

# DISORTOGRAFIAS DE ESCOLARES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE GOIÁS

Alexandre de Paula Sampaio; Larissa Seabra Toschi

**RESUMO** - A apropriação da ortografia pelo aprendiz pode ser uma tarefa difícil, que envolve processos complexos em seu aprendizado. O presente estudo teve por objetivo verificar o desempenho ortográfico de alunos do 4º ano do ensino fundamental, de escolas públicas de uma cidade do interior de Goiás. A amostra foi composta por 186 escolares com idade entre 8 e 13 anos, de 13 escolas, cujos conhecimentos ortográficos foram coletados a partir dos seguintes instrumentos: Ditado de Palavras, Pseudopalavras e Frases, além da aplicação do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP). A coleta aconteceu coletivamente em sala de aula pelo pesquisador, acompanhado do(a) professor(a) responsável pelas turmas. Os dados foram tratados com análise descritiva, análise de frequência e correlação de Spearman. Em todas as análises foi adotado o nível de significância estatística de 5% ( $p \leq 0,05$ ). As disortografias mais recorrentes entre os escolares foram "Representações Múltiplas" (94,6%), "Uso do H" (78,5%), "Trocadas surdas e sonoras" (75,3%), "Terminação AM e AO" (74,2%), "Apoio na Oralidade" (66,1%) e "Omissão de Letras" (61,3%). Concluiu-se que as disortografias encontradas nas avaliações são compatíveis com as citadas em pesquisas de outras localidades do Brasil, e caracterizam o desenvolvimento da escrita conforme a literatura, mesmo com grande recorrência de erros não esperados já no segundo ciclo do ensino fundamental, que podem indicar comprometimento de aspectos mais básicos no processo de aquisição da linguagem escrita.

**UNITERMOS:** Aprendizagem. Educação. Ortografia. Leitura. Escrita Manual.

---

Alexandre de Paula Sampaio – Fonoaudiólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pós-graduado em Saúde da Criança e do Adolescente pela Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

Larissa Seabra Toschi – Fonoaudióloga docente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

---

Correspondência

Alexandre de Paula Sampaio

Rua Doutor Ruberlei Boareto da Silva, 1091, Cidade Universitária, Campinas, SP, Brasil

CEP 13083-715

E-mail: [sampaiopalexandre@gmail.com](mailto:sampaiopalexandre@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Para aprender a ler e escrever, é necessário o entendimento do princípio alfabético, que consiste no entendimento de que a língua falada é dividida em unidades, que essas unidades se repetem em palavras diferentes, e possuem correspondência gráfica (grafemas)<sup>1</sup>. Esse processo é também referido como descoberta do fonema, que exige do aprendiz a aquisição e o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>2</sup>. Essa descoberta é essencial para o entendimento do princípio alfabético e dificuldades nesse processo podem acarretar fracassos na aprendizagem, mesmo em línguas com ortografia de transparência superficial<sup>3</sup>. Com o aprendizado desse princípio, ocorre o desenvolvimento de um repertório de unidades mínimas (fonemas, grafemas e sílabas) que permitirá ao escolar recombiná-las, possibilitando a leitura de palavras que não foram diretamente ensinadas<sup>4,5</sup>.

A consciência fonológica é uma competência metalinguística que permite o acesso consciente, a reflexão e a manipulação dos fonemas, abrangendo a capacidade de operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, seja contando, separando, unindo, adicionando, suprimindo, substituindo ou transpondo<sup>2,6,7</sup>. Esta consciência relaciona-se diretamente com o êxito na aquisição da leitura e escrita<sup>5,8</sup>, sendo que ambos se desenvolvem e estabelecem mutuamente<sup>3,9,10</sup>.

Diversos autores referem que o domínio do código alfabético é necessário para a aprendizagem da escrita<sup>1,2,11</sup>, além de outros aspectos da língua que contribuem para consolidação desse processo, como a gramática, os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos<sup>11,12</sup>. Por apresentar-se como um *continuum* sonoro, a fala é um dos fatores de dificuldade para o aprendizado da leitura e da escrita, pois a representação alfabética se torna uma abstração<sup>3,13</sup>. No entanto, habilidades pertencentes à linguagem oral e escrita encontram-se relacionadas desde a idade pré-escolar<sup>8</sup>.

Durante o processo de aprendizagem, o escolar poderá acessar duas rotas de leitura que

permitem alcançar a pronúncia e o significado da palavra. A Rota Fonológica caracteriza-se pela análise fonológica anterior ao acesso lexical. É com esta rota que se realiza leitura de palavras novas e pseudopalavras, segmentando-as para promover a conversão ortográfica dos segmentos em um padrão fonológico, que precisa ser sintetizado, formando um todo fonológico.

Na Rota Lexical, a palavra é analisada visualmente e para que seja reconhecida como uma palavra precisa ser representada ortograficamente no léxico ortográfico do leitor. Itens lidos possuem uma forma fonológica, que será acessada e ativada desde que esteja armazenada no léxico fonológico, quando ouvida algumas vezes. Caso uma palavra (ou pseudopalavra) não tenha sua forma fonológica armazenada, essa será construída por conversão grafema-fonema, característica da Rota Fonológica. Quando a pronúncia é construída e ouvida algumas vezes, a forma fonológica ficará salva no léxico auditivo, e por não ser mais desconhecida, será lida pela Rota Lexical<sup>9</sup>.

A ortografia, que é a competência de se escrever as palavras conforme convencionadas, pode ser um desafio no processo de aprendizagem da escrita, sendo uma fonte de dificuldade, dependendo da transparência da língua (superficial ou profunda)<sup>3,14-16</sup>. A menor correspondência irregular grafofonêmica e a maior irregularidade na correspondência fonografêmica justifica o fato de o português ser mais transparente no sentido grafema-fonema, do que do fonema para o grafema; logo, poucos grafemas possuem mais de uma correspondência fonêmica, porém, muitos fonemas apresentam várias representações grafêmicas<sup>17,18</sup>.

