

# Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade

## *A comparison study of the orthographics mistakes of students with inferior and students with average writing performance*

Patrícia Aparecida Zuanetti<sup>1</sup>, Andréa Pires Corrêa-Schnek<sup>2</sup>, Alessandra Kerli da Silva Manfredi<sup>3</sup>

### RESUMO

**Objetivo:** O objetivo deste estudo foi comparar se crianças com baixo desempenho em escrita cometem mais erros ortográficos que crianças da mesma série com desempenho satisfatório nesta tarefa, e quais os tipos de erros ortográficos mais frequentes. **Métodos:** Participaram deste estudo 24 crianças da 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública, avaliadas individualmente. O teste aplicado foi o subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar, composto por 34 palavras que são ditadas aos alunos. **Resultados:** Os alunos com desempenho inferior em escrita cometeram significativamente mais erros ortográficos que o grupo com desempenho satisfatório. Os erros que tiveram diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos foram erros do tipo hipercorreção, dificuldade com marcadores de nasalização, relação fonográfica irregular, omissões de sílabas e erros por troca de letras. Também houve correlação fortemente negativa entre erros ortográficos e desempenho em escrita. **Conclusões:** Quanto melhor o desempenho em escrita, menos erros ortográficos possui a elaboração gráfica do aluno. Os erros mais frequentes no grupo com desempenho baixo, que os difere do outro grupo, dizem respeito aos erros de relação fonográfica irregular, omissões de sílabas, dificuldade no uso de marcadores de nasalização, hipercorreção e erros por troca de letras. Com o avanço da capacidade de aprendizagem da criança, o desempenho ortográfico tende a melhorar.

**Descritores:** Linguagem infantil; Desenvolvimento da linguagem; Educação; Transtornos de aprendizagem; Estudos de linguagem; Ensino fundamental e médio

### INTRODUÇÃO

Nos países ocidentais, a instituição escolar tem grande importância, pois é o lugar de excelência em que se realiza a educação (aprendizado da leitura – escrita – aritmética), possuindo grande influência na maturação de cada pessoa<sup>(1)</sup>.

A importância da língua escrita é tão grande que uma das metas prioritárias na escola pois, levar o aluno a dominar a linguagem escrita, é dar-lhe possibilidades para que, por meio

dela, ele possa alcançar conhecimentos, assim como se expressar<sup>(2)</sup>. Da escrita depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores e, aprender a ler e escrever envolve tanto as questões básicas do domínio do código alfabético, como as relacionadas à sintaxe ou gramática e até mesmo às literárias, que fazem parte da estrutura da língua<sup>(3)</sup>. A escrita é um fator que possibilita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua inserção social nas sociedades letradas<sup>(4)</sup>.

A escrita não é uma habilidade que se desenvolve apenas no momento em que o indivíduo começa a frequentar uma instituição escolar, antes de chegar a “própria escrita”, a criança passa por diversas fases. Há teorias que explicam o desenvolvimento da leitura e escrita, sendo uma destas teorias a abordagem piagetiana – construtivismo.

A abordagem piagetiana – construtivista, que possui como princípios gerais a teoria de Piaget, descreve o processo psicogenético da alfabetização em três níveis. O primeiro nível ocorre quando o infante diferencia o desenho da escrita. Ela (a criança) conclui que não é o tipo de linha que nos permite distinguir entre um desenho e uma coisa escrita, mas sim a organização destas, pois na escrita as linhas são organizadas de maneira linear e, compreendem também que as letras não representam as formas do objeto e sim que elas substituem os

Trabalho realizado no Departamento de Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Cirurgia de Cabeça e Pescoço da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto (SP), Brasil.

(1) Aprimoranda de Fonoaudiologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto (SP), Brasil.

(2) Mestre, Fonoaudióloga do Setor de Fonoaudiologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto (SP), Brasil.

(3) Doutora, Fonoaudióloga do Setor de Fonoaudiologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto (SP), Brasil.

