

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



**MCE**

Mestrado em Ciências da Educação  
**Educação Especial**

## DISORTOGRAFIA:

### *Compreender para Intervir*

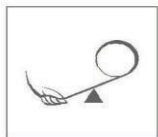
Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial

Por

Maria de Lurdes Peixoto Afonso

Setembro de 2010

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



**MCE**

Mestrado em Ciências da Educação  
**Educação Especial**

## DISORTOGRAFIA:

### *Compreender para Intervir*

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial

Por

Maria de Lurdes Peixoto Afonso

sob a orientação de

Professora Doutora Helena Serra

Setembro de 2010

*Aos meus pais e irmãos*

## RESUMO

Ao longo do nosso percurso escolar constatámos que as dificuldades de aprendizagem específicas e concretamente «a disortografia» são pouco compreendidas e esquecidas enquanto Necessidades Educativas Especiais. Conscientes desta problemática, centrámos o nosso estudo na compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem da escrita; na intervenção específica com uma criança disortográfica; na verificação sobre se as estratégias de intervenção/reeducação contribuiriam para o seu progresso nas competências ortográficas. Adoptámos uma metodologia qualitativa, que seguiu o formato de estudo de caso. Dividimos o trabalho em quatro partes. Na primeira, relativa ao enquadramento teórico, abordámos alguns conceitos e reflexões relacionados com o tema. Na segunda, explicitámos os procedimentos metodológicos e caracterizámos o meio onde desenvolvemos o nosso trabalho, apresentámos os dados recolhidos e a respectiva análise. Naturalmente explicitámos que a recolha de dados foi feita através de observações, de uma avaliação compreensiva das dificuldades nas diferentes áreas - linguagem; percepções; psicomotricidade; áreas académicas de leitura/escrita – bem como através da avaliação da discriminação fonológica e ainda pelo levantamento das incorrecções ortográficas o que nos permitiu verificar que as dificuldades desta criança na escrita estavam relacionadas com as competências fonológicas e sobretudo com a fraca discriminação auditiva e visual. Na terceira, apresentámos as estratégias de intervenção/reeducação, os meios que usámos para responder à nossa pergunta de partida. Finalmente na quarta, avaliámos os desempenhos actuais do aluno e, através da análise comparativa, realçámos o que nos permitiu verificar a evolução positiva na redução do erro e, por conseguinte pudemos afirmar que a criança sujeita a um processo de intervenção/reeducação desenvolveu uma progressiva automatização dos aspectos convencionais da escrita.

**Palavra-chave - Disortografia; Dificuldades de Aprendizagem Específicas; erro ortográfico**

# ABSTRACT

Throughout our school education we have seen that specific learning disabilities and specifically «dysgraphia» are poorly understood or even forgotten as Special Educational Needs. Aware of this problem, we focused our study on understanding the cause of learning disabilities in writing. We intervened with a child suffering from dysgraphia verifying if the strategies of intervention/re-education would contribute to its progress in spelling skills. We adopted a qualitative methodology, which followed a format of case study. We divided the work into four parts. In the first part, on theoretical context, we discussed some concepts and ideas related to the theme. In the second, we explained the methodological procedures and characterized the environment where we developed our work and presented the data collected and its analysis. We clarified that the data collection was done through observations, comprehensive assessment of the difficulties in different areas – language, perceptions, psychomotor performance and academic areas of reading/writing – as well as assessing the phonological discrimination and the survey of spelling errors which allowed us to verify that the difficulties in this child's writing skills were related to phonological skills and specifically with the weak visual and auditory discrimination. The third part presents the strategies of intervention/re-education and the means we used to answer to our initial question. Finally, in the fourth part, we evaluated the student current performances and, through comparative analysis, we highlighted the positive trend in reducing the error and therefore we could say that the child subject to a process of intervention/re-education developed a progressive automation of the conventional aspects of writing.

**Key-words: dysgraphia; specific learning disabilities; spelling error**

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Helena Serra por ter aceitado orientar esta dissertação, pela sua paciência, seu incentivo, e ajuda fornecidas durante a sua realização.

À Direcção do Agrupamento R., por me ter permitido efectuar a intervenção numa das suas escolas.

Ao aluno que participou comigo nesta aventura, pelo seu empenho e entusiasmo em todos os trabalhos.

À colega do Ensino Especial, pelo seu aconselhamento e colaboração.

Aos meus pais e irmãos, por todo o estímulo e compreensão nos momentos difíceis .

A todos os que directa ou indirectamente contribuíram para as reflexões que conduziram a esta dissertação.

# INDICE

Introdução .....	10
I Parte - Enquadramento Teórico .....	12
1. Aprendizagem e suas dificuldades específicas .....	13
1.1. Dificuldades de aprendizagem específicas (D.A.E) .....	16
2. A disortografia nas suas características gerais.....	18
3. O acto de escrever.....	23
3.1.Os processos de leitura /escrita .....	23
3.2.Memória.....	32
4. Intervenção educativa em crianças com disortografia .....	40
II Parte - Estudo Empírico .....	42
5. Procedimentos Metodológicos.....	43
5.1. O método de estudo de caso .....	44
5.2. Caracterização do meio.....	47
5.3. Caracterização da realidade pedagógica .....	48
5.4. Caracterização genérica do aluno .....	49
5.5. Avaliação compreensiva das dificuldades .....	51
5.6. Aplicação de provas.....	51
a) Linguagem .....	51
b) Psicomotricidade.....	53
c) Percepções .....	55
d) Motricidade.....	56
e) Competências Académicas .....	57
5.7. Avaliação das competências fonológicas .....	60
5.8. Levantamento das incorrecções ortográficas .....	68
6. Perfil intra-individual do aluno.....	69
III Parte .....	70
7. Intervenção/Reeducação .....	71
IV parte - perfomances actuais do aluno na escrita .....	100
7.1. Análise comparativa .....	101

Considerações finais .....	107
Bibliografia .....	109



## INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação da Linguagem compreensiva e expressiva (baseado nos ficheiros pedagógicos de Serra).....	52
Quadro 2 - Avaliação da Psicomotricidade .....	54
Quadro 3 - Avaliação Perceptiva (visual e auditiva) .....	56
Quadro 4 - Avaliação Motricidade .....	57
Quadro 5 - Avaliação das competências académicas (leitura e escrita) .....	58
Quadros 6 e 6 A - Palavras começadas por vogais (jogo fonológico).....	60
Quadros 7 e 7A - Palavras começadas pelo fonema «s» .....	61
Quadros 8 e 8A - Palavras começadas pelo fonema «p».....	61
Quadros 9 e 9A - Reconhecer pelo nome (palavras começadas por vogais).....	62
Quadros 10 e 10A - Reconhecer pelo nome (palavras começadas por vogais).....	62
Quadros 11 e 11A - Palavras começadas pelo fonema«r».....	63
Quadros 12 e 12 A - Palavras começadas p elo fonema «t».....	63
Quadros 13 e 13A - Palavras começadas pelo fonema«b».....	64
Quadros 14 e 14A - Palavras começadas pelo fonema «d».....	64
Quadros 15 e 15A - Palavras começadas pelo fonema «l».....	65
Quadros 16 e 16A - Palavras começadas pelo fonema «f».....	65
Quadros 17 e 17A - Palavras começadas pelo fonema «g».....	66
Quadros 18 e 18A - Palavras em que se ouve o som «ch» .....	66
Quadros 19 e 19A - Palavras em que se ouve o som «j».....	67
Quadros 20 e 20A - Palavras em que se ouve o som «tr» .....	67
Quadros 21e 21A - Procura de sílabas «bla» e avaliação da tarefa .....	72
Quadros 22 e 22A - Procura das sílabas «bal» e avaliação da tarefa.....	72
Quadros 23 e 23A - Ligação de palavras começadas pela mesma sílaba e avaliação da tarefa .....	72
Quadros 24 e 24A -Texto para completar e avaliação da tarefa .....	73
Quadros 25 e 25 A - Palavras começadas por «bra; bar; bor; car; cor» e avaliação da tarefa .....	73
Quadros 26 e 26A - Texto com lacunas e avaliação da tarefa.....	73
Quadros 27 e 27A - Completar com sílabas e avaliação da tarefa .....	74
Quadros 28 e 28 A - Descoberta da palavra do desenho e avaliação da tarefa.....	74

Quadros 29 e 29A - Divisão das palavras em sílabas e letras e avaliação da tarefa.....	75
Quadro 30 - Palavras para completar e avaliação da tarefa .....	75
Quadro 31 - Palavras para completar e avaliação da tarefa .....	76
Quadro 32 - Escrita do nome do desenho e avaliação da tarefa .....	76
Quadro 33 - Completar palavras e avaliação do exercício .....	76
Quadro 34 - Completar com sílabas e avaliação do exercício .....	77
Quadro 35 - Escrita do nome do desenho e avaliação do exercício .....	77
Quadro 36 - Formação de frases a partir de pronomes e preposições e avaliação do exercício.....	77
Quadro 37 - Descoberta da palavra que não rima e avaliação do exercício .....	78
Quadros 38 e 38A - Descoberta da diferença nas palavras e.....	78
Quadros 39 e 39A - Descoberta do som comum e avaliação .....	78
Quadros 40 e 40A - Descoberta da palavra igual à do modelo e avaliação.....	79
Quadros 41 e 41A - Identificação do som repetido e avaliação .....	79
Quadros 42 e 42 A - Diferença entre «ouve e houve» e avaliação do exercício .....	80
Quadros 43 e 43 A - Diferença entre «coze e cose» e avaliação do exercício .....	80
Quadros 44 e 44A - Diferença entre «sesta e cesta» e avaliação do exercício .....	80
Quadros 45 e 45A - Diferença entre «suar e soar» e avaliação do exercício.....	81
Quadros 46 e 46A - Completar com «rr/r» e avaliação do exercício .....	81
Quadro 47 - Discriminação do som «ch/x» e avaliação do exercício.....	82
Quadro 48 - Observação do desenho e completar as frases.....	82
Quadro 49 - Descoberta de palavras com o som «Ch/x».....	83
Quadros 50 e 50A - Palavras cruzadas para completar e avaliação do exercício .....	83
Quadros 51 e 51A - Texto para completar e avaliação do exercício .....	83
Quadro 52 - Completar com «ch/x» e avaliação do exercício .....	84
Quadro 53 - Descoberta de família de palavras e avaliação do exercício .....	84
Quadro 54 – Texto retirado do livro “Ouvir, dizer e escrever” de Rombert, Fontes e Caeiro.....	85
Quadro 55 - Frases para completar a partir do texto e avaliação.....	85
Quadro 56 - Onde está o som «ch/x? .....	86
Quadros 57 e 57A - Descoberta da palavra que falta e avaliação do exercício .....	86
Quadros 58 e 58A - Onde se escreve «g/j» e avaliação do exercício .....	86

Quadros 59 e 59A - Onde se escreve «j/g» e avaliação do exercício .....	87
Quadros 60 e 60 A - Onde se escreve «ce/se» e avaliação do exercício .....	87
Quadros 61 e 61A - Completar o poema com «ss/s/ç/c» e avaliação .....	88
Quadro 62 - Completar com «z/s/x» e avaliação do exercício .....	88
Quadros 63 e 63A - Ordenar as frases e avaliação do exercício.....	89
Quadro 64 e 64 A - Descobrir palavras com o som «z» e avaliação do exercício anterior .....	89
Quadros 65 e 65 A - Descobrir a palavra da imagem e avaliação do exercício .....	90
Quadros 66 e 66A - Descoberta do nome da imagem e do número de sílabas e avaliação do exercício anterior .....	90
Quadros 67 e 67 A - Ligação da imagem ao número de sílabas e avaliação do exercício .....	91
Quadro 68 - Ligação das imagens que começam pela mesma sílaba e avaliação do exercício.....	91
Quadros 69 e 69A - Ligação das imagens que começam pela mesma sílaba da imagem maior e avaliação do exercício.....	92
Quadros 70 e 70A - Ligação das imagens que terminam como a imagem maior e avaliação do exercício.....	92
Quadros 71 e 71A - Ligação das imagens que terminam como a imagem maior e avaliação .....	93
Quadros 72 e 72A - Ligação das imagens à da esquerda à sua correspondente na direita e avaliação do exercício .....	93
Quadros 73 e 73A - Ligação das imagens e avaliação do exercício.....	93
Quadros 74 e 74A - Descoberta do som diferente e avaliação do exercício .....	94
Quadro 75 - Jogo de descodificação de palavras .....	94
Quadro 76 - Jogo Aprender sons e letras .....	95
Quadro 77 - Descoberta da palavra certa.....	95
Quadro 78 - Exercício de ortografia .....	96
Quadro 79 - Texto de escrita espontânea.....	97
Quadro 80 - Texto para completar .....	98
Quadro 81 - Jogo auto correctivo (baseado no jogo mini arco de Aprende; repete e controla) de Ferrer, Domingo J.....	99

Quadro 82 - Exercício de ortografia .....	102
Quadro 83 - Exercício de ortografia .....	103
Quadro 84 - Texto de escrita espontânea.....	104
Quadro 85 - Texto de escrita espontânea.....	105

## **INDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Levantamento de incorrecções ortográficas .....	97
--	----

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Incorreções Ortográficas .....	68
Gráfico 2 - incorreções ortográficas .....	97
Gráfico 3 - incorreções ortográficas.....	102
Gráfico 4 - incorreções ortográficas.....	103
Gráfico 5 - Incorreções Ortográficas .....	104
Gráfico 6 - Incorreções Ortográficas .....	105

# INTRODUÇÃO

Neste estudo debruçamo-nos sobre a temática das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), elegendo de entre elas, para estudo aprofundado, a «Disortografia».

A motivação que nos leva a incidir no estudo nesta problemática tem origem no nosso longo percurso profissional e na constatação de que nas nossas escolas há muitos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem e com fraco desempenho escolar.

Trabalhando sempre em classes de ensino regular mas tendo nelas incluídas algumas crianças com necessidades educativas especiais que conseguiram aprender a ler e a escrever preocupa-nos o facto de ver que há tantas crianças «ditas normais» a saírem da escola com tão poucas competências na área de leitura /escrita.

Segundo Rafael Pereira *«Disortografia é uma perturbação que afecta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos.»* (Pereira, 2009: 9).

Questionamo-nos sobre a origem das causas e sobre se não seremos nós, professores, porque não estamos preparados para saber detectar, avaliar, diagnosticar e intervir junto das crianças com «disortografia» que muitas vezes as rotulamos de «baixa capacidade intelectual» e daí provavelmente o desinvestirmos na sua aprendizagem. A par, subsiste a ideia: existirá uma disfunção cerebral que dificulta essa aprendizagem?

O interesse por esta temática deve-se também ao facto de constatararmos que as dificuldades de aprendizagem específicas e concretamente a «disortografia» são ainda pouco entendidas nas nossas escolas ou consideradas como «dignas de apoio» e por conseguinte esquecidas enquanto Necessidades Educativas Especiais.

Com este estudo pretendemos perceber as causas das dificuldades de aprendizagem da escrita, intervir com uma criança com Disortografia e verificar se as estratégias de intervenção/reeducação utilizadas contribuíram para colmatar as dificuldades.

Desta forma, o tema em estudo permite formular uma pergunta de partida:

*«A criança com disortografia, no 4º ano de escolaridade, sujeita a um processo de intervenção/reeducação terá progressos na competência ortográfica?»*

A partir desta questão tão abrangente poderão emergir outras questões que evidenciamos:

- As crianças que apresentam uma escrita deficiente terão um atraso de desenvolvimento ou de maturação?

- As competências de percepção auditiva e visual constituirão um pré-requisito indispensável para o desempenho exigido pelas aprendizagens escolares?

- O conhecimento por parte dos professores acerca das causas das dificuldades de aprendizagem e acerca da intervenção nesses casos será um factor primordial para atenuar esse défice?

Na procura de possíveis respostas para estas questões destacam-se os seguintes objectivos:

- Compreender as causas das dificuldades da aprendizagem da escrita que se verificam em algumas crianças.

- Perceber se a aplicação de estratégias de intervenção/reeducação favorece uma melhor aprendizagem da capacidade de escrita.

Este projecto divide-se em quatro partes: na primeira faremos o enquadramento teórico do tema em estudo onde abordaremos conceitos inerentes às dificuldades de aprendizagem específicas de acordo com a perspectiva de diferentes autores. Incidiremos sobretudo no conceito de aprendizagem e nos processos do acto de escrever. Na segunda parte, descreveremos o estudo empírico efectuado referindo a metodologia e o método de «estudo de caso». Na terceira parte, apresentámos as estratégias de intervenção /reeducação.

Terminamos apresentando a avaliação dos desempenhos actuais do aluno através do estudo comparativo e as considerações finais.



## **I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Aprendizagem e suas dificuldades específicas**

O processo de aprendizagem pode ser definido como o modo como os seres humanos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Para se poder falar em crianças com distúrbios de aprendizagem temos inicialmente de perceber como aprende o aluno «normal» e quais são os mecanismos e as estruturas que facilitam a compreensão das aprendizagens.

O acto de aprender reporta-se no sistema nervoso central, onde ocorrem modificações funcionais e conductuais que dependem do potencial genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde este está inserido. A função de aprender envolve as actividades superiores, sediadas nas áreas corticais, inter e multirrelacionadas. A aprendizagem é percebida na corticalidade cerebral, nas áreas do lobo temporal responsável pela recepção, integração e organização das percepções auditivas e nas áreas do lobo occipital responsáveis pela recepção, integração e organização das percepções visuais. Podemos então dizer que a aprendizagem é um acto de plasticidade cerebral, modulado por factores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (a experiência).

Muitos professores colocam sob a designação de “Dificuldades de Aprendizagem” todo um conjunto de problemas de aprendizagem cuja existência percebem nos seus alunos e para os quais não encontram uma explicação convincente.

Contudo, para aqueles que se preocupam em compreender mais profundamente os diversos problemas com que se deparam e responder-lhes de forma mais adequada, o conceito adquire um sentido mais restrito. O conceito indica então uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas ou envolver aspectos ligados à área sócio-emocional dos alunos. (Gallagher e Kirk, 2002: 369)

Inicialmente, as Dificuldades de Aprendizagem constituíam uma área do interesse quase exclusivo da Medicina, tendo sido estabelecida uma relação entre as mesmas e certas lesões cerebrais com consequências na linguagem. Posteriormente, psicólogos e educadores, entre outros investigadores de diversas áreas, deram também o seu contributo para o estudo da temática, passando a ser realçadas sobretudo as suas implicações no processo educativo. O interesse recaiu então sobre a avaliação, o diagnóstico e a intervenção.

Segundo Correia (2005), citado por Correia (2008): 49-50),

*“as dificuldades de aprendizagem específica dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações”.*

O mesmo autor salienta que, embora haja a possibilidade de ocorrerem concomitantemente “privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais”, as dificuldades de aprendizagem não são o resultado destes.

Correia (2008) e Correia & Martins (1999) citado por Cruz (2009) apontam que a expressão Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizada em dois sentidos: um mais amplo e outro mais limitado. O primeiro pode ser sinónimo de insucesso, fracasso escolar e até de necessidades educativas especiais. O segundo reporta-se mais a um conjunto de incapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, sobretudo as académicas.

