



Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1^ª a 4^ª séries do ensino público

Learning disabilities of writing in students from 1st to 4th grades of public education

Simone Aparecida Capellini

Ana Paula Krempel Jurca Butarelli

Giseli Donadon Germano

Universidade Estadual Paulista | Marília

Resumo

Este estudo tem por objetivo caracterizar e comparar as dificuldades da escrita de escolares de 1^ª a 4^ª série do ensino público. Participaram deste estudo 80 escolares divididos em: GI (20 escolares da 1^ª série), GII (20 escolares da 2^ª série), GIII (20 escolares da 3^ª série) e GIV (20 escolares da 4^ª série). Como procedimento, aplicou-se a Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita. Os resultados revelaram dificuldades de aprendizagem média nos escolares do GI (maiores médias de erros na escrita). Com o aumento da seriação, ocorreu diminuição da média desses erros do GI para o GIV. Os escolares deste estudo se encontram em processo de construção e apropriação do sistema de escrita, uma vez que a média de erros na escrita diminuiu com o aumento da seriação.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Escrita. Avaliação.

Abstract

This study aims to characterize and to compare the students writing difficulties from 1st to 4th grades of public education. The study included 80 students divided into GI (20 students from 1st grade), GII (20 students from 2nd grade), GIII (20 students from 3rd grade) and GIV (20 students from 4th grade). The procedure applied was the Assessment of Learning Difficulties in Writing. The results revealed a median learning difficulty in students of GI (greater average of errors in writing). The increasing of schooling determine a decrease of the average of these errors from GI to GIV. The study revealed that the students are still in a process of construction and appropriate of the writing system, since the average of writing errors decreased as the school level increased.

Keywords: Learning. Writing. Evaluation.



Introdução

O sistema de escrita do português caracteriza-se pela Transparência Ortográfica, ou seja, pela regularidade, sendo cada fonema correspondente a um e somente um grafema e vice-versa, e pela Opacidade Ortográfica, ou seja, pela irregularidade, com grafemas que correspondem a mais de um fonema e com fonemas que correspondem a vários grafemas. (MEIRELES; CORREA, 2006; MOUSINHO; CORREA, 2009).

A relação mais transparente entre a fonologia e a ortografia referente à língua portuguesa, parece produzir transtornos menos graves para a leitura de palavras, porém mais acentuados para a ortografia. (CARAVOLAS, 2004). Scliar-Cabral (2003; 2003a) chama a atenção para o fato de que escrever é muito mais complexo do que ler, pois exige maior reflexão do escritor iniciante, que, mesmo se beneficiando da “economia” que o sistema de escrita alfabético proporciona, por dispor de um número de símbolos finitos, ele precisa superar o obstáculo de desmembrar uma sílaba em nível consciente (CORREA, CORREA, MACLEAN, MEIRELES, LOPES, GLOCKLING, 2007) e, posteriormente, transformar sua forma de falar em textos escritos aceitáveis, com palavras escritas dentro das normas ortográficas. (CIDRIM; AGUIAR; MADEIRO, 2007; ZORZI; CIASCA, 2008). Portanto, o português brasileiro apresenta uma ortografia mais transparente no sentido do grafema para o fonema, do que do fonema para o grafema. (SANTOS; NAVAS, 2002).

A correspondência entre os símbolos gráficos e unidades de significação (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004) também caracteriza o sistema de escrita do português. Nesse contexto, Morais (2007) alerta para a categoria gramatical (substantivo, adjetivo, artigo, pronome etc.), a que pertence a palavra a ser escrita pois é ela que vai estabelecer a regra ortográfica, regulando, portanto, a escolha do grafema que poderá notar um mesmo fonema presente em morfemas – partes “internas” constantes que compõem as palavras, ou seja, as unidades mínimas de significação, sendo elementos constituintes dos vocábulos – derivacionais (prefixos e sufixos) ou flexionais, em situações nas quais uma mesma sequência de sons na palavra pode ser representada por morfemas diferentes. Os morfemas podem ser: a) do tipo gramatical (artigos, afixos, preposições, conjunções, indicar o gênero, o número, os tempos verbais, como por exemplo, o vocábulo *casa* e suas variações, *cas-a*, *cas-arão*,