Assim, devido às diferenças entre as representações dos fonemas e dos grafemas da língua portuguesa, a leitura é adquirida mais facilmente que a escrita, pelo fato de o português ser estruturado, em maioria, por palavras escritas de forma transparente. A escrita, especificamente, a ortografia, é adquirida com mais dificuldade que a leitura pela grande correspondência irregular fonografêmica do português<sup>3,16,19</sup>. E a ortografia

não é aprendida antes da compreensão do sistema alfabético de escrita<sup>20</sup>.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a aprendizagem da escrita deve ocorrer em dois eixos: 1. distinção entre o que é "produtivo" - as regras que permitem a escrita de palavras nunca vistas por escrito - e "reprodutivo" - quando não há regras, obrigando a memorização da escrita; 2. distinção entre palavras frequentes e eventuais na linguagem escrita. Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria se organizar para proporcionar o raciocínio sobre a regularidade do sistema ortográfico e sua implicação na escrita e a consciência de que existem palavras que não são escritas conforme regras, exigindo a consulta em fontes autorizadas e a memorização<sup>21</sup>.

Os PCN organizam o ensino fundamental (primeira fase) em ciclos de dois anos, sendo que o primeiro ciclo compreende a primeira e a segunda série, e o segundo ciclo refere-se à terceira e à quarta série. No primeiro ciclo, é esperado que o aluno escreva textos utilizando a correspondência grafema-fonema corretamente, ainda que a convenção ortográfica não esteja adequada. Já no segundo ciclo, é esperado do aluno reconhecer as regularidades ortográficas, e saber resolver suas dúvidas quanto às irregularidades ortográficas, utilizando dicionários e outras fontes de pesquisa<sup>20</sup>.

Apropriar-se da escrita é um processo evolutivo, no qual a criança elabora hipóteses a respeito do que é escrever; sendo assim, os "erros" estão implícitos nesse processo, mas são superados ao longo da escolaridade, dando lugar a conhecimentos aprofundados da linguagem escrita, como o domínio do sistema ortográfico<sup>10,14,15,19,22</sup>. No entanto, a aprendizagem de leitura e escrita não ocorre uniformemente para todas as crianças e depende de fatores ambientais, socioeconômicos e culturais<sup>23</sup>.

No desenvolvimento da escrita, alguns erros apresentam maior frequência que outros, que podem justificar-se por aspectos variáveis da língua escrita. Se há maior complexidade linguística de um aspecto a ser aprendido, esse

pode gerar mais erros e levar mais tempo para ser compreendido, enquanto aspectos mais simples, e de possível aprendizagem inicial, não produzirão tanta confusão<sup>16</sup>.

O processo normal de aquisição da escrita se diferenciará dos desvios de ortografia, pelo fato de que a permanência de erros na escrita da criança pode gerar dificuldades ou lentidão acentuada no sentido de a criança gerar e generalizar hipóteses, que permitam o aprendizado aprofundado da escrita<sup>15,16,22</sup>. Essa escrita, que não corresponde às regras que foram convenionadas e regem uma determinada língua, é característica da disortografia, que causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, mesmo quando o potencial intelectual e a escolaridade da criança estão adequados para a idade<sup>10</sup>.

A disortografia pode ser caracterizada pela dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras. Apresentam como sintomas a substituição, omissão e inversão de grafemas, alteração na segmentação de palavras, persistência do apoio da oralidade na escrita e dificuldade na produção de textos, sendo que essas dificuldades podem ser persistentes e recorrentes. As alterações na escrita podem ser resultantes da falta de ênfase do ensino de ortografia na escola, pela frágil fundamentação teórica e prática de seus educadores<sup>10,22</sup>. A disortografia, relacionada à codificação e a composição escrita, tem como consequência dificuldades na expressão escrita, por afetar a idealização, formulação, produção, planificação e os níveis de abstração para o bom desempenho da escrita<sup>23</sup>.

Em 2012, a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), foi aplicada para cerca de 54 mil estudantes de escolas urbanas, públicas e privadas, que cursavam o 2º e 3º ano do ensino fundamental. A prova avalia leitura, escrita e matemática. Nos resultados das escolas públicas para leitura, no Brasil, 28,1% dos alunos de 3º ano apresentaram pontuação abaixo do esperado. Na região Centro-Oeste, 26% apresentaram desempenho de leitura abaixo da faixa de proficiência esperada. Esse resultado

indica que esses estudantes tiveram dificuldade para identificar tema e personagens de um texto e não estabeleceram relações de causa e consequência entre as informações contidas no enredo. A avaliação de escrita ficou com piores resultados: 42,2% de alunos do Brasil e 34,9% de alunos do Centro-Oeste apresentaram menos que 50 pontos, o que significa que não desenvolveram bem o tema e os elementos organizacionais do gênero solicitado, além de não organizar bem as partes do texto, não demonstrando domínio de coesão e coerência textual<sup>24</sup>.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2013 revelam evolução positiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em contraste com o menor ritmo dos anos finais do Ensino Fundamental e estagnação do Ensino Médio. De 2005 a 2013, houve melhora de 13 pontos no IDEB nacional (de 3,6 para 4,9) para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Na Região Centro-Oeste, houve melhora de 15 pontos (3,8 para 5,3) no período de 2005 a 2013<sup>24</sup>.

A Prova Brasil avalia o aprendizado de Português e Matemática de alunos do 5º e 9º ano (Fundamental) e 3ª série (Médio). A avaliação considera, para o 5º ano do Ensino Fundamental, proficiente em língua portuguesa o aluno que atinge 200 pontos ou mais. Dados de 2013 mostram que mesmo nas regiões com melhores resultados, pouco mais da metade dos estudantes atingiu esse patamar. No Brasil, e especificamente na Região Centro-Oeste, 40,5% e 46,8% de estudantes da rede pública, respectivamente, estão acima do nível considerado adequado<sup>24</sup>.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment - PISA*), é uma avaliação trienal aplicada a estudantes de 15 anos em cerca de 70 países. O PISA distribui em uma escala de proficiência o que os estudantes avaliados conseguem realizar em ciências, matemática e leitura. Em 2012, quase metade dos estudantes do país (49,2%) soube apenas o básico, pois ainda não alcançaram o nível 2 de proficiência em leitura. No estado de Goiás, 60% dos estudantes

encontraram-se abaixo do nível 2 de proficiência. Dos estudantes que ainda não alcançaram o nível 2 de proficiência, a maioria estava no nível 1A<sup>24</sup>.

