

ANÁLISE DA ESCRITA DE ESCOLARES COM E SEM DIFICULDADES NO INÍCIO DA SEGUNDA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Larissa Haniel Rodrigues de Almeida; Renata Mousinho

RESUMO - Objetivo: Caracterizar as falhas na escrita de crianças do 6º ano, comparando grupos com e sem dificuldades. **Métodos:** Participaram 30 crianças divididas em dois grupos: sem dificuldades de escrita (G1) e com dificuldades de escrita (G2). Foi proposta a elaboração de uma narrativa escrita e, então, foram analisados os critérios adotados em cada nível. No nível da palavra, o percentual de erros nos diversos tipos (regular, regra fonológica, regra morfossintática, irregular) em relação ao total de palavras do texto; no nível da frase, as falhas na pontuação (0 a 5), uso de letras maiúsculas (0 a 2), uso de elementos coesivos (0 a 3); no nível do texto, o número total de palavras e o nível da narrativa (1 a 5). **Resultados:** Os parâmetros que mais diferenciaram os grupos participantes da pesquisa foram o número de erros em palavras regulares, com regras morfossintáticas, o uso de maiúsculas e elementos de coesão, assim como a quantidade de palavras e o grau de complexidade da narrativa. **Considerações Finais:** Verificou-se que o G1 obteve melhor desempenho na maioria dos critérios abordados e que o G2 apresentou desempenho significativamente pior, o que parece indicar que as características da alteração na linguagem escrita podem trazer prejuízos significativos principalmente no âmbito escolar.

UNITERMOS: Linguagem. Escrita. Transtorno da Expressão Escrita.

Larissa Haniel Rodrigues de Almeida - Fonoaudióloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-graduanda em Linguagem pelo CEFAC RIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Renata Mousinho - Professora. Fonoaudióloga. Doutora e Mestre em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Estágio Pós-Doutoral em Psicologia, UFRJ. Especializada em Psicomotricidade (ISRP- Paris) e Educação Inclusiva (UGF). Professora da Faculdade de Medicina, Departamento de Fonoaudiologia, UFRJ. Coordenadora do Projeto ELO: escrita, leitura e oralidade, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Correspondência:

Larissa Haniel Rodrigues de Almeida
Avenida Tenente Rebelo, 151/102 – Irajá-Rio de Janeiro,
RJ, Brasil - CEP 21230-075

E-mail: larissa.haniel@gmail.com

INTRODUÇÃO

A aprendizagem, de forma geral, é considerada um processo de desenvolvimento intelectual, que ocorre por meio de estruturas do pensamento e se relaciona à ação do sujeito sobre o meio¹. Sendo assim, é realizada no interior do indivíduo, mais especificamente no Sistema Nervoso Central (SNC), porém se manifesta através de uma mudança funcional ou de comportamento para melhor atender a uma adaptação do indivíduo em relação ao meio.

Para que a criança alcance uma aprendizagem efetiva, existem inúmeros fatores que precisam estar funcionando de forma integrada favorecendo o aprendizado, sejam intrínsecos, como o SNC e Sistema Nervoso Periférico (SNP), ou extrínsecos, como os estímulos e oportunidade oferecidos para aprendizagem, uso de metodologias que colaborem, estratégias de flexibilização, inovação e criatividade na prática pedagógica, sempre respeitando o ritmo que cada criança aprende².

As alterações no curso da aprendizagem estão presentes constantemente no cenário escolar. Estima-se que aproximadamente 20% das crianças apresente algum tipo de dificuldade na aprendizagem³. O processo de aprendizagem é composto pela aquisição gradual que ocorre de acordo com o desenvolvimento infantil, mas nem todos aprendem da mesma forma e nem no mesmo tempo. No início surgem as dificuldades que resultam em erros, que são relativamente comuns, mas, quando há persistência ao longo da vida, merecem atenção especial⁴. Nestes casos, a prevalência das dificuldades merece melhor investigação e intervenção especializada, com apoio escolar e familiar, com a finalidade de promover condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades alteradas.

Podem ser observados, já no ensino fundamental, os desafios enfrentados em relação aos complexos processos de leitura e escrita. O foco deste trabalho está nas dificuldades de aprendizagem da escrita. Sabe-se que escrever é uma ação complexa, pois é considerada um processo de "output" que requer planejamento do que será

escrito, o modo como será escrito e o emprego correto das letras que serão usadas nas palavras escolhidas, além da difícil tarefa que é a conversão do som em letras e/ou a combinação dos sons com seus desenhos para escrever a palavra⁴.