cas-ebre, cas-inha); b) e do tipo lexical, representando a própria significação externa dos vocábulos. Constitui a unidade que representa uma significação referente às noções gerais do mundo (designação de seres, ações, conceitos abstratos etc.). O morfema lexical no vocábulo é encontrado no seu núcleo de significação, denominado radical, como por exemplo, o verbo *comer* apresenta o morfema lexical (**com**): *com-er, com-ida, com-ilança, com-ilão*. Todas as derivações do vocábulo, portanto, recorrem a um mesmo morfema lexical, podendo dizer, então, que o radical da palavra *comer* é sua parte invariável (*com*).

Para Manzano, Sanz e Chocano (2008), a atividade ortográfica se inicia mediante a seleção do significado ou conceito do que o escritor quer escrever, recorrendo, primeiramente, ao seu sistema semântico. Em seguida, será a estrutura sintática que determinará o tipo de palavra que ocupará cada posição na oração e só então entram em ação as duas rotas (rota fonológica e rota lexical ou ortográfica), que permitirão a escrita das palavras. Ainda assim, depois da representação ortográfica mental da palavra, colocam-se em funcionamento dois subprocessos para se concretizar a escrita da palavra. O primeiro é o mecanismo de seleção dos grafemas e o tipo de letra a ser empregada (maiúscula, minúscula, caixa-alta, entre outras); o segundo consiste nos aspectos puramente motores, encarregados de executar os movimentos correspondentes a cada grafema.

Assim, o escritor utiliza a *rota fonológica* para escrever pseudopalavras e palavras pouco frequentes ou desconhecidas (podendo ainda escrevê-las incorretamente), e utiliza a *rota lexical* para escrever as palavras que já compõem o léxico grafêmico ou ortográfico, permitindo, desse modo, também escrever palavras de ortografia arbitrária. (ELLIS; YOUNG, 1988; ELLIS, 1995; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001; PINHEIRO, 2006; MANZANO; SANZ; CHOCANO, 2008).

Escrever dentro de um sistema de escrita alfabético, como no português brasileiro, requer do escolar aprender como se codificam as palavras; para isso, é preciso ter, dentre outros domínios, a habilidade fonológica para a compreensão do princípio alfabético. (CAPELLINI; CONRADO, 2009).

Apel, Wolter e Mastewrson (2006), Capellini e Conrado (2009), Smythe, Everatt, Al-Menaye, He, Capellini, Gyarmathy e Siegel (2008), Mousinho e Correa (2009) concluíram que tanto os processos fonológicos



quanto os ortográficos são importantes para a aprendizagem da escrita, e, em suas pesquisas, observaram que os padrões de letras nas palavras novas de maior frequência eram aprendidos com mais facilidade, assim como os padrões fonológicos que ocorriam com maior frequência nas palavras eram também relacionados às letras mais rapidamente.

Contudo, deve-se atentar para o fato de que muitos alunos têm na escola sua principal fonte de contato com a linguagem escrita e, considerando que muitos professores, quando utilizam as metodologias atuais de alfabetização, não enfocam procedimentos de correção e ensino eficazes da escrita, estas acabam por manter os alunos em situação de desconhecimento da ortografia, conforme referido por Berberian e Massi (2005). Assim, muitos escolares, em fase inicial de alfabetização, podem apresentar alterações na escrita em decorrência de a escola não enfatizar o ensino da ortografia pela frágil fundamentação teórica e prática de seus educadores. (GRIGALEVICIUS, 2007; SCLLIAR-CABRAL, 2003, 2003a; ZORZI, 2003; ZANELLA, 2007).