Fonseca (2004: 95), refere, também no mesmo sentido, que

*“o enfoque das DA está no indivíduo, que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e que, por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, tende a revelar inêxito inesperados.”*

O mesmo autor diz ainda que

*“a criança ou jovem com DA não aprende normalmente; não tem deficiências sensoriais (visuais ou auditivas); não tem deficiência mental; não tem distúrbios emocionais graves; não emergiu de um contexto de privação ambiental ou sociocultural.” (2004: 101)*

Uma das definições mais aceites a nível internacional é a da National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD):

*“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. [...] Embora as dificuldades de aprendizagem*

*possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas ou com influências extrínsecas, elas não são o resultado dessas condições ou influências” (NJCLD, 1994 in Serra et al. 2007: 8)*

Para tal definição e outras que se encontram na actualidade, contribuíram sem dúvida as de Kirk (1962) e Barbara Bateman (1965). A primeira destacou-se pela importância concedida ao contexto educacional e pelo distanciamento que criou com outras problemáticas a nível biológico. A segunda definição fez referência a três factores importantes para a caracterização das referidas dificuldades. São eles a discrepância entre o potencial intelectual e a realização escolar, a irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e a exclusão de factores causais como a deficiência mental, perturbações emocionais, deficiência visual ou auditiva ou privações de carácter educacional ou cultural.

Não existe ainda hoje um consenso generalizado relativamente à definição, classificação e etiologia das dificuldades de aprendizagem. A divergência de opiniões deve-se sobretudo ao facto dos diversos investigadores da área serem provenientes de formações científicas diferentes e defenderem perspectivas teóricas distintas.

A propósito da etiologia das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (2004: 124) refere:

*“Sinais difusos de ordem neurológica, provocados por factores obscuros [...] que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias [...] que interferem no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central (SNC). Se acrescentarmos a estes dados aspectos emocionais, afectivos, pedagógicos e sociais inadequados, é óbvio que o quadro se torna mais complexo”.*

Embora as causas das dificuldades de aprendizagem constituam ainda um mistério, a maioria dos autores aponta para que se situem a nível do Sistema Nervoso Central. Para além de uma certa influência da carga hereditária, são também apontados alguns factores pré, peri e pós-natais que para tal contribuem.

Relativamente aos primeiros, destaca-se excessos de radiação, uso de drogas ou álcool durante a gravidez, insuficiências placentárias, incompatibilidade RH com a mãe

não tratada, hemorragias intracranianas durante o nascimento, parto difícil e anóxia. Como factores pós-natais, aponta-se sobretudo traumatismos cranianos, tumores e derrames cerebrais, substâncias tóxicas, negligência, abuso físico e malnutrição.

Citando McCarthy (1974), Fonseca (2004: 119-120) enumera os comportamentos mais específicos e frequentes da criança com DA. São eles: hiperactividade, problemas psicomotores, labilidade emocional, problemas gerais de orientação, desordens de atenção, impulsividade, desordens na memória e no raciocínio, dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia), problemas de audição e de fala, sinais neurológicos ligeiros e equívocos e irregularidades no EEG.

### **1.1. Dificuldades de aprendizagem específicas (D.A.E)**

Inseridas no contexto mais amplo das dificuldades de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem específicas revestem-se das características daquelas. Assim, segundo Vítor da Fonseca citado por Serra, (2008: 27) a dificuldade de aprendizagem é uma desarmonia do desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica.

Segundo Serra, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam baixo rendimento escolar e até dificuldades de ajuste ao meio social que as rodeia. Apresentam discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e as suas realizações, no entanto são crianças com inteligência normal. Fonseca (1999) diz-nos que as crianças com D.A.E (dificuldades de aprendizagem específicas) apesar da sua perfeita acuidade visual apresentam problemas no processamento e tratamento da informação sensorial. Apresentam dificuldades de discriminação visual ou auditiva, de figura - fundo, de rotação das formas no espaço, de coordenação visuomotoras.

Segundo Correia citado por Cruz (2009: 97) as pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (D.A.E.) distinguem-se por uma disparidade acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média nalgumas áreas, mas nunca em todas como é o caso da deficiência mental.

Para Correia (2008), Shaywitz (2003), Martin (1994), Hynd, Marshall & Gonzalez (1991) citados por Cruz (2009: 98) as pessoas com D.A.E revelam *indícios ou sinais neurológicos*, ou seja têm mais precedentes de afecções cerebrais ou de situações em que o cérebro pode ter sido afectado. Algumas investigações realizadas através de electroencefalogramas têm revelado alterações significativas nas crianças com DAE em comparação com os que não tem essas dificuldades.

Segundo Cruz (2009) os sinais neurológicos associados aos sujeitos com D.A.E são ligeiros ou mínimos, isto é a lentidão e debilidade motora, os transtornos na lateralidade, a disfunção da motricidade fina e da coordenação e os défices de percepção.

Para os especialistas das Dificuldades de Aprendizagem os problemas de percepção que perturbam a aprendizagem têm sido alvo de grande reflexão. A percepção é tida como a incapacidade para identificar, discriminar., interpretar e organizar as sensações.

Kirk & Chalfant (1984) citados por Cruz (2009: 104) sugerem como problemas associados à percepção as dificuldades de discriminação *do que vemos*, na qual, surgem problemas de reconhecimento de semelhanças e diferenças entre formas, cores, tamanhos, distância, profundidade e até de reconhecer e usar letras impressas, números e palavras na leitura e na aritmética; *do que ouvimos* dificuldades em discriminar pares de palavras, ex: em *pó e nó* dizem que são vocábulos iguais e em *colher e colher acham que são diferentes*; falhas de identificação fonética em que há uma dificuldade em assinalar qual é o primeiro som da palavra e também entre as consoantes idênticas, vogais, sílabas e palavras); *discriminação* figura-fundo em que os sujeitos apresentam dificuldades de atenção selectiva e de focagem e não conseguem identificar figuras ou letra sobrepostas em fundo.

Estes autores referem também dificuldades de *completação* ou seja dificuldades de reconhecimento de um todo quando uma ou mais partes desse todo falham; *visuo-motoras* ao nível da lateralidade com falhas no desenvolvimento da consciência dos lados direito e esquerdo do corpo; *de velocidade perceptiva*; *de sequencialização* quando não conseguem respeitar a ordem das palavras na frase ou têm dificuldades em fazer sequências de números.

Mencionam ainda uma dificuldade de perseveração, na qual podemos agrupar os indivíduos que continuam uma actividade mesmo depois de não ser necessário, isto é tem dificuldade em aprender um novo modo de fazer a mesma actividade

O correcto diagnóstico de um caso de DAE implica verificar a existência de condições pedagógicas adequadas ou despiste de problemas neurológicos.

De entre as Dificuldades de Aprendizagem Específica podemos considerar a dislexia que apresenta várias perturbações: disgrafia, discalculia e disortografia.

A dislexia é uma perturbação que prejudica a aprendizagem da leitura baseada na linguagem

A disgrafia é uma dificuldade de aprendizagem relacionada com a caligrafia. É uma alteração da escrita normalmente ligada a problemas perceptivo motores. Sendo uma imaturidade no desenvolvimento da coordenação visuo motora é responsável pelos movimentos finos e precisos que são exigidos para o desenho das letras.

A discalculia revela-se na dificuldade de efectuar cálculos e em perceber o mecanismo da numeração, desenvolver raciocínios, realizar com eficiência operações e na incompreensão das relações espaciais.

Neste estudo debruçamo-nos especificamente sobre a disortografia. As dificuldades de aprendizagem específicas implicam diferenciações na classe regular pois têm repercussões a nível da escrita e leitura.

## **2. A disortografia nas suas características gerais**

A disortografia é a designação que damos à dificuldade de aprendizagem relacionada com a ortografia e sintaxe.

Segundo Serra (2005: 14) é “uma perturbação específica da escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas, da associação correcta entre estes, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia”.

Também podemos definir disortografia como uma perturbação que afecta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança compor textos escritos (Pereira, 2009: 9).

Para Barbeiro (2007: 118) disortografia «*são as dificuldades de escrita que comprometem a aprendizagem e a automatização dos processos responsáveis pela representação ortográfica apropriada*». Para este autor a disortografia pode ser dividida em fonológica, superficial e mista. A primeira caracteriza-se pelos problemas para a escrita de palavras que usam as regras da correspondência fonema/grafema, sendo que as dificuldades maiores aparecem diante de palavras desconhecidas uma vez que aquele que escreve não tem capacidade de apelar à informação guardada na memória acerca de como se escreve essa palavra por se tratar de palavras que ainda não encontrou antes. A segunda refere-se a dificuldades para construir ou activar a memória a longo prazo, ou seja para utilizar a via directa ou ortográfica. Assim o sujeito assenta a sua escrita na correspondência entre fonemas e grafemas. A sua escrita torna-se uma escrita fonética mas tornam-se evidentes as incorrecções na escrita das palavras que não correspondem a uma transposição directa entre fonemas e grafemas, como acontece com as palavras homófonas que apresentam diferença ortográfica mas o mesmo valor fonético (*passo e paço*).

Na terceira, a disortografia mista, os problemas de escrita estão ligados tanto à via fonológica como ortográfica.

Torres (2002: 86) refere que se podem distinguir sete tipos de disortografia:

a) Disortografia temporal em que o individuo não é capaz de ter uma percepção clara dos aspectos fonémicos da cadeia falada com a respectiva ordenação e separação dos seus elementos.

b) Disortografia perceptivo -cinestésica: o défice centra-se na incapacidade que o sujeito tem para repetir com exactidão os sons escutados, verificando-se substituições no modo de articulação dos fonemas;

c) Disortografia cinética: neste tipo nota-se uma dificuldade de ordenação e sequenciação dos elementos gráficos que gera erros de união -separação;

d) Disortografia visuo -espacial: consiste a alteração perceptiva da imagem dos grafemas.

e) Disortografia dinâmica: nesta situação verificam-se alterações na expressão escrita das ideias e na estruturação sintáctica das proposições.

f) Disortografia semântica: a análise indispensável para o estabelecimento dos limites das palavras encontra-se alterada;



g) Disortografia cultural: implica uma grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional ou de regras.

Para Fonseca citado por Cruz (2009: 185) a *disortografia acontece quando o indivíduo manifesta perturbações nas operações cognitivas de expressão e sintaxe, em que este apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e de escrever palavras, quando estas lhe são ditadas não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo as regras gramaticais*. Assim a disortografia coloca problemas na expressão escrita, pois perturba a idealização, a formulação e a produção, assim como a abstracção. Deste modo, a disortografia caracteriza-se pela existência de grandes dificuldades ao nível da produção de textos escritos.

Torres (2002:78) refere que a disortografia compreende somente erros na escrita, pois a criança disortográfica não tem forçosamente de ler também mal. A disortografia implica uma série de erros constantes na escrita e na ortografia que podem acarretar uma ininteligibilidade do que está escrito.

Esta dificuldade consiste numa escrita com numerosos erros e manifesta-se geralmente após a aquisição dos mecanismos da leitura e escrita (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

As crianças que apresentam esta dificuldade fazem construção de frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos, palavras repetidas, vocabulário reduzido, faltas de pontuação. As suas produções escritas são muitas vezes indecifráveis pois estes indivíduos também se esquecem de rever as suas composições e geralmente não têm consciência dos processos que a composição exige.

Esta incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem pode emergir no desconhecimento ou descuido das regras gramaticais, confusão nas pequenas palavras, trocas de plurais, falta de acentos, correspondência incorrecta entre o som e o símbolo escrito (omissões, adições, substituições). Ainda podem ser originadas por alterações na linguagem, erros na percepção, falhas na atenção.

Os erros da escrita provocados por alterações na linguagem podem ocorrer devido a um retardamento da aquisição e utilização da linguagem ou de um vocabulário pobre e escasso. Também acontecem se a criança tem de escrever palavras novas ou ainda mal aprendidas das quais os significados ou as imagens sonora ou gráfica não foram interiorizados

Quanto aos erros de percepção, estes tanto podem ser de nível visual, como auditivo e baseiam-se essencialmente numa dificuldade para memorizar os esquemas gráficos ou discriminar qualitativamente os fonemas. Se a estas dificuldades associarmos as falhas de atenção (atenção instável) torna-se ainda mais difícil a fixação dos grafismos e a sua reprodução.

Os disortográficos fazem inversões de sílabas e têm dificuldade na compreensão das noções temporais assim como na utilização dos tempos verbais. Entre as inversões pode considerar-se os espelhamentos, nos quais as letras são giradas em relação ao próprio eixo, como é o caso de uma troca entre b e d ou a ocorrência de mudanças quanto à posição das letras dentro das palavras (Zorzi, 2000).

Na perspectiva de Cuba dos Santos citado por Zorzi (2000) há erros que podem ocorrer tanto na leitura como na escrita: confusão de letras simétricas (p/q; n/u; d/b; g/q); de formas ou sons próximos (t/p e E/F) inversão das letras dentro de uma sílaba (pal/pla; pia/pai;) e inversão da ordem das sílabas numa palavra (iam/mais; bacalhau/cabalhau).

Ainda de acordo com este autor podem encontrar-se associados às dificuldades de leitura e escrita distúrbios da noção espacial; distúrbios do esquema corporal e do sentido de direcção; distúrbios da noção de tempo e da percepção do ritmo.

Para Torres & Fernández, (2001: 83) «*Os erros relativos ao conteúdo estão assentes em dificuldades em separar sequências gráficas pertencentes a uma dada sequência fónica, respeitando os espaços em branco*»

A disortografia implica ainda a dificuldade em separar sequências gráficas (“acasa” em lugar de “a casa”; “derepente” em vez de “de repente”) e em utilizar as regras de ortografia (não colocar “m” antes de “p ou b”; não respeitar as maiúsculas. Não escrevem com letra maiúscula depois de ponto ou no início do texto; infringem regras de pontuação não usam o hífen para translinear as palavras.

Para se estar perante um caso de disortografia, os erros cometidos pelo aluno devem ter um carácter sistemático.

Os erros cometidos num quadro de disortografia são pois muito diversos. Podem ainda apresentar-se erros de tipo linguístico-perceptivo, mais frequentes nos primeiros anos de aprendizagem da Língua. As crianças que cometem este tipo de erros fazem:

omissões de fonemas (“livo” em vez de “livro”; “como” em vez de “cromo”), omissões de sílabas inteiras (“por” em vez de “porta”) e omissões de palavras.

- Adições de fonemas (“coreto” em vez de “corto”), adições de sílabas (“castelolo” em vez de “castelo”) e adição de palavras

- Inversão de grafemas (“perdeiros” em vez de “pedreiros”), inversão de sílabas (“topa” em vez de “pato”).

- Erros de tipo visuoespaciais: - As crianças fazem substituições de letras que se discriminam pela sua posição no espaço d/p; p/q; substituições de letras análogas (m/n; a/o; j/i); confusão em palavras que concedem dupla grafia (ch/x, xarope e chocolate; s/z).

Segundo Torres & Fernández, (2001: 81-83) há ainda aqueles que fazem erros de tipo visuoanalítico, erros relativos ao conteúdo e erros pertencentes às regras ortográficas. Estão em causa factores perceptivos (dificuldades a nível da percepção visual, auditiva e espaço-temporal), intelectuais (como a imaturidade), linguísticos (dificuldades de articulação e vocabulário pobre), afectivo-emocionais e pedagógicos.

Os erros na percepção, tanto visual como auditiva, fundamentalmente estão baseados numa dificuldade para memorizar os esquemas gráficos ou para discriminar auditivamente os sons dos fonemas. Também podem estar relacionados com a evocação de algumas singularidades ortográficas que não respeitam a correspondência grafema-fonema e se apoiam na memória visual.

Todavia, há que atender que uma aprendizagem incorrecta da leitura e da escrita, especialmente na fase de iniciação, pode também originar lacunas de base com a consequente insegurança para escrever. Igualmente, numa etapa posterior, a aprendizagem deficiente de normas gramaticais pode levar à realização de erros ortográficos que não se produziriam se não existissem lacunas no conhecimento gramatical da língua.

Muitas destas alterações intercalam a disortografia com a dislexia, de modo que para muitos autores a disortografia é apontada como uma consequência da dislexia.

### 3. O acto de escrever

#### 3.1.Os processos de leitura /escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos principais desafios da escola já que estas são duas actividades complexas mas necessárias para se ter acesso aos saberes que fazem parte de uma cultura.

Segundo Cruz (2007: 131) *«a aprendizagem da leitura e da escrita ocupa um lugar predominante dentro das matérias escolares, pois elas são a base para o resto das aprendizagens»*

Este mesmo autor refere que o objectivo da leitura e da escrita é ajudar a pessoa a adquirir uma série de esquemas que a tornam capaz de compreender e interpretar um texto assim como se expressar por escrito.

Ler e escrever são processos interpretativos através dos quais se constroem significados que nos permitem ampliar o conhecimento do mundo à nossa volta.

Segundo o modelo construtivista, a leitura e a escrita estão intimamente relacionados e têm de ser abordados de forma global para ter significado. É um processo de construção pessoal do conhecimento onde a interacção e a ajuda são muito importantes. A aprendizagem da leitura e escrita deve ser funcional e significativa e devemos ter em conta que as actividades sejam o mais próximo de situações reais para que as crianças encontrem significado.

Embora durante muito tempo a escrita (ortografia) tenha sido considerada como uma área directamente ligada à leitura e se supusesse que as crianças ao aprenderem a ler aprendessem também a escrever, a partir da metade do século passado esta começou a ser estudada autonomamente em relação à leitura.

*Aprender a ler e a escrever são operações complexas pois no acto de ler, processo de descodificação, a resposta resulta da interacção do leitor com as formas gráficas. No acto da escrita, processo de codificação, a criança vê-se confrontada com uma função complexa, caracterizada por uma pluralidade de factores (fonéticos, semânticos, espaciais e motores) que concorrem na sua realização. (Rebello, 1997: 102)*

*Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos essenciais na iniciação da leitura e da escrita depende da promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala* (Freitas et al., 2007: 7).

É necessário segundo estas autoras seccionar o som em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e essas nos sons que as compõem.

A leitura não é um processo natural ou instintivo, mas adquirido, e deve ser ensinado. A leitura representa um código com que a criança aprende a transformar o que aparentemente são rabiscos em letras e ainda têm de estabelecer a relação entre essas letras e os sons que lhe correspondem para formar palavras, terminando em frases cheias de significado. A leitura tem por base um código alfabético. Para a aprendizagem da leitura e da escrita a criança precisa estar atenta e reconhecer que a linguagem é composta por palavras e sílabas e capacitar-se que existem fonemas.

Segundo Freitas et al. (2007: 7), para aprender a ler e a escrever é preciso saber que a língua, no seu modo oral é formada por unidades linguísticas - os sons da fala e que os caracteres do alfabeto representam na escrita essas unidades mínimas.

Segundo Cruz (2007: 139) para que haja uma leitura eficiente e com compreensão leitora pressupõe que as palavras estejam agrupadas em estruturas gramaticais e que o leitor tenha saber gramatical. É imprescindível que o leitor saiba usar os vários factores sintácticos tais como: a ordem e a categoria das palavras, o seu significado e o uso dos sinais de pontuação. Na perspectiva do mesmo autor a leitura não é um processo simples que se resume a uma aprendizagem de tarefas mecânicas mas é um procedimento complicado em que o sujeito tem um papel activo. Ler não é apenas descodificar palavras, significa perceber a mensagem escrita de um texto. A compreensão leitora é o resultado de um procedimento pautado pelo leitor e pela interacção entre a informação que este armazenou na memória e a proporcionada pelo texto.