No Brasil, o sistema de escrita do português pode ser considerado como tendo duas características: a transparência ortográfica, que é caracterizada pela regularidade da escrita (palavras em que há correspondência direta entre som e letra), e a opacidade ortográfica, que é caracterizada pela irregularidade da escrita (palavras em que uma letra pode ter correspondência com mais de um som ou quando um som corresponde a mais de uma letra)⁵.

Pelo fato da língua possuir esses dois aspectos na escrita, e levando-se em conta que para o uso da ortografia adequada é necessária a aquisição de diferentes competências, além de experiência, prática, fixação e memorização, sendo evidente que pode haver dúvidas acerca do modo correto da escrita de determinadas palavras, levando a frequentes erros. No processo de aprendizagem erros são comuns e tendem a minimizar. No entanto, há crianças com déficits específicos na área. As alterações que afetam a escrita são a Disortografia e a Disgrafia. Como esta última relaciona-se mais ao componente motor, vamos nos focar na Disortografia, que envolve os processos linguísticos.

A Disortografia hoje é classificada como Transtorno Expressão Escrita, dentro dos Transtornos Específicos de Aprendizagem. De acordo com o DSM-5, tem origem neurológica, causa modificações na expressão escrita, em especial na precisão ortográfica, precisão gramatical e da pontuação e clareza ou organização dos textos escritos⁶.

De acordo com Fernandez et al.⁷, tal transtorno tem como característica a dificuldade de memorizar as regras ortográficas ou a não fixação das mesmas, além de sintomas como omissão, substituição, e inversões das palavras, alteração no segmento das palavras, apoio na oralidade e dificuldade de produção textual. Essas implicações que interferem diretamente na escrita ocorrem,

pois há o comprometimento da aprendizagem e da automatização dos processos responsáveis pela representação gráfica adequada. Pode estar associada à dislexia, ou vir isoladamente⁸.

O interesse para o estudo do tema surgiu por conta da escassez de critérios para classificação que considerem tanto o nível textual quanto o nível de frase e o ortográfico, sendo assim, a proposta desse trabalho é fazer a análise nesses três níveis.

MÉTODOS

A proposta deste trabalho é caracterizar as falhas no nível da palavra, da frase e do texto, na escrita de crianças típicas do ensino do 6º ano, de uma escola federal de referência do Rio de Janeiro, comparando com seus colegas com Disortografia. Com relação aos procedimentos éticos, o presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CEP/INDC-UFRJ/3/2007.

A amostra foi formada por 30 crianças (sendo 43,3% de meninas e 56,7% de meninos), com idade média de 12,7 anos quando no 6º ano (DP, 334). Todos foram alfabetizados na mesma instituição e seguiram a metodologia adotada desde o 1º ano do ensino fundamental. Dividiu-se a amostra em dois grupos: sem dificuldades de escrita (G1) e com dificuldades de escrita (G2). O Grupo de crianças sem dificuldade foi composto por 26 participantes (86,6%) e o Grupo de Crianças com dificuldade foi composto por quatro participantes (13,4%).

Foi proposta a elaboração de uma narrativa escrita, em que as crianças criaram uma narrativa a partir da figura com uma situação detonadora. A ordem escrita na folha foi a seguinte: "Essa imagem abaixo é apenas uma pequena parte de tudo o que aconteceu naquele dia... Agora é a sua vez de contar essa história inteira." Então, a partir daí, eles redigiram de acordo com sua imaginação.

A análise foi realizada conforme os critérios adotados em cada nível: das palavras, da frase e do texto.

No nível da palavra foi indicado o percentual de erros nos diversos tipos de palavras em relação

ao total de palavras do texto, sendo classificados em erros regulares, erros de regra fonológica, erros de regra morfossintática e erros irregulares.

As palavras regulares apresentam relação direta entre grafema e fonema e podem ser lidos sequencialmente, podendo ser observado no caso dos grafemas p, b, t, d, f e v, ou seja, a palavra pato só pode ser escrita com os grafemas: p, a, t, o. Cada letra sempre representará o mesmo som, assim como cada som sempre será representado pela mesma letra. Em qualquer situação, todos os grafemas da palavra terão o mesmo valor sonoro.

