

Caracterização de erros ortográficos em escolares com queixas de dificuldade de aprendizagem

Characterization of spelling errors in students with learning difficulties complaints

Ana Beatriz Leite dos Anjos¹; Bárbara Louise Costa Messias²; Flávia Ferreira Lemos³;
Anna Irenne de Lima Azevedo⁴; Hellen França Alcântara⁵;
Bárbara Tavares do Nascimento⁶; Cíntia Alves Salgado Azoni⁷

DOI: 10.51207/2179-4057.20250006

Resumo

Objetivo: O estudo teve como objetivo traçar o perfil de erros ortográficos de escolares de uma escola privada no Nordeste/RN/Brasil, com queixas de aprendizagem, em várias escolaridades presentes na amostra, e verificar a natureza e os tipos de erros predominantes. **Método:** Participaram do estudo 20 crianças, com idades entre 7 e 15 anos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II. Todos os escolares apresentaram queixa de dificuldades em leitura e escrita. As crianças foram divididas em 8 grupos, referentes às escolaridades presentes na amostra, e avaliadas por meio do protocolo Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras isoladas (LPI). As palavras escritas pelos participantes foram analisadas e caracterizadas de acordo com a análise padronizada de Zorzi. **Resultados:** Os resultados mostraram uma maior frequência de erros de omissão de letras, sugerindo uma imprecisão na apropriação das representações fonológicas. Isso indica que crianças com dificuldades de aprendizagem têm principalmente dificuldades na manipulação dos sons da língua, apesar do ensino privado enfatizar as regras ortográficas. **Considerações:** Os resultados destacam a importância de descrever os erros ortográficos de crianças com dificuldades de leitura e escrita para um melhor diagnóstico e intervenção.

Unitermos: Escrita Manual. Desenvolvimento da Linguagem. Alfabetização. Aprendizagem.

Summary

Objective: The study aimed to outline the profile of spelling errors among students from a private school in Nordeste, Rio Grande do Norte, Brasil, who reported learning difficulties, across various educational levels represented in the sample, and to ascertain the nature and predominant types of errors. **Methods:** Twenty children aged 7 to 15 years, from 1st to 9th year of Ensino Fundamental (Elementary Education) I and II, participated in the study. All students reported difficulties in reading and writing. The children were divided into 8 groups, corresponding to the educational levels represented in the sample, and were assessed using the Word and Pseudoword Reading Assessment protocol (LPI). The words written by the participants were analyzed and characterized according to Zorzi's standardized analysis. **Results:** The results showed a higher frequency of letter omission errors, suggesting an imprecision in the acquisition of phonological representations. This indicates that children with learning difficulties primarily struggle with manipulating language sounds, despite private education emphasizing spelling rules. **Considerations:** The findings underscore the importance of describing spelling errors in children with reading and writing difficulties for better diagnosis and intervention.

Keywords: Handwriting. Language Development. Literacy. Learning.

Trabalho realizado no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Ana Beatriz Leite dos Anjos - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. **2.** Bárbara Louise Costa Messias - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. **3.** Flávia Ferreira Lemos - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. **4.** Anna Irenne de Lima Azevedo - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. **5.** Hellen França Alcântara - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. **6.** Bárbara Tavares do Nascimento - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. **7.** Cíntia Alves Salgado Azoni - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Introdução

O desenvolvimento das habilidades acadêmicas está diretamente relacionado às habilidades de linguagem, dá-se de forma distinta em crianças de diferentes grupos sociais, destacando principalmente as diferenças entre escola pública e privada (Befi-Lopes et al., 2022).

No Brasil, o ensino da leitura e escrita são padronizados pelo Ministério da Educação (MEC). Apesar disso, é salutar mencionar as diferenças de qualidade e quantidade de recursos, estrutura física, formação acadêmica de educadores e demais profissionais, bem como o conhecimento e participação dos familiares dos escolares em seu desenvolvimento acadêmico (Nascimento et al., 2022). No Brasil, escolares com maior nível socioeconômico apresentam melhor desempenho acadêmico quando comparado com as de nível socioeconômico inferior (OECD, 2019; Alves et al., 2016).