Nem todas as crianças aprendem a ler de uma forma natural e com grande facilidade. Algumas e bem inteligentes passam por grandes dificuldades quando aprendem a ler e a escrever. Para Snow (1983) estas dificuldades são resultantes de uma incapacidade em lidar com a língua de forma descontextualizada. A aprendizagem da leitura segundo Fitts e Posner (Viana, 1967: 85) faz-se em três fases: 1ª fase cognitiva

que inclui o desenvolvimento da compreensão de conceitos tais como «palavra, fonema, letra, número, leitura e escrita»; a 2ª fase ou fase da mestria na qual a criança aprende e pratica as regras da codificação e da descodificação e a 3ª fase ou da automatização em que a criança já consegue ler de forma fluente.

Na perspectiva de Rebelo a leitura compreende também diferentes fases. No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos, depois realiza a transposição para os conceitos intelectuais.

Segundo a mesma autora a percepção dos símbolos ocorre durante a fixação do olho, quando o olhar desliza sobre as linhas. Esta refere que, ao iniciarmos a aprendizagem da leitura, captamos apenas uma ou duas letras em cada fixação do olho e à medida que adquirimos a prática o nosso campo visual se alarga e nos apercebemos de duas ou três palavras ao mesmo tempo. Diz ainda que mais tarde se dá uma aceleração do ritmo da percepção das letras e das palavras num simples relance de olhos.

Profere que ler implica movimentos bruscos dos olhos e que estes movimentos dos olhos não são regulares nem uniformes. A cada movimento brusco que leva 10 a 20 m.sec. o olho fixa um ponto e é durante esta fixação que a informação útil é retirada. Para Rebelo ler envolve mais do que a informação visual. A não-visual é fundamental pois implica o conhecimento da língua, o tema do texto e a técnica necessária à realização da leitura.

Sousa (2000: 44) tem uma opinião contrária à de Rebelo e para ele ler é compreender o que está escrito porquanto os grafemas são esmorecidos perante os olhos do leitor que os utiliza apenas como um canal de entrada. Para este autor o verdadeiro laboratório da leitura está na mente e não nos olhos.

Para Fonseca citado por Cruz (2009: 135) os processos psicológicos envolvidos na leitura são: a descodificação de letras e palavras que se processa no córtex visual. A identificação visuo-auditiva que se opera na área de associação visual. A correspondência grafema-fonema. A integração visuo-auditiva ou seja quando se faz a correspondência letra-som e a significação que envolve a compreensão, isto é dá sentido às palavras. Segundo o mesmo autor este processo de transformação do sistema visuo fonético no sistema semântico realiza-se na área de Wernicke.

Cruz (2009:141) concebe a descodificação como «o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da activação do léxico mental para permitir que a informação semântica se torne consciente»

A descodificação na perspectiva de Cítoles citado por Cruz, (2009:142) implica que se aprenda a reconhecer e a diferenciar as letras isoladas ou em grupo e que se tenha a aptidão para identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado e que se entenda a relação entre os grafemas e os sons.

Casas citado por Cruz (2009:142) aponta também como processos principais da descodificação, o visual e o fonológico, sendo que estes juntos completam a parte perceptiva, linguística e contextual. Se a representação fonológica não se encontrar apreendida, podem suceder dificuldades de aprendizagem.

Para Rebelo (1997: 78) os problemas de aprendizagem da leitura explicam-se ao nível do reconhecimento das letras e das palavras escritas e da sua correspondência com os sons ouvidos na cadeia falada.

Cítoles refere ainda que a compreensão da leitura é o resultado de um processamento pautado pelo leitor e no qual se produz uma interacção entre o conhecimento que temos guardado na memória e a proporcionada pelo texto.

Segundo Shaywitz (2008:93) os bons leitores enquanto lêem activam a região posterior do cérebro e também a região anterior desse órgão, ou seja a região parietotemporal responsável pela análise de palavras e occipitotemporal responsável pela forma das palavras e a área de Broca, situada na parte frontal do cérebro, responsável pela articulação e análise das palavras. Por sua vez os disléxicos, apresentam uma falha nesse sistema, dando-se uma insuficiente activação dos percursos neurais da região posterior do cérebro.

Para Shaywitz a dificuldade de aprendizagem da leitura ou da escrita nos disléxicos ou disortográficos pode resultar de uma disfunção cerebral ou seja de uma perturbação neurológica, que reside no sistema responsável pelo processamento da linguagem, especificamente ao nível do módulo fonológico. Enquanto os sistemas do lado direito do cérebro garantem uma leitura precisa mas lenta, os sistemas do lado esquerdo são essenciais para a leitura rápida e automática. Este défice fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que

a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.

Para ler, a criança tem de converter as letras em sons ou fonemas. Este processo de aquisição da leitura é organizado e segue uma sequência lógica. A criança tem de compreender que as letras que vê estão associadas aos sons que ouve, quando essa mesma palavra é usada na comunicação oral. As crianças deverão tomar conhecimento de que as palavras são organizadas por segmentos mais pequenos e se dividem em partes. Ao associarem as letras que vêem no papel aos sons que percebem na fala passam a perceber que as letras estão relacionadas com os sons que ouvem nas palavras e que as palavras impressas têm a mesma composição que ouvem na palavra falada. Nesta fase de desenvolvimento da *consciência fonémica*, as crianças compreendem que tanto a palavra impressa como a falada pode ser decomposta com base nos mesmos sons e percebem que as letras impressas representam esses sons. Quando a criança faz esta associação podemos dizer que já domina o *princípio alfabético*.

O processo da leitura compreende duas partes essenciais: a descodificação que redundará na identificação da palavra e a compreensão que está relacionada com o significado. Todas as pessoas que lêem incluindo os disléxicos têm de seguir estes passos. A diferença é que nestes leva mais tempo e exige mais esforço para dominar o princípio alfabético. Nestas crianças e se optarmos por a teoria do défice fonológico constatamos que este défice apenas dificulta a descodificação. Todas as outras competências cognitivas essenciais à compreensão estão incólumes: o vocabulário, a sintaxe, o raciocínio. Há uma falha no sistema que processa a linguagem ao nível fonológico que diminui a consciência fonémica e a sua capacidade de segmentar as palavras faladas nos sons correspondentes.

Os métodos de alfabetização da leitura são determinantes para uma acção eficaz ou ineficaz no atendimento educacional aos disléxicos e disortográficos

Na perspectiva de Lima (2000:247) a leitura e a escrita encontram-se ambas apoiadas em suportes acústicos-verbais. Segundo Cuetos, (1991) citado pela mesma autora existe uma relação cognitiva entre leitura e escrita já que os processamentos que intervêm são idênticos embora se façam em sentido oposto.

A aprendizagem da escrita começa muito antes da sua iniciação formal. Ela inicia-se no momento em que a criança deseja representar ideias e acontecimentos. As



crianças apercebem-se desde cedo das características do código escrito (caracteres utilizados; reconhecimento gradual das letras).

Quando falamos em escrita queremos referir-nos à actividade pela qual expressamos ideias, sentimentos, conhecimentos, através de sinais gráficos. Os processos que interferem são de natureza conceptual, linguística e motor.

Rebello (1997:91) refere que escrever significa a capacidade de expressarmos pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros e que para se chegar a esse ponto é preciso um longo caminho.

A ortografia não é uma tarefa fácil, implica compreender a relação entre sons e letras ou seja dominar a forma convencional da escrita das palavras. É preciso que se conecte o som que é ouvido com a letra que deve ser escrita. Na perspectiva de Barbeiro (2007:30) a unidade que serve de base para a representação escrita é o fonema ou segmento fonológico.

O mesmo autor refere que a criança para chegar à representação ortográfica da palavra, precisa de se apoderar dessa unidade.

Para Barbeiro (2007:19) *«a escrita exige competências que asseguram a materialização da linguagem sob a forma gráfica (competências grafomotoras, na escrita manual) e competências que asseguram a codificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita (competências ortográficas).»*.

Nos sistemas de escrita alfabéticos, a unidade que serve de base para a representação é o fonema. Os fonemas não são sons mas categorias abstractas da fala. A criança para chegar à representação ortográfica da palavra precisa de conseguir o domínio dessa unidade, através do contacto com a linguagem escrita na vida do dia-a-dia.

Martins e Niza citados por Barbeiro (2007:31) preconizam que a chegada à escrita ortográfica tem por detrás de si um caminho que emerge, bastante antes da escolaridade e da aprendizagem normalizada da escrita. Para estes autores, esse percurso faz-se em três fases: -escrita pré -silábica; escrita silábica e escrita com fonetização. Na primeira fase, encontra-se a diferenciação entre o desenho e a escrita. A criança começa a descobrir que a escrita é constituída por partes linearmente ordenadas, que é orientada por critérios de quantidade mínimas de letras e de mudança na sua posição para escrita de palavras diferentes e a leitura que ela faz é global. Mais tarde

descobre que a escrita das palavras é estabelecida por letras dispostas em sequência. A fonetização da escrita leva à descoberta do princípio alfabético e por sua vez à escrita ortográfica que é alvo de aprendizagem na escolaridade.

Martins e Niza citados por Barbeiro (2007:32) mencionam que a criança tem maior dificuldade em aceder à unidade fonema do que à sílaba porque a escrita silábica já representa a linguagem oral.

Como não há uma relação única entre letra - som aquele que aprende passa por uma série de dificuldades entre elas a distinção entre sons surdos e sonoros e letras que apresentam valores diferentes. *Temos o caso da letra «c» que apresenta um valor diferente em «cedo» e «casa», e é substituído por «s» em «sede» ou por «q» em «quarto» (Antunes, 2009:49)*

Uma das características da escrita que desde cedo transparece na produção das crianças é a sua orientação. Elas apercebem-se de que a escrita se organiza da esquerda para a direita e de cima para baixo.

A escrita ortográfica segundo Massini Cagliari (2001) in Massi (2007:105) segue uma convenção que estabelece uma única maneira de ortografarmos as palavras. Os erros ortográficos acompanham o processo de apropriação da linguagem escrita e são resultantes da própria preparação dessa realidade linguística.

Lima (2000:247) refere que existem certas capacidades cognitivas e linguísticas que interferem na aprendizagem da escrita entre elas a *“tomada de consciência de que o contínuo de fala se pode segmentar; a aprendizagem das regras de conversão fonemas – grafemas; escrita ortograficamente correcta”*

Esta autora refere ainda que o acto de escrever começa com um planeamento das ideias e conceitos que queremos expor e que os processos linguísticos encarregados de transformar essas ideias são os sintácticos e os léxicos. Este processo será tanto mais fácil quanto a sua utilização e treino através da linguagem oral.

Outro aspecto que devemos considerar neste processo será a consciência fonológica, ou seja a capacidade para poder fazer a correspondência grafema -fonema, isto é transformar os grafemas nos seus respectivos sons, assim como perceber a ordem que as sílabas ocupam na palavra. Como não existe uma obrigatoriedade de correspondência de um para um, o mesmo fonema passou a ser representado por

grafemas diferentes e um mesmo grafema ser interpretado por fonemas distintos, poderá conduzir a uma escrita com erros.

Na perspectiva de Lima (2009:140) a consciência fonológica encaminha para um processamento cognitivo que consiste na segmentação de palavras em outras unidades (sílabas ou fonemas) que são identificadas e que podem formar novos padrões fonémicos através da adição ou eliminação dessas unidades. Para Antunes, L. (2009:49) esta consciência fonológica consiste em compreender que as palavras são divisíveis ou compostas por sons (fonemas), como peças de uma construção, e que essas peças são utilizadas na construção de novas palavras

Lima (2009:140) refere ainda que as competências metafonológicas adquiridas até ao final do período pré-escolar são muito importantes no processar da aquisição da leitura /escrita. Vários autores têm uma posição consensual em relação a esta necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pré-leitoras ou pré escritoras para que elas se tornem fluentes aquando do ensino formal da leitura.

Segundo Freitas et al. quando falamos em consciência fonológica referimo-nos à capacidade de identificar e manipular as unidades do oral, isto é a capacidade que a criança tem de isolar a palavra num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas. O que pode acontecer é que devido a um erro geneticamente programado, o sistema neural necessário para a análise fonológica se encontre mal conectado e a criança passe a ter um problema que interfere na linguagem falada e na linguagem escrita.

A consciência fonológica subdivide-se em três tipos:

- a) Consciência silábica - a criança isola sílabas (pra, tos);
- b) Consciência intrassilábica a criança isola unidades dentro das sílabas (pr. -a-t.os);
- c) Consciência fonémica - a criança isola sons da fala (p.r.a.t.o.s)

Para estas mesmas autoras a consciência intrassilábica e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento e são poucas as crianças que à entrada na escola revelam sensibilidade às unidades segmentais trabalhadas na consciência fonémica.

A consciência fonológica é conseguida através do desenvolvimento da linguagem oral e da construção de memórias lexicais, sintácticas e fonológicas.

Antunes menciona que a consciência fonológica se forma através das brincadeiras da linguagem, como dizer versos e cantar rimas, trocadilhos, cantigas e lengalengas, medir palavras, jogos de sílabas.

O processo de apropriação da linguagem escrita não é um processo linear e constante. Segundo Barbeiro (2007:35) neste processo estão também em jogo competências compositivas. Estas equivalem à capacidade de ajustar unidades linguísticas do nível da frase para formar uma unidade textual. Esta dimensão compositiva compreende a aptidão de impelir o saber e de o expressar por meio da linguagem escrita.

Fonseca (1999) in Cruz (2009:170) diz que para escrever é necessário que haja uma intenção, que as ideias sejam organizadas com recurso à linguagem interna, recorrendo à memorização das unidades de significação que se quer expressar. Refere ainda que as palavras a serem escritas têm de ser rechamadas à consciência (factor semântico). O que acontece é que os disortográficos ao apresentarem dificuldades nesta área baralham letras e sílabas com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço, fazem confusões entre as letras que têm sons acusticamente próximos, fazem inversões, substituições, adições ou omissões de letras e sílabas. Estas alterações raramente aparecem isoladas e vêm acompanhadas de alterações na memória e na orientação visuo - espacial.

Segundo Fonseca (2007:224), a estruturação espaço-temporal constitui um alicerce psicomotor da aprendizagem e da função cognitiva, uma vez que propicia a capacidade de ordenação e organização, a capacidade de processamento da informação de forma sequencializada, a capacidade de retenção e revisualização (rechamada). Este autor refere ainda que a estruturação espaço-temporal solidifica a aprendizagem numa criança, uma vez que está envolvida na leitura e na escrita, pondo em funcionamento as funções inter-hemisféricas (não verbais e verbais) e as funções interneurosensoriais (visão e audição). Salienta ainda que a estruturação temporal proporciona ao cérebro desenvolver as suas memórias tão importantes para o processo de aprendizagem.

Se a memória é assim tão importante no processo de aprendizagem teremos de perceber o que é e como se processa essa informação no cérebro.

## 3.2.Memória

O estudo da memória apresenta várias abordagens. Para uns é uma faculdade unitária e para outros como Kirk & Chalfant consideram-na um complicado sistema de processamento de informação.

A memória pode ser considerada um evento divisível que interfere não apenas nos armazenamentos de dados mas também permite dispor de esquemas de produção.

O termo memória significa a aptidão para guardar ideias, imagens, expressões e conhecimentos obtidos previamente, remetendo às lembranças. É também a capacidade que uma pessoa tem para processar e recuperar a informação.

A memória é a capacidade de registrar, armazenar e manipular informações provenientes de interações entre o cérebro e o corpo ou todo o organismo e o mundo externo. Está intimamente relacionada com o aprendizado, uma vez que o aprendizado é a aquisição de conhecimentos e a memória é o resgate desses conhecimentos após certo tempo.

Segundo Izquierdo (2002) citado por (Riesgo, 2006:268) “ *memória é um evento divisível em três fases: a aquisição; a consolidação e a invocação das informações*”.

A primeira fase é a que corresponde ao que chamamos de aprendizado. A segunda à formação e consolidação e a terceira à evocação.

Nestas três operações a informação é controlada pelo Sistema Nervoso Central. Mas não há uma estrutura única do cérebro que determina a memória, pois ela é o resultado de um agrupamento de sistemas cerebrais que trabalham em conjunto. O lobo temporal é considerado como o suporte para a formação de novas memórias, além de não apagar a maior parte da memória interpretativa formada no decorrer de toda a vida. É de salientar que a região do hipocampo é a responsável pela consolidação da nova informação (na memória de longa duração). A amígdala faz a ligação entre o tálamo e as regiões sensoriais do córtex, cooperando no armazenamento de informações vindas do meio externo. A memória de longa duração é armazenada no córtex frontal.

Para (Swanson, 1994; Swanson & Cooney, 1991) in Cruz (2009:108) «*memória é a habilidade para codificar, processar e guardar informação a que se esteve exposto, sendo como capacidade, inseparável do funcionamento intelectual e da aprendizagem*»

Cruz (2009:108) refere que Fonseca (1999), Mercer (1994) e Kirk & Chalfant (1984) reforçam a ideia de que a memória e a aprendizagem são indissociáveis, pois a memória organiza o procedimento de reconhecimento e de relembrada ou seja reutiliza o que já foi aprendido e guardado. Ao «chamar» e «voltar a chamar» a informação o cérebro está habilitado a combinar e a organizar, a proceder à análise, à selecção, decodificação, síntese. Estes mesmos autores mencionam que a memória pode ser de curto prazo, memória de trabalho e de longo prazo.

A memória de curto prazo ou memória imediata dura minutos ou horas e serve para garantir a continuação do nosso sentido do presente. É a capacidade de lembrar acontecimentos recentes. A memória de longo prazo dura dias, semanas, meses ou mesmo anos e serve para constituir os traços estáveis.

Kirk et al. (2005) in Cruz (2009) apontam a existência de três subsistemas de memória – quinestésica, episódica e semântica e cada uma responsável pelo armazenamento de um modelo específico de informação. A leitura e a escrita necessitam do funcionamento dessas três fases: armazenamento sensorial, da memória de curto prazo ou de trabalho e da memória de longo prazo.

Como a escrita é uma actividade muito lenta sobretudo na fase inicial a capacidade de memória a curto e a longo prazo será outro dos factores importantes relacionados com esta aprendizagem.

A memória de longo prazo consoante o seu subsistema de armazenamento da informação organiza-se em processual e declarativa. A memória processual ou não declarativa abrange as nossas acções rotineiras, que são guardadas depois de bastante repetição e prática. Inclui procedimentos motores (como andar de bicicleta, ou desenhar com rigor). Essa memória depende dos gânglios basais, incluindo o corpo estriado e não abrange o nível de conhecimento. Ela exige mais tempo para ser alcançada. A memória declarativa reporta-se à competência para armazenar informação que podemos explicar através da fala ou da escrita. É a esta memória que nós podemos associar as aprendizagens escolares. Cruz (2009: 110) alude que de acordo com Kirk et al. (2005) é ao nível da memória semântica que aparecem os défices relacionados com as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

A memória semântica será aquela que contém todo o conhecimento que é aprendido na escola através do ensino e da experiência com a informação. Está

relacionada com a codificação, catalogação ou armazenamento e da chamada da informação.

A memória a longo prazo permite ao indivíduo que quer escrever um texto fazer a chamada dos seus conhecimentos mais relevantes que estão armazenados na sua memória e que lhes permitirá alcançar os seus objectivos de escrita. A percepção, a discriminação e a memória visual são essenciais na preparação para a leitura e a escrita. Algumas crianças disléxicas e com disortografia apresentam dificuldades para a lembrança imediata. (memória de curto prazo). Outros para lembrar factos passados no dia anterior, não se recordando do nome das letras que estão a ser ensinadas (memória de longo prazo) e outros ainda não conseguem lembrar palavras ou sons que escutam. Há ainda aqueles que apresentam dificuldades para memorizar visualmente objectos, palavras ou letras e também não se conseguem orientar no espaço. Os disortográficos apresentam na maioria dos casos dificuldade em expressar ideias com boa sintaxe, sequência e estrutura adequadas.