**Endereço para correspondência:** Patrícia Aparecida Zuanetti. R. José João, 79, Vila Sibila, Porto Ferreira – SP, CEP 13660-000. E-mail: [pati\\_zua@yahoo.com.br](mailto:pati_zua@yahoo.com.br)

**Recebido em:** 9/11/2007; **Aceito em:** 24/7/2008

objetos. No segundo nível, elas começam a traçar hipóteses entre a quantidade de letras e o tamanho do objeto (mais letras se o objeto for grande, menos letras se for apenas um objeto). Para elas uma palavra deve possuir um número mínimo de letras e estas devem ser diferentes. No último nível, a autora faz uma subdivisão deste (silábica, silábica-alfabética e alfabética), e diz que este nível corresponde à “fonetização” da representação da escrita. Na fase silábica as crianças colocam o mesmo número de letras para o mesmo número de sílabas, mas utilizam-se de qualquer letra e depois começam a colocar a mesma letra para sons semelhantes. Durante a fase silábica-alfabética, começam a aparecer uma letra representando um som (uma letra para um fonema), mas ainda passam sílabas representadas por apenas uma letra. Na última fase que é a alfabética, elas ainda não lidam com todos os traços ortográficos da linguagem, mas entendem que a similaridade de som implica uma similaridade de letras, bem como que uma diferença no som implica em letras diferentes<sup>(5)</sup>.

Observa-se que em certo nível desta aquisição, a criança começa a perceber que existe uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Isto é necessário, pois a escrita alfabética da língua portuguesa é baseada na relação entre sons e letras. Essa ligação entre sons e letras é estabelecida através do princípio alfabético.

A escrita ortográfica não resulta simplesmente da aquisição da relação grafema-fonema pela criança. A partir do momento que a criança começa a dominar o princípio alfabético, ela irá percorrer um longo caminho até conseguir escrever ortograficamente. Isto porque a língua portuguesa, regida pelo sistema alfabético, não é um sistema puro, onde cada letra corresponde a um único som e vice-versa. Do ponto de vista ortográfico, nossa língua possui aspectos regulares e irregulares<sup>(6)</sup>.

Assim, após o entendimento do princípio alfabético de escrita, a criança se depara com um novo desafio: a aprendizagem das regras ortográficas. Primeiramente, a criança trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta entre fonema e grafema. Aos poucos a criança começa a compreender que as relações grafofônicas não são apenas de natureza biunívoca (cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra), começando então a problematizar a grafia das palavras. Escrever ortograficamente, portanto, irá exigir da criança diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas<sup>(6)</sup>.

Alguns autores referem os “mundos cognitivos”, sendo a grafia o resultado da utilização de processos cognitivos que dependem de representações sobre escrita e ortografia, ou seja, ortografar pressupõe a tomada de consciência da grafia e resulta de um percurso metalinguístico, que se reflete na capacidade de expressar verbalmente essas representações<sup>(7)</sup>.

A ortografia é o domínio da escrita convencional das palavras<sup>(2)</sup> ou, ainda definida, segunda sua origem (grega: *orthos* = correta; *grafia* = escrita), é a correta grafia das palavras, a correta transcrição dos vocábulos de uma determinada língua, a correta representação gráfica dos sons da fala, é ela que permite a coerência de uma língua escrita paralelamente à língua falada<sup>(8)</sup>. A ortografia é muito cobrada destes pequenos seres humanos em fase de alfabetização, pois é através desta escrita baseada em normas pré-determinadas, que o receptor de uma

mensagem escrita consegue compreender o emissor<sup>(2)</sup>.

Muitas crianças têm dificuldades em compreender como as palavras são grafadas, o que leva a uma série de alterações ortográficas, os chamados erros ortográficos. Estes erros fazem parte da aprendizagem, são ocorrências típicas e esperadas nesta aquisição, o que dá origem a hipóteses segundo as quais as crianças vão construindo seus conhecimentos sobre a escrita de forma gradativa<sup>(2)</sup>.