Entretanto, não se pode esquecer que os erros ortográficos são fatos presentes na escrita dos escolares, muitas vezes impossibilitando a compreensão do escrito. Para que esses escolares possam ser devidamente ajudados, faz-se necessário compreender a natureza dos erros encontrados, a razão pela qual eles são cometidos, assim como as habilidades que devem ser desenvolvidas para uma escrita eficiente e facilitadora. (ZORZI, 2009).

Não existe um consenso sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, nem o como, o porquê ou o quando ela se manifesta. Segundo a literatura, as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um grupo heterogêneo de manifestações ocasionando baixo rendimento acadêmico nas tarefas de leitura, de escrita e de cálculo-matemático. Podem ser categorizadas como transitórias e ocorrer em qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem. (REBELO, 1993; DOCKRELL; McSHANE, 2000; CAPELLINI, 2004; CAPELLINI; SILVA; SILVA; PINHEIRO, 2009).

Assim, este estudo objetiva caracterizar e comparar as dificuldades da escrita de escolares de 1^ª a 4^ª séries do ensino público.



Método

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP/Marília – São Paulo, sob o protocolo de número 1600/2009.

Participaram deste estudo 80 escolares de 1ª a 4ª série do ensino público estadual de uma cidade do interior paulista, de ambos os gêneros, na faixa etária de 7 a 10 anos de idade, distribuídos em 4 grupos:

- **Grupo I (GI):** composto por 20 escolares da 1ª série, sendo 12 (60%) do gênero feminino e 8 (40%) do gênero masculino.
- **Grupo II (GII):** composto por 20 escolares da 2ª série, sendo 15 (75%) do gênero feminino e 5 (25%) do gênero masculino.
- **Grupo III (GIII):** composto por 20 escolares da 3ª série, sendo 11 (55%) do gênero feminino e 9 (45%) do gênero masculino e,
- **Grupo IV (GIV):** composto por 20 escolares da 4ª série, sendo 12 (60%) do gênero feminino e 8 (40%) do gênero masculino.

150

Os escolares que participaram deste estudo não apresentaram anotações referentes à deficiência mental, física, sensorial ou múltipla em prontuário escolar.

Para a efetivação deste estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- **Termo de consentimento Pós-Informado:** Conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, anteriormente ao início das avaliações, os pais ou responsáveis pelos escolares selecionados assinaram o termo de Consentimento Pós-Informado autorizando a realização do estudo.



– Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE

(SISTO, 2001): Essa avaliação foi aplicada com o objetivo de verificar o desempenho de cada escolar deste estudo na escrita. O ADAPE consiste em um ditado com 114 palavras que contêm tanto as sílabas comuns, quanto as complexas, compostas, encontros consonantais e dígrafos. Mediante a sua análise, foi possível identificar dificuldades específicas do escolar na escrita e classificá-las a partir da quantidade de erros por palavras, de acordo com os critérios e as categorias descritas por SISTO (2001):

- Dificuldades de aprendizagem média (80 ou mais erros),
- Dificuldades de aprendizagem leve (50 a 79 erros) e,
- Sem indícios de dificuldade de aprendizagem (até 20 erros).

Os escolares que apresentaram pontuação entre 21 a 49 erros foram classificados como aqueles que se encontram em processo de alfabetização.

O procedimento foi aplicado em grupo, em situação de sala de aula, com a aprovação e autorização das professoras responsáveis pelas salas de aula, e teve a duração de aproximadamente 20 minutos.

Os resultados foram analisados por meio do *Teste de Qui-quadrado para Proporções*, com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os quatro grupos deste estudo, do *Teste de Qui-quadrado para Proporções*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar quais grupos se diferiram dos demais, quando comparados, do *Teste de Kruskal-Wallis*, visando verificar possíveis diferenças entre os quatro grupos, quando comparados concomitantemente e do *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar quais grupos se diferiram dos demais.