O sucesso escolar depende do domínio da leitura e da escrita, que envolve processos complexos em seu aprendizado. Desta forma, torna-se necessário estar atento às dificuldades apresentadas por escolares durante o seu desenvolvimento escolar, principalmente no segundo ciclo, como organizado pelos PCNs, quando o trabalho com a ortografia é mais enfatizado.

Com isso, esse trabalho guiou-se pelo objetivo de verificar o desempenho ortográfico de escolares do 4º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de uma cidade do interior de Goiás. Buscou investigar: a) se os principais tipos de erros cometidos pelos escolares avaliados são também encontrados no desenvolvimento esperado da escrita; b) a partir dos erros e de suas frequências de ocorrência, possíveis déficits subjacentes; c) se as dificuldades ortográficas encontradas são diferentes ou iguais àquelas citadas na literatura brasileira.

## MÉTODO

O presente estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob o número 44723115.6.0000.0037, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os participantes. Trata-se de um estudo observacional analítico transversal, realizado em setembro de 2015.

A amostra foi composta por 186 escolares matriculados no 4º ano do ensino fundamental de 13 escolas públicas do Estado de Goiás, sendo 88 escolares do sexo masculino e 98 do sexo feminino, com idade de 8 a 13 anos e média de 9,3 anos.

Compuseram a amostra os escolares regularmente matriculados, que frequentavam o 4º ano do ensino fundamental em escolas de um município do interior de Goiás, que, conforme exigências éticas, apresentaram o TCLE assinado pelos alunos e seus responsáveis. Foram excluídos deste estudo escolares com

comprometimento neurológico e/ou sindrômico, deficiência auditiva e/ou visual, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Distúrbio do Processamento Auditivo Central, informado pelos professores e/ou coordenação da escola.

Todos os participantes foram submetidos à avaliação de escrita a partir dos seguintes instrumentos: ditado de palavras, pseudopalavras e frases<sup>21,25</sup> e Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)<sup>26,27</sup>.

O Ditado de Palavras e Frases (DP), e o Ditado de Pseudopalavras (DPP) foram baseados em duas provas encontradas na literatura<sup>21,25</sup>. A prova de escrita sob ditado de palavras engloba 35 itens que variam em termos de lexicalidade, regularidade, frequência e comprimento, e permitem avaliar o respeito às regras ortográficas do português. No ditado de pseudopalavras (DPP) é possível observar o registro da correspondência grafofonêmica em 24 itens. O ditado de frases (3 itens) complementa o roteiro da amostra que objetivou análise do conhecimento ortográfico do referido grupo<sup>21,25</sup>.

O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras<sup>26,27</sup> avalia o estágio de desenvolvimento da leitura; o grau de desvio entre o padrão de leitura de um examinando e o de seu grupo de referência conforme idade e nível de escolaridade; interpreta o padrão de leitura específico de uma criança segundo modelo cognitivo de desenvolvimento de leitura e escrita; infere o estágio de desenvolvimento; identifica as estratégias de leitura que prevalecem em seu desempenho.

O procedimento para coleta do material escrito ocorreu de forma coletiva, na sala de aula de cada uma das 13 escolas investigadas pelo pesquisador, acompanhado do(a) professor(a) responsável pela referida turma. A duração média da aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi de uma hora e vinte e sete minutos (01:27).

As crianças foram orientadas sobre a realização das duas atividades. Em um primeiro momento foi entregue uma folha de papel sulfite para cada aluno e solicitado que escrevessem as palavras da forma que fossem ditadas e

entendidas. Caso houvesse dúvidas, as palavras seriam repetidas apenas uma vez. Em seguida foi entregue o caderno de aplicação do TCLPP para cada criança. A folha de treino foi analisada e respondida junto à turma para que esclarecessem as dúvidas e soubessem como resolver o restante do teste.

A análise do ditado de palavras e frases foi realizada segundo classificação estabelecida na literatura<sup>25</sup>: apoio na oralidade; representações múltiplas; generalização de regras; omissão de letras; junção e separação não convencional das palavras; confusão entre as terminações am x ão; trocas surdas/sonoras; acréscimo de letras; letras parecidas; inversão de letras e outras trocas. Houve ocorrência de alguns erros não classificados pelo referencial utilizado, o que levou à organização de outras três categorias: Uso da letra H; Grafemas que representam fonemas auditivamente semelhantes; Confusão na grafia de ã por AM e ãO. As Pseudopalavras foram analisadas quanto ao estabelecimento de relação grafema-fonema, não importando as letras utilizadas, desde que representassem o fonema ditado<sup>21</sup>. O TCLPP foi analisado de acordo com os critérios estabelecidos pelo próprio teste<sup>26,27</sup>.

Para análise estatística dos dados coletados, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 2.0). Foi realizada análise descritiva, análise de frequência e correlação de Spearman. Em todas as análises adotou-se o nível de significância estatística de 5% ( $p \leq 0,05$ ).

## RESULTADOS

Foram avaliadas 186 crianças, entre 8 e 13 anos, com média de idade de 9,3 anos. A maioria das crianças possuía 9 anos de idade, o que representa 55,4% da amostra; seguido por escolares com 10 anos de idade, que representam 37,1% da amostra e escolares com 11 anos de idade, que representam 4,3%. Havia 1 escolar com 8 anos, 1 com 12 anos e 1 com 13 anos de idade. Dentre a amostra, 1,6% dos escolares não informou a idade. Quanto ao gênero, os escolares do sexo feminino ( $n=98$ ) correspondem a

53% da amostra e escolares do sexo masculino a 47% (n=88).

A prova de Ditado de Palavras e Frases (DP), composta de 35 palavras, foi analisada com base nos acertos, cuja classificação ortográfica será abordada posteriormente<sup>25</sup>. A pontuação mínima era 0 e a máxima de 35 pontos. A média de acertos, conforme apresentado na Tabela 1, foi de 20,3 pontos. Nenhuma criança acertou todas as palavras ditadas e a pontuação máxima foi de 34 pontos. O Ditado de Pseudopalavras (DPP), composto por 24 itens, foi analisado considerando o estabelecimento da relação fonema-grafema, não importando a letra utilizada, desde que a palavra lida correspondesse à ditada. A pontuação mínima era 0 e a máxima de 24 pontos. A média de acertos, conforme a Tabela 1, foi de 14,4 pontos. Não houve acerto de todas as pseudopalavras ditadas e a pontuação máxima obtida foi de 23 pontos.