Porém há crianças que possuem desvios na aquisição desta habilidade tão importante em nossa sociedade. Os desvios de ortografia não são necessariamente caracterizados pelos tipos de erros, mas, de forma predominante, pelo modo como se desenvolve o próprio processo de desenvolvimento da escrita, isto é, ausência, lentificação ou dificuldade acentuada na geração e generalização de hipóteses, que de forma sucessiva, permitam cada vez mais apreensão da escrita<sup>(2)</sup>.

O objetivo deste estudo é comparar se crianças com baixo desempenho em escrita cometem mais erros ortográficos que crianças da mesma série, mas com desempenho satisfatório nesta tarefa e, quais os tipos de erros ortográficos mais frequentes.

## MÉTODOS

### Considerações éticas

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto (HCRP-USP), e foi aprovado por este sob o processo de número 10156/2006.

### Descrição da amostra

Participaram das avaliações 24 crianças, sendo 13 do gênero feminino (54,2%) e 11 do gênero masculino (45,8%), com idade média de 8,5 anos e desvio padrão de 0,4. Todos os alunos estavam frequentando a 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Ribeirão Preto e, pertenciam à mesma sala de aula.

O critério de exclusão no grupo de estudo foi crianças que possuíam distúrbio fonológico, podendo a dificuldade do sujeito estar na percepção, na produção ou na organização das regras do sistema fonológico. Já o critério de inclusão eram crianças que tinham realizado toda a prova de ditado (34 palavras mais o nome).

### Local e situação da amostra

As avaliações ocorreram dentro da instituição escolar, em horário de aula, diante autorização do diretor da escola e do responsável pelo aluno, sendo deste último, expresso através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Todos os sujeitos passaram pela mesma sequência de avaliações e esta foi realizada de maneira individual. A criança durante a avaliação encontrava-se sentada em cadeira e mesa escolares, na biblioteca da escola, sem a presença de outros alunos.

Os testes realizados foram:

- avaliação da fonologia (ABFW - área fonológica);

- subteste de escrita do teste de desempenho escolar (escrita – TDE).

### Material e procedimentos de coleta de dados

#### a) ABFW - área fonológica<sup>(9)</sup>

Teste de avaliação de linguagem infantil na área de fonologia, fluência, pragmática e vocabulário.

O teste fonológico consiste na imitação de 39 palavras e na nomeação de 34 palavras, sendo estas apresentadas fora de um contexto, isto é, não estão dentro de uma frase. Ele pode ser aplicado em crianças de três a 12 anos de idade e pode ter sua análise baseada em processos fonológicos ou em trocas articulatórias (omissões, distorções, dentre outras).

#### b) Subteste de escrita do TDE – Teste de Desempenho Escolar<sup>(10)</sup>

Subteste do Teste de Desempenho Escolar<sup>(10)</sup> que possui como objetivo quantificar o desempenho do acadêmico em escrita. Este é composto por duas diferentes tarefas: a escrita do próprio nome e a escrita de palavras isoladas apresentados sob a forma de ditado. Cada palavra do teste era dita isoladamente e depois dentro de uma frase e, a criança só poderia escrevê-la após a leitura da frase.

### Procedimentos de análise dos dados

O ABFW – área fonológica<sup>(9)</sup> foi analisado segundo instruções do próprio manual, e sua utilização serviu para a exclusão das crianças com problemas fonológicos, portanto, este teste não forneceu dados para a análise estatística dos resultados. Foi retirado da amostra para análise estatística, os dados de uma criança do gênero feminino, pois esta apresentava produtividade nos seguintes processos fonológicos: frontalização de palatal, simplificação de encontro consonantal e simplificação da consoante final.

Duas crianças não conseguiram completar a tarefa de ditado, logo seus dados não foram incluídos na análise de dados. Com isso, foram utilizados os resultados dos testes de 21 crianças.

Para a divisão dos escolares em grupo com desempenho em escrita inferior para a série e, grupo com desempenho satisfatório, isto é, desempenho médio, foi utilizado a análise e classificação descritas no próprio TDE – subteste de escrita.