Para a análise estatística, foi adotado o nível de significância de 5% ($\alpha = 0,050$ — significância adotada). Para a análise dos dados, foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 17.0.



Resultados

Na tabela 1, pode-se verificar com a aplicação do *Teste de Qui-quadrado para Proporções* que ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os grupos para as dificuldades de aprendizagem média; por isso, foi aplicado o *Teste de Qui-quadrado para Proporções*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para verificar qual grupo se diferiu dos demais quanto a essas dificuldades de aprendizagem (tabela 1). Na tabela 1, ainda é possível observar que 10 (50%) escolares de 4ª série apresentam erros considerados de desenvolvimento da escrita (ED).

Tabela 1 – Distribuição do número de escolares do GI, GII, GIII e GIV na Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE)

GRUPO	SDA	DAL	DAM	ED	Total
GI	0	4	16	0	20
GII	0	7	9	4	20
GIII	2	6	9	3	20
GIV	0	6	4	10	20
Valor de p	0,927	0,961	0,045*	0,171	—

Legenda | SDA: sem indícios dificuldades de aprendizagem, DAL: dificuldades de aprendizagem leve, DAM: dificuldades de aprendizagem média, ED: escrita em desenvolvimento

Os resultados da tabela 2 revelam maior número de escolares do GI com dificuldades de aprendizagem média em comparação aos demais grupos.



Tabela 2 – Comparação intergrupos na Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) na classificação das dificuldades de aprendizagem média (DAM)

Grupos	Variável
	DAM
GI x GII	0,071
GI x GIII	0,071
GI x GIV	0,003*
GII x GIII	> 0,999
GII x GIV	0,336
GIII x GIV	0,336

Na tabela 3, observa-se a comparação entre os grupos referentes aos tipos de erros cometidos na escrita. Com a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, verifica-se a diferença estatisticamente significativa em todos os tipos de erros, com exceção da hiperssegmentação. Isso evidencia a diminuição dos erros com o aumento da seriação dos grupos.

Com a aplicação do *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, verificou-se, na tabela 4, a diferença estatisticamente significativa, indicando que os escolares do GI apresentaram desempenho superior para erros na escrita de palavras em comparação aos escolares do GII e GIV. O mesmo grupo apresentou diferença estatisticamente significativa quando comparado com o GII, revelando desempenho superior em erros na escrita de palavras com encontros consonantais, com dígrafos e com sílabas compostas do que os escolares do GII. O GI apresentou desempenho superior para erros em sílabas complexas em comparação com os escolares do GII, GIII e GIV. O mesmo ocorreu quando comparado o GII com o GIV, havendo diferença estatisticamente significativa entre esses grupos.

Tabela 3 – Distribuição da média, desvio padrão e p valor referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupo	Média	Desvio padrão	Valor de p
TE	I	122,40	44,26	< 0,001*
	II	88,30	43,15	
	III	76,90	39,83	
	IV	61,30	43,13	
EC	I	6,75	2,51	0,003*
	II	4,50	3,80	
	III	3,30	3,05	
	IV	4,80	3,43	
D	I	7,80	2,61	0,004*
	II	7,20	3,24	
	III	4,70	3,10	
	IV	5,55	4,20	
SC	I	2,70	0,80	0,017*
	II	1,70	0,92	
	III	1,95	1,36	
	IV	2,40	1,14	
SX	I	5,20	1,74	< 0,001*
	II	3,25	1,86	
	III	1,90	1,89	
	IV	1,00	1,30	
LM	I	3,40	6,49	0,026*
	II	5,35	4,57	
	III	5,55	5,00	
	IV	3,40	5,42	