A estrutura que reconhece que uma informação é antiga ou nova fica localizada nas regiões anteriores dos lobos frontais e têm conexões com os quadrantes posteriores dos hemisférios cerebrais e com o tronco encefálico. As informações novas são armazenadas durante algum tempo nos neurónios do hipocampo e depois passam para a memória de médio prazo. É esta fase de armazenamento que permite compreender a linguagem escrita. As informações são fraccionadas em seus componentes. A percepção visual vai para o sulco calcarino do lobo occipital e a percepção auditiva vai para o giro temporal superior, a cinestésica vai para o cerebelo. Após chegarem nas áreas cerebrais essas informações podem ser consolidadas ou simplesmente esquecidas. A consolidação ocorre no lobo temporal e pode durar algumas horas. O terceiro passo dos eventos mnemónicos chamado evocação das memórias permite-nos lembrar o aprendido. No caso da escrita quando pretendemos escrever uma palavra a informação é rememorada tornando-se necessário que todos os componentes sejam localizados e depois a informação é remontada e possivelmente já não volta como foi arquivada.

Segundo Fonseca ao nível da escrita podem surgir dificuldades que se prendem com a execução gráfica e escritas das palavras. Na opinião do mesmo autor se nos reportarmos a duas tarefas da escrita, a cópia e o ditado verificamos que na primeira é utilizado o sistema visuo-motor, isto é há uma conversão dos optemas em grafemas,

enquanto no ditado é o sistema auditivo -motor que transforma os fonemas em grafemas.

Ao fazermos uma cópia e se a entendermos como uma leitura de palavras a que se segue a sua escrita poderemos seguir a via fonológica e recorreremos à estrutura de convertimento dos grafemas em fonemas para que as palavras escritas se convertam em sons. Estes sons por sua vez são levados ao cérebro (armazém de pronúncia) e chegarão ao armazém grafémico e mais tarde aos processos motores. No ditado sucede uma transferência dos sinais linguísticos para o movimento, ou seja o que se percebeu auditivamente passa para os gestos motores e por conseguinte para a palavra escrita.

Como já foi dito atrás a aprendizagem da escrita implica as funções de codificação e de composição. Problemas ao nível da execução gráfica e da escrita das palavras pode originar uma disgrafia e os que se relacionam com a composição escrita causam uma disortografia.

A disortografia para este autor acontece quando os sujeitos apresentam atrapalhões nas operações cognitivas de expressão e sintaxe. Para Fonseca (1999) os disortográficos *apesar de comunicarem oralmente, de poderem copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não conseguem organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais.*

A disortografia sendo um problema na expressão escrita atinge a imaginação, a expressão, a realização e os níveis de abstracção. Implica uma escrita com faltas, textos muito curtos com uma organização pobre, pontuação inadequada e composições pobres em ideias.

Sousa (2000:17) aponta a área da percepção como uma das áreas que interferem no processo de aquisição da escrita. Refere ainda que a memória visual e auditiva de sequências permite diferenciar os bons dos maus em ortografia. Diz-nos ainda que a incidência de dificuldades ortográficas é maior do que a dificuldade de leitura.

Vieira e Serra (2006:43) dizem-nos que ao observarmos a produção escrita de alguns alunos verificamos que estes fazem sistematicamente os mesmos erros. Associado à problemática estas crianças apresentam também uma memória visual e auditiva fraca.

Se associarmos o erro ortográfico à memória então teremos de compreender o que são erros ortográficos



Entendemos erros ortográficos como as falhas na transcrição correcta da grafia de uma palavra e que são resultantes da própria manipulação da realidade linguística.

As mesmas autoras referem que os erros se podem apresentar em quatro categorias: erros fonológicos; erros morfológicos; erros de sintaxe; erros lexicais.

Mateus citado por Barbeiro (2007:104) classifica os erros em duas categorias pertencentes à *ortografia das regras gramaticais* e erros respeitantes ao *vocabulário*. Ele divide ainda esta última categoria em *Ortografia de Uso* (relativa a erros que se fazem porque não existe uma regra para estabelecer a forma ortográfica exacta; só o contacto com a palavra é que facilita a sua aprendizagem) e *Ortografia Fonética e Disfonética* (diz respeito a erros correlativos a factos fonéticos). O mesmo autor ainda faz referência aos erros de acentuação e erros de ligações e de cortes irregulares das palavras.

Na perspectiva de Barbeiro (2007:30) a unidade que serve de base para a representação escrita é o fonema ou segmento fonológico.

O mesmo autor refere que a criança para chegar à representação ortográfica da palavra, precisa de se apoderar dessa unidade.

Jorin citado por Serra (2006:45) indica a importância de se educar o ver e o ouvir para se poder escrever correctamente. Serra e Vieira (2006:45) mencionam que nas crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, entre elas as que apresentam uma disortografia, o sistema nervoso parece não receber, não organizar, não armazenar nem transmitir informação visual, auditiva e táctil -quinestésica da mesma maneira que em uma criança normal. Estas crianças exibem frequentemente omissões de palavras, erros gramaticais de concordância de género e de número, incorrecção dos tempos verbais.

As autoras atrás citadas dizem-nos que na ortografia assim como na escrita usamos o canal fonológico e o canal visual. O canal fonológico permite-nos escrever palavras regulares, palavras desconhecidas e pseudopalavras mas nunca palavras irregulares. O canal visual apoia-se no vocabulário ortográfico de palavras conhecidas e frequentes tanto regulares como irregulares. A via lexical (visual) é incapaz de escrever palavras novas pois estas não podem ser reconhecidas através de regras de conversão fonema - grafema. É necessário recuperar a forma ortográfica armazenada no léxico mental. (caso das palavras homófonas) É imprescindível que se tenha em conta que a

conversão fala-a -escrita não obedece às mesmas regras do que a conversão escrita – a fala.

Segundo Gomes (2000) há muitas situações que são regulares na leitura, e que deixam de o ser na escrita. As conversões letra-som são o produto de regras bem definidas, mas as conversões som -a letra são irregulares. Por exemplo, ler sela” como /sela/ obedece à regra segundo a qual o “s” em posição inicial se lê /s. Mas escrever a mesma sequência fonológica tanto poderia ser feito com “s” inicial como com “c”, e na verdade as duas ortografias resultariam em palavras reais do português, as homófonas “sela” (do cavalo) e “cela” (do convento). Aqui uma regularidade de leitura é uma irregularidade de escrita e por isso à medida que adquirimos novas informações e as armazenamos sob a forma de memória o nosso cérebro vai-se alterando e é este processo que nos permite relembrar ou empregar o saber antigo e dar significado às actividades do presente, logo ser a base para a aprendizagem. Podemos então referir que há uma correlação entre aprendizagem e memória.

A memória não é uma única; há diferentes categorias de memórias como atrás já foi referido. A memória de curto prazo serve para proporcionar a continuidade do presente e para que esta se torne permanente ou seja se transforme em memória de longa duração exige atenção, repetições e ideias associativas. A memória deve ser estimulada com frequência e de um maneira activa porque o treino facilita a aprendizagem.

Fonseca citado por Serra e Vieira (2006:48) menciona que através da experiência e do treino podemos modificar a estrutura do cérebro que nos permite reter novas informações e melhorar a aprendizagem da leitura escrita.

Jimenez citado por Serra e Vieira (2006:48) diz que as dificuldades de escrita podem ser minoradas pelo treino auditivo e treino visual através de exercícios de leitura de ritmos, exercícios de semelhanças e diferenças; reconhecimento de formas ou figuras geométricas. O mesmo autor sugere como meio para vencer as dificuldades de ortografia exercícios de amadurecimento e treino linguístico -auditivo através da memorização de sequências de ruídos, de objectos de uso diário ou ditados de melodias e reconhecimento de erros ou diferenças e desenho de formas.

Nas fases iniciais da aprendizagem da escrita, há uma relação entre os progressos na motricidade fina, a capacidade de atenção e de discriminação visual e auditiva, e os avanços na compreensão da relação entre grafismo e linguagem.

Para Sousa a leitura não é um processo único e universal e a criança poderá aprender a ler utilizando diferentes tipos de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (citado por Pausas, 1979) o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autónomo da linguagem escrita não resultam apenas do processo de ensino – aprendizagem mas está subjacente à nossa motivação, interesses e emoções.

Vygotsky citado por Massi (2007:70) critica os métodos tradicionais de alfabetização dizendo que *se ensina as crianças a desenhar as letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se a mecânica de ler o que está escrito que se ofusca a linguagem escrita*

Este autor aponta que a escrita, mais do que uma simples capacidade motora, constitui um sistema de símbolos que se aplica em todo o desenvolvimento cultural da criança. Diz ainda que à medida que a fala desaparece a criança se vai apropriando da escrita. Refere também que a criança quando se inicia na escrita vai procurar muitas vezes apoio na fala corriqueira e por esse motivo aparecem as trocas de letras relacionadas aos sons surdos/sonoros ou fragmentações inadequadas de vocábulos. De acordo com Vygotsky a aprendizagem da leitura e da escrita depende do desenvolvimento de actividades em que essa modalidade de linguagem tenha sentido e se torne necessária para a criança. Segundo este mesmo autor citado por Massi (2007: 73) *«a construção e o domínio da escrita dependem de uma acção compartilhada na qual a criança em conjunto com outro mais experiente, se apropria da linguagem escrita como um objecto munido de sentido»*.

A discrepância entre as habilidades de leitura e as ortográficas pode ser explicada em relação às exigências diferentes que essas habilidades fazem ao aluno. Enquanto a leitura é abalizada como um processo de reconhecimento, a ortografia é como um processo de recuperação. A leitura é considerada a habilidade mais básica que envolve o reconhecimento das palavras tendo como base o conhecimento fonético. A ortografia, por outro lado é uma habilidade mais exigente, pois baseia-se em uma capacidade para segmentar as palavras em seus sons e representar esses sons em

símbolos. A ortografia vai-se tornando cada vez mais aprimorada à medida que o conhecimento ortográfico é alcançado. A ortografia para ser readquirida com exactidão precisa de ser representada e armazenada na memória daquele que escreve. Como a clara Snowling um aluno que não é alfabetizado com as capacidades bem assimiladas não terá informação ortográfica adequadamente armazenada e por isso escreve as palavras segundo a maneira como elas ressoam.

Segundo Piaget a aprendizagem é influenciada pela inteligência e, motivação. Para R. Gagne (1975) a aprendizagem escolar é um processo sistémico, dinâmico, que implica um processo de comunicação, de interacção, de retroacção e de ajustamentos sucessivos. É também um processo de construção pessoal, centrada na relação aluno saber, tendo como mediador das aprendizagens o professor.

Se enfatizamos a aprendizagem como o objecto do aluno, o papel do professor será o de facilitador dessas mesmas aprendizagens através de actividades de pesquisa, de descoberta e de reflexão. Teremos de dar mais importância ao processo de aprender, às atitudes e ao modo como o aluno constrói os seus conhecimentos do que à acumulação de conceitos, vazios de significado.

## **4. Intervenção educativa em crianças com disortografia**

Relacionado com o que vem afirmado nos pontos um e dois quando suspeitamos que uma criança pode ter disortografia deveremos efectuar -lhe uma avaliação estruturada que integrará as vertentes neuropsicológicas (lateralidade, percepção, psicomotricidade) assim como as competências psicolinguísticas (sintaxe, semântica, fonologia). Recolheremos informações do percurso escolar da criança e da sua história social (outros familiares com dificuldades de aprendizagem ou dislexia).

Após ter identificado as áreas fracas o professor deve procurar encontrar alternativas que minimizem esses défices. Segundo Barbeiro (2007:10) para que o professor possa ajudar o aluno no processo de aprendizagem da ortografia deverá estar ciente dos requisitos que o domínio da linguagem escrita coloca.

Segundo Victor da Fonseca (citado por Serra, 2008) a intervenção passará pela resolução de exercícios que provoquem o desenvolvimento das competências fonológicas, da percepção, discriminação e da memória visual e da auditiva. É primordial o uso de métodos diversificados e que o professor ensine o aluno de forma individualizada, organizada e sequencializada.

O desempenho destas crianças melhorará se existir uma cooperação casa/família através de contacto regular entre pais e professores. Os pais devem reforçar a auto-estima acreditando que os seus filhos têm potencialidades e conseguirão superar o problema. O professor deverá também estar consciente de que essa criança é um aluno inteligente e que é capaz de aprender. Na escola estes alunos deverão ficar sempre na fila da frente, longe da janela e de colegas faladores.

É importante que exista um fio condutor neste processo de reeducação que facilite e permita a correcção da leitura e escrita da criança. A reeducação da disortografia não se pode limitar a uma mera correcção sistemática dos “erros ortográficos”. Para isso deveremos estimular a memória visual e auditiva através do treino destas capacidades perceptivas.

As competências de análise da palavra devem ser ensinadas num contexto significativos para que as crianças retenham melhor a informação. Devemos pedir às crianças que leiam em voz alta histórias e que falem acerca das personagens e dos

acontecimentos passados na história, pois ao fazê-lo são activadas as unidades fonológicas da pronúncia ou produção da palavra.

Poderemos usar quadros com letras do alfabeto onde elas colocam o nome das personagens, números, famílias silábicas, leitura de ritmos, escrita de estruturas rítmicas, desenhos de figuras semelhantes e diferentes. As rimas e canções são também um meio de as crianças aprenderem com mais facilidade as letras. As rimas enquanto unidades rítmicas levam ao contacto com os segmentos fónicos que constituem as palavras e pelo seu padrão de repetição são um grande auxiliar da memória auditiva. As rimas usam padrões de repetições e constituem a forma mais natural de aprender a agrupar palavras pelos respectivos sons. Através delas os alunos com dislexia ou disortografia podem ampliar o conhecimento entre grupos de sons e o código alfabético. O uso de tarefas de associação visual, de ditados auto correctivos contribuirão para a criança fixar a escrita ortograficamente correcta.

Femia Godoy citada por Barbeiro (2007:142) inclui entre os procedimentos correctivos os *textos lacunares* que exibem um espaço em branco no lugar do grafema, para as palavras de ortografia ambígua, e estratégias lúdicas como os crucigramas e as sopas de letras

Quando a criança comete sistematicamente erros não devemos exigir que ela escreva as palavras “n” vezes pois isso de nada irá adiantar. Poderemos deixar que os alunos gravem as aulas para mais tarde as ouvirem e reforçar a assimilação dos conteúdos. Devemos ajudá-los a utilizarem o maior número de sentidos pois estas crianças precisam de sentir, tocar, cheirar e provar.

Estas crianças deverão ter condições especiais de avaliação (beneficiarem de mais tempo para realizarem tarefas escritas e não devem ser penalizados pelos erros ortográficos). Nós, professores, tal como foi dito atrás, devemos utilizar estratégias diversificadas e abordadas através do treinamento em tarefa, pondo ênfase na simplificação da tarefa a ser aprendida; treinamento em capacidade ou processo em que se tenta recuperar o distúrbio específico do desenvolvimento e treinamento em processo e tarefa. Estas abordagens de ensino ajudarão a desenvolver as potencialidades destes alunos e a remediar as suas falhas.

## **II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO**

## 5. Procedimentos Metodológicos

Sabendo que a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos e que esta deve ajudar a explicar, não apenas os produtos da investigação mas o seu próprio processo, no nosso estudo optamos por uma metodologia essencialmente qualitativa, privilegiando-se o método de Estudo de um Caso.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) surgiu no final do século XIX e início do século XX e atingiu o seu auge nas décadas de 1960 e 1970. Nas duas últimas décadas, assistiu-se a um crescimento de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. A investigação qualitativa tem no seu âmago cinco características: 1ª o ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é a via indispensável dessa mesma recolha; 2ª os dados que o investigador recolhe são particularmente de cunho explicativo; 3ª os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 4ª os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que simplesmente pelos resultados obtidos; 5ª o investigador dá uma importância vital ao significado que os cooperadores imputam às suas experiências.

Enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe possibilitam comprovar ligações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que criam dados descritivos que lhes permite observar a maneira de pensar dos participantes numa investigação.

Consideramos esta metodologia a que mais se adequa ao estudo de um caso concreto, pois consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo (Merriam, 1998). Assume-se também como uma investigação que produz um conhecimento de tipo particularístico, que procura descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo. Este tipo de investigação de cariz qualitativo decorreu no ambiente natural da escola e incidiu num aluno concreto de uma turma. Pretendemos compreender o comportamento *de uma criança de nove anos e no 4º ano de escolaridade que apresenta indicadores de disortografia*, recolhendo dados que permitam fazer uma *avaliação compreensiva das competências e necessidades que nos conduzirão a uma intervenção adequada*.



## 5.1. O método de estudo de caso

O método de estudo de caso permite prestar atenção a problemas concretos das nossas escolas e o caso pode ser uma criança (Stake, 2005). Constitui um agradável modo de pesquisa para a prática docente. Tem como objectivo, o estudo de situações bem definidas que podem ser objecto de análise e reflexão e visa conhecer em profundidade os “como “ e os “porquê” que caracterizam o seu objecto de estudo, proporcionando a descoberta de relações significativas entre os factos permitindo uma interpretação contextualizada por parte do investigador. Este tipo de investigação não constitui, só por si, uma metodologia bem delimitada. Não faz sentido generalizar proposições, poderão no entanto ser levantadas pistas de trabalho que serão testadas em novas pesquisas. É particularmente um desenho de investigação que pode ser conduzido num quadro de paradigmas bem distintos, como o positivista, o interpretativo ou o crítico. Trata-se de uma pesquisa que tem um forte cunho descritivo, mas não tem de ser somente descritivo, pode interrogar a situação, confrontá-la com outras situações já conhecidas e com teorias existentes. O estudo de caso procura identificar padrões, gerar novas hipóteses, novas teorias e novas questões para futura investigação. Pode ser uma importante contribuição para uma problemática e depois continuado num programa de investigação mais abrangente O investigador pretende estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à melhoria ou seja quer compreender a situação. Segundo Poisson (1990), possibilita perceber os processos mais do que os resultados ou produtos, assim como a maneira como os participantes interpretam as suas experiências e como lhes dão sentido.

O estudo de caso baseia-se sobretudo no trabalho de campo.

Stake (2005) citado por Duarte distingue três tipos de estudo de caso. O primeiro é o estudo intrínseco de caso. *O caso aparece-nos pela frente e sentimo-nos compelidos a tomá-lo como objecto de estudo.* Isto ocorre quando um professor resolve estudar um aluno que apresenta dificuldades, ou se temos curiosidade em avaliar um programa.

Yin acentua que o estudo de caso leva a fazer observação directa e a codificar dados em ambientes naturais o que difere de crer em dados derivados de resultados de testes, estatísticos, respostas a questionários.

Para Yin o primeiro passo para a concepção de um estudo de caso é definir o caso que se está a estudar. O fazer-se essa definição auxilia a organizar o estudo de caso pois ajuda a escolher-se as perguntas de pesquisa e a literatura adequada.

O segundo passo é a opção por um estudo singular ou por um estudo múltiplo.

O terceiro passo é a decisão de usar ou não desenvolvimento teórico para ajudar a seleccionar o caso, desenvolver o protocolo de recolha de dados e a organização das estratégias de análise de dados.

Como dizemos atrás, fomos para este estudo de caso com o objectivo de fazer uma intervenção/reeducação junto de um aluno que apesar de ter um nível cognitivo médio e uma boa compreensão leitora, manifesta grandes dificuldades na área da escrita.