O desenvolvimento e aquisição das habilidades de escrita são cruciais nos primeiros anos da alfabetização. A ortografia, isto é, o conjunto de normas estabelecidas para a escrita estruturada das palavras de uma língua, é um dos aspectos primordiais para a compreensão e aprimoramento da leitura e da escrita (Zacharias-Carolino & Osti, 2020).

A ortografia interfere diretamente no reconhecimento automático das palavras e, consequentemente, na fluência e compreensão leitora, afetando também a sintaxe, semântica, fonologia e morfologia da linguagem. Somado a isso, a escrita correta das palavras, segundo as normas gramaticais, é proporcionalmente relacionada ao aprendizado da ortografia (Anjos et al., 2019).

O português brasileiro e o português europeu, apesar de serem línguas quase transparentes, isto é, com correspondência majoritariamente unívocas entre grafemas e fonemas, apresentam algumas irregularidades que são compreendidas e adequadamente reproduzidas completamente, após atingir-se o nível alfabético de escrita. Apesar do conhecimento alfabético prévio desenvolvido nos primeiros anos escolares, esta habilidade é complexa e não intrínseca naturalmente ao desenvolvimento humano, por isso necessita ser ensinada

de forma sistemática por um mediador (professor) com as adequadas estratégias (Anjos et al., 2019).

Por mais que haja controle dos profissionais em escola privada, a respeito da orientação, organização e estruturação do ensino, é possível que alguns escolares não consigam atingir as expectativas e metas de desempenho acadêmico. Uma das principais razões destes desvios são os transtornos específicos de aprendizagem como a dislexia, disortografia e disgrafia (Farah et al., 2021). Os sinais clínicos de risco, nestes casos, podem ser identificados desde a idade pré-escolar, independentemente do nível socioeconômico (Silva & Spinillo, 2019). No entanto, as expressões dessas alterações podem variar de acordo com as estratégias educacionais de alfabetização utilizadas como ferramenta das escolas, com os níveis de dificuldade aplicados nas avaliações realizadas, bem como fatores culturais que também podem influenciar. Nos casos de escolares com dificuldades e/ou com risco para transtorno de aprendizagem, alguns tipos de erros ortográficos demoram mais tempo para serem superados (Afonso et al., 2020).

Atualmente, no Brasil, é comum observarmos estudos de caracterização de desenvolvimento da linguagem em crianças do Sudeste. Em contrapartida, em grupos de escolares nordestinos têm-se poucos que descrevam ou comparem o desenvolvimento da escrita explicitando tipos de erros ortográficos comuns na escrita de crianças com dificuldade de aprendizagem no Brasil e caracterizem-no de acordo com nível de escolaridade, pois alguns erros podem permanecer surgindo na escrita de escolares de risco para transtornos de aprendizagem.

Diante disso, os objetivos deste estudo são: traçar o perfil de erros ortográficos de escolares de escola privada de Natal/RN com queixas de aprendizagem para as escolaridades presentes na amostra e verificar a natureza e os tipos de erros predominantes, baseando-se na análise realizada nos estudos de Zorzi (1998, 2006) para auxiliar na compreensão de resultados em avaliação para diagnóstico adequado, bem como na estruturação para os casos em que há risco para transtornos de aprendizagem.

Método

Estudo transversal e descritivo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável, sob número 1.012.635. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os escolares assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

A pesquisa foi realizada a partir da análise de prontuários do Laboratório de Linguagem Escrita, Interdisciplinaridade e Aprendizagem - LEIA (UFRN). Este laboratório atua com grupo de fonoaudiólogos, graduandos e pós-graduandos, na clínica-escola da universidade desde 2015, com foco em receber crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem para avaliação fonoaudiológica especializada com uma bateria de testes padrão para o diagnóstico de transtornos de aprendizagem, bem como oferece também avaliação neuropsicológica e intervenção fonoaudiológica para as dificuldades de leitura e escrita.