Tabela 3 – Distribuição da média, desvio padrão e p valor referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupo	Média	Desvio padrão	Valor de p
PF	I	1,20	1,47	0,010*
	II	0,60	0,75	
	III	0,45	0,76	
	IV	0,10	0,31	
Acentos	I	17,85	4,17	0,030*
	II	19,40	3,15	
	III	18,45	4,87	
	IV	15,80	3,65	
OL	I	23,90	22,53	0,001*
	II	11,75	16,27	
	III	7,70	9,79	
	IV	4,30	6,13	
OP	I	12,45	15,00	0,004*
	II	3,05	4,57	
	III	3,65	6,58	
	IV	3,35	12,19	
S	I	37,90	13,97	0,002*
	II	28,40	20,02	
	III	27,40	19,23	
	IV	19,60	16,56	
L	I	2,60	2,76	0,014*
	II	1,90	1,77	
	III	1,70	1,42	
	IV	0,60	0,94	



Tabela 3 – Distribuição da média, desvio padrão e p valor referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupo	Média	Desvio padrão	Valor de p
Hipers	I	0,50	0,76	0,096
	II	1,35	2,03	
	III	0,55	1,05	
	IV	0,25	0,72	
Hipos	I	1,35	2,35	0,013*
	II	0,35	0,81	
	III	0,05	0,22	
	IV	0,25	0,64	

Legenda | TE: Total de palavras escritas erradas no ditado; EC: Encontros consonantais; D: Dígrafos; SC: Sílabas compostas; SX: Sílabas complexas; LM: Uso incorreto ou falta de uso da letra maiúscula; PF: Uso incorreto do ponto final; OL: Omissão de letras; OP: Omissão de palavras; S: Substituições surdas-sonoras; L: Adição de letras em uma palavra; Hipers: segmentação de palavra; Hipos: hipossegmentação de palavras

156

Com relação ao uso incorreto do ponto final e substituições surdas-sonoras, verifica-se diferença estatisticamente significativa, indicando que os escolares do GI apresentaram desempenho superior para esses tipos de erros em relação aos escolares do GIV. Ocorreu diferença estatisticamente significativa entre o GII e o GIV, indicando que o GII apresentou desempenho superior para erros de acentuação e adição de letras na palavra em comparação com o GIV. Os escolares do GI apresentaram desempenho superior para erros do tipo omissão de letras e omissão de palavras se comparados ao GIII e GIV, ocorrendo diferença estatisticamente significativa.

Houve diferença estatisticamente significativa entre os GI e GIII e GI e GIV, indicando que os escolares do GI apresentaram desempenho superior na escrita de palavras hipossegmentadas se comparados aos escolares do GIII e GIV.



Tabela 4 – Comparação intergrupos referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupos					
	GI x GII	GI x GIII	GI x GIV	GII x GIII	GII x GIV	GIII x GIV
TE	0,015	0,002*	< 0,001*	0,516	0,009	0,117
EC	0,014	< 0,001*	0,024	0,282	0,623	0,111
D	0,653	0,001*	0,010	0,018	0,053	0,643
SC	0,001*	0,067	0,387	0,594	0,036	0,273
SX	0,001*	< 0,001*	< 0,001*	0,017	< 0,001*	0,100
LM	0,015	0,041	0,058	0,978	0,046	0,126
PF	0,266	0,074	0,002*	0,423	0,012	0,095
Acentos	0,206	0,471	0,127	0,838	0,003*	0,033
OL	0,033	0,004*	< 0,001*	0,407	0,053	0,176
OP	0,014	0,007*	0,001*	0,763	0,251	0,605
TL	0,020	0,019	< 0,001*	0,903	0,070	0,101
L	0,783	0,454	0,015	0,967	0,002*	0,012
Hipers	0,278	0,712	0,099	0,172	0,016	0,251
Hipos	0,084	0,003*	0,040	0,144	0,683	0,275

Legenda | TE: Total de palavras escritas erradas no ditado; EC: Encontros consonantais; D: Dígrafos; SC: Sílabas compostas; SX: Sílabas complexas; LM: Uso incorreto ou falta de uso da letra maiúscula; PF: Uso incorreto do ponto final; OL: Omissão de letras; OP: Omissão de palavras; S: Substituições surdas-sonoras; L: Adição de letras em uma palavra; Hipers: segmentação de palavra; Hipos: hipossegmentação de palavras