Pretendemos em primeiro lugar compreender as causas das dificuldades que a criança apresenta na escrita através de uma avaliação compreensiva das suas dificuldades e fazendo o registo dos seus erros. Propomo-nos intervir nas suas áreas fracas ou emergentes de modo a melhorar a sua memória de trabalho.

Podemos encarar este estudo de caso numa perspectiva interpretativa em que o trabalho empírico assenta especialmente no trabalho de campo e que ao estudar *o aluno disortográfico e o professor na sua prática interventiva*, tenta tirar partido de algumas das melhores técnicas de recolha de dados, a observação directa e participante; o diário de bordo; o relatório; a entrevista.

A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação e a triangulação das fontes dos dados para fortalecimento da análise. Ex: O cruzamento de documentos com entrevistas e outros tipos de observação; a agregação de explicações antagonistas; a confrontação das suposições baseadas nas hipóteses com as conclusões.

Privilegiamos como técnica de recolha de dados a observação directa e participante pois é um processo no qual o investigador está em relação face a face com o observado e participa com ele no seu ambiente natural, recolhe dados e ao mesmo tempo actua sobre o meio e recebe a acção do meio sentindo-se implicado. Esta observação ao aluno com indicadores de disortografia será sistemática e será realizada todas as segundas-feiras das 15h30m às 17h30m na biblioteca e sala de apoio ao estudo

da escola T. O observador capta despercebidamente os processos de escrita (erros sistemáticos), e procura compreender as suas causas para arranjar *estratégias de intervenção que favoreçam a escrita e contribuam para melhorar a ortografia da criança em observação*, mas para isso o observador (*investigador*) tem de ser familiar ao *aluno* observado e ser aceite por ele. As vantagens desta forma de observação consistem em proporcionar ao observador experiências em primeira mão, participando e sentindo as pressões sofridas pelo observado.

O uso de uma variedade de fontes de informação permite aos investigadores cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições e se possível responder à nossa questão de partida «*A criança com disortografia no 4º ano de escolaridade sujeita a um processo de intervenção/reeducação terá progressos na competência ortográfica?*»

Recorremos também a análise variada de fontes múltiplas de dados (documentação elaborada pelo investigador; grelhas de avaliação compreensivas, registos do aluno antes e após a intervenção, fichas de correcção de inversões em sílabas e palavras, fichas para identificação dos elementos que compõem as palavras) etc.

Para complementarmos o conhecimento do nosso estudo optamos por analisar o questionário (Anamnese) e por uma (conversa) entrevista feita ao aluno. Fizemo-lo não com o intuito de confirmar hipóteses mas para ajudar a perceber *o porquê da criança escrever com tantos erros*.

Apesar de apontarem a esta metodologia «estudo de caso» alguns factores que a podem limitar como: requerer um longo período de tempo, dados difíceis de organizar, falta de objectividade, e a manipulação inconsciente de dados é uma metodologia que permite produzir informação de fácil entendimento, relata com pormenor a situação em estudo e o conhecimento que produz pode ser aplicado em outros casos idênticos e pode ser implementado por um único investigador. Dá também a oportunidade de reformular os objectivos, as problemáticas e instrumentos no decurso do seu desenvolvimento. Elegemos como «caso» (amostra baseada no critério) este aluno, de entre os vinte e um da mesma turma, por revelar indicadores que o enquadram na problemática que estamos a aprofundar.

Para prosseguimento do nosso estudo passaremos a fazer: i) caracterização do meio escolar; ii) caracterização da realidade pedagógica/ turma onde o observado está

inserido; iii) avaliação compreensiva das dificuldades de aprendizagem da criança; iv) caracterização das alterações da escrita, da criança. Após a avaliação dessas dificuldades traçamos um plano de intervenção /reeducação nas áreas que se apresentam fracas ou emergentes.

## **5.2. Caracterização do meio**

O Agrupamento que a criança objecto de estudo frequenta fica situado na freguesia de Cedofeita e é constituído por duas escolas básicas de primeiro ciclo e Jardim de Infância e pela Escola sede onde são leccionados os outros ciclos de ensino.

A escola deste aluno fica situada numa zona comercial onde os alunos, vêm de extractos sociais muito diferentes, constituindo grupos demasiado heterogéneos com experiências e motivações muito variáveis. Esta escola, além de receber crianças das freguesias de Cedofeita e Massarelos, recebe também crianças de outras freguesias desta cidade e concelhos limítrofes devido ao facto dos seus encarregados de educação trabalharem na zona envolvente da escola (Hospitais; Escolas; Faculdades). Há ainda um grupo significativo de crianças que escolhem esta escola por frequentarem infantários que pertencem a esta zona escolar.

Este Agrupamento é o estabelecimento de ensino que recebe as crianças de uma Instituição (que apresentam, quase sempre, problemas emocionais, de maturidade e comportamento, bastante graves) e também o Agrupamento de referência da deficiência visual e da multideficiência.

O número significativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) é uma das preocupações fundamentais deste Agrupamento, mobilizando toda a comunidade escolar para um atendimento mais eficaz, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos.

A EB1/J.I tem trezentos e noventa e oito alunos distribuídos por dezasseis turmas de primeiro ciclo e quarenta alunos do Pré-Escolar distribuídos por duas turmas. Neste Agrupamento existem ainda duas Unidades de Apoio à multideficiência, estando uma na EB1/J.I e outra na Escola Sede para as crianças mais velhas.

O Agrupamento tem cento e sessenta e nove professores do Ensino Regular distribuídos do seguinte modo: dezanove professores de 1º ciclo, 2 educadoras no Jardim

de Infância e na EB e Secundário cento e quarenta e oito. Há ainda onze professores de Ensino Especial e seis de Apoio Educativo.

No Agrupamento existia ainda um A.T.L que funcionava após as actividades extra-curriculares e durante o período de férias escolares. Era gerido pela Associação de Pais e frequentado essencialmente pelas crianças mais carenciadas. Neste ano lectivo e com esta nova Direcção do Agrupamento esse A.T.L foi encerrado e essas crianças foram para um espaço gerido pela Junta de Freguesia.

O Agrupamento procura proporcionar às crianças diversas actividades, desde uma hora mensal para cada turma de ciências experimentais, realizada nos laboratórios da Escola Sede e com os professores da área das Ciências.

A escola procura inculcar os valores da cidadania, trabalhando os temas escolhidos de Formação Cívica e apresentando-os mensalmente em Assembleia de Escola no Auditório do Conservatório em peça de teatro. Estes temas são trabalhados por todas as turmas da escola e pelo pré-escolar. Há uma preocupação em fazer a articulação entre os vários ciclos.

A maioria das crianças raramente falta à escola, tem uma boa relação tanto com professores como com os funcionários e apresenta um comportamento adequado à convivência escolar, cumprindo as regras estabelecidas e tendo um carinho especial pelos colegas com deficiência. Acolhem bem as crianças que têm nas suas salas e gostam muito de visitar a Unidade da multideficiência

A participação dos pais na vida da escola é uma constante, tanto nas reuniões como em alguns projectos a que os pais/encarregados de educação são convidados a trabalhar com os filhos. Há neste ano lectivo um projecto novo de teatro para pais que funciona todas as sextas-feiras ao final da tarde.

### **5.3. Caracterização da realidade pedagógica**

A turma que a criança objecto de estudo frequenta é constituída por vinte e três alunos de 4ºano, sendo dois de necessidades educativas especiais. Um destes alunos é portador de deficiência motora resultante de uma encefalopatia de etiologia desconhecida aos três anos e meio de idade e tendo ficado com grave tetrapariciedade. Apresenta problemas nas funções da orientação no espaço e nas funções relacionadas com o padrão da marcha. Move-se com o

auxílio de andarilho ou muletas. Outro é portador de ADPM por atrofia cerebral de predomínio fronto-parietal e ainda um terceiro aluno é seguido na consulta de pedopsiquiatria do Hospital Maria Pia.

Dezoito alunos têm nove anos, quatro completam -nos no decorrer do ano lectivo e há um aluno com catorze anos. Da turma fazem parte nove elementos do sexo feminino e catorze do sexo masculino. É uma turma heterogénea tanto a nível socioeconómico como cultural, Há encarregados de educação com cursos superiores, outros com cursos médios e alguns só com a escolaridade obrigatória. É de salientar que apenas seis alunos recebem subsídio da acção escolar.

Apesar desta heterogeneidade a nível de aproveitamento escolar a turma tem se mostrado equilibrada e mantém um ritmo de aprendizagem razoável, apenas alguns alunos apresentam maiores dificuldades na aquisição e compreensão de informação nova, o que mesmo assim não os tem impedido de acompanhar o resto do grupo embora com menos aproveitamento. É um grupo de crianças que se interactivam bem e são preocupados com as crianças com mais dificuldades e em ajudar os colegas com N.E.E.

As famílias também têm um bom relacionamento tanto com a escola como umas com as outras.

## **5.4. Caracterização genérica do aluno**

A criança objecto de estudo tem nove anos de idade e frequenta o quarto ano do primeiro ciclo. É o primeiro filho do casal. Desde a separação dos pais no início do segundo ano de escolaridade vive com a mãe e uma irmã de três anos, embora todos os dias o pai o venha trazer de manhã à escola. É uma criança muito meiga, dócil, que interage bem com os colegas e com os professores e a nível académico muito empenhado.

Usa óculos de correcção e toma medicação diária para a Epilepsia. Em idade pré-escolar eram frequentes as convulsões e as crises de Epilepsia, que o punham bastante apático e dificultavam o seu desenvolvimento global e as educadoras referenciaram-no para apoio individualizado. Tal como foi referenciado pelos pais no questionário de Anamnese começou a ser apoiado no Jardim de Infância (particular). Os pais referiram que o filho é seguido no Hospital Maria Pia nas consultas de

Neuropediatria e Oftalmologia. Foi uma criança que nasceu às trinta e nove semanas de gravidez, de parto eutócito e com suspeita de infecção por C.M.V. Não gatinhou e começou a andar aos quinze meses.

É uma criança que exhibe problemas ao nível das funções de orientação no espaço e no tempo. O nível da compreensão e da linguagem é normal para a idade, apresentando um razoável conhecimento lexical, assim como alguma capacidade linguística.

Evidencia uma maior facilidade ao nível do pensamento lógico -abstracto e boas competências em termos de coordenação – visuo -motora e expressão verbal, mas um nível baixo na destreza fonética.

Genericamente revela dificuldades na motricidade fina, na organização perceptiva e nas capacidades espaciais.

No início do primeiro ano de escolaridade partiu o braço esquerdo, com que escreve e come, tendo necessidade de ser operado e iniciou a escrita com a mão direita. Este processo durou mês e meio o que lhe dificultou a grafia. Aprendeu a ler também no mesmo ano, interpretando o que lê e ouve contar. Diz lengalengas e poemas com facilidade embora tenha muita dificuldade em reter sequencialmente palavras e frases ouvidas revelando uma fraca memória auditiva.

Apresenta uma grafia muito irregular, com traços pouco precisos, grafismos não diferenciados nem na forma nem no tamanho e uma escrita desorganizada onde se notam irregularidades e falta de ritmo no traçado das letras. É de salientar que os movimentos de base especialmente de ligação são incorrectos. A nível de ortografia faz erros por troca de fonemas, omissões, confusões, separações e adições de sílabas; não tem dificuldade na construção de um texto mas não utiliza a pontuação. Suspeita-se de uma disgrafia e disortografia. A professora do Ensino Especial e eu própria estamos a fazer a reeducação da escrita deste aluno.

Esta criança frequenta actividades extra-curriculares em A.T.L para onde vai a seguir à escola. Uma vez por semana, fica comigo durante duas horas a ser observado e a fazer exercícios de reeducação/intervenção nas suas áreas fracas.

## **5.5. Avaliação compreensiva das dificuldades**

Para efeitos da avaliação compreensiva da criança aplicámos provas informais de entre as previstas nos ficheiros pedagógicos «Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem» Pistas de intervenção educativa (Serra, H et al, 2007)

A aplicação das provas foi realizada durante os intervalos e uma vez por semana às segundas-feiras entre as quinze e trinta e as dezassete e trinta minutos. Os pais deram autorização para ser efectuada esta avaliação.

Registámos os resultados da avaliação compreensiva destacando-se dessa forma as áreas fracas, fortes e emergentes, a partir dos êxitos e inêxito do aluno observado.

Para levantamento das incorrecções ortográficas do observado criámos tabelas onde fomos registando os erros dados quer nos ditados quer na expressão escrita.

## **5.6. Aplicação de provas**

### **a) Linguagem**

A avaliação da Linguagem compreensiva (Anexo I) teve como objectivos a execução de ordens simples e complexas, o desenvolvimento do diálogo estruturado e a audição e reconto de histórias simples. A Linguagem expressiva teve como objectivos a verificação do vocabulário, a sintaxe, a organização das frases e a articulação das palavras.

Face a estes propósitos, o observador num contexto o mais informal possível, convidou a criança a executar pequenas tarefas, como cumprir ordens simples e complexas. Também foi importante um diálogo sobre o que fez no seu fim-de-semana. Além disso foram lidas duas histórias, das quais a primeira foi recontada de um modo pessoal e a segunda indicava-se se a frase era verdadeira ou falsa.

A avaliação consistiu em ouvir a criança e ao mesmo tempo ir preenchendo as grelhas anotando se tinha êxito ou não.

A criança objecto de estudo foi sempre muito receptiva, vendo a aplicação dos testes como uma brincadeira que fazia nos intervalos e às segundas-feiras. Apresentou



dificuldades na execução de ordens complexas e recontou bem as histórias lidas pelo observador, respondendo às perguntas feitas sobre uma delas. Na Linguagem expressiva, apresenta alguns défices. Conseguiu narrar um pouco o que fez no seu fim-de-semana, contando alguns pormenores. Nas descrições das imagens apresentou dificuldade em organizar o seu discurso com clareza, exprimindo-se com frases confusas, desorganizadas e com um vocabulário pobre.

**Quadro 1 - Avaliação da Linguagem compreensiva e expressiva (baseado nos ficheiros pedagógicos de Serra)**

1 - Área: linguagem				
2 - Subárea: compreensiva		AD	NAD	AGD
1	Executa ordens simples		X	
2	Dialoga		X	
3	Faz recados simples		X	
4	Executa ordens com alguma complexidade	X		
5	Compreende histórias ouvidas		X	
6	Compreende histórias lidas.		X	
7	Reconta histórias ouvidas.		X	
8	Distingue a personagem principal de um texto.		X	
9	Reconhece personagens secundárias do texto.		X	
10	Forma áreas vocabulares.	X		
11	Forma famílias de palavras.	X		
12	Identifica formas de frase.	X		
13	Inventa histórias a partir de gravuras	X		
14	Dá sinónimos de palavras simples.	X	X	
15	Distingue sinónimos e antónimos.	X		
1 - Área: linguagem				
2 - Subárea: expressiva		AD	NAD	AGD
1	Narra vivências do dia -dia		X	
2	Transmite um recado simples		X	
3	Forma frases a partir de palavras dadas		X	
4	Descreve gravuras com pormenor	X		
5	Reconta histórias com suporte visual		X	
6	Reconta histórias sem suporte visual com lógica	X		
7	Dá título a um texto		X	
8	Inventa frases adequadas a gravuras		X	
9	Articula correctamente as palavras.	X		
10	Expressa-se com correcção morfológica e sintáctica	X		
11	Sabe sinónimos de palavras usuais.		X	
12	Usa antónimos de palavras habituais.		X	
13	Inventa histórias a partir de gravuras	X		
14	Lê expressivamente textos em prosa.		X	
15	Recita adequadamente poemas simples Distingue sinónimos e antónimos.		X	

## **b) Psicomotricidade**

A avaliação da psicomotricidade (Anexo II) teve como objectivo perceber se a criança domina o esquema corporal; o reconhecimento e a dominância em relação à lateralidade. Permitiu avaliar com precisão a orientação espacial, quer no espaço real quer no espaço gráfico. A orientação temporal permitiu verificar a consciência que a criança observada tem do tempo.

Como estratégias o observador convidou primeiro a criança a desenhar a figura humana numa folha de papel e a seguir a construir um puzzle da figura humana. Após isto, o observador nomeou as partes do corpo e o observado apontou-as em si, no outro e no desenho. O observador aponta partes no seu corpo e o observado teve de as nomear.

Executaram-se tarefas que se limitaram a uma das mãos, a um dos pés, do ouvido e olho. No caso do olho utilizou-se a fechadura para espreitar

Executaram-se ainda exercícios de simetrias, através da cópia de figuras geométricas simples ou combinadas. Fizeram-se perguntas relacionadas com os dias da semana e estações do ano.

A avaliação continuou com o preenchimento das grelhas onde se registou o êxito ou inêxito na tarefa. Na área da psicomotricidade, a criança; no esquema corporal não apresenta dificuldades tanto na identificação em si dos diferentes membros do corpo como em os nomear e identificar no outro. Desenhou-se, esquecendo-se do pescoço e colocando uma perna maior do que a outra, os braços saem do meio do corpo e ainda são pequenas linhas. Teve alguma dificuldade na construção do puzzle com 11 peças, no outro já não teve. No que respeita à dominância e reconhecimento lateral, apresenta uma lateralidade cruzada, já que faz grande parte das tarefas com a mão esquerda, contudo usa o pé e o ouvido direito para escutar ou chutar uma bola e o olho apresenta uma dominância esquerda. Não apresenta dificuldade em identificar na imagem a direita e a esquerda. Na subárea da orientação espacial escreveu o seu nome apresentando traçados irregulares. Não conseguiu reproduzir correctamente as figuras geométricas combinadas, por transposição nem executar traçados simétricos muito simples. No final desta sessão, respondeu correctamente às questões temporais, mas teve dificuldade em contar com sequência cronológica a história. É uma subárea fraca.