Palavras de regras fonológicas ou de regra de posição são aquelas que têm alguma regularidade fonográfica, mas que também dependem da posição que o grafema ocupa na palavra. As dificuldades com as normas ortográficas surgem quando a criança se depara com palavras cujo valor sonoro de um determinado grafema é determinado pela letra que o segue. É o que acontece, por exemplo, na leitura das palavras gama e gema; a letra g terá a realização fonêmica de /g/ e /ʒ/ (som de jota), respectivamente, em função da vogal que a segue.

Palavras de regras morfossintáticas são aplicadas às palavras em que é necessário recorrer à morfologia para a escrita correta, o que é mais frequente no português do que em línguas mais opacas, como o inglês. Sendo assim, em casos de sufixos é preciso saber qual a categoria gramatical da palavra para aplicá-los corretamente, como por exemplo, se a palavra escolhida for um adjetivo derivado de substantivo (príncipe - princesa) usaremos o sufixo 'esa'. Por outro lado, se a palavra escolhida for um substantivo derivado de um adjetivo (leve - leveza) usaremos o sufixo 'eza'. Portanto, nas palavras em que utilizamos a regra morfossintática, o conhecimento gramatical diminui a margem de erros.

Palavras irregulares são aquelas em que não há uma correspondência letra-som, pois um mesmo som pode ter diferentes formas de ser representado na escrita. Enquanto o X é o único grafema que traz mais dificuldades na leitura, na escrita há muito mais irregularidades, o que a

torna mais complexa. Há inúmeros fonemas com diferentes possibilidades de grafar. Por exemplo, o fonema /s/ pode ser grafado com S, SS, SC, C, Ç, X, XC. O /z/ com S, Z, X, o /j/ com X ou CH, o /3/ com G ou J, o /u/, com U, L. Dependendo do sotaque regional, outras irregularidades são possíveis de aparecer.

No nível a frase, propôs-se a avaliação das falhas na pontuação, do uso de letras maiúsculas no início das frases, bem como dos elementos coesão, de acordo com os critérios abaixo.

Para analisar o uso de maiúsculas no início da frase, classificou-se de acordo com o número de vezes em que seria necessário, porém não foi devidamente utilizado. Foi, portanto, atribuído o valor 0 (zero) para os casos em que não houve nenhum erro, isto é, a aplicação correta de maiúsculas no início das frases e nomes próprios. A cada erro observado, foi dado um ponto, que totalizaria o total de falhas de cada indivíduo. Nesse tipo de análise, quanto maior a pontuação, pior o resultado.

Os critérios para atribuir pontuação ocorreram do seguinte modo: a pontuação variou de 0 a 5, sendo atribuído valor 0 para o uso adequado em todas as vezes que foram necessárias, o valor 1 para quando houve o uso adequado de pontos e vírgulas, valor 2 para uso adequado de pontos ou vírgulas, valor 3 para uso inadequado de pontos, valor 4 para uso inadequado de vírgulas, sendo marcado o número de falhas até o valor 5, quando não houve o uso de nenhuma pontuação. Novamente, quanto maior o valor, maior o número de falhas, e pior o rendimento.

A análise do uso de elementos de coesão variou na pontuação de 0 (zero) a 3 (três), sendo 0 quando nenhum elemento foi utilizado, valor de 1 para pouco uso, valor de 2 para aplicação frequente e valor 3 para uso amplo e variado.

No nível do texto, foram utilizados como parâmetros o número total de palavras, bem como o nível da narrativa, de acordo com a descrição a seguir:

Para o número total de palavras, foram contabilizadas as palavras escritas ao total do texto, independentemente de sua classificação ou tamanho.

Para o tipo de narrativa, optou-se pela classificação de Brandão e Spinillo⁹, em que cada história foi analisada e enquadrada em uma das cinco categorias de produção descritas a seguir:

Nível I- Há repetição do tema proposto ou produção de frases desconectadas, relacionadas ou não ao tema.

Nível II- Há descrição de como estão os personagens e/ou eventos através de sequência temporal de ações. O tema apenas insere enunciados e sugere o personagem principal.

Nível III- Há produções caracterizadas por uma sequência de eventos interligados por relações causais, algumas incluem meta/motivo para o personagem principal. O tema é um eixo norteador e abre ou fecha a história.

Nível IV- Há a apresentação de uma situação problema a ser resolvida pelo personagem principal e que o motiva, porém o desfecho é repentino e pouco elaborado, não havendo explicação da resolução do problema.