Discussão

Os resultados deste estudo revelaram que os escolares da 1ª série apresentaram dificuldades de aprendizagem média, indicando que as maiores médias de erros na escrita ocorreram nessa seriação escolar, corroborando estudos que apontam para o fato de os escolares, no processo de apropriação do sistema ortográfico da Língua, apresentarem maior ocorrência de erros ortográficos. (ZORZI, 1998, ZORZI, 2003, BARTHOLOMEU, SISTO, RUEDA, 2006, ZORZI, CIASCA, 2008).

Além disso, os resultados, também, apontam para o fato de os escolares, com o aumento da seriação, diminuírem a média de erros na escrita. No início da alfabetização, os escolares de G1 apresentaram erros como uso incorreto do ponto final e substituições surdo-sonora (ex: 'p'- 'b', 't'- 'd', 'f'- 'v', 's'- 'z'). Também apresentaram erros na escrita de palavras com encontros consonantais (ex: brincadeira, esparadrapo), com dígrafo (ex: chegou, joelho) e com sílabas compostas (ex: alegre, atrás), sendo que tais erros foram diminuindo ao longo da seriação em comparação aos demais grupos. Isso ocorre devido às crianças cometerem "erros" de apropriação da escrita durante a aprendizagem até que, progressivamente, elas dominem, de forma mais segura, o sistema ortográfico. (CARAVOLAS, VOLÍN, 2001, SEYMOUR, ERSKINE, 2003, CAPOVILLA, JOLY, FERRACINI, CAPARROTTI, CARVALHO, RAAD, 2004, ZORZI, CIASCA, 2008, CAPELLINI, CONRADO, 2009).

Entre os tipos de erros de escrita encontrados neste estudo, verificam-se as maiores médias para a escrita de palavras com encontros consonantais (ex: brincar); sílabas compostas (ex: outros); sílabas complexas (ex: gente); dígrafos (ex: joelho); erros do tipo omissão (ex: perto – peto); e adição de letras (ex: sobre – sobres); omissão de palavras, erros por substituição surdas-sonoras (ex: estava – estafa); erros de acentuação (ex: gostam – gostão) e pontuação em escolares de 1ª e 2ª série. A diminuição da média desses erros foi ocorrendo, também, com o aumento da seriação, sendo ainda presente em escolares de 3ª e 4ª série.

Conforme descrito na literatura, esses tipos de erros persistem até o final da 4ª série devido às questões ortográficas, principalmente por aquelas de maior complexidade ortográfica serem adquiridas de forma mais lenta. (ZORZI, 1998, BARTHOLOMEU, SISTO, RUEDA, 2006, WOLTER, WOOD, D'ZATKO, 2009). Além disso, a apropriação do sistema de escrita é um



processo evolutivo, em que o aprendiz elabora hipóteses a respeito do que é a escrita, revelando diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isso significa que não se aprende a escrever de imediato e que “erros” estão implícitos nesse processo. (ZORZI, 1998, ZORZI, CIASCA, 2008, WOLTER, WOOD, D’ZATKO, 2009). Isso foi possível observar entre os escolares de 4^o série, uma vez que 50% dessa seriação apresentaram erros de desenvolvimento da escrita na classificação dos resultados da ADAPE.

Com relação ao erro tipo hipossegmentação (junção de duas palavras ditadas como: *crainçastogostam*, *correndogente*), verifica-se que a diminuição da média de erros ocorreu com o aumento da seriação, evidenciando que os escolares deste estudo estão se guiando por suas intuições sobre constituintes prosódicos da língua ao segmentarem seus textos escritos; por isso, conforme descrito por Chacon (2004), as crianças parecem refletir características da língua que detectam em sua inserção práticas de oralidade, como ainda levam essa reflexão para a atividade de escrita que desenvolvem em suas práticas de letramento.