**Quadro 2 - Avaliação da Psicomotricidade**

<b>II - Área: psicomotricidade</b>				
<b>1 - Subárea: esquema corporal</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Identifica partes do corpo em si		X	
2	Identifica partes do corpo no outro		X	
3	Identifica partes do corpo no espaço gráfico.		X	
4	Nomeia as diferentes partes do corpo em si e no outro.		X	
5	Nomeia as diferentes partes do corpo no espaço gráfico.		X	
6	Completa gravuras de bonecos a que faltam partes do corpo.		X	
7	Recompõe um boneco dividido em 11,7ou 5 partes (puzzle).		X	
8	Sabe localizar alguns órgãos do corpo pulmões, coração, estômago).		X	
9	Desenha a figura humana completa.			X
10	Representa graficamente as diferentes partes do corpo			X
<b>II - Área: psicomotricidade</b>				
<b>2 - Subárea: lateralidade (dominância e reconhecimento)</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Executa com as mãos ordens dadas.		X	
2	Executa com os pés ordens dadas.		X	
3	Usa o olho dominante para espreitar por um monóculo.		X	
4	Usa o ouvido dominante para escutar		X	
5	Reconhece a simetria do corpo.		X	
6	Levanta a mão direita e o pé esquerdo.		X	
7	Toca com a mão esquerda no ombro direito.		X	
8	Aponta com a mão direita o ombro esquerdo de quem está à sua frente.		X	
9	Executa exercícios de lateralidade.		X	
10	Localiza objectos à sua direita e à sua esquerda.		X	
11	Localiza objectos à direita e à esquerda do outro (de frente para ele)		X	
12	Identifica posições de objectos vistos numa gravura.		X	
13	Localiza objectos à direita e à esquerda no espaço gráfico.		X	
14	Reconhece a simetria no espaço gráfico.		X	
15	Reproduz exercícios corporais, de outrem, à sua frente.		X	
<b>II - Área: psicomotricidade</b>				
<b>3 - Subárea: orientação espacial</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Compreende noções de: perto/longe; à frente /atrás; em cima /em baixo; fora/dentro; ao lado/entre; antes/depois		X	
2	Reproduz figuras geométricas simples por transposição.			X
3	Reproduz figuras geométricas combinadas por transposição.			X
4	Escreve o nome completo em maiúsculas impressas.		X	
5	Executa simetrias na horizontal.			X
6	Executa simetrias na vertical			X
7	Executa grafismos simples.			X
8	Executa grafismos complexos.			X
9	Contorna figuras simples		X	
10	Contorna figuras complexas		X	
11	Preenche espaços.		X	
12	Une pontos simples previamente dispostos.		X	
13	Une pontos complexos previamente dispostos		X	
14	Percorre labirintos rectilíneos.		X	
15	Percorre labirintos circulares		X	
<b>II - Área: psicomotricidade</b>				
<b>4 - Subárea: orientação temporal</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Distingue passado/presente /futuro		X	
2	Tem noção de fim-de-semana		X	
3	Discrimina e nomeia os dias da semana		X	
4	Tem noção de véspera/antevéspera; ontem/amanhã.		X	
5	Tem noção de anteontem e depois de amanhã.		X	
6	Discrimina e nomeia os meses do ano		X	
7	Conhece as estações do ano.		X	
8	Reconhece a estação do ano anterior e a posterior àquela em que estamos.		X	
9	Relata acontecimentos vividos em sequência			X
10	Reconta uma história simples ordenada cronologicamente			X
11	Organiza dados cronológicos em sequência			X
12	Organiza em sequência, histórias em gravuras.			
13	Organiza sequencialmente figuras			X
14	Sabe em sequência as aulas que tem nos dias da semana.		X	
15	Conta a sua história de vida sequencialmente		X	

### **c) Percepções**

A avaliação das percepções (Anexo III) teve como objectivo verificar o nível de eficiência no campo auditivo, visual e táctilo quinestésico.

A percepção auditiva permite, através do sentido auditivo, perceber se a criança identifica, reconhece e discrimina os sons do meio ambiente; se consegue reconhecer as pequenas diferenças entre fonemas, palavras e sequenciar sílabas e frases.

Como estratégias o observador deixou cair vários objectos um a um, que o observado viu e ouviu. Depois, com os olhos fechados o observado teve de identificar pelo som da queda, os mesmos objectos. Também teve de discriminar os sons que ouviu no ambiente (chuva, porta a bater, vento chave a cair). Ainda teve que ouvir diferentes pares de palavras ditas pelo observador e referir se eram iguais ou diferentes. A criança teve que discriminar fonemas com sons semelhantes e repetir seis nomes várias vezes pela mesma ordem que o observador as mencionou.

Ao nível da percepção visual teve de descobrir semelhanças e diferenças em imagens, reorganizar de memória objectos apresentados, reconhecer absurdos em imagens, reconhecer a figura em fundo, discriminar letras com grafia semelhante.

Na subárea perceptiva visual o observado apresentou dificuldades em identificar diferenças e semelhanças entre duas imagens, recordar de memória objectos retirados de um conjunto, descrever de memória imagens observadas, pois altera-lhes a sua posição e orientação e não mostrou ter dificuldade em reconhecer absurdos em gravuras.

Na percepção auditiva apresentou dificuldades em reter, mantendo a ordem sequencial palavras e frases ouvidas. Ora memoriza e repete, por ordem, séries de seis nomes de pessoas e de seis algarismos, ora repete menos. No entanto consegue memorizar e repetir lengalengas e rimas assim como recontar histórias complexas ouvidas.

**Quadro 3 - Avaliação Perceptiva (visual e auditiva)**

<b>III - Área: perceptiva</b>				
<b>4 – Subárea: percepção visual</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Identifica objectos		X	
2	Identifica imagens		X	
3	Compreende o que falta em figuras semelhantes	X		
4	Completa figuras		X	
5	Identifica diferenças entre duas imagens	X		
6	Identifica semelhanças entre duas imagens	X		
7	Reorganiza de memória, por ordem, objectos apresentados	X		
8	Recorda de memória os objectos retirados de um conjunto	X		
9	Descreve de memória imagens observadas			X
10	Recorda até seis objectos vistos numa gravura			X
11	Recorda e nomeia nomes de pessoas vistas	X		
12	Reconhece absurdos em imagens	X		
13	Reconhece a figura de fundo	X		
14	Ordena as imagens de uma história com sequência	X		
15	Desenha de memória sequências de grafismos observados			X
16	Discrimina letras com grafia semelhante b/d; p/q;m/n;e/i		X	
<b>III - Área: perceptiva</b>				
<b>2 – Subárea: percepção auditiva</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Identifica sons diversos		X	
2	Discrimina vozes humanas		X	
3	Discrimina pares de palavras semelhantes	X		
4	Discrimina fonemas com sons semelhantes	X		
5	Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de seis nomes de pessoas	X		
6	Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de cinco ou quatro nomes de pessoas	X		
7	Memoriza e repete frases simples	X		
8	Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de seis algarismos	X		
9	Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de cinco ou quatro algarismos	X		
10	Reproduz batimentos rítmicos ouvidos	X		
11	Memoriza e repete frases complexas	X		
12	Faz completamento de frases	X		
13	Ouve e reconta histórias simples		X	
14	Ouve e reconta histórias mais complexas		X	
15	Ordena sequencialmente figuras relativas a uma história ouvida		X	

### **d) Motricidade**

A avaliação do desenvolvimento motor (Anexo IV) teve como objectivos perceber se a criança apresentava dificuldades na motricidade ampla, no que se refere ao equilíbrio e coordenação e na motricidade fina para executar movimentos finos com

controlo e destreza, pois esta capacidade reflecte-se na escrita, no desenho dos traçados grafo motores.

O observador pediu à criança que fizesse exercícios simples como saltar ao pé-coxinho, caminhar sobre uma linha no chão, subir e descer escadas alternando os pés. Convidou também a criança a recortar, abotoar e copiar grafismos isolados e em sequências.

O observador continuou a registar nas grelhas o que observava.

A criança objecto de estudo apresentou grandes dificuldades na motricidade ampla a nível de coordenação global, nomeadamente em apoiar-se num só pé, nos calcanhares e nos bicos de pés. Quanto à motricidade fina apresentou muitas dificuldades na execução de grafismos, em fazer enfiamentos e montar pulseiras de cliques.

**Quadro 4 - Avaliação Motricidade**

<b>IV- Área: motricidade</b>				
<b>1 – Subárea: ampla/fina</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Apoia-se num só pé	X		
2	Apoia-se nos bicos dos pés	X		
3	Apoia-se nos calcanhares	X		
4	Encesta uma bola	X		
5	Percorre labirintos com os pés	X		
6	Percorre com lápis labirintos rectilíneos		X	
7	Percorre com lápis labirintos curvos		X	
8	Executa grafismos simples			X
9	Executa grafismos mais elaborados			X
10	Enfia missangas num fio de pesca		X	
11	Monta uma pulseira de 10 cliques médios	X		
12	Monta uma pulseira de 10 cliques pequenos	X		
13	Desmonta a pulseira de cliques pequenos	X		
14	Monta puzzles de peças médias		X	
15	Monta puzzles de peças pequenas		X	

### **e) Competências Académicas**

Esta área (Anexo V) teve como objectivo verificar a capacidade de leitura e escrita. A avaliação da leitura centrou-se essencialmente na pronúncia, nas trocas de

palavras ou letras, nas omissões ou acrescentos que a criança fez à medida que leu, na expressividade e na pontuação.

Adicionalmente, pretendeu-se verificar a compreensão e a interpretação. Na subárea da escrita verificou-se os traçados grafo motores, o nível ortográfico e o nível sintático.

Utilizaram-se como estratégias a realização de algumas fichas com os diferentes conteúdos. Na subárea de leitura a criança não apresenta dificuldades. A sua leitura é segura, com ritmo e expressão, faz uma adequada interpretação e a compreensão leitora é apropriada. Na subárea da escrita é onde esta criança evidenciou maiores dificuldades. Até a copiar pequenas frases ou textos surgem alterações quer por erros ortográficos (tipo: omissões, adições, substituições e inversões, confusões, separações) quer por desrespeito de regras da língua. Ao nível sintático a sua execução na expressão escrita é satisfatória, embora evidencie uma certa dificuldade no uso da pontuação. Tal parece revelar que tem fraca memória visual e problemas de orientação espacial. É uma subárea fraca.

**Quadro 5 - Avaliação das competências académicas (leitura e escrita)**

Área: académica				
1 – Subárea: leitura		AD	NAD	AGD
1	Lê vogais e ditongos		X	
2	Lê palavras com três sílabas		X	
3	Lê frases simples		X	
4	Lê palavras invulgares		X	
5	Lê consoantes com sons		X	
6	Lê um texto sem substituir palavras		X	
7	Lê um texto respeitando os sinais de pontuação		X	
8	Lê um texto sem omitir a ordem dos fonemas		X	
9	Lê um texto sem omitir fonemas		X	
10	Lê um texto sem acrescentar fonemas		X	
11	Lê um texto sem omitir nenhuma frase		X	
12	Lê um texto expressivamente		X	
13	Compreende o que lê		X	
14	Lê um texto acentuando devidamente as palavras		X	
15	Lê um texto sem erros de pronúncia		X	

<b>Área: académica</b>				
<b>2 – Subárea: escrita</b>		<b>AD</b>	<b>NAD</b>	<b>AGD</b>
1	Copia frases correctamente			X
2	Copia textos correctamente			X
3	Faz a pontuação correcta de textos			X
4	Usa as maiúsculas correctamente	X		
5	Completa pequenos textos		X	
6	Ordena frases correctamente		x	
7	Responde correctamente a questionários simples		X	
8	Escreve palavras/frases sem omissões	X		
9	Escreve palavras/frases sem ligações	X		
10	Escreve palavras/frases sem adições	X		
11	Escreve frases simples com correcção		X	
12	Escreve pequenos textos com correcção			X
13	Produz frases com concordância morfosintáctica			X
14	Forma famílias de quatro palavras		X	
15	Escreve textos dialogados com correcção			X
16	Escreve pequenas histórias com coerência		X	
<b>AValiação das áreas de realização académica</b>				
<b>LEITURA</b>				
<b>Subáreas:</b>	<b>Descrição</b>	<b>Êxito</b>	<b>Inêxito</b>	<b>Obs.</b>
Descodificação	Pronúncia (ler em voz alta um texto curto adaptado à idade)	x		
	Velocidade	X		
	Erros de Leitura	x		
	Postura corporal	X		
	Pontuação e expressão	x		
Compreensão e interpretação	Responder a algumas perguntas relacionadas com o texto lido (perguntas dos anexos dos textos)	x		
<b>ESCRITA</b>				
Traçados grafomotores	Ataque e sequência da letra (realizar um ditado de 2 a 3 linhas do texto lido anteriormente; fazer o reconto por escrito ou um texto livre)		X	
	tonus muscular		X	
	Tamanho		X	
Nível Ortográfico	Erros de inversões, confusões, repetições, omissões, adições, etc.		X	
Nível sintáctico	Estrutura das frases		X	
Regras gráficas	Cedilhas, acentos, pontuação, ...		X	

NAD – Não apresenta dificuldades

AD – Apresenta dificuldades

AGD – Apresenta grandes dificuldades



## 5.7. Avaliação das competências fonológicas<sup>1</sup>

Para podermos avaliar as competências fonológicas da criança (anexo VI) aplicamos provas informais que construímos baseadas nos jogos fonológicos de Serra, H.

Registámos os resultados da avaliação, destacando-se as palavras que a criança discrimina e as que não consegue discriminar.

### Aplicação de provas

#### 1 - Palavras iniciadas por vogais

1.1. Técnica de aplicação – O professor apresenta à criança vinte e quatro imagens distribuídas por seis colunas com quatro imagens cada e pede-lhe que rodeie o desenho à medida que vai dizendo as palavras.

#### Quadros 6 e 6 A - Palavras começadas por vogais (jogo fonológico)





	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Anel/igreja/unhas/óculos	Anel/igreja/unhas/óculos	
Isqueiro/urso/avental/erva	Isqueiro/urso /erva	Avental
Alicate/ananás/ovelha/irmã	Alicate/ananás/ovelha/irmã	
Enxada/ouvido/ilha/anjo	Enxada/ouvido/ilha/anjo	
Enguia/oito/arroz/arvore	Oito/arroz/árvore	Enguia
Aspas/índio /osso/olho	Aspas/índio /osso/olho	

<sup>1</sup> Exercícios baseados no jogo fonológico de Serra, Helena

























1.2- **Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «s»

**Quadros 7 e 7A - Palavras começadas pelo fonema «s»**

					Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
				Macaco/pasta/escola/sapato	sapato	
				Sumo/sol/seta/foca	Sumo/sol/seta/	
				Cenoura/cesta/tomate/sapo	Cenoura/ sapo	cesta
				Cereja/selo /cavalo /cegonha	Cereja /cegonha	selo
				Cidade/soldado/sereia/piano	Soldado/sereia/	cidade
				Sino/pato/cisne/cabeça	Sino//cisne	

1.3- **Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «p»

**Quadros 8 e 8A - Palavras começadas pelo fonema «p»**











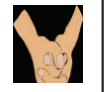





					Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
				Morango/rebuçado/papagaio/pente	pente	papagaio
				Mota/pêra/lata /pato	Pêra/pato	
				Piscina/rosa/menina/pasta	Piscina/pasta	
				Pêssego /panda/sapato /pincel	Pêssego /pincel	panda
				Pé/palhaço/piza/viola	Palhaço /pé/piza	

## 2. Reconhecer pelo nome <sup>2</sup>

### 2.1. Palavras iniciadas por vogais

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança dezasseis imagens distribuídas por quatro colunas com quatro imagens cada e pede-lhe que rodeie o desenho à medida que vai dizendo os respectivos nomes

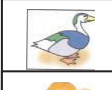
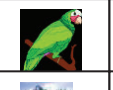

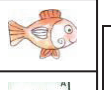

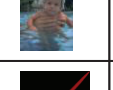




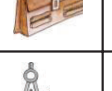





#### Quadros 9 e 9A - Reconhecer pelo nome (palavras começadas por vogais)

					Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
				Ananás/antílope/abelha/ovos	Ananás/antílope/abelha /ovos	
				Urso/ovelha/uvas/oito	Urso/ovelha/uvas/oito	
				Ana/avião/unhas/canguru	Ana/avião/unhas/canguru	
				Égua/automóvel/aspas/etiqueta	Égua/automóvel	Etiqueta; aspas

### 2.2. Palavras começadas pelo fonema «p»

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «p»

#### Quadros 10 e 10A - Reconhecer pelo nome (palavras começadas por vogais)

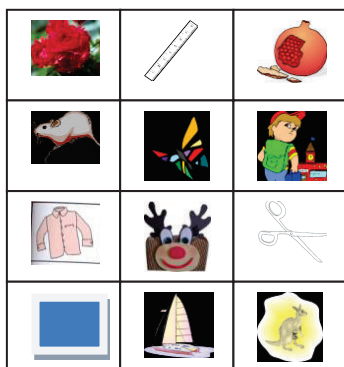
					Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
				Pato/papagaio/morangos/peixe	Pato/papagaio/morangos/peixe	
				Pão/piscina/pêssegos/panela	Pão/piscina/pêssegos/panela	
				Presépio/pincel/pasta/palhaço	Presépio/pincel /pasta/palhaço	
				Lápis/pêra/compasso/porco	Lápis/pêra/compasso/patins	

<sup>2</sup> Jogos de discriminação fonológica baseado no jogo fonológico de Helena Serra

### 2.3-Palavras começadas pelo fonema «r»

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «r»

#### Quadros 11 e 11A - Palavras começadas pelo fonema«r»

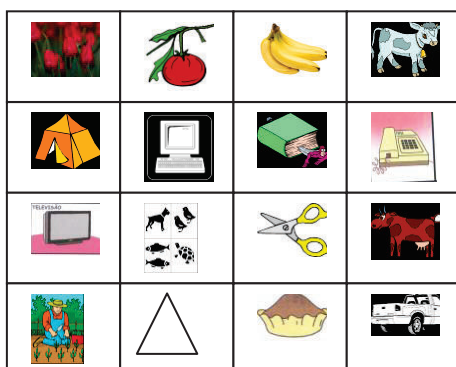


	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Rosa/régua/romã	Rosa/régua	Romã
Rato/borboleta/rapaz	Rato/ /rapaz	
Camisa/reña/tesoura	Rena	
Rectângulo/barco/canguru	Rectângulo	

### 2.4 - Palavras iniciadas por «t»

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «t»

#### Quadros 12 e 12 A - Palavras começadas p elo fonema «t»

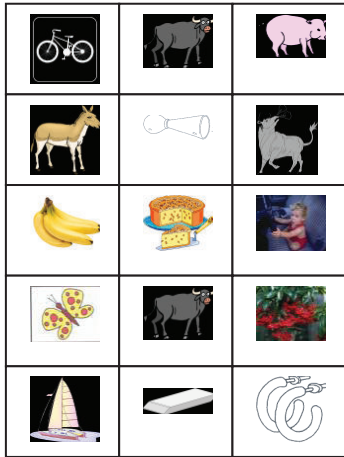


	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Tulipa/tomate/banana/ carneiro	Tomate	Tulipa
Tenda/computador/livro /telefone	Tenda /telefone	
Televisão/tartarugas/tesoura/vaca	Televisão/tesoura/tarta rugas	
Trabalhador/triângulo /tarte/camioneta	Triângulo /tarte	Trabalhador

**2.5. Palavras começadas pelo fonema «b»**

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «b»

**Quadros 13 e 13A - Palavras começadas pelo fonema «b»**

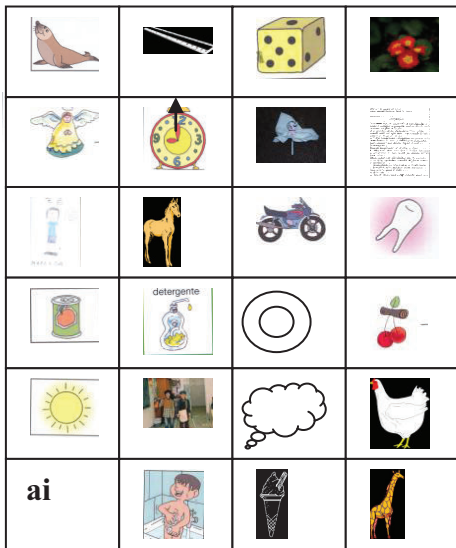


	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Bicicleta/boi/porco	Bicicleta/boi	
Burro/buzina/búfalo	Burro/buzina	Búfalo
Bananas/bolo/bebé	Bananas/bolo/bebé	
Borboleta/boi/bagas	Borboleta/boi	Bagas
Barco/borracha/brincos	Barco/borracha	

**2.6. Palavras iniciadas por «d»**

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «d»