Nível V- Há maior complexidade e detalhes na história, podendo ter novos personagens e problemas. A história possui início, meio e fim bem elaborados e com a resolução explícita da situação-problema.

Os dados foram analisados através do pacote estatístico SPSS, com margem de confiança 95%.

RESULTADOS

Os erros ortográficos encontrados no Nível da Palavra foram classificados em regular, regra fonológica, regra morfossintática e irregular. O número refere-se à proporção de erros, por tipo de palavras, em relação ao total de palavras do texto. Portanto, quanto maior o valor, maiores as dificuldades reveladas.

Houve diferença estatística relevante entre G1 e G2 nos tipos de palavras classificados como regulares e de regra morfossintática (Tabela 1).

Em relação às palavras do tipo regulares, houve significância quando comparado G1 a G2, sendo o grupo sem dificuldade o que obteve média inferior, ou seja, uma proporção menor de erros, ao grupo com dificuldades. Nas palavras do tipo regra fonológica não foram observadas

diferenças estatísticas significativas entre os grupos, enquanto nas palavras de regra morfosintática a diferença entre os grupos revelou-se significância estatística, G1 apresentando menor proporção de erros quando comparado ao G2. Não foi observada significância estatística entre os dois grupos nos critérios de palavras irregulares.

No nível da frase, tanto ao uso de letras maiúsculas quanto à aplicação de elementos de coesão houve significância estatística na comparação entre os grupos, como revela a Tabela 2.

A análise do critério uso de maiúsculas indicou que o G1 apresentou resultados de média superiores aos resultados apresentados por G2.

Quando comparados os resultados referentes ao uso de elementos coesivos entre os dois grupos do estudo, pôde-se observar que G1 obteve maior média que o G2. As médias mais altas revelam melhor desempenho no uso de elementos de coesão.

As falhas na pontuação não se apresentaram significativamente diferentes entre G1 e G2.

Em relação ao nível do texto, foi analisado o total de palavras do texto, bem como o nível de narrativa, conforme classificação, que poderia variar entre 1 e 5^o, sendo o último a narrativa mais completa, tal qual expõe a Tabela 3.

Analisando o total de palavras escritas por texto, a comparação entre G1 e G2 apresentou

Tabela 1. Comparação entre o G1 e o G2 no 6^o ano do Ensino Fundamental em relação aos erros em palavras regulares, regras fonológicas, regras morfosintáticas e irregulares.

	Grupo 1 (G1)		Grupo 2 (G2)		t	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Palavras regulares	,27	,533	4,25	2,500	-7,712	,000
Palavras regras fonológicas	,23	,710	,25	,500	-0,52	,959
Palavras regras morfosintáticas	,69	1,158	2,75	3,594	-2,384	,024
Palavras irregulares	1,23	1,725	1,75	1,500	-,567	,575

p valor significativo < 0,05.

Tabela 2. Comparação entre o G1 e o G2 no 6^o ano do Ensino Fundamental em relação aos critérios do nível da frase.

	Grupo 1 (G1)		Grupo 2 (G2)		T	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Uso de maiúsculas	1,25	0,957	1,88	0,326	-2,690	,012
Uso da pontuação	3,88	1,033	4,00	,000	-,570	,574
Uso de elementos de coesão	1,85	0,613	1,00	,000	2,721	,011

p valor significativo < 0,05.

Tabela 3. Comparação entre o G1 e o G2 no 6^o ano do Ensino Fundamental em relação aos critérios de análise no nível do texto.

	Grupo 1 (G1)		Grupo 2 (G2)		t	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Total de palavras no texto	105,50	38,660	62,00	26,771	2,156	,040
Nível da narrativa	3,62	,852	2,50	,577	2,511	,018

p valor significativo < 0,05.

significância estatística, havendo uma ampla variação de 42 palavras (o valor mínimo) a 203 palavras (o valor máximo).

Os resultados encontrados no nível da narrativa mostram que o G1 apresentou média superior àquela apresentada pelo G2, revelando um nível de texto significativamente superior no grupo sem dificuldades.

DISCUSSÃO

Pretendeu-se, no presente estudo, observar as falhas na escrita das crianças típicas do 6º ano do ensino fundamental e comparar com as falhas das crianças que possuem queixas de dificuldade na escrita.