A Tabela 2 demonstra que 57% dos escolares acertaram 20 ou mais palavras. Verificando a

Tabela 3, nota-se que 59% dos escolares acertaram mais que 15 pseudopalavras ditadas. Foram detectadas 5 crianças não alfabetizadas (3%).

A partir da prova de ditado de palavras e de frases foram encontradas disortografias não descritas na classificação utilizada<sup>25</sup> e que se mostraram relevantes à análise dos dados:

1. Uso da letra H;
2. Grafemas que representam fonemas auditivamente semelhantes;
3. Confusão na grafia de ã por AM e ãO;

Na Tabela 4 as disortografias encontradas no Ditado de Palavras estão dispostas conforme suas ocorrências no grupo avaliado, como "Apresentaram" (quantidade de escolares que apresentaram a disortografia) e "Não apresentaram" (quantidade de escolares que não apresentaram a disortografia). A dificuldade mais recorrente entre os escolares na prova de Ditado de Palavras e Frases foi: "Representações Múltiplas", em 94,6% das avaliações; "Uso do H", em 78,5%; "Trocas surdas e sonoras", em 75,3%; "Terminação

**Tabela 1.** Parâmetros descritivos da pontuação das provas de Ditado de Palavras e Pseudopalavras.

Prova Realizada	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Ditado de Palavras e Frases	186	20,3	8,3	0	34
Ditado de Pseudopalavras	186	14,4	5,4	0	23

**Tabela 2.** Distribuição da frequência de alunos conforme a pontuação obtida no Ditado de Palavras.

Pontuação do Ditado de Palavras	Frequência	Porcentagem (%)
0 – 4	3	2
5 – 9	13	7
10 – 14	26	14
15 – 19	32	17
20 – 24	35	19
25 – 29	45	24
30 – 35	27	14
5 crianças avaliadas não eram alfabetizadas		3
<b>TOTAL</b>	<b>186</b>	<b>100</b>

**Tabela 3.** Distribuição da frequência de alunos conforme a pontuação obtida no Ditado de Pseudopalavras.

Pontuação Ditado de Pseudopalavras	Frequência	Porcentagem (%)
0 – 5	7	4
5 – 10	22	12
10 – 15	42	22
15 – 20	84	45
20 – 25	26	14
5 crianças avaliadas não eram alfabetizadas		3
<b>TOTAL</b>	<b>186</b>	<b>100</b>

AM e ÆO", em 74,2%; "Apoio na Oralidade", em 66,1%; "Omissão de Letras", em 61,3 % das avaliações. As demais alterações apareceram em menos da metade das avaliações.

O TCLPP (Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras) é composto por oito pontuações diferentes, 7 subtestes e uma total. Na Tabela 5 dos 186 escolares avaliados

69,4% (n=129) obteve pontuação média (entre 54 e 67 pontos), 20,4% (n=38) obteve pontuação elevada (entre 68 e 70 pontos), 7% (n=13) pontuação rebaixada (entre 47 e 53 pontos) e 0,5% (n=1) obteve pontuação muito rebaixada (entre 40 e 46 pontos), no que se refere à pontuação total do teste. As pontuações dos subtestes encontram-se dispostas na mesma tabela.

**Tabela 4.** Quantidade de alunos que apresentaram ou não disortografias no Ditado de Palavras e Frases.

Disortografias	Não Apresentaram		Apresentaram		Analfabetos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Representações Múltiplas	5	2,7	176	94,6	5	2,7	186	100
Uso do H	35	18,8	146	78,5	5	2,7	186	100
Trocas Surdas e Sonoras	41	22	140	75,3	5	2,7	186	100
Terminação AM e ÆO	43	23,1	138	74,2	5	2,7	186	100
Apoio na Oralidade	58	31,2	123	66,1	5	2,7	186	100
Omissão de Letras	67	36	114	61,3	5	2,7	186	100
Letras Parecidas	89	47,8	92	49,5	5	2,7	186	100
Acréscimo de Letras	111	59,7	70	37,6	5	2,7	186	100
Junção e Separação indevidas	116	62,3	65	35	5	2,7	186	100
Grafemas que representam fonemas auditivamente semelhantes	154	82,8	27	14,5	5	2,7	186	100
Confusão na grafia de Æ por AM e ÆO	161	86,6	20	10,7	5	2,7	186	100
Outras Trocas	166	89,2	15	8,1	5	2,7	186	100
Generalização	167	89,8	14	7,5	5	2,7	186	100
Inversão de Letras	167	89,8	14	7,5	5	2,7	186	100

**Tabela 5.** Quantidade de alunos e suas respectivas pontuações nos subtestes do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP).

TCLPP	Muito rebaixada		Rebaixada		Média		Elevada		Analfabetos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Palavras Corretas Regulares	0	<b>0</b>	2	<b>1,1</b>	179	<b>96,2</b>	0	<b>0</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>
Palavras Corretas Irregulares	1	<b>0,5</b>	3	<b>1,6</b>	177	<b>95,2</b>	0	<b>0</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>
Pseudopalavras Homófonas	1	<b>0,5</b>	25	<b>13,5</b>	110	<b>59,1</b>	45	<b>24,2</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>
Pseudopalavras Estranhas	1	<b>0,5</b>	4	<b>2,1</b>	175	<b>94,1</b>	0	<b>0</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>
Pseudopalavras Vizinhas Semânticas	2	<b>1,1</b>	4	<b>2,1</b>	175	<b>94,1</b>	0	<b>0</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>
Pseudopalavras Vizinhas Visuais	2	<b>1,1</b>	1	<b>0,5</b>	178	<b>95,7</b>	0	<b>0</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>
Pseudopalavras Vizinhas Fonológicas	2	<b>1,1</b>	12	<b>6,4</b>	167	<b>89,8</b>	0	<b>0</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>
TOTAL	1	<b>0,5</b>	13	<b>7</b>	129	<b>69,4</b>	38	<b>20,4</b>	5	<b>2,7</b>	186	<b>100</b>

Foi realizada correlação de Spearman com os dados coletados para observar quanto os resultados de leitura, obtidos no TCLPP, podem se relacionar com as disortografias encontradas no Ditado de Palavras e Frases e as dificuldades na escrita do Ditado de Pseudopalavras. Na Tabela 6 é possível observar o sentido da correlação (em  $r$ ), positiva para todas as variáveis correlacionadas, significando que, à medida que uma aumentar sua pontuação, a outra também refletirá esse aumento, ou, se houver diminuição da pontuação, a outra variável também terá a pontuação diminuída. Desta forma, à medida que as pontuações em leitura aumentam, as de escrita também melhoram, caso uma diminua, isso refletirá negativamente na outra.