Já a análise da produção escrita, esta se baseou na ocorrência de erros ortográficos, que serão descritos a seguir. A descrição destes erros fundamentou-se em levantamento bibliográfico em bases de dados, como também se utilizou os anais de eventos científicos, livros textos, monografias e dissertações da área de linguagem infantil – Fonoaudiologia<sup>(2-3,6-8)</sup>.

As categorias analisadas foram:

1. Substituição de letras em razão de possibilidade de representações múltiplas (relação fonografêmica irregular) – um som pode ser representado por diferentes grafemas. Ex: *visinho (vizinho), carrossa (carroça)*;
2. Apoio na oralidade – tendência na qual as palavras são escritas do modo como são pronunciadas, como uma es-

pécie de transcrição fonética. Ex: *parqui (parque), girassou (girassol)*;

3. Omissões de sílabas – ausência de sílabas que deveriam fazer parte das palavras. Ex: *perdi (perdido), mela (melado)*;
4. Dificuldade no uso de marcadores de nasalização – a criança pode omitir, trocar ou usar de modo incorreto a nasalização. Ex: *crianças (crianças), bamho (banho), demte (dente)*. Será observado o uso do M no final de palavras e antes dos grafemas *p* e *b*, o uso do N no fim de sílabas no meio de palavras, o uso do til (~) e do NH;
5. Dificuldade na marcação de acentos gráficos – a criança omite o acento ou acentua a palavra de forma indevida. Ex: *nao (não), la (lá), historia (história)*;
6. Omissões ou adições de letras em sílabas do tipo consoante-vogal-consoante (CVC) – (caso de encontros consonantais – *pato (prato)*) e consoante-consoante-vogal (CCV) – (ex: *pata (pasta), carata (carta)*);
7. Hipercorreção – ao compreender cada vez mais a distinção entre língua falada e língua escrita, a criança começa a se autocorrigir. Neste caso, a criança pode fazer generalizações indevidas para contextos onde certa regra não deveria ser empregada. Ex: *resistio (resistiu), paes (pais), does (dois)*;
8. Erros por troca de letras – Geralmente as crianças fazem trocas entre letras que possuem som semelhante. As trocas mais frequentes são entre as letras que representam os fonemas sonoros (b, d, g, v) por surdos (p, t, c, f). Ex: *cata (gata)*. Também se inclui nesta categoria quando a vogal A é trocado pelo O, como por exemplo, dentre outras.
9. Confusão entre “am” e “ao”. Ex: *gostaram (gostarão), falaram (falarão)*;
10. Acréscimo de letras. Ex: *carata (carta), pereto (preto)*;
11. Inversões em relação ao próprio eixo – quando ocorre o espelhamento ou rotação de letras. Ex: *cedola (cebola), qarto (parto)*;
12. Inversões em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra – mudança de posição dentro da sílaba ou da palavra. Ex: *setava (estava), perto (preto)*.

Os testes estatísticos utilizados para a análise dos dados serão citados durante a descrição dos resultados do estudo.

### RESULTADOS

Os dados de 21 crianças foram analisados, sendo 11 crianças do gênero feminino e 10 do gênero masculino. De acordo com os padrões de normalidade do próprio subteste de escrita, classificaram-se estes alunos em três grupos: o grupo com desempenho inferior em escrita (10 alunos), o grupo com desempenho satisfatório (10 crianças) e o grupo com desempenho superior (um aluno). Na Tabela 1 encontram-se as porcentagens de indivíduos por desempenho e o escore médio, assim como o desvio padrão.

Em relação aos erros ortográficos, os alunos do grupo com desempenho inferior tiveram, em média, 30 erros ortográficos (desvio padrão de 5,5) de diferentes tipos, já os do grupo médio, tiveram 15 erros ortográficos em média (desvio padrão de 3,8) e, o único indivíduo com desempenho superior, teve apenas seis erros ortográficos.