É sabido que, em nosso país, boa parte dos alunos do ensino básico do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), e até mesmo do Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), apresentam defasagem nos conteúdos mais básicos, sem saber corretamente a escrita de acordo com a norma-padrão da Língua Portuguesa¹⁰.

Diante disso, há perceptível dificuldade na escrita tanto nas crianças sem nenhum transtorno de linguagem associado como naquelas que possuem. Por isso, o interesse de comparar dois grupos com a mesma história de escolaridade, já que estudam juntos desde o 1º ano do ensino fundamental.

Em relação aos tipos de palavras, pôde-se verificar que o Grupo sem dificuldade (G1) mostrou médias inferiores ao Grupo com dificuldade (G2). Diante da análise desse nível, notou-se que esse resultado indica que o fato das médias serem menores apontam que houve menor quantidade de erros, ou seja, um melhor desempenho do G1.

Em palavras regulares, G1 alcançou melhor desempenho, o que foi observado pela análise das médias, indicando que o G2 apresentou maiores dificuldades e, conseqüentemente, maior quantidade de erros. Cabe ressaltar a relevância deste achado, tendo em vista que essas palavras que são dominadas no início do processo de escolarização formal. Tal resultado pode se atribuir ao fato de que o Transtorno da Expressão

Escrita tem como característica a dificuldade de associação entre grafema-fonema, ou seja, no mecanismo de conversão letra-som, acarretando em trocas até mesmo no nível considerado “mais simples”, pois há correspondência direta entre grafema-fonema¹¹.

Quanto às palavras do tipo regra fonológica, não houve diferença estatística entre os grupos, porém foi possível notar que o G1 obteve desempenho melhor. A ausência da significância neste tipo de palavra pode ocorrer em virtude de existirem muitas regras que necessitam do contexto fonológico em nossa ortografia. De acordo com estudos de Morais et al.¹², há relatos de que as regras fonológicas (contextuais) são de difícil aquisição e se impõem como um dos desafios na apropriação da norma ortográfica. Apesar do melhor desempenho mostrado pelo G1, fica evidente que não é uma tarefa simples para nenhum dos grupos.

Alguns resultados de pesquisas de Rego & Buarque¹³ sugerem que existem problemas no domínio de algumas regras ortográficas, inclusive a regra fonológica, pois o ensino das mesmas está apoiado na memorização de palavras ou regras, interferindo na apropriação efetiva da regra.

Já os resultados obtidos no tipo de regra morfo-sintática indicam que o G1 apresentou um melhor rendimento neste tipo, enquanto o G2 apresentou resultados que assinalam um maior número de erros. Segundo Rigolet¹⁴, a aquisição da morfologia ocorre de maneira lenta e progressiva, porém, nos casos de Disortografia, pela evidente dificuldade linguística nesta modalidade, podem estar presentes constantes falhas.

Um fator que chama atenção é que, de acordo com os resultados do estudo, nos erros referentes ao tipo de palavras irregulares não houve diferença estatística entre G1 e G2, e observou-se o baixo desempenho de ambos os grupos, sendo, nitidamente, o tipo de erro mais comum. Enquanto não houver a compreensão de que existem irregularidades da escrita e que a relação entre grafema e fonema não é necessariamente direta as palavras irregulares continuarão sendo um dos principais vilões da escrita e um dos erros mais frequentes apresentados na escolarização¹⁵.

Apesar do fato de que a criança vai adquirindo a linguagem escrita ao longo da vida escolar, ao chegar no nível alfabético ainda não é possível afirmar que domine as regras ortográficas, pois, como já foi visto, nossa língua é composta por diversas irregularidades. O processo de compreensão entre a correspondência entre sons e letras e a capacidade de saber que nem sempre essa correspondência será direta é um grande desafio de conhecimento das normas da escrita para o aprendiz¹⁶. Entende-se que, por todos esses motivos, as palavras irregulares são consideradas "mais difíceis", portanto, são o último tipo a ser dominado.

Ao analisar os resultados do nível da frase de ambos os grupos, notou-se que o G1 também obteve médias superiores a G2. Isso reflete o modo de análise que, nesse caso, indica melhor desempenho nos critérios pesquisados, que foram as falhas na pontuação (presença ou ausência de pontos finais e vírgulas), o uso de letras maiúsculas no início das frases e uso de elementos coesivos (uso adequado ou inadequado). É esperado para o indivíduo com Disortografia uma má estruturação das frases, com palavras repetidas e vocabulário restrito, além de erros de pontuação e concordância^{11,17}.