**Quadros 14 e 14A - Palavras começadas pelo fonema «d»**

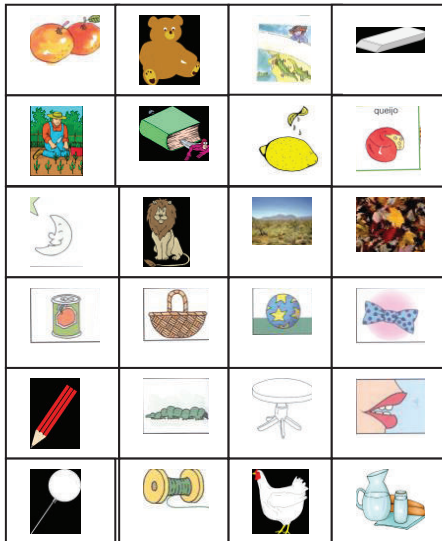


	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Foca/régua/dado/dália	Dado/dália	
Anjo/relógio/duendes/ditado	Duendes/ditado	
Desenho/cavalo/mota/dente	Desenho	Dente
Lata/detergente/donut/cereja	Detergente/donut	
Dia/disfarce/nuvem/galinha	Disfarce	Dia
Ditongo/ duche / gelado/girafa	Ditongo/duche	

**2.7. Palavras começadas pelo fonema «l»**

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «l»

**Quadros 15 e 15A - Palavras começadas pelo fonema «l»**

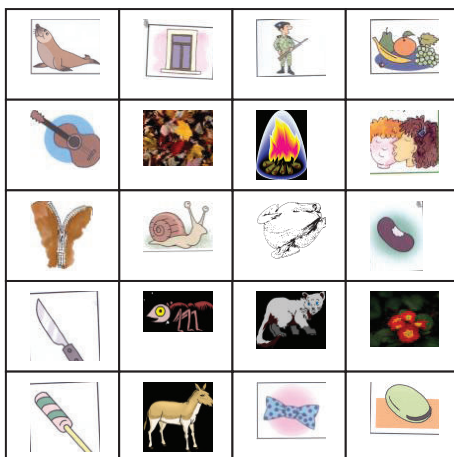


	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Laranja/urso /larva/borracha	Laranja	Larva
Lavrador/livro/limão/queijo	Livro/limão/lavrador	
Lua/leão/milho/fada	Lua/leão	
Lata/cesto/roda/laço	Lata/ laço	
Lápis/lagarta/mesa/boca	Lápis/lagarta	
Lupa/linhas/pinto/leite	Lupa/ linhas/leite	

**2.8 .Palavras começadas pelo fonema «f»**

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «f»

**Quadros 16 e 16A - Palavras começadas pelo fonema «f»**

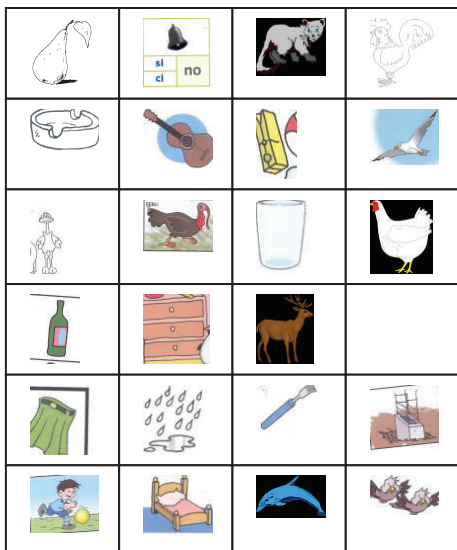


	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Foca/porta/soldado/fruta	Foca/ fruta	
Viola/folha/fogo/filho	Folha/fogo/filho	
Fecho/caracol/frango/ feijão	Fecho//frango/ feijão	
Faca/ formiga/ gata/zinia	Faca/formiga	Foguete
Foguete/burro /laço/fava	Foguete	Fava

### 2.9. Palavras começadas pelo fonema «g»

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras que começam pelo fonema «g»

#### Quadros 17 e 17A - Palavras começadas pelo fonema «g»



	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Pêra/sino/gato/galo	Gato/galo	
Cinzeiro/guitarra/mola/gaivota	Guitarra/gaivota	
Ganso/peru/copo/galinha	Galinha	Ganso
Garrafa/gaveta/veado/tesoura	Garrafa/gaveta	
Saia/gota/garfo/poço	Garfo	Gota
Golo/cama/golfinho/ninho	Golo /golfinho	

### 2.10. Palavras com o som «x»

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras em que se ouve o som «x»



#### Quadros 18 e 18A - Palavras em que se ouve o som «ch»

	Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
Xarope/chupeta/ xilofone /chinelo	Xarope/ chupeta/ xilofone /chinelo	
Chaveiro/chávena/chuveiro/chinês	Chávena/chuveiro/chinês	Chaveiro
Chupa/chapéu/chaminé/chocolate	Chupa/chapéu/chocolate	Chaminé
Peixe/xadrez/chuva/caixote	Peixe/chuva/caixote	Xadrez
Fecho/lixo/caixa/chorar	Fecho/lixo/caixa/chorar	

### 2.12. Palavras com o som j

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras em que se ouve o som «j»











#### Quadros 19 e 19A - Palavras em que se ouve o som «j»

				Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
			Gelado/gêmeas/Gina/	Gelado/gêmeas/Gina	
			Girassol/geribérias/gato	Girassol	Geribérias
			Golfinho/girafa/joaninha	Girafa/joaninha	
			Garagem/jardim/ginástica	Jardim/ginástica	Garagem

### 2.13. Palavras com o som tr

**Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança diferentes desenhos e pede -lhe que faça uma roda à volta das palavras em que se ouve o som «tr»

#### Quadros 20 e 20A - Palavras em que se ouve o som «tr»

				Discrimina as palavras	Não discrimina as palavras
	13		Presépio/praia/astroménias		Astroménias
3			Triciclo/treze/triângulo	Triciclo/treze/triângulo	
			Três/trevo/trabalhador	Três/trevo/trabalhador	
			Trote/tregar/trela	Tregar/trela	Trote



## 5.8. Levantamento das incorrecções ortográficas

Para podermos avaliar o domínio ortográfico do aluno (anexoVII) e no seguimento da procura de encontrarmos uma resposta para as suas dificuldades, fizemos um levantamento das incorrecções ortográficas através da produção de textos escritos pelo aluno com temas sugeridos e também de textos ditados.

Após a escrita dos textos, analisámo-los e anotámos todas as incorrecções em tabelas que colocámos em anexo.

ditado

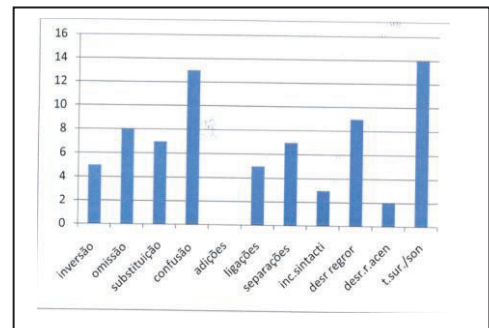
O capax dos ninhos

Eu gostava da quel menino. E ainda gosto e meludo  
 vai o mi. Quando eu ia para a praia (o cabido do  
 qiana do laratelo) ele apacia - me sempre.  
 Era tão importante para mim como o roxendo sol, com  
 cara de menino na mão. Meninos de papel de ludo  
 que deligabam ao vento da queda praia matida.  
 O rosto cheta de nintinhos, a sarda como se lhe fo  
 e servindo, sempre servindo.

Ortografia

Um ~~outro~~ dia, a andorinha, o pintasilgo, o  
 gadal, o pintapico e os outros passarinhos  
 vieram avistar a Terra.  
 A andorinha, toda contente, voava, hora  
 muito alto, no céu azul, hora muito baixo  
 quase a tocar a Terra.  
 Os outros passarinhos, cuidadosos, começaram a  
 construir os seus ninhos e a andorinha,  
 não, estava que tinha tempo e não se  
 preocupava.  
 Quando finalmente se decidiu a trabalhar,  
 o professor que ensinou os outros passar  
 a construir os seus ninhos já tinha voado  
 para longe.  
 Pediu, então, ao plantão que a ensinasse.  
 Tu vais aprender muito de presa disse  
 o plantão.  
 - Comenteca! respondeu a andorinha.  
 - Tem lá, não é? Não é? Não é? Não é?  
 Não é? Não é? Não é? Não é?  
 - Não é? Não é? Não é? Não é?  
 - Não é? Não é? Não é? Não é?

Gráfico 1 - Incorrecções Ortográficas



## 6. Perfil intra-individual do aluno

Face aos dados recolhidos na avaliação compreensiva, na avaliação da discriminação fonológica e no levantamento das incorrecções ortográficas, averiguamos que as áreas fracas da criança se situam no domínio das noções espaço-temporais e no domínio da percepção visual e auditiva, e a área emergente é a área académica da escrita.

Como temos vindo, a afirmar, Fonseca (citado por Serra, 2008) (1999) e KirK & Chalfant (1984) apontam como forma de colmatar as lacunas nestas competências, o treino intensivo através de um ensino individualizado, feito de forma organizada e sequenciada. Daí que passemos à apresentação do plano que traçamos de intervenção para esta criança.

ÁREAS FRACAS	ORIENTAÇÃO ESPÁCIO TEMPORAL. MEMÓRIA AUDITIVA E VISUAL. SUBÁREA DA ESCRITA.
--------------	---

## **III PARTE**

## **7. Intervenção/Reeducação**

Como referimos no ponto seis, a intervenção que nos propomos fazer passará pela resolução de exercícios que provoquem o desenvolvimento das competências fonológicas, da percepção, discriminação e da memória visual e da auditiva.

Criámos materiais para intervir nas áreas perceptivas, baseados nos testes fonológicos de Serra, H; nos Cadernos de Reeducação Pedagógica «Dislexia 2 e 3»; no jogo mini arco de Junga, M. Criámos exercícios a partir do livro Dislexia -3 de António Vallés Arándiga. Usamos ainda a colectânea de actividades “Ouvir, dizer e escrever”; de Rombert, Joana et al. “Os materiais pedagógicos para crianças e jovens com dificuldades na leitura e na escrita” de Serra, H; “Salta-Letras 1 e o Salta-Letras 2” de Almeida et al.

A intervenção decorrerá em doze sessões individuais, de duas horas cada, às segundas – feiras, entre o dia 1 de Fevereiro e 10 de Maio.

### 1ª Sessão<sup>3</sup>

1-Técnica de aplicação -O professor mostra à criança um quadro com sílabas e pede-lhe que rodeie com um círculo as sílabas «bla»

#### Quadros 21e 21A - Procura de sílabas «bla» e avaliação da tarefa

Rodeia com um círculo as sílabas bla

baf bla bla lbl bal bal bla bla  
 bal lab bla bla bli lfi bal bla  
 fal las sal alb bal bla bla bla  
 bla bal lba lba alb bal bla bla

Êxito Inêxito

X	
---	--

2. Técnica de aplicação -O professor mostra à criança um quadro com sílabas e pede-lhe que rodeie com um círculo as sílabas bal

#### Quadros 22 e 22A - Procura das sílabas «bal» e avaliação da tarefa

Rodeia com um quadrado as sílabas bal

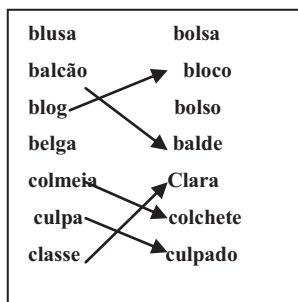
lab bla bal bla bsl bal bal bal  
 bal lab bla bal bbl lal bal bla  
 bal bla bal bla bal bla lba bal  
 bal bal lbl lla alb bal bla bla

E I

X	
---	--

3.Técnica de aplicação -O professor apresenta um quadro com palavras à criança e pede-lhe que ligue as que começam pela mesma sílaba

#### Quadros 23 e 23A - Ligação de palavras começadas pela mesma sílaba e avaliação da tarefa



E I

X	
---	--

<sup>3</sup> Exercícios baseados no livro Dislexia 3 de António Vallés Arándiga-Editorial Promolibro-Valencia

3.1 **Técnica de aplicação** -O professor pede à criança que complete com as palavras descobertas as frases.

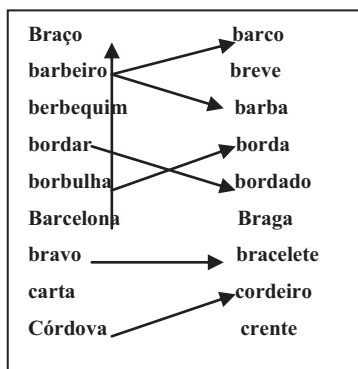
**Quadros 24 e 24A -Texto para completar e avaliação da tarefa**

1-As abelhas vivem na *colmeia* \_  
 2.A *culpa* não foi tua. O Joaquim é que é o *culpado*.  
 3.Esta menina usa uma *blusa* branca.  
 4.A *Clara* está ao *balcão* da padaria.  
 5.*Aclasse* do Jorge fez um *blog* sobre o carro vermelho.  
 6.Nós pintamos o *bolso* da bata da professora.  
 7.O David apertou o *colchete* da saia da mãe.

Êxito	Inêxito
1-colmeia	
2-culpa e culpado	
3-blusa	
4-Clara e balcão	
5-classe	blog
6-bolso	
7-	colchete

4. **Técnica de aplicação** -O professor mostra à criança um quadro com palavras e pede-lhe que ligue as palavras que começam pela mesma sílaba “bra; bar; bor; car; cor”,

**Quadros 25 e 25 A - Palavras começadas por «bra; bar; bor; car; cor» e avaliação da tarefa**



Êxito	Inêxito
Barco/barba/barbeiro	
	Barcelona / braço
Bordar//bordado	
Borbulha/borda	
Bravo/bracelete	
Córdova /cordeiro	

4,1 **Técnica de aplicação** -O professor pede à criança que complete com as palavras do exercício anterior as frases

**Quadros 26 e 26A - Texto com lacunas e avaliação da tarefa**

1.O*barco* navega no mar.  
 2.O *barbeiro* fez a *barba* do pai.  
 3.O avô tem um *berbequim*.  
 4.Tu és de *Barcelona* e eu sou de *Córdova*  
 5.O prato está na *borda* da mesa.  
 6.Eu mandei-te uma *carta* pelo correio.  
 7.O lobo queria comer o *cordeiro*.  
 8.O *crente* foi rezar à igreja de *Braga*.  
 9.A avó Maria está *abordar* um lindo *bordado* no bibe da neta.

Êxito	Inêxito
1-barco	
2-barbeiro e barba	
3-	berbequim
4-Barcelona e Córdova	
5-borda	
6-carta	
7-cordeiro	
8-	crente
9-bordar /bordado	

## 2ª Sessão<sup>4</sup>

5. **Técnica de aplicação** -O professor mostra à criança quadrados numerados de 1 a 5. (Cada um desses números correspondia a uma sílaba) e pede-lhe que complete o quadro com tais sílabas.

### Quadros 27 e 27A - Completar com sílabas e avaliação da tarefa

1 bal	2 bla	3 blo	4 bol	5 bil
----------	----------	----------	----------	----------

2	4	4	1	5	2	4	1
bla	bol	bol	bal	bil	bla	bol	bal
1	5	4	3	2	3	5	2
bal	bil	bol	blo	bla	blo	bil	bla
3	5	4	2	1	3	1	4
blo	bil	bol	bla	bal	blo	bal	bol
1	2	1	5	5	4	3	3
bal	bla	bal	bil	bil	bol	blo	blo
5	2	3	4	1	2	4	5
bil	bla	blo	bol	bal	bla	bol	bil


E      I

X	
---	--

6. **Técnica de aplicação** -O professor mostra à criança quatro quadrados em que existe uma palavra e respectivo desenho. Pede à criança que rodeie a palavra certa e escreva com ela uma frase.<sup>5</sup> (A palavra escrita a **negrito** foi a que a criança rodeou)

### Quadros 28 e 28 A - Descoberta da palavra do desenho e avaliação da tarefa

Treze 13	→	terce <b>treze</b> certe trece terce O treze é um número
-------------	---	---

 Agricultor	→	<b>Agricultor</b> agircultor argicultor garicultor É o homem que trabalha nas árvores
---	---	--



E      I

X	
---	--

X	
---	--

<sup>4</sup> Exercícios baseados no livro Dislexia 3 de António Vallés Arándiga-Editorial Promolibro-Valencia




<sup>5</sup> Exercícios baseados no livro Dislexia 3 de António Vallés Arándiga-Editorial Promolibro-Valencia

 <b>astroménias</b>	→	Satroménias astorménias <b>astroménias</b> satorménias Há astroménias no jardim	x	
 <b>praia</b>	→	paria <b>praia</b> priaia priaia Eu gosto de ir à praia.	X	

Nota  
 Houve alteração na 2ª frase; embora revele conhecer o significado

7- **Técnica de aplicação** -O professor apresenta à criança nove gravuras com os nomes respectivos. Pede à criança que separe as sílabas de cada uma das palavras, e anote à frente o número de sílabas. Em seguida tem de separar as palavras em letras e anotar o seu número.

**Quadros 29 e 29A - Divisão das palavras em sílabas e letras e avaliação da tarefa**

 <b>globo</b> glo-bo- 2 g-l-o-b-o 5	 <b>bicicleta</b>	 <b>atletas</b>																			
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Separa as sílabas e as letras sem dificuldade</th> <th style="width: 50%;">Não separa as sílabas. Não tem dificuldade a separar as letras e</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1-bicicleta</td><td></td></tr> <tr><td>2-atletas</td><td></td></tr> <tr><td>3-</td><td>crisântemos</td></tr> <tr><td>4- braçadeiras</td><td></td></tr> <tr><td>5-</td><td>agricultor</td></tr> <tr><td>6-jardim</td><td></td></tr> <tr><td>7-barco</td><td></td></tr> <tr><td>8- formiga</td><td></td></tr> </tbody> </table>		Separa as sílabas e as letras sem dificuldade	Não separa as sílabas. Não tem dificuldade a separar as letras e	1-bicicleta		2-atletas		3-	crisântemos	4- braçadeiras		5-	agricultor	6-jardim		7-barco		8- formiga	
Separa as sílabas e as letras sem dificuldade	Não separa as sílabas. Não tem dificuldade a separar as letras e																				
1-bicicleta																					
2-atletas																					
3-	crisântemos																				
4- braçadeiras																					
5-	agricultor																				
6-jardim																					
7-barco																					
8- formiga																					

8. **Técnica de aplicação** -O professor pede à criança que complete uma série de palavras com as sílabas **cla; cle; cli; clo ; clu; cal; col; cul ; cel ; cil**

**Quadro 30 - Palavras para completar e avaliação da tarefa**

Exercício	Completa bem	Completa mal
a-----mar	1-aclamar	
a-----rado	2-aclarado	
Cara-----	3-caracol	
In-----nar	4-	Inclinar
Te-----do	5-teclado	
Re-----mar	6-reclamar	
-----mar	7-clamar	
Cache-----	8-cachecol	
-----pado	9-	culpado
-----ro	10-claro	
-----ma	11 clama	
-----eltas	12-celtas	






9. **Técnica de aplicação** -O professor pede à criança que complete uma série de palavras com as sílabas **cra; cre; cri; cro; cru; car; cor; cur ;cer ;cir**

**Quadro 31 - Palavras para completar e avaliação da tarefa**

Exercício	Completa bem	Completa mal
-----ta	1-carta	
-----teza	2-certeza	
-----tal	3-cristal	
a-----tar	4-acertar	
-----veja	5-cerveja	
-----irco	6-circo	
-----so	7-curso	
-----sta	8-crista	
-----mo	9 cromo	
-----me	10-creme	
-----vo	11-cravo	
-----ada	12-criada	

10. **Técnica de aplicação** -O professor apresenta à criança três gravuras e pede – lhe que utilize as palavras anteriores e escreva o nome do desenho que vê

**Quadro 32 - Escrita do nome do desenho e avaliação da tarefa**

Exercício	Escreveu bem	Escreveu mal
	1-bicicleta	
	2-	crisântemo
	3-carneiro	

11. **Técnica de aplicação** -O professor pediu à criança que completasse uma série de palavras com as sílabas **pla; ple;pli;plo ; plu; pal; pol;pul ;pel ;pil**

**Quadro 33 - Completar palavras e avaliação do exercício**

Exercício	Completa bem	Completa mal
1-----meira	1-palmeira	
-2-----mada	2-palmada	
3-----nta	3-planta	
4-----ma	4-palma	
5 am----	5-	amplo
6princi-----	6-principal	
7-----mões	7-pulmões	
8-----tano	8-	plátanos
9 a-----dar	9-aplidar	
10-a-----par	10-apalpar	
11-a-----udir	11-aplaudir	
12-----so	12-	pulso

12. **Técnica de aplicação** -O professor pede à criança que complete uma série de palavras com as sílabas **pra; pre;pri;pro ; pru;par; por;pur ;per ;pir**




**Quadro 34 - Completar com sílabas e avaliação do exercício**

Exercicio	Completa bem	Completa mal
1-----tugal	1-Portugal	
2-----sonagens	2-	personagens
3-----fessora	3-professora	
4----ncipe	4-principe	
5Leo----do	5-leopardo	
6-a-----nder	6-aprender	
7-sem-----	7-sempre	
8-----ta	8-preta	
9-----mo	9primo	
10-----go	10-prego	
11-----sépio	11-presépio	
12-----que	12-porque	

3ª Sessão<sup>6</sup>

13. **Técnica de aplicação** -O professor apresenta à criança três gravuras e pede-lhe que utilizando as palavras anteriores escreva o nome do desenho e faça uma frase.