Assim, a amostra do estudo foi escolhida por conveniência, como recorte de um estudo maior de doutorado que visa observar, caracterizar, comparar e descrever os padrões de erros de ortográficos de escolares de escolas privadas e públicas com e sem queixa de aprendizagem, atendidas no laboratório e em escolas da cidade.

Participaram do estudo 20 crianças, 12 (60%) do sexo masculino e 8 (40%) do feminino; com idades entre 7 e 15 anos e escolaridade do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II de escolas privadas de Natal/RN. Todos os escolares da amostra apresentaram queixa de dificuldades em leitura e escrita.

O protocolo Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras isoladas - LPI (Piccolo et al., 2017) consiste na avaliação da leitura oral, com precisão no reconhecimento de palavras e pseudopalavras, investigação de estratégias de leitura que estão preservadas e deficitárias por meio da mensuração de escores qualitativos e quantitativos. O LPI possui 59 estímulos, divididos entre 19 palavras regulares, 20 irregulares e 20 pseudopalavras, igualados pela frequência das palavras e pela extensão (curtas e

longas). A utilização deste instrumento para a escrita é justificada com base nos estudos de Pinheiro (1994), referência para os instrumentos em leitura e escrita realizados no Brasil desde então. Assim, a lista de palavras deste instrumento foi escolhida em função de palavras equilibradas entre fonemas, quantidade de sílabas, palavras não frequentes e frequentes e a extensão destas. Além disso, as pseudopalavras também são semelhantemente equilibradas a partir dos critérios supracitados.

Foram excluídas da amostra crianças com diagnóstico prévio documentado pela escola ou relato de suspeita por parte dos professores e pais a respeito dos transtornos neuropsiquiátricos, síndrome genética, deficiência visual, auditiva ou intelectual; crianças que não utilizavam a linguagem oral como comunicação; que não participaram de todas as sessões avaliativas propostas pela pesquisa.

As avaliações foram realizadas individualmente em ambiente clínico com sessões de 1h de duração, em um ambiente controlado para que houvesse as mesmas condições para todos os avaliados.

Ressalta-se que estes são dados iniciais de análise da escrita de prontuários contidos em um laboratório de pesquisa entre os anos de 2015 e 2019. É comum que os pacientes que buscam avaliação neste laboratório estejam em fase ainda pré-silábica de escrita ou recusem-se a realizar o teste por razões predominantemente pessoais, entre eles, a autopercepção e reconhecimento da frustração por inabilidade na escrita. Por isso, somente pacientes que aceitaram realizar o teste, independentemente da fase de escrita, foram selecionados para a análise, junto aos critérios de inclusão supracitados.

Para analisar os tipos de erros ortográficos, foi utilizada a descrição e classificação de Zorzi (Zorzi & Ciasca, 2008) (Quadro 1).

A partir da coleta das listas de palavras escritas, os prontuários foram analisados individualmente e, conseqüentemente, cada palavra escrita também foi analisada de forma isolada e os tipos de erros quantificados e somados ao total de erros ortográficos realizados por sujeito, somando erros de palavras reais e pseudopalavras.

Quadro 1

Descrição dos tipos de erros ortográficos

Tipo e descrição dos erros ortográficos			
Omissão de Letras	Trocas surdo-sonoras	Acréscimo de Letras	Inversões
Imprecisão na correspondência quantitativa entre grafemas e fonemas.	Dificuldade na discriminação entre fonemas surdos (p, t, k, f, s) e sonoros (j, z, b, d, v, ʒ).	Adição de letras a mais do que é convencionalizado haver nas palavras.	Trocas de lugar entre letras ou sílabas.
Representações múltiplas	Apoio na oralidade	Junção/Separação	Letras parecidas
Uso de uma mesma letra representando vários sons ou um som sendo representado por diversas letras.	A criança apoia-se na descrição fonética escrevendo da forma que oraliza.	Segmentação e/ou síntese de letras e/ou sílabas de forma equivocada.	Alterações que envolvem letras que são semelhantes na grafia como m e n e dígrafos nh, ch, lh.
Generalização	Confusão entre as terminações AM e ÃO	Outros	
Generalização de regras ortográficas.	Grafia equivocada, apoiando-se na fonética, por serem sílabas semelhantes foneticamente.	São classificados erros atípicos, que dada a ocorrência mais restrita, não constituem categorias específicas. Ex: substituições de letras (machucado > masucado; girassol > zilasol; manchar > menchar)	

Fonte: Zorzi, 2008.