Dentre todas as variáveis correlacionadas, importante destacar que a correlação entre as pontuações do DP e o DPP é forte, apresentando  $r$  positivo alto, com diferença estatística significativa ( $p=0,00$ ). Houve correlação de grau moderado entre a pontuação do DP e o Subteste de Rejeição

de Pseudopalavras Homófonas ( $r=0,68$ ), o DP e o Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Fonológicas ( $r=0,46$ ) e a pontuação do DP e a pontuação total do TCLPP ( $r=0,60$ ), todos com diferença estatística significativa ( $p=0,00$ ).

Houve correlação positiva moderada entre as variáveis DPP e o Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Homófonas ( $r=0,44$ ), o DPP e o Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Fonológicas ( $r=0,49$ ) e a pontuação do DPP e a pontuação total do TCLPP ( $r=0,52$ ), todos com diferença estatística significativa ( $p=0,00$ ).

Na correlação das disortografias com a pontuação total do TCLPP não houve grau moderado, alto ou muito alto na relação entre as variáveis. Já na correlação das disortografias e os subtestes do TCLPP, apenas uma das disortografias demonstrou diferença estatística significativa com um dos subtestes. A correlação entre Representações Múltiplas e o Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Homófonas ( $-0,49$ ), indicando que à medida que os escolares acertam

**Tabela 6.** Correlação da pontuação do Ditado de Palavras (DP) e Pseudopalavras (DPP), subtestes e pontuação total do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP).

Variáveis Correlacionadas		$r$	$p$
<b>Pontuação do DP</b>	<b>Pontuação do DPP</b>	<b>0,71</b>	<b>0,00</b>
Pontuação do DP	Subteste de Aceitação de Palavras Corretas Regulares	0,24	0,00
Pontuação do DP	Subteste de Aceitação de Palavras Corretas Irregulares	0,34	0,00
<b>Pontuação do DP</b>	<b>Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Homófonas</b>	<b>0,68</b>	<b>0,00</b>
Pontuação do DP	Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Estranhas	0,21	0,00
Pontuação do DP	Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Visuais	0,32	0,00
Pontuação do DP	Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Semânticas	0,18	0,01
<b>Pontuação do DP</b>	<b>Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Fonológicas</b>	<b>0,46</b>	<b>0,00</b>
<b>Pontuação do DP</b>	<b>Pontuação total do TCLPP</b>	<b>0,60</b>	<b>0,00</b>
Pontuação do DPP	Subteste de Aceitação de Palavras Corretas Regulares	0,26	0,00
Pontuação do DPP	Subteste de Aceitação de Palavras Corretas Irregulares	0,30	0,00
<b>Pontuação do DPP</b>	<b>Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Homófonas</b>	<b>0,44</b>	<b>0,00</b>
Pontuação do DPP	Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Estranhas	0,21	0,00
Pontuação do DPP	Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Visuais	0,31	0,00
Pontuação do DPP	Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Semânticas	0,26	0,01
<b>Pontuação do DPP</b>	<b>Subteste de Rejeição de Pseudopalavras Vizinhas Fonológicas</b>	<b>0,49</b>	<b>0,00</b>
<b>Pontuação do DPP</b>	<b>Pontuação total do TCLPP</b>	<b>0,52</b>	<b>0,00</b>



o subtete (conseguem identificar o erro ortográfico da pseudopalavra, apesar da semelhança fonológica com a palavra que representaria a imagem associada), as representações múltiplas diminuem, ou que a diminuição da pontuação no subtete (a não identificação do erro ortográfico, apesar da semelhança fonológica), refletirá no aumento das representações múltiplas.

## DISCUSSÃO

Frente aos resultados obtidos, é possível comparar os achados com os de outras pesquisas sobre disortografias, realizadas em outras regiões do país.

Em pesquisa realizada<sup>28</sup> com 82 crianças de 9 a 10 anos, estudantes do 4º ano de escolas públicas e particulares de São Paulo, foi aplicado um ditado de palavras de baixa e alta frequência e pseudopalavras e puderam constatar que nas três categorias de palavras ditadas, o maior número de erros ocorreu, respectivamente, nos tipos "Outras Trocas", "Generalização de Regra", "Omissão de Letras", "Surdas-Sonoras" e "Acréscimo". Tais resultados diferem deste estudo, cuja maioria de erros encontrados foi "Representações Múltiplas", "Uso do H", "Terminação Am e ão", "Apoio na Oralidade" e "Omissão de Letras". Não houve, portanto, total correspondência da ocorrência das alterações ortográficas, exceto para "Omissão de Letras" e "Trocas Surdas e Sonoras", que estão entre os erros mais encontrados nos dois estudos.

O fato da categoria "Outras Trocas" ter sido a de maior ocorrência no estudo citado<sup>28</sup> pode justificar-se pela inclusão de inúmeros erros ortográficos não classificáveis, pelo referencial utilizado<sup>25</sup>, nessa categoria. Este fato gerou uma preocupação e tornou-se um cuidado nesse estudo, pois observou-se certa frequência de alguns erros que se enquadrariam na categoria "Outras Trocas". Assim, foram classificados para maior detalhamento do processo de desenvolvimento de escrita dos escolares avaliados. Classificou-se então, como "Outras Trocas", apenas erros que não demonstrassem alguma regularidade ou justificativa.

Os erros encontrados foram classificados da seguinte maneira:

1. Uso da letra H: Hora > "Ora", Horrível > "Orrível", Olhava > "Holhava", Órgão > "Hórgão".
2. Grafemas que representam fonemas auditivamente semelhantes - Exemplos: Tigela > "Tisela" (a letra "s" entre vogais corresponde ao fonema /z/), Xerife > "Cerife", Órgão > "Ordão", Gemido > "Gemigo", Zelador > "Jelador".
3. Confusão na grafia de ã por Am e ão: Amanhã > "Amanham", Amanhã > "Amanhão".