A diminuição dos erros tipo hipossegmentação e a ausência do erro tipo hipersegmentação podem ser consideradas marcas da construção da escrita de escolares em fase de apropriação do sistema de escrita do português, apontando para um funcionamento normal da escrita infantil. (CHACON, 2004, CAPRISTANO, 2004).

Os dados deste estudo apontam para o desenvolvimento de mais estudos na área, com a finalidade de estabelecer o perfil de aquisição e desenvolvimento ortográfico de escolares em fase inicial de alfabetização, pois somente dessa forma será possível identificar quais os erros comuns à apropriação do sistema de escrita e aqueles erros que são persistentes e sugestivos de transtornos de aprendizagem, como a dislexia e o distúrbio de aprendizagem.

Os dados deste estudo revelaram que os escolares apresentam erros que são de construção e apropriação da escrita devido a todos os erros identificados apresentarem o mesmo perfil, ou seja, apresentarem diminuição com o aumento da seriação escolar. Além disso, os erros cometidos por esses escolares podem ser decorrentes do fato de a escola não enfatizar o ensino da ortografia ou por práticas de letramento restritas apenas ao ambiente escolar. (GRIGALEVICIUS, 2007, SCLiar-CABRAL, 2003, 2003a, BERBERIAN; MASSI, 2005, ZANELLA, 2007, ZORZI, 2003, ZORZI; CIASCA, 2008, CAPELLINI; CONRADO, 2009, SANTOS, 2009).



Conclusão

Os dados deste estudo permitem concluir que os escolares do G1 apresentam dificuldades de aprendizagem média na escrita, caracterizadas por maiores médias de erros na escrita de palavras com encontros consonantais, sílabas compostas, sílabas complexas, dígrafos, erros do tipo omissão e adição de letras, omissão de palavras, erros por substituição surdas-sonoras, erros de acentuação e pontuação em escolares. Com o aumento da seriação, ocorreu diminuição da média desses erros, estando ainda presentes em escolares de 3^o e 4^o série.

A diminuição dos erros tipo hipossegmentação, ao longo da seriação, e a ausência do erro tipo hiperssegmentação na escrita dos escolares deste estudo evidenciam a reflexão destes sobre as características da língua, apontando para um funcionamento normal da construção e apropriação da escrita.

Referências

- 160 APEL, Kenn, WOLTER, Julie, MASTERSON, Julie J. Effects of phonotactic and orthotactic probabilities during fast mapping on 5-year-olds' learning to spell. **Developmental Neuropsychology**, Philadelphia, USA, v. 29, n. 1, p. 21-42, 2006.
- BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle Aparecida de Athayde. A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva da linguagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 10, p. 43-52, 2005.
- BARTHOLOMEU Daniel; SISTO Fermino Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan./abr. 2006.
- CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, Léslie Picolotto; BEFHOPES, Débora; LIMONGI, Sueli (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 2004.
- CAPELLINI, Simone Aparecida; CONRADO, Talita Laura Braz Capano. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, suppl. 2, p. 183-193, 2009.



CAPELLINI, Simone Aparecida; SILVA, Ana Paula de Castro; SILVA, Claudia; PINHIRO, Fábio Henrique. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo; SEABRA JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; FERRACINI, Fernanda; CAPARROTTI, Nayá Bellintani; CARVALHO, Marlene Ribeiro, RAAD; Alexandre José. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 189-97, 2004.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. In: CHACON, Lourenço (Org.). O modo heterogêneo de constituição da escrita: um olhar sobre a escrita infantil. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-60, 2004.

CARAVOLAS, Marketa; VOLÍN, Jan. Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. **Dyslexia**, Chichester, ING, v. 7, n. 4, p. 229-245, 2001.

CARAVOLAS, Marketa. Spelling development in alphabetic writing systems: a cross – linguistic perspective. **European Psychologist**, Göttingen, ALE, v. 1, n. 9, p. 3-14, 2004.