Para a análise dos dados, foi realizada a análise descritiva das variáveis categóricas e quantitativas, por meio das frequências absolutas (n), média, mediana e desvio padrão. Para isso, foram utilizados os *softwares* IBM SPSS Statistics e JASP.

Resultados

O ditado de palavras empregado compreende 59 termos, incluindo tanto palavras reais quanto pseudopalavras. A maioria das crianças não escreveu as 59 palavras por apresentarem dificuldade na expressão escrita, ou seja, não saberem ou por se negarem a escrever palavras que consideram difíceis, assim, solicitavam que o(a) avaliador(a) ditasse a palavra seguinte para dar continuidade ao teste. A quantidade de termos escritos por ano letivo demonstrou variação, embora não de maneira uniforme. A média mais elevada foi observada no grupo de estudantes do 5º ano, seguida pelo grupo

do 3º ano com a segunda média mais alta, respectivamente (Tabela 1).

Na Tabela 2 constam as médias de acertos por ano escolar, a partir da quantidade de palavras escritas por cada grupo. Os grupos do 5º e 9º ano obtiveram a maior quantidade de acertos em palavras, enquanto a menor média foi registrada no grupo do 7º ano e 6º ano.

A omissão de letras foi mais frequentemente observada nos grupos do 3º e 4º ano, respectivamente (Tabela 3).

As trocas entre consoantes sonoras e surdas foram menos frequentes em comparação com o erro de omissão de letras. A maior ocorrência dessas trocas foi identificada nos estudantes do 4º ano.

O acréscimo de letras foi o erro menos comum, embora tenha sido identificado nesta amostra. A maior ocorrência foi observada no grupo do 7º ano, seguido pelos grupos do 3º e 4º ano.

Tabela 1*Médias de palavras escritas por ano escolar*

Total de palavras escritas pelos participantes								
Ano escolar	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	9º
N	1	1	6	8	1	2	1	1
Mediana	28	31	59	57,5	58	38,5	21	55
Média	28	31	56,33	51,25	58	38,5	21	55
Desvio padrão			10,94	11		28,99		

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 2*Média de acertos de palavras por ano escolar*

Médias de acertos de palavras							
Ano escolar	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
N	1	1	6	8	1	2	1
Mediana	5	14	13,5	21,5	42	17	0
Média	5	14	21,5	21,25	42	17	0
Desvio padrão			18,46	11,49		24,04	

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 3*Frequência de erro ortográfico omissão de letras por ano escolar*

Omissão de Letras								
Ano escolar	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	9º
N	1	1	6	8	1	2	1	1
Mediana	8	3	8	7,50	1	1,50	4	7
Média	8	3	15,83	15	1	1,50	4	7
Desvio padrão			21,46	21,26		2,12		

Fonte: dados de pesquisa.

As inversões de letras foram raramente observadas na amostra selecionada. A maior incidência ocorreu no grupo do 1º ano, seguido pelos grupos do 3º e 4º ano e não foi identificada nos demais participantes.

As representações múltiplas foram um dos erros mais comuns nesta amostra de estudo. Os escolares do 3º e 4º ano apresentaram maiores médias de frequência nesse tipo de erro, respectivamente (Tabela 4).

O apoio na oralidade foi um erro que apresentou médias de frequência abaixo de 10 em todos os subgrupos, com maior incidência nos grupos do 3º e 5º ano.

O erro de apoio na oralidade esteve presente apenas nos grupos do 3º e 4º ano.