Observou-se que no critério uso de letra maiúscula há evidência de que G2 apresenta uma maior porcentagem de erros, o que condiz com os achados na literatura de que escolares com Transtorno da Expressão Escrita apresentam erros frequentes como o esquecimento de iniciar as frases com letras maiúsculas¹⁸.

Já em relação ao uso de elementos coesivos, que é considerado uma habilidade linguística dependente do grau de letramento do indivíduo para seu desenvolvimento e só é alcançada num período mais tardio¹⁹, os resultados apontam que G2 obteve pior desempenho quando comparado à média de G1, o que pode significar que não houve uma aplicação adequada de tais estruturas, sendo especialmente difícil para eles.

Tal como pudemos observar na análise das falhas na pontuação, no G2 todos os participantes do grupo cometeram falhas e não houve significância estatística entre os grupos.

Foi possível verificar que os dados encontrados corroboram com os achados da literatura, que indicam que o Transtorno da Expressão Escrita engloba dificuldades morfossintáticas. É comum que essas crianças ignorem as regras de pontuação¹⁸. No entanto, nos deparamos com uma situação muito mais ampla: pontuar é um desafio para todos os estudantes que iniciam a segunda etapa do ensino fundamental, independentemente de apresentarem ou não queixas específicas.

A narrativa escrita se desenvolve gradativamente, levando em consideração a idade, escolaridade e também o contato com textos. A criança produz textos e, através deles, elas passam a assumir o papel de contadores de história integrando informações do passado e presente para construir suas narrativas²⁰.

Os resultados apontam que, em relação ao total de palavras escritas por texto, o G1 obteve uma média quase duas vezes maior que G2, evidenciando a produção de textos mais longos. Esses dados corroboram com os achados que caracterizam a criança com Disortografia como aquela que possui menos motivação para a escrita, e dificuldade na produção de textos devido aos obstáculos enfrentados nos níveis da palavra e da frase, resultando em textos reduzidos²¹.

Produzir textos envolve diversas habilidades, dentre elas estão a capacidade de escolher o assunto, colocar a ideia principal em palavras e sentenças utilizando as normas gramaticais de concordância, elementos coesivos, sinais de pontuação, além da competência de organizar e sequenciar adequadamente as ideias²².

Ao analisar o nível da narrativa, observou-se que no G1 a média foi superior à de G2, sugerindo que o grupo sem dificuldade alcançou os níveis de narrativas mais elaboradas e completas. Percebeu-se, então, que apesar de não ser uma condição suficiente para a produção de um texto, a escrita de palavras é uma competência importante para elaboração da escrita²³. Como as crianças do G2 possuem maior dificuldade na escrita, principalmente no nível da palavra, com diversos erros, esse resultado do nível da narrativa era esperado pela sobreposição de esforços.

As produções realizadas pelas crianças relacionam-se com o conhecimento ortográfico que ela já adquiriu, sendo assim, quanto maior o nível de elaboração, mais conhecimento ela possui²⁴. No entanto, a produção de narrativa das crianças pode ser influenciada por inúmeros fatores, não devendo ser reduzido somente à ortografia. Foi o que observaram Ferreira & Correa²⁵ diante da variabilidade da complexidade das narrativas escritas por crianças de mesma série/idade.

CONCLUSÃO

O objetivo principal deste artigo foi caracterizar as falhas de um grupo com e sem dificuldade na escrita, no nível da palavra, frase e texto. Pode-se notar que ainda há poucos estudos envolvendo a análise desses três temas simultaneamente, tanto em um grupo de crianças típicas quanto em um grupo de crianças com transtornos.

Neste estudo, os indivíduos sem dificuldades foram os que se saíram melhor na maioria dos critérios abordados. As crianças com Disortografia apresentaram desempenho significativamente pior, o que parece indicar que as características da alteração na linguagem escrita podem trazer prejuízos significativos na vida do indivíduo, principalmente no âmbito escolar.

Visto que os resultados demonstraram rendimento inferior das crianças com dificuldades de escrita, ou Disortografia, acredita-se que sejam necessários mais trabalhos futuros abordando esse tema e a ampliação de sujeitos envolvidos no estudo para um resultado mais sólido.