CHACON, Lourenço. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. O modo heterogêneo de constituição da escrita: um olhar sobre a escrita infantil. In: LAMPRECHT, Regina (Org). Conferências e mesas-redondas do 6º Encontro sobre aquisição da linguagem. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-31, 2004.

CIDRIM, Luciana; AGUIAR, Marígia; MADEIRO, Francisco. **Escrevendo como se fala**: compreendendo a influência da oralidade sobre a escrita para ensinar melhor. São José dos Campos: Pulso, 2007.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag; MEIRELES, Elisabet; LOPES, Tania; GLOCKLING, Dorry. Using spelling skills in Brazilian Portuguese and English. **Journal of Portuguese Linguistics**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 61-82, 2007.

DOCKRELL, Julie; McSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ELLIS, Andrew William. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



ELLIS, Andrey William; YOUNG, Andrew William. **Human cognitive neuropsychology**. London: Lawrence Erlbaum, 1988.

GRIGALEVICIUS, Margarete Moreno. **Aprendizagem da linguagem escrita**: um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MANZANO, Jose Luis Galve; SANZ, Manuel Trallero; CHOCANO, Alejandro Dioses. **Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía**. Madrid: Editorial CEPE, 2008.

MAREC-BRETON, Nathalie; GOMBERT, Jean Emile. A dimensão morfológica nos principais modelos da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Psicologia educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 105-121.

MEIRELES, Elisabet; CORREA, Jane. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. Conhecimento ortográfico na dislexia fonológica. In: BARBOSA, Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; MELO, Claudia Berlim; CAPELLINI, Simone Aparecida; ALVES, Luciana Mendonça (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 33-45.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. 2. ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira; ROTHE-NEVES, Rui. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 399-408, 2001.

REBELO, José Augusto da Silva. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Rio Tinto: Portugal, 1993.

SISTO, Fermio Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, Fermio Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine; BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cássia (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes; 2001.



SANTOS, Maria Thereza. Mazorra; NAVAS, Ana Luiza. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, Maria Thereza. Mazorra; NAVAS, Ana Luiza (Org.). **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2002. p. 1-26.

SANTOS, Maria T. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: BARBOSA, Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; MELO, Claudia Berlim; CAPELLINI, Simone Aparecida; ALVES, Luciana Mendonça (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

SCLiar-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SEYMOUR Philip; ARO, Mikko; ERSKINE, Jane M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, London, ING, v. 94, n. 2, p. 143-174, 2003.

SMYTHE, Ian; EVERATT, John; AL-MENAYE, Nasser; HE, Xianyou; CAPELLINI, Simone; GYARMATHY, Eva; SIEGEL, Linda. Predictors of word-level literacy amongst grade 3 children in five diverse languages. **Dyslexia**, Chichester, ING, v. 14, n. 3, p. 170-187, 2008.

WOLTER Julie; WOOD Alexis; D'ZATKO, Kim. The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Rockville, USA, v. 40, p. 286-298, July, 2009.

ZANELLA, Maura Spada. **Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4º a 6º série do Ensino Fundamental**. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

ZORZI Jaime Luiz. **Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbio da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 321-333, 2008.

_____. Os erros de escrita no contexto da dislexia do desenvolvimento. In: BARBOSA Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; MELO, Claudia Berlim; CAPELLINI, Simone Aparecida; ALVES, Luciana Mendonça (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.



Dra. Simone Aparecida Capellini
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Marília | SP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Departamento de Fonoaudiologia
Grupo de Pesquisa Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade
E-mail | sacap@uol.com.br

Fonoaudióloga Ana Paula Krempel Jurca Butarelli
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Marília | SP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Departamento de Fonoaudiologia
E-mail | anajurca@ig.com.br

Ms. Giseli Donadon Germano
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Marília | SP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade
E-mail | giseliger@yahoo.com.br

Recebido 15 mar. 2010
Aceito 19 maio 2010