O erro ortográfico de letras parecidas, apresentou baixa incidência, com frequências médias abaixo de 4.

A generalização não foi encontrada em nenhuma palavra escrita na amostra analisada.

As trocas de “am” por “ão” ou “ão” por “am”, apresentaram pouca incidência, sendo a maior frequência nos grupos do 9º ano.

Outros erros ortográficos que não se enquadram nos tipos de classificação selecionados para este estudo foram variados entre os anos escolares e apresentaram médias de frequência entre 15 e 1 (Tabela 5).

Tabela 4*Quantidade de ocorrência do erro ortográfico representações múltiplas de letras por ano escolar*

	Representações Múltiplas							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	9º
N	1	1	6	8	1	2	1	1
Mediana	9	5	13,5	11,5	9	7	1	8
Média	9	5	16,1	10	9	7	1	8
Desvio padrão			9,7	7,9		9,8		

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 5*Médias de ocorrência de outros tipos de erro não classificados*

	Outros							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	9º
N	1	1	6	8	1	2	1	1
Mediana	1	1	7,5	7	1	5.500	15	11
Média	1	1	9,5	7,3	1	5,5	15	11
Desvio padrão			10	6,5		7,7		

Fonte: dados de pesquisa.

Discussão

As crianças de escolas privadas com dificuldades de aprendizagem neste estudo demonstraram nove tipo de erros na escrita, diante de dez tipos analisados. Os erros encontrados também estão presentes em pacientes sem queixa de aprendizagem por fazerem parte do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita (Befi-Lopes et al., 2022).

A categoria “omissão de letras” foi a mais comumente apresentada. Estas, significam a ausência de letras que deveriam estar formando as palavras. É muito comum a ocorrência de omissões de letras isoladas (“prova” > “pova”, “margarida” > “magarida”), visto que os sujeitos podem apresentar, ainda, uma falta de precisão com relação às representações fonológicas (Zorzi & Ciasca, 2008).

Erros ortográficos de natureza fonológica, como omissões de letras, trocas surdo/sonoras, acréscimos de letras, inversões ou outros por tentativa imprecisa de representação fonológica na escrita, acabam por persistir ao longo do tempo, em escolares com queixa de dificuldade de aprendizagem e em indivíduos de risco para ou com transtorno específico de aprendizagem, pois em transtornos como a dislexia, a imprecisão e a dificuldade de

manipulação dos sons da língua está substancialmente presente como sinal clínico nestes casos (Donicht et al., 2019).

Dessa forma, a maior frequência de erros presentes nos pacientes com queixa de dificuldade de aprendizagem de escola privada, avaliados neste estudo, foi de natureza fonológica, que sinaliza a dificuldade no desenvolvimento da consciência fonológica.

Alguns conhecimentos para o domínio da ortografia são necessários serem desenvolvidos, principalmente para prevenir a omissão de letras, como segmentar as palavras para realizar a detecção dos sons que as compõem e a compreensão das inúmeras construções de sílabas. É fundamental que a criança seja capaz de fragmentar as palavras em sílabas e mensurar a composição sonora para que haja o domínio de estruturas mais complexas (Silva & Spinillo, 2019).

Erros de natureza ortográfica, que ocorrem em detrimento do desconhecimento ou desconsideração das regras ortográficas, também foram encontrados na presente amostra, ainda que em menor média quando comparados aos erros de natureza fonológica.

Os erros de “Representações Múltiplas” tiveram a segunda maior média de ocorrência, podendo ocorrer principalmente devido às dificuldades diante de irregularidades ortográficas, de modo que no português brasileiro há uma variabilidade quanto à relação grafema/fonema, por ser uma língua semitransparente e com dificuldade na memorização das regras ortográficas para uso constante, podendo resultar no surgimento destes erros e/ou na permanência deles. Este tipo de erro é comumente encontrado em escolares com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Soto et al., 2021).

Neste estudo, as crianças também cometeram erros devido ao “apoio na oralidade”, erro que depende de questões ortográficas. Isso ocorreu devido à abundância de representações gráficas na língua portuguesa, por ser semitransparente, levando os alunos a escreverem as palavras da maneira como as pronunciam (Vale & Perpétua, 2020).