Essa caracterização também permite que o profissional especializado construa uma abordagem diferenciada através de um planejamento terapêutico com maior enfoque em seu perfil de falhas, possibilitando melhor adequação às dificuldades de cada criança.

SUMMARY

Analysis of the writing of schoolers with and without written difficulties at 6th grade

Objective: To characterize failures in the writing of children of the 6th grade, comparing groups with and without writing difficulties. **Method:** Thirty children divided into two groups were included: without writing difficulties (G1) and with writing difficulties (G2). It was proposed the elaboration of a narrative and then it was analyzed the criteria adopted at each level: word level, phrase level and text level. At the word level, the percentage of errors in each kind of word (regular, phonological rule, morphological rule, irregular) regarding to the total words of the text; at phrase level, use of punctuation, use of capital letters, use of cohesive elements; at the text level, the total number of words and the level of the narrative (1 to 5). **Results:** The parameters that most differentiated the participating groups at the research were the number of errors in regular words and morphosyntactic rules, the use of capital letters and elements of cohesion, as well as the amount of words and the complexity level of the narrative. **Conclusion:** It was verified that the G1 obtained better performance in most of the approached criteria and that the G2 presented a significantly worse performance, which seems to indicate that the characteristics of the alteration in the written language may bring significant losses mainly in the school environment.

KEYWORDS: Language. Writing. Written Expression Disorder.

REFERÊNCIAS

1. Piaget J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1998.
2. Johnson DJ, Myklebust HR. Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais. 2ª ed. São Paulo: Pioneira; 1987.
3. Miranda MI. Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana. Araraquara: JM Editora; 2000.
4. Sisto FF. Dificuldades de aprendizagem. In: Sisto FF, Boruchovitch E, Fini LDT, Brenelli RP, Martinelli SC, orgs. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes; 2001. p. 19-39.
5. Meirelles 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.
6. American Psychiatric Association. Cautionary statement for forensic use of DSM-5. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. Washington: American Psychiatric Association; 2013. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596.744053
7. Fernandez AY, Mérida JFC, Cunha VLO, Batista AO, Capellini SA. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Rev CEFAC.* 2010;12(3):499-504.
8. Barbeiro LF. Aprendizagem da ortografia. Porto: Edições Asa; 2007.
9. Brandão ACP, Spinillo AG. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estud Psicol.* 2001;6(1):51-62.
10. Santos LRC, Conceição RIS. Estudo de hipóteses de escrita ortográfica de alunos do 6º ano do ensino fundamental da rede de ensino privada de dourados/MS. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFGD. Dourados: UFGD [Internet]; 2014. [acesso 2016 Set 12]. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/234.pdf>
11. Casal CJF. Disortografia: a escrita criativa na reeducação da escrita [Dissertação de mestrado]. Porto: Universidade Fernando Pessoa; 2013.
12. Moraes AGM, Silva A, Melo KLR. Ortografia na sala de aula. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2007.
13. Rego LLB, Buarque LL. O desenvolvimento da ortografia nas séries iniciais do primeiro grau e sua relação com a consciência fonológica e a consciência gramatical. Relatório de Pesquisa. Brasília: CNPq; 1996.
14. Rigolet SA. Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem. Porto: Porto Editora; 2006.
15. Zorzi JL. Desvios na ortografia. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO, orgs. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca; 2005. p. 878-91.
16. Azenha MG. *Imagens e Letras - Ferreiro e Luria: Duas Teorias Psicogenéticas*. São Paulo: Ática; 1995.
17. Serra H. *Estudos em necessidades educacionais especiais: domínio cognitivo*. Porto: Gailivro; 2008.
18. Torres RMR, Fernández P. *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw Hill; 2001.
19. Guimarães AMM. *O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto* [Tese de doutorado]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 1990.
20. Silva IR, Kauchakje S, Gesueli ZM. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus; 2003.
21. Galaburda AM, Cestnick L. Dislexia del desarrollo. *Rev Neurol.* 2003;36(Supl1):S3-9.
22. Leal TF, Luz PS. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de Intervenções. *Rev Educ Pesq.* 2001;27(1):27-45.
23. Abbott RD, Berninger VW. Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary - and intermediate-grade writers. *J Educ Psychol.* 1993;85(3):478-508.
24. Alvarenga D. Análise de variações ortográficas. *Presença Pedagóg.* 1995;1(2):24-35.
25. Ferreira SP, Correa J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estud Psicol.* 2008; 25(4):547-55.