Outros autores<sup>19</sup> avaliaram 80 escolares de 1ª a 4ª série, de uma escola pública estadual do Estado de São Paulo. Destes, 25% eram alunos da 3ª série (4º ano). O instrumento utilizado foi o ADAPE, que consiste em um ditado com 114 palavras. Conforme a média de erros encontrados na 3ª série, as dificuldades ortográficas correspondentes com nosso estudo por ordem decrescente de ocorrência foram "Substituições surdas-sonoras", seguidas por "Omissão de Letras", "Dígrafo", "Adição de letras em uma palavra", "Segmentação de palavra e hipossegmentação".

As 5 classificações foram as únicas apresentadas também em nosso estudo, o que demonstra concordância com nossos achados, exceto pela ordem de ocorrência. Interessante notar que o estudo em que os dados mais se aproximaram foi este, realizado unicamente na rede pública. O primeiro investigou também escolas particulares, mas não estabeleceu diferença entre os resultados da rede pública e privada.

Em outro estudo<sup>29</sup>, os erros mais encontrados foram, na seguinte ordem: escrita de sílabas complexas, relação fonográfica irregular, acentuação, apoio na oralidade e segmentação. Além de erros por traço de sonoridade, dificuldades em marcadores de nasalização, mas em pequena proporção. Das categorias apontadas pelo estudo citado, apenas uma não se encontra no presente estudo, que seria "acentuação". Os demais são compatíveis, mas apenas os de

"relação fonografêmica irregular", "escrita de sílabas complexas" e "apoio na oralidade" foram os mais representativos em ambos os estudos.

Os resultados do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras mostram concordância com a literatura<sup>27</sup>, quanto à maior dificuldade no subteste de rejeição de pseudopalavras homófonas, em que 13,5% (n=25) dos estudantes avaliados neste estudo apresentou pontuação rebaixada, seguido pelo subteste de rejeição de pseudopalavras vizinhas fonológicas, que apresentou-se com pontuação rebaixada em 6,4% (n=12) dos escolares.

A maior dificuldade na rejeição de pseudopalavras homófonas pode justificar-se pelo fato de ser o único subteste resolvido por apenas uma rota de leitura, a lexical, que no processo de aquisição de leitura e escrita é a última a desenvolver-se<sup>27</sup>. O posterior desenvolvimento da rota lexical no processo de aquisição da leitura e da escrita pode justificar o recorrente aparecimento de "Apoio na Oralidade" na maioria dos escolares avaliados, já que é uma estratégia utilizada no início da alfabetização, principalmente entre escolares de 2º e 3º ano, quando a relação fonema-grafema não está totalmente estabelecida, e os escolares levam em consideração as propriedades fonológicas e não as ortográficas. No entanto, há grande quantidade desse tipo de erro no grupo estudado, uma vez que escolares do 4º ano já tiveram maior contato com o processo de escrita e deveriam apresentar maior entendimento que a escrita não é representação literal da língua oral<sup>27,30</sup>.

Não se pode afirmar que os escolares que apresentaram pontuação rebaixada no subteste de rejeição de pseudopalavras homófonas apresentam comprometimento da rota lexical de leitura, pois, mesmo sendo a responsável pelo reconhecimento visual direto da forma ortográfica das palavras, ainda está em processo de desenvolvimento. Com a aprendizagem, o aumento do contato com a escrita e das regras ortográficas, há maiores possibilidades de uma leitura rápida, automática e correta da palavra escrita<sup>31</sup>.

Entretanto, é possível dizer que há um déficit no léxico ortográfico desses escolares, pois o teste é composto por palavras comuns no dia-a-dia, principalmente na escola. E, por serem comuns, as palavras estariam sujeitas ao reconhecimento visual direto, além de correção ortográfica<sup>21</sup>.

Isso justifica-se ainda pela grande ocorrência de "Representações Múltiplas", "Apoio na Oralidade", dificuldade no "Uso do H" e "Terminação am e ão" e também a "Terminação ã", que são erros caracterizados por sua relação com as regras ortográficas<sup>15</sup>. Assim, é necessário um arquivo ortográfico para serem escritas, pois, em muitos casos, necessitam da regra ou de sua memorização para uma grafia correta<sup>31</sup>.

A correlação entre o ditado de palavras e o subteste de rejeição de pseudopalavras homófonas confirma essa dificuldade, mostrando que, quanto melhor a leitura e identificação das alterações ortográficas, melhor o desempenho na escrita de palavras que envolvam as disortografias citadas.

Há, ainda, a correlação negativa da disortografia "Representações Múltiplas" com o subteste de rejeição de pseudopalavras homófonas, para corroborar com os achados, mostrando que o desempenho ruim nesse subteste justifica a grande quantidade de erros dessa origem<sup>26,27</sup>. Com melhor desempenho da rota lexical e aumento do léxico ortográfico desses escolares, conseqüente do avanço escolar e do contato com a escrita, ocorrerá uma diminuição da quantidade de erros por representações múltiplas<sup>29</sup>.

O desempenho ortográfico do escolar deve melhorar a cada ano consecutivo, demonstrando aprendizado das regras ortográficas da língua<sup>29</sup>. No entanto, nota-se a manutenção de uma grande quantidade de erros, o que contradiz os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando trazem que no segundo ciclo é esperado que a criança saiba resolver suas dúvidas quanto às irregularidades ortográficas<sup>20</sup>.

O ensino de características morfológicas poderia reduzir a quantidade desses erros, pois os escolares teriam possibilidades de reconhecimento por semelhança ortográfica, e

não sobrecarregariam a memória com regras gramaticais e palavras que não se encaixam em regras<sup>28</sup>.

Houve, de fato, uma grande dificuldade no estabelecimento da relação fonema-grafema, acusada pela baixa pontuação média no ditado de pseudopalavras, já que suas representações não existem no léxico das crianças avaliadas<sup>31</sup>. Essa dificuldade se refletiu no ditado de palavras, pela grande quantidade de erros por "Trocas surdas/sonoras", "Omissões" e também pelo aparecimento de trocas relacionadas a fonemas auditivamente semelhantes, que são erros de origem fonológica<sup>15</sup>.