Quanto aos erros que ocorreram com menor frequência, a partir da análise dos resultados, inversões e junção/separação apresentaram médias inferiores do que os demais erros ortográficos. Este resultado pode ser justificado, uma vez que o entendimento sobre a posição correta de cada grafema numa palavra é um conhecimento de fácil aquisição no ensino formal da língua (Fonseca, 2019).

Além disso, quando o sujeito ainda não possui total domínio da escrita, pode escrever separando a palavra em fragmentos, ou juntando-as, da mesma maneira como proferem oralmente (Henbest & Apel, 2021).

Ademais, o erro ortográfico que não foi encontrado na amostra de escrita dos escolares foi a generalização, compatível com os resultados do artigo de classificação de erros utilizado neste estudo (Zorzi & Ciasca, 2008).

É salutar mencionar que, ao longo dos anos escolares, a frequência de erros ortográficos diminui consideravelmente em crianças com desenvolvimento típico de escola privada e sem queixas de aprendizagem, principalmente do 4º ano em diante (Nascimento et al., 2022; Donicht et al., 2019).

Na presente amostra, os erros ortográficos ainda permanecem presentes até o 9º ano, demonstrando a persistência das queixas de dificuldade de aprendizagem nestes casos.

Crianças e adolescentes com dificuldades em leitura e escrita ou com transtornos de aprendizagem diagnosticados tendem a apresentar de forma persistente alguns erros ortográficos; pois nestes quadros há alteração no desenvolvimento de habilidades preditoras de leitura e escrita como memória de trabalho, consciência fonológica, nomeação rápida e habilidades cognitivas como processamento visual e atenção. Sendo assim, estas alterações influenciam diretamente as habilidades de leitura e escrita durante as tarefas que exigem competências como a memorização da estrutura das palavras e das regras ortográficas e textuais, a conversão-grafema fonema; apresentam também dificuldade na memória lexical, por isso, demoram mais tempo para escrever palavras ainda que frequentes ou comuns (Afonso et al., 2020; Wai et al., 2023)

Também é notável que os grupos com maior número de participantes (3º e 4º ano) exibiram uma variabilidade de erros mais pronunciada em comparação com os outros grupos escolares. Isso se deve a uma limitação na amostra deste estudo inicial, que dificulta uma análise estatística mais minuciosa devido ao tamanho reduzido de cada grupo avaliado e analisado, o que deverá ser ampliado.

O período de alfabetização é um dos períodos mais críticos para identificar risco para transtorno de aprendizagem. As avaliações do presente estudo ocorreram antes do período da pandemia do COVID-19 e os resultados já se apresentaram aquém do esperado para idade e escolaridade. Após a pandemia no Brasil, estudos têm mostrado que o desempenho em leitura e escrita das crianças foi ainda pior que antes (Aragão & Klein, 2023), inclusive dos escolares sem queixa ou risco para transtorno, trazendo ainda mais a necessidade de um olhar crítico para o desenvolvimento da escrita dos escolares brasileiros.

Considerações

Os dados obtidos evidenciaram maior frequência dos erros gerados pela omissão de letras e uma das hipóteses que justifica essa ocorrência é a imprecisão na apropriação das representações fonológicas. Tal fato evidencia que crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam predominantemente dificuldade na manipulação dos sons da língua, apesar de também apresentarem dificuldades por dificuldade nos usos das regras ortográficas da língua portuguesa, apesar do ensino privado apresentar reforços dessas regras com maior afinco, quando comparado a escolas públicas em geral.

Ademais, os resultados deste estudo traçam de forma minuciosa os perfis de desempenho na escrita de crianças com queixas em leitura e escrita no Nordeste, que é uma região do Brasil com potencial crescimento de estudos nesta área de conhecimento, por ser uma região com os piores índices de alfabetização do Brasil (IBGE, 2022) de escolas privadas e traz a possibilidade de refletir sobre como as escolas têm tratado a educação e alfabetização das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, evidenciando a importância da descrição dos erros ortográficos de crianças com dificuldades de leitura e escrita, para melhor delineamento do diagnóstico e intervenção necessária aos casos.

