polastri Piai – curadoria de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Helena de Freitas – curadoria de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Emily Lazarini – curadoria e validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho. Pedro Furtado – curadoria e validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho. Deisy das Graças de Souza – conceitualização; aquisição de financiamento; metodologia; administração do projeto; supervisão; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.

ANEXO

Tabela A1 – Materiais utilizados na tarefa de ditado

PROTOCOLO DE INSTRUÇÕES

Instruções para os professores:

1. Ditar uma palavra por vez.
2. Ditar cada palavra apenas **uma vez**.
3. Repetir periodicamente a instrução para que os alunos escrevam uma palavra em cada linha.
4. Anotar o nome do aluno, o ano e o nome do professor ou professora na folha de cada aluno.

Instruções para os alunos:

- “Olá, pessoal, queremos saber quanto vocês já conseguem escrever e, por isso, vamos ditar algumas palavras”.
- “Não se preocupem: se não souberem escrever, irão aprender com sua professora”.
- “Escrevam cada palavra em uma linha”.
- “Caso vocês não lembrem como escrever a palavra, façam um tracinho no início da linha e deixem o restante da linha em branco (-)”.
- “Caso vocês lembrem apenas de algumas letras, escrevam as letras que vocês lembrarem - já será importante saber que letras vocês conseguem escrever”.

FOLHA DE RESPOSTAS DISTRIBUÍDA AOS ALUNOS

AVALIAÇÃO INICIAL DE DITADO

Nome: _____

Ano: _____

Professora: _____

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Sentença:

Fonte: Desenvolvido por Deisy G. de Souza para uso em pesquisa e aplicação.