Nesses casos, é necessário bom funcionamento da rota fonológica, responsável pela correspondência fonografêmica, utilizada desde o início do processo de alfabetização<sup>21</sup>. Não era esperada a grande quantidade de erros dessa origem, pois um dos pré-requisitos para a aprendizagem de leitura e escrita é o princípio alfabético, que permite ao escolar entender que cada fonema pode ser representado por uma letra<sup>13</sup>. E omitir, por exemplo, significa que o escolar não está identificando todos os fonemas que compõem a palavra ou desconhece a correspondência fonografêmica<sup>15</sup>. Em uma pesquisa, foi possível notar que a maior quantidade de omissões, no estudo, em sílabas não acentuadas, se dá pelo fato de serem menos perceptíveis auditivamente<sup>32</sup>.

A dificuldade na correspondência fonografêmica fica clara pela dificuldade no subteste de rejeição de pseudopalavras vizinhas fonológicas, que foi o segundo subteste com maior número de pontuação rebaixada. Nesse teste, a rota fonológica é que permite ao escolar perceber malformações, mesmo que sutis, na pronúncia construída por decodificação fonológica<sup>27</sup>. E, sem o bom desempenho da rota fonológica, fica difícil acessar a rota lexical, que nesse subteste é responsável por detectar as alterações ortográficas da pseudopalavra, que é diferente da palavra evocada pela figura correspondente<sup>27</sup>. A correlação entre o ditado de pseudopalavras e o subteste de rejeição de pseudopalavras vizinhas fonológicas confirma que quanto melhor o

desempenho neste item, maior a capacidade de estabelecer correspondência fonema-grafema<sup>27</sup>.

Sabe-se que o desenvolvimento da ortografia não depende unicamente do ambiente escolar, e que a falta de contato com material escrito<sup>33</sup>, problemas de ordem física (auditivos e visuais, por exemplo)<sup>33-36</sup>, cultural, social, familiar, econômica<sup>37</sup>, emocional<sup>36,38</sup>, pedagógica, política<sup>39</sup>, além de hospitalizações e institucionalizações<sup>36</sup> podem gerar dificuldades na aprendizagem. A relação que cada escolar estabelecerá com a linguagem escrita é única, pois se baseará em todas suas experiências familiares, sociais e escolares, que são fatores inerentes à sua constituição de sujeito<sup>40</sup>.

Contudo, é evidente que, em um momento inicial, erros compõem o processo de apropriação da escrita. Entretanto, sem querer superestimá-los, vale considerar que a presença de alterações ortográficas pode sinalizar alguma dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, estudos como o realizado podem nortear a implementação de programas de promoção e estimulação em sala de aula, a fim de "diminuir a distância entre a teoria e a prática, entre os pesquisadores e os políticos, para que educadores, profissionais de saúde e demais envolvidos no processo de aprendizagem possam ajudar todas as crianças..."<sup>41</sup>.

## CONCLUSÃO

Diante os achados, por meio da correlação estabelecida entre as rotas de leitura (fonológica e lexical) e as disortografias, fica clara a interdependência existente entre as habilidades de leitura e escrita, pois como mostrado, à medida que as pontuações em leitura aumentam, as de escrita também melhoram, caso uma diminua, isso refletirá negativamente na outra.

Pela dificuldade apresentada pelos escolares em estabelecer relação fonema-grafema, deduz-se que outra habilidade esteja comprometida, no caso, a Consciência Fonológica, que está diretamente ligada à leitura e escrita, pois para esse processo é necessário que o escolar tenha conhecimento fonológico das palavras que

escreve, e entenda que a fala, apesar de não parecer, é composta de segmentos sonoros que se decodificam e codificam na escrita.

Como mostrado no trabalho, as disortografias encontradas no presente estudo são compatíveis com as encontradas em pesquisas em outras localidades do Brasil, em maior ou menor grau. Além disso, conforme a literatura pesquisada, os escolares apresentam disortografias tidas como características do desenvolvimento da escrita, no entanto, com grande recorrência de erros não esperados já no segundo ciclo do ensino fundamental - primeira fase.

Assim, o fonoaudiólogo e outros profissionais de saúde, em parceria com os educadores, devem

se apropriar desse conhecimento e organizar ações de promoção e prevenção no ambiente escolar e também fora dele, que auxiliem não só na redução de problemas que possam afetar a aquisição da linguagem escrita, mas também no entendimento de suas diversas causas, facilitando aos escolares o aprendizado da ortografia.

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Secretaria Municipal de Educação do município em que a pesquisa foi realizada, por ter nos recebido e permitido a realização do estudo. E também a fonoaudióloga Amélia Cristina Portugal, pela ideia e pelo entusiasmo no ensino da linguagem escrita.

#### SUMMARY

Dysorthographia of schoolchildren in the 4<sup>th</sup> year of elementary school in the interior of the State of Goiás

The orthographic appropriation by the learner is a hard task since that involves complex processes in its learning. The present study aims to verify the orthographic performance of 4<sup>th</sup>-grade students from a public school in a city of the interior of Goiás, Brazil. The sample was composed by 186 school children, age 8-13 years old, from 13 different schools, whose orthographic knowledge was collected by the following instruments: Word Dictation, Pseudowords, and sentences, besides the application of Word and Pseudoword Reading Competence Test. The data were acquired collectively in a classroom by a member of the research team, which was accompanied by the responsible teacher. The data analysis was performed by descriptive analysis, frequency analysis, and Spearman correlation test. In all analysis were adopted significance level of 5% ( $p \leq 0,05$ ). The most common dysorthography were "multiple representations" (94.6%), "use of H" (78.5%), "deaf and sonorous exchanges" (75.3%), "am and ão termination" (74.2%), "support in orality" (66.1%) and "Letters omission" (61.3%). It was concluded that the dysorthographies found in the evaluations are compatible with those found in studies from other Brazilian locations, and characterize the writing development according to the literature, even with a large recurrence of errors not expected in the second cycle of elementary school, which may indicate basic aspects commitment in the process of acquisition of written language.