Referências

- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Writing Impairments in Spanish Children With Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 109-119. <https://doi.org/10.1177/0022219419876255>
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-82.
- Anjos, A. B. L., Barbosa, A. L. A., & Azoni, C. A. S. (2019). Phonological processing in students with developmental dyslexia, ADHD and intellectual disability. *Revista CEFAC*, 21(5), e3119. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192153119>
- Aragão, M. S., & Klein, M. A. (2023). Desafios do processo de alfabetização em tempos de pandemia. *Revista Foco*, 16(2), e915. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n2-054>
- Befi-Lopes, D. M., Leão, L. F. A., & Soares, A. J. C. (2022). Relationships between chronological and linguistic age and phonological awareness in children with developmental language disorder. *Revista CEFAC*, 24(3), e6521. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20222436521>
- Donicht, G., Ceron, M. I., & Keske-Soares, M. (2019). Erros ortográficos e habilidades de consciência fonológica em crianças com desenvolvimento fonológico típico e atípico. *CoDAS*, 31(1), e20170212. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018212>
- Farah, R., Ionta, S., & Horowitz-Kraus, T. (2021). Neuro-Behavioral Correlates of Executive Dysfunctions in Dyslexia Over Development From Childhood to Adulthood. *Frontiers in Psychology*, 12, 708863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708863>
- Fonseca, V. (2019). *Teste de Desempenho Escolar: Manual para Aplicação e Interpretação* (4ª ed.). Vetor Editora.
- Henbest, V., & Apel, K. (2021). The Relation Between a Systematic Analysis of Spelling and Orthographic and Phonological Awareness Skills in First-Grade Children. *Language, Speech, And Hearing Services in Schools*, 52(3), 827-839. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00114
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Censo demográfico 2022*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>
- Nascimento, A. L. R., Lima, M. C., & Mariano, S. M. F. (2022). A formação do leitor: Desafios de formar leitores no 4º ano do ensino fundamental. *Linha Mestra*, 16(46), 362-370. <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p362-370>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Piccolo, L. R., Miná, C. S., & Salles, J. F. (2017). *ANELE 1: Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas (LPI)*. Vetor Editora.
- Pinheiro, Â. M. V. (1994). *Avaliação cognitiva das capacidades de leitura e de escrita de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental*. Editorial Psy.
- Silva, M., & Spinillo, A. (2019). Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(193), 5-16. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.79i193.1015>
- Soto, E., Irwin, L., Chan, E., Spiegel, J., & Kofler, M. (2021). Executive functions and writing skills in children with and without ADHD. *Neuropsychology*, 35(8), 792-808. <https://doi.org/10.1037/neu0000769>
- Vale, A., & Perpétua, R. (2020). Early Context-Conditioned Orthographic Knowledge in European Portuguese: The Spelling of the Schwa. *Frontiers in Education*, 5, 513577. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.513577>

- Wai, L., Jiar, Y., & Handayani, L. (2023). A systematic review on interventions for children with dyslexia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(3), 1674-1682. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i3.25099>
- Zacharias-Carolino, A. G., & Osti, A. (2020). Desempenho na escrita de estudantes pertencentes aos anos finais do ensino fundamental I. *Revista Psicopedagogia*, 37(114), 314-326.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: A apropriação do sistema ortográfico*. Artmed.
- Zorzi, J. L. (2006). Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In M. I. Maluf (Org.), *Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade* (pp. 144-162). Vozes.
- Zorzi, J. L., & Ciasca, S. M. (2008). Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtorno de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 10(3), 321-331.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Ana Beatriz Leite dos Anjos
Rua General Gustavo Cordeiro de Faria, 601 - Petrópolis
- Natal, RN, Brasil - CEP 59012-570
E-mail: beatriz.anjos.096@ufrn.edu.br