**Tabela 1.** Classificação dos alunos quanto ao desempenho em escrita

Desempenho	% de indivíduos	Escore médio no teste de escrita	Desvio padrão
Inferior	48%	13,2	2,97
Médio	48%	22,8	1,93
Superior	4%*	30	0

\* apenas um indivíduo obteve desempenho superior em escrita

Através do teste estatístico correlação de Pearson, analisou-se o elo entre desempenho na tarefa de escrita e a quantidade de erros ortográficos obtidos por estes alunos no ditado. O valor encontrado foi de  $-0,98$  (correlação fortemente negativa entre as variáveis analisadas), o que demonstra que quanto melhor é o desempenho do aluno em escrita, menos erros (independente do tipo de erro) aparecerão em sua elaboração gráfica.

O teste Wilcoxon, conhecido também como teste de Mann-Whitney, foi utilizado com o objetivo de se testar a diferença entre a frequência dos erros ortográficos entre os dois grupos, isto é, o grupo com desempenho inferior em escrita e o grupo com desempenho satisfatório. Como apenas um indivíduo alcançou a classificação superior em escrita, não foi possível comparar estes com os outros grupos.

A média de erros ortográficos de cada tipo, assim como o p-valor, assim como o valor da estatística teste (Z), são apresentados na Tabela 2.

Com base nos valores apresentados na Tabela 2 e, utilizando-se de nível de significância de 0,05, conclui-se há diferença estatisticamente significativa entre os tipos de erros cometidos pelos dois grupos, apenas nos do tipo de relação fonografêmica irregular, omissões de sílabas, dificuldade no uso de marcadores de nasalização, hipercorreção e erros por

troca de letras. Também se observa que existe diferença entre o total de erros cometidos pelos grupos, ou seja, o grupo com desempenho médio erra muito menos que o grupo com desempenho inferior em escrita.

## DISCUSSÃO

Neste estudo, crianças com desempenho inferior em escrita cometem, significativamente, mais erros ortográficos que alunos com desempenho satisfatório em escrita, demonstrando que com o avanço da capacidade de aprendizagem, o desempenho ortográfico tende a melhorar, isto é, quanto melhor o desempenho em escrita, menor será a quantidade de erros ortográficos em elaboração gráfica, constituindo assim uma importante evidência para a hipótese de que o desempenho ortográfico seja fortemente influenciado pela escolaridade e habilidades cognitivas da criança, sendo os erros parte da aprendizagem, concordando com outros estudos<sup>(6,11-13)</sup>. À medida em que a pessoa progride nos estudos, vai restringindo suas dúvidas a poucos casos ou a palavras especiais: escrita com X ou com outras letras; como se escrevem *exceção*, *extenso*, *estender*, *obsessão*, dentre outras<sup>(14)</sup>.

Os erros do tipo de relação fonografêmica irregular, omissões de sílabas, dificuldade no uso de marcadores de nasalização, hipercorreção e erros por troca de letras apareceram com maior frequência no grupo de crianças com desempenho insatisfatório em escrita.

A dificuldade em utilizar marcadores de nasalização, tais como acentos gráficos ou grafemas que representam esta condição, aparecem em crianças que estão começando a dominar a escrita, o que ocorre neste estudo. Em alguns trabalhos foi observado que com avanço da escolaridade, e conseqüente, maior experiência com a leitura e a própria escrita, os alunos

**Tabela 2.** Tipos de erros ortográficos versus desempenho em escrita

Tipos de erros ortográficos	Médias de erro do grupo inferior	Médias de erro do grupo médio	Z	p-valor
Relação fonografêmica irregular	7,2	4,3	-2.5937	0.0095
Apoio na oralidade	0,4	0,1	-1.0847	0.2781
Omissões de sílabas	3,4	1,3	-1.9711	0.0487
Dificuldade no uso de marcadores de nasalização	3,7	1,2	-2.6574	0.0079
Dificuldade na marcação de acentos gráficos	0,7	0,4	-1.2704	0.2039
Omissões ou adições de letras em sílabas do tipo CVC ou CCV	5,6	3,7	-1.083	0.2788
Hipercorreção	1,5	0,4	-2.3675	0.0179
Erros por troca de letras	5,7	2,8	-2.5907	0.0096
Confusão entre "am" e "ao"	0,2	0,1	0	1
Acréscimo de letras	1,2	0,4	-1.6297	0.1032
Inversões em relação ao próprio eixo	0	0	NA	NA
Inversões em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra	0,5	0,2	-0.9739	0.3301
Total de erros	30,1	14,9	-3.5974	0.0003

Teste Wilcoxon e nível de significância de 0,05

**Legenda:** Z = valor da estatística teste

cometem menos erros deste tipo<sup>(6,15)</sup>.