**KEYWORDS:** Learning. Education. Orthography. Reading. Handwriting.

## REFERÊNCIAS

1. Capovilla FC, Capovilla AGS. Leitura, ditado e manipulação fonêmica em função de variáveis psicolinguísticas em escolares de terceira a quinta série com dificuldades de aprendizagem. *Rev Bras Educ Esp*. 1996;2(4):53-71.
2. Santos MTM, Navas ALPGP. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. 1ª ed. São Paulo: Manole; 2002.
3. Navas ALGP, Santos MTM. Aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. In: Fernandes FDM, Mendes BCA, Navas ALPGP, orgs. *Tratado de Fonoaudiologia*. 2ª ed. São Paulo: Roca; 2009.
4. Silveira CC. Mapeamento de repertórios de leitura e escrita em escolas com baixos índices na Prova Brasil [Dissertação de mestrado]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2015.
5. Pereira RS. *Ler: Leitura Escrita Reeducação Exercícios de Intervenção em Leitura e Escrita*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2015. 79 p.
6. Moojen S, Lamprecht R, Santos RM, Freitas GM, Brodacz R, Siqueira M, et al. CONFIAS - Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007.
7. Cunha VLO, Capellini SA. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Rev Psicopedag*. 2011;28(85):85-96.
8. Pazeto TCB, Leon CBR, Seabra AG. Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Rev Psicopedag*. 2017;34(104):137-47.
9. Seabra AG, Capovilla FC. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6ª ed. São Paulo: Memnon; 2011.
10. Fernández AY, Mérida JFC, Cunha VLO, Batista AO, Capellini SA. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão de literatura. *Rev CEFAC*. 2010;12(3):499-504.
11. Maluf MR, Zanella MS, Molina Pagnez KSM. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Bol Psicol*. 2006;56(124):67-92.
12. Meireles E, Correa J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estud Psicol*. 2006;11(1):35-43.
13. Zorzi JL. *As letras falam: metodologia para alfabetização*. São Paulo: Phonics; 2016.
14. Zorzi JL. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: Maluf MI, org. *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes; 2006.
15. Zorzi JL, Ciasca SM. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Rev CEFAC*. 2009;11(3):321-31.
16. Zorzi JL. Desvios na Ortografia. In: Fernandes FDM, Mendes BCA, Navas ALPGP, org. *Tratado de Fonoaudiologia*. 2ª ed. São Paulo: Roca; 2009.
17. Vieira L. Os riscos da língua: oralidade e escrita, aspectos históricos da expressão gráfica, regras de ortografia da língua portuguesa. Goiânia: UCG; 2003.
18. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, reading and reading disability. *Rem Spec Educ*. 1986;7(1):6-10.
19. Capellini AS, Butarelli APKJ, Germano GD. Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. *Rev Educ Questão*. 2010;37(23):146-64.
20. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF; 1997.
21. Capovilla AGS, Capovilla FC. *Problemas de Leitura e Escrita: Como Identificar, Prevenir e Remediar uma Abordagem Fônica*. 5ª ed. São Paulo: Memnon; 2000.
22. Crenitte PAP, Gonçalves TF, Silva NSM. Disortografia: Diagnóstico e Intervenção. In: Rodrigues SD, Azoni CAS, Ciasca SM, org. *Transtornos do Desenvolvimento: identificação precoce às estratégias de intervenção*. 1ª ed. Ribeirão Preto: Book Toy; 2014.
23. Cruz V. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Rev Educ Espec*. 2011;24(41):329-46.
24. Cruz P, Monteiro L. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna; 2015.
25. Zorzi JL. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.
26. Capovilla FC, Varanda C, Capovilla AGS. *Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras: normatização e validação*. *Psic*. 2006;7(2):47-59.

27. Seabra AG, Capovilla FC. Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP). São Paulo: Memnon; 2010.
28. Santos MTM, Befi-Lopes DM. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. *CoDAS*. 2013;25(3):256-61.
29. Zuanetti PA, Novaes CB, Silva K, Mishima-Nascimento F, Fukuda MTH. Principais alterações encontradas nas narrativas escritas de crianças com dificuldades em leitura/escrita. *Rev CEFAC*. 2016;18(4):843-53.
30. Lamônica DAC. Disortografia: desafios para o aprendizado da escrita. In: Sennyey AL, Capovilla FC, Montiel JM, orgs. *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. Porto Alegre: Artes Médicas; 2008.
31. Pontes VL, Diniz NLF, Martins-Reis VO. Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. *Rev CEFAC*. 2013;15(4):827-36.
32. Pezarini IO, Vaz S, Paschoal L, Chacon L. Relações entre aspectos ortográficos e fonético-fonológicos de fonemas oclusivos. *Rev CEFAC*. 2015;17(3):775-82.
33. Laplane ALF, Silva IR, Silva ABPE. A escrita e suas dificuldades: a experiência do trabalho em grupo em contexto não escolar. In: Nogueira ALH, org. *Ler e escrever na infância: alfabetização e práticas culturais*. Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil; 2013.
34. Lopes RCF, Crenitte PAP. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. *Rev CEFAC*. 2013;15(5):1214-26.
35. Santos PL, Graminha SSV. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 2005;15(31):217-26.
36. Santos PL, Graminha SSV. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estud Psicol*. 2006;11(1):101-9.
37. Zaboroski AP, Antozczyszen S, Michelon LJ, Oliveira JP. Desempenho de escolares em produções escritas antes e após uma proposta de intervenção interdisciplinar. *Distúrb Comun*. 2015;27(3):540-53.
38. Bartholomeu D, Sisto FF, Rueda FJM. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicol Estud*. 2006;11(1):139-46.
39. Frederico Neto F, Cardoso AC, Kaihami HN, Osternack K, Stump GV, Petlik MEI, et al. Criança com dificuldade de aprendizagem: o processo de construção de uma guia de encaminhamento de alunos com queixas escolares a serviços de saúde. *Rev Psicopedag*. 2015;32(98):158-67.
40. Mori-de-Angelis CC, Dauden ATBC. Leitura e escrita: uma questão para fonoaudiólogos? In: Dauden ATBC, Mori-de-Angelis CC, orgs. *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. 1ª ed. São Paulo: Pancast; 2004. p. 37-63.
41. Navas ALGP. Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem. In: Alves LM, Mousinho R, Capellini AS, org. *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak; 2011.

---

*Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.*

---

*Artigo recebido: 08/02/2018  
Aprovado: 05/05/2018*