Um dos erros que aparecem na fase inicial da escrita é o de hipercorreção<sup>(6,16)</sup>. Alguns autores afirmam que conforme a criança vai tendo contato com novas possibilidades de se grafar determinado contexto ortográfico, vai havendo uma reestruturação das hipóteses anteriores a partir das novas informações e, isto gera uma fase de generalizações indevidas, pois a criança ainda não sabe onde deve empregar a nova grafia, podendo inclusive cometer erros em palavras que antes escrevia corretamente. Logo, ela acaba cometendo erros de supercorreção, a fim de acertar a grafia correta<sup>(17)</sup>.

A omissão de sílabas, erro também constatado nesta pesquisa, aparece na escrita na fase inicial da aprendizagem da escrita. Segundo a teoria de Ferreiro, na etapa da “fonetização” da escrita, a criança começa a colocar um grafema para cada sílaba, depois um grafema ora para uma sílaba, ora para um fonema, até que ela percebe que cada fonema possui um grafema correspondente<sup>(5)</sup>. Estas são etapas pela qual toda criança passa, por isso, omissões de sílabas estão presentes em épocas iniciais da aprendizagem da linguagem escrita.

A relação fonográfica irregular é um dos principais vilões da escrita, sendo o erro mais comum apresentando por todas as crianças em fase de alfabetização<sup>(2,18)</sup>, pois primeiramente, a criança trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta entre fonema e grafema e, depois, aos poucos a criança começa a compreender que as relações grafofônicas não são apenas de natureza biunívoca<sup>(2,6)</sup>. Mas estes erros, apesar de serem frequentes, também diminuem com o aumento do desempenho em escrita, foi o que constatou este trabalho e outros estudos<sup>(6,11)</sup>.

A ocorrência de inversões tem sido a alteração ortográfica menos frequente, o que indica que, se um dia as crianças apresentaram tal tipo de problema, não tiveram dificuldade em superá-lo, na sua grande maioria uma vez que, desde a primeira série, raramente encontra-se este tipo de ocorrência, ao contrário de outros tipos de problemas de ortografia<sup>(19)</sup>.

Neste estudo, não houve inversão em relação ao próprio eixo e à ocorrência de inversão em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra apareceu em baixa frequência em ambos os grupos, não sendo uma diferença estatisticamente significativa.

Apesar do erro apoio na oralidade ser um erro na qual a literatura aponta ser frequente na fase inicial da escrita<sup>(16,18)</sup> ele apareceu em frequência baixa em ambos os grupos, não se caracterizando um erro comum neste estudo.

A análise da ocorrência destes erros ortográficos em crianças em diferentes etapas de alfabetização permite afirmar que estes erros são resultados de elaborações e reelaborações lançadas pelo aprendiz sobre a escrita que está sendo aprendida. Antes destes serem tomados como sinais de patologia, o elencamento desses itens como manifestações sintomáticas parece revelar falta de clareza acerca das diferenças existentes entre fonemas e grafemas<sup>(20)</sup>.

## CONCLUSÃO

Neste estudo pode-se concluir que crianças com desempenho inferior em escrita cometem mais erros ortográficos que crianças com desempenho satisfatório nesta tarefa, que quanto melhor o desempenho em escrita, menos erros ortográficos possui a elaboração gráfica do aluno e, que os erros mais frequentes no grupo com desempenho baixo em escrita, que os difere do outro grupo, dizem respeito aos erros de relação fonográfica irregular, omissões de sílabas, dificuldade no uso de marcadores de nasalização, hipercorreção e erros por troca de letras.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a mestre em estatística Daiane Aparecida Zuanetti, por ter colaborado na análise destes dados e, por conseguinte, neste manuscrito.

## ABSTRACT

**Purpose:** The aim of this study was to verify whether children with poor writing performances make more orthographic mistakes than children of the same school grade with average performances, and what are the most frequent types of orthographic mistakes.

**Methods:** Twenty-four second grade children from a public school were individually analyzed in this study. The test used was the writing subtest of the School Performance Test, which is composed by 34 words that are dictated to the students. **Results:** Students with lower performances had significantly more orthographic mistakes than the group of children with average writing performances.

The mistakes that were statistically different between children of the two groups were: hypercorrection mistakes, difficulties with nasal markers, irregular phonographic relation, syllable omission, and letter changes. There was also a strongly negative correlation between orthographic mistakes and writing performance. **Conclusion:** The results showed that the better the writing performance, the lesser the orthographic mistakes made by the subjects. The most frequent mistakes made by children with poor writing skills were: irregular phonographic relation, syllable omission, difficulties with nasal markers, hypercorrection errors and letter changes. These types of mistakes were different from the average student; however, the orthographic performance tends to improve with the improvement of the children's learning capacity.

**Keywords:** Child language; Language development; Education; Learning disorders; Language arts; Education, primary and secondary

**REFERÊNCIAS**

1. Küster AMB, Húngaro RO, Casteleins VL. A fonoaudiologia educacional e a escola: muito a fazer, muito a pensar, muito a estudar. *J Bras Fonoaudiol.* 2001;3(9):333-8.
2. Zorzi JL. Desvios na ortografia. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO, organizadores. *Tratado de fonoaudiologia.* São Paulo: Roca; 2005. cap. 68. p. 878-91.
3. Maluf MR, Zanella MS, Pagnez KSMM. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Bol Psicol.* 2006;56(124):67-92.
4. Ferreira SPA, Dias MGBB. A escola e o ensino da leitura. *Psicol Estud.* 2002;7(1):39-49.
5. Ferreira E. Desenvolvimento da alfabetização. In: Goodman YM, organizador. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas.* Porto Alegre: Artes Médicas; 1995. cap. 2. p. 22-35.
6. Souza ACFC. Análise da escrita ortográfica de crianças em diferentes contextos de produção de texto. [dissertação]. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2006.
7. Bousquet S, Cogis D, Ducard D, Massonnet J, Jaffré JP. Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Rev Fr Pédagogie.* 1999;126:23-37.
8. Silva MF. A ortografia lusofônica: breve histórico. *Inf Soc Est.* 1994;4(1):85-9.
9. Wertzner HF. Fonologia. In: Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner HF. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática.* 2a ed. rev. ampl. e atual. Barueri: Pró-Fono; 2004. p. 5-30.
10. Stein LM. *TDE – Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação.* São Paulo: Casa do Psicólogo; 1994.
11. Horta IV, Martins MA. Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia. *Análise Psicol.* 2004;22(1):213-23.
12. Bacha SMC, Maia MBA. Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão. *Pro-Fono.* 2001;13(2):219-26.
13. Queiroga BAM, Lins MB, Pereira MALV. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicol Teor Pesqui.* 2006;22(1):95-9.
14. Cagliari LC. Alfabetização e ortografia. *Educar Rev.* 2002;20:43-58.
15. Meireles ES, Correa J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicol Teor Pesqui.* 2005;21(1):77-84.
16. Carraher TN. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicol Teor Pesqui.* 1985;1(3):269-85.
17. Rego LLB, Buarque LL. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: Moraes AG, organizador. *O aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica; 1999. p. 21-41.
18. Vieira RMR, Grosso PMP, Zorzi JL, Chiappetta ALML. Estudos comparativos sobre a influência da leitura nos erros da escrita entre meninos e meninas de quarta série. *Rev CEFAC.* 2006;8(3):281-8.
19. Zorzi JL. As inversões de letras na escrita - o fantasma do espelhamento. *Pro-Fono.* 2001;13(2):212-8.
20. Massi GA, Gregolin R. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita e a dislexia. *Rev Letras.* 2005;65:153-71.