**Quadro 35 - Escrita do nome do desenho e avaliação do exercício**

Exercicio	Escreveu bem a palavra e a frase	Escreveu mal
	<b>1-presépio</b> Nós gostamos de fazer o presépio	
	<b>2-praia</b> Eu gosto de ir à praia.	
	<b>3-bicicleta</b> Eu gosto de andar de bicicleta.	

14. **Técnica de aplicação** -O professor apresenta um quadro com alguns pronomes pessoais e preposições. Depois pede à criança que nos seis exercícios onde aparecem as palavras todas ligadas as separe e escreva as frases.

**Quadro 36 - Formação de frases a partir de pronomes e preposições e avaliação do exercício**

Ela eles eu tu se em na para

1. Elasepenteia ----*Ela penteia-se*
2. Tueeestudamos- *tu e eu estudamos*
3. Tueelacantais---*tu e ela cantais*
4. Elavainabicicleta -*Ela vai de bicicleta*
5. Tulésno livro— *tu lês no livro*
6. Elesvão parasuacasa *Eles vão para sua casa*

Êxito Inêxito

1.	x
2 x	
3	x
4 x	
5. x	
6 x	

<sup>6</sup> Exercícios baseados no livro Dislexia 3 de António Vallés Arándiga-Editorial Promolibro-Valencia

**15. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança cinco quadros com cinco palavras cada e solicita-lhe que diga e rodeie no quadro a palavra que não rima com as outras <sup>7</sup> (A palavra a negrito é a que não rima)

**Quadro 37 - Descoberta da palavra que não rima e avaliação do exercício**

1	2	3	4	5
pão	Cacto	Cantor	Pudim	Capital
não	Tacto	Calor	Sim	Dedal
são	Rato	Rigor	Fim	Jornal
tão	Pato	Pavor	Com	Sal
cano	cabo	amar	assim	anel

Descobriu bem a palavra	Não descobriu
1-cano	
2-cabo	
3-amar	
4-com	
5-anel	

**16. Técnica de aplicação** -O professor apresenta à criança catorze quadros, cada um com duas palavras e pede-lhe que encontre a diferença entre as palavras (O que está a negrito é o que o aluno encontra de diferente)

**Quadros 38 e 38A - Descoberta da diferença nas palavras e avaliação**

1	2	3	4	5	6	7
gato	casa	maca	caça	nabo	nota	banho
pato	capa	mala	cara	cabo	mota	anho

8	9	10	11	12	13	14
dia	cá	gelo	sede	sapo	papo	mano
pia	lá	pele	rede	saco	tapo	pano

Êxito	Inêxito
1-	
2-x	
3-x	
4-x	
5-x	
6-x	
7-x	
8-x	
9-x	
10-x	
11-x	
12-x	
13-x	
14-x	

**17. Técnica de aplicação** -O professor apresenta à criança quatro quadros com sete palavras cada um e pede -lhe que identifique em cada quadro o som comum e que o escreva no quadro

**Quadros 39 e 39A - Descoberta do som comum e avaliação**

1	2	3	4
colégio	tanque	ginásio	regra
mágico	esqueleto	relógio	granito
girafa	leque	régia	congratular
ginástica	querer	legítimo	ingratidão
página	parque	georgina	gradual
gigante	querido	girassol	agrafador
imaginar	pequenada	frigideira	gramática

Identifica facilmente o som e escreve-o no quadro	Identifica o som mas escreve-o mal
1-gi	
2-	que
3-gi	
4	gra

<sup>7</sup> Exercícios baseados no livro Dislexia 2 de António Vallés Arándiga-Editorial Promolibro-Valencia

**18. Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança sete quadros com 11 palavras cada. Pede à criança que olhe para a palavra do modelo e procure nos respectivos quadros as palavras iguais e as rodeie.

**Quadros 40 e 40A - Descoberta da palavra igual à do modelo e avaliação**

Modelo						
1.perto	preto	qerto	perto	perto	perfo	parto
2.pneu	pmeu	pneu	gneu	peneu	pneu	pnev
3.prato	parto	prato	quarto	Trapo	porta	prato
4.garfo	qarfo	garjo	grafo	garfo	prafo	grato
5.barco	barco	darco	braço	baroo	parco	baroc
6.dedal	bedal	dedla	dedale	dedal	pedal	balde
7.doutor	doutro	Dovtor	boutor	poutor	doutor	brotou
8.quatro	guatro	quafro	puatro	quarto	qvatro	quatro
9.planta	planta	palnta	planta	plamta	pelanta	planta
10.quinta	quimta	qiunta	quinta	pinta	quinta	guinta
11.nascer	nascre	nascer	mascre	nasoer	nascer	naacer

E	I
1.x	
2.	x
3.x	
4.x	
5.x	
6.x	
7.	x
8.x	
9.x	
10.x	
11.	x

Nota:  
A criança em algumas palavras demonstrou dúvidas; em algumas palavras descobriu a palavra certa e logo a seguir rodeava também outra diferente.

**19. Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança quatro quadros com palavras. Em cada quadro há um som que se repete. Pede-lhe que identifique esse som e que o registre.

**Quadros 41 e 41A - Identificação do som repetido e avaliação**

1	2	3	4
Claro	Agora	Careta	Perigo
Muro	Pirataria	Morena	Marido
Touro	Furador	Tarefa	Memória
Soro	Madeira	Caretice	Bailarina
Furo	Carapau	Parede	História
Marinheiro	Tesoura	Careto	Horário
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Identifica facilmente o som e regista-o	Identifica o som mas escreve-o mal
<b>1-</b>	<b>ro</b>
<b>2-ra</b>	
<b>3-re</b>	
<b>4-ri</b>	

Nota:  
A criança em algumas palavras demonstrou dúvidas; em algumas palavras descobriu a palavra certa e logo a seguir rodeava também outra diferente.

#### 4ª Sessão<sup>8</sup>

**20. Técnica de aplicação** - O professor explica à criança o significado das duas palavras e pede-lhe que selecione uma das palavras «houve» (verbo haver) e «ouve» (verbo ouvir) e complete as frases. (A palavra em itálico é a que a criança escreveu)

#### Quadros 42 e 42 A - Diferença entre «ouve e houve» e avaliação do exercício

- 1-Orapaz *ouve* a mãe a chamar.
- 2 À sobremesa *houve* morangos com natas.
- 3.*houve* com atenção a explicação do professor.
- 4-Houve uma reunião de manhã.
- 5-O menino *ouve* muito barulho
- 6-Houve quem não fizesse os trabalhos de casa.
- 7-Na festa *houve* muitas surpresas.
- 8-*houve* a sirene dos bombeiros.
- 9-O bebé não dorme porque *ouve* ruídos.
- 10- *ouve* problemas no recreio porque o Rui empurrou a Rita.
- 11-O pai *ouve* o relato de futebol na rádio.

	Exito	Inexito
1-x		
2-x		
3-		x
4-x		
5-x		
6-x		
7-x		
8-		x
9-x		
10-		x
11-x		

**21. Técnica de aplicação** -O professor explica à criança o significado das duas palavras e pede-lhe que selecione uma das palavras «coze») e «cose») e complete as frases. (A palavra em itálico é a que a criança escreveu)

#### Quadros 43 e 43 A - Diferença entre «coze e cose» e avaliação do exercício

- 1.A avó *coze* o bolo de mel no forno.
- 2...A mãe *cose* a toalha à máquina
- 3.O cozinheiro *coze* os alimentos.
- 4.A mãe *cose* o feijão na panela de pressão.
- 5.O pudim *coze* em banho-maria.
- 6.O bolo *coze* em lume brando.
- 7.O alfaiate *coze* o fato novo.
- 8.Quando a mãe *cose* a roupa usa sempre o dedal.

Exito	Inexito
1-x	
2-	x
3-x	
4-x	
5-x	
6-x	
7-	x
8-	x

**22. Técnica de aplicação** -O professor explica à criança o significado das duas palavras e pede – lhe que selecione uma das palavras «cesta» e «sesta» e complete as frases. (A palavra em itálico é a que a criança escreveu)

#### Quadros 44 e 44A - Diferença entre «sesta e cesta» e avaliação do exercício

- 1.A *cesta* tem fruta.
2. Eu levo cerejas na *cesta*.
- 3.O avô está a dormir a *cesta* no jardim.
- 4.A avó leva a *cesta* para apanhar os legumes no quintal.
5. Depois de dormir a *sesta* fico mais relaxada.
- 6.A cesta é de verga.
7. Esta tarde dormi a *sesta* na praia.
8. A avó guarda a renda e o tricô dentro da *cesta*.

Exito	Inexito
1-x	
2-x	
3-	x
4-x	
5-x	
6-x	
7-x	
8-x	

<sup>8</sup> Exercícios do Caderno de Reeducação Pedagógica Dislexia 2de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves

**23. Técnica de aplicação** - O professor explica à criança o significado das duas palavras e pede -lhe que selecione uma das palavras «soar» e «suar» e complete as frases. (A palavra em itálico é a que a criança escreveu)

**Quadros 45 e 45A - Diferença entre «suar e soar» e avaliação do exercício**

- |  |
|--|
| 1. Os sinos da igreja estão a <i>suar</i> .<br>2. O rapaz está a <i>suar</i> .<br>3. Está a <i>suar</i> a campainha da porta.<br>4. O atleta está a <i>suar</i> .<br>5. O telemóvel está a <i>soar</i> .<br>6. Vou beber um refresco porque estou a <i>suar</i> .<br>7. Está tanto calor que estou a <i>suar</i> .<br>8. Está a <i>soar</i> o toque para iniciar as aulas. |
|--|

Êxito	Inêxito
1-	x
2-x	
3-	x
4-x	
5-x	
6-x	
7-x	
8-x	

**24. Técnica de aplicação** - O professor explica à criança a regra do uso dos rr e do r e pede-lhe que complete as palavras com «rr ou r». (A s letras em negrito são as que a criança escreveu)

**Quadros 46 e 46A - Completar com «rr/r» e avaliação do exercício**









1. <b>derro</b> ta	6. <b>furr</b> acão	11. <b>guer</b> reiro	16. <b>garr</b> as.
2. <b>arro</b> gância	7. <b>garr</b> ido	12. <b>furr</b> ioso	17. <b>gar</b> oto
3. <b>furr</b> o	8. <b>borra</b> cha	13. <b>garr</b> afão	18. <b>cigar</b> ra
4. <b>ser</b> rote	9. <b>marin</b> heiro	14. <b>perr</b> uca	19. <b>pér</b> rola
5. <b>car</b> a	10. <b>fer</b> reiro	15. <b>cere</b> ais	20. <b>fer</b> ro

Exito	Inexito
1-x	
2-x	
3-	x
4-x	
5-x	
6-	x
7-x	
8-x	
9.x	
10.x	
11.x	
12.	x
13.x	
14.	x
15.x	
16.x	
17.x	
18.x	
19.	x
20.x	

## 5ª Sessão <sup>9</sup>







**25. Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que diga onde está o som ch/x e que leia alto as palavras (O digrafo assinalado a negrito é o que a criança escreve)

**Quadro 47 - Discriminação do som «ch/x» e avaliação do exercício**

	Lê e Discrimina	Apresenta dificuldades na leitura e discriminação do som
	1- <b>ch</b> ave	
	2- <b>ch</b> imbo	
	3- <b>ch</b> ila	
	4- <b>ch</b> apéu	
	5- <b>ch</b> acha	
	6- <b>ch</b> aminé	
	7- <b>ch</b> uva	
	9- <b>ch</b> upa	

**26. Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que observe seis imagens, que diga o que faz o Xavier e complete as frases

**Quadro 48 - Observação do desenho e completar as frases**

	Completa as frases	Não completa as frases
1.  O Xavier está a ----	1-....chorar	
2.  O Xavier está a ----	2-...	Chamar
3.  O Xavier está a ----	3-....	Fazer exame
4.  O Xavier está a beber --	4...-chá	
5.  O Xavier está a ---- a bola	5-...chutar	
6.  O Xavier está a comer um ----	6...chupa	

Nota: é de referir que apesar de completar as frases, no exercício 4-não colocou o acento na palavra «chá» e no exercício 6-escreveu a palavra «chupa» com «o»

<sup>9</sup> Exercícios retirados da colectânea «Ouvir, dizer e escrever» de Joana Rombert; Leonor Fontes e Mafalda Caeiro -Colecção Papa - Sons

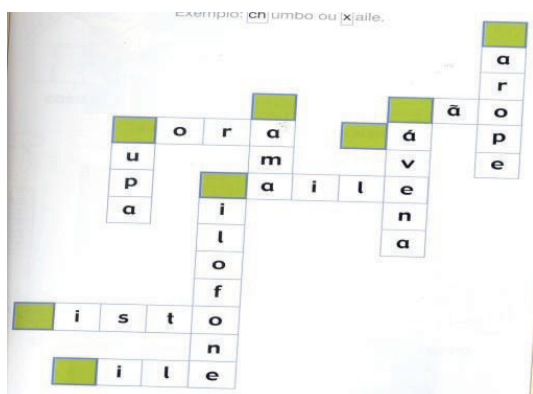
27. **Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança várias palavras e pede à criança que descubra as palavras que têm o som Ch/x

**Quadro 49 - Descoberta de palavras com o som «Ch/x»**

	Distingue as palavras com som ch/x	Não discrimina o som
1.casa/bola /xaile	1-xaile	
2.chuto/faca	2-chuto	
3.chaminé/carro/chávena	3-chaminé e chávena	
4.boneca/chinês	4-chávena	

28. **Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que complete com ch ou x as palavras cruzadas















**Quadros 50 e 50A - Palavras cruzadas para completar e avaliação do exercício**



Escreve correctamente	Escreve com erro
1.	chupa
2.chora	
3.	.Chama
4.xaile	
5.xilofone	
6.	xisto
7.chile	
8.chá	
9.chávena	
0.chão	
11.xarope	

29.- **Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que leia e escreva seis frases em que algumas das palavras são desenhos

**Quadros 51 e 51A - Texto para completar e avaliação do exercício**

1-A Rita põe a  na 
2-Na praia, apanhei um  e uma 
3-No  da  tenho uma 
4-Bati com a  na 
5-O  da  é 
6-O  está 

Descobre as palavras e lê correctamente as frases	Tem dificuldade a identificar a figura e portanto não lê correctamente as frases
1.A Rita põe a <i>chupeta</i> na <i>caixa</i>	
2.Na praia, apanhei um <i>peixe</i> e uma <i>concha</i>	
3.	No cesto da escola tenho uma <i>sande</i>
4.Bati com a <i>cabeça</i> na <i>rocha</i>	
5.O <i>fecho</i> da <i>mochila</i> é <i>roxo</i>	
6.O <i>caixote</i> está <i>cheio</i> de <i>lixo</i>	



## 6ª Sessão <sup>10</sup>

**30. Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que repita com ele a regra: Depois dos grupos an;en;in;on:un escreve-se ch e que a memorize. Solicita – lhe seguidamente que complete as palavras em que tem de aplicar essa regra.

### Quadro 52 - Completar com «ch/x» e avaliação do exercício

	Completou correctamente as palavras	Completou correctamente apenas algumas
Mocho; caixote		caixote
Faixa; fechá-lo		faixa
Luxo; prancha	Luxo; prancha	
Funchal	Funchal	
Tacho ;Luxemburgo ; caixote; colcha	Tacho; colcha	Luxemburgo ; caixote
Cheia ;conchas	Cheias; conchas	

**31. Técnica de aplicação** - O professor dá à criança seis palavras e pede – lhe que escreva três palavras da família de cada uma

### Quadro 53 - Descoberta de família de palavras e avaliação do exercício

Palavra	Descobre três palavras	Descobre algumas
Chuva	Chuvada, chuveiro, guarda-chuva	
Chupa		Chupeta, chupa-chupa
Peixe	Peixito; peixeira; peixão	
Caixa	Caixinha; caixote; caixão	
Lixo	Lixinho; lixeiro ; lixeira	
Chora		Chorão

---

<sup>10</sup> Exercícios retirados da colectânea «Ouvir, dizer e escrever» de Joana Rombert; Leonor Fontes e Mafalda Caeiro -Colecção Papa -Sons

32. Técnica de aplicação - O professor pede à criança que leia um texto e que complete as frases com palavras do mesmo.

**Quadro 54 – Texto retirado do livro “Ouvir, dizer e escrever” de Rombert, Fontes e Caeiro**

Era uma vez um chimpanzé chamado Chico.  
Na sexta-feira, o Chico foi para a praia pescar peixes.  
Levou o chapéu, os chinelos, os calções e um cesto cheio de chupas e guloseimas. Mas, esqueceu-se da cana de pesca.  
Como iria ele pescar? Que chatice!  
Lembrou-se de chamar os peixes:  
— Peixe, peixito, vem cá ao Chiquito!  
Mas nada!  
Então lembrou-se de tirar as meias amarelas e fazer uns fantoches de minhocas. Mas não se mexiam nem cheiravam a minhocas... Os peixes... nem vê-los!  
— Ah! Tenho um cesto recheado de coisas boas.  
E começou a atirar para o mar o chouriço, as tostas, os chupas, as uvas, ó ananás, o chocolate e as bolachas.  
O Chico nem queria acreditar! Apareceram peixes amarelos, vermelhos, azuis, castanhos, de todas as cores! Comeram tudo o que o Chico tinha no cesto e, de barriga cheia, foram-se embora chapinhando nas ondas.  
O Chico, quase a chorar, deitou-se no chão a chamar:  
— Peixe, peixito, vem cá ao Chiquito!

**Quadro 55 - Frases para completar a partir do texto e avaliação**

Frases	Completou bem	Não completou
1.O Chico foi para a praia pescar <i>peixe</i>	..peixe	
2.O Chico esqueceu-se da <i>cana de pesca</i>	..cana de pesca	
3.As meias do Chico eram <i>amarelas</i>	.amarelas	
4.O cesto tinha chouriço, <i>tostas, ananás</i> , uvas, chupas - chupas, <i>chocolate</i> e bolachas	..tostas, ananás, chocolate	
5.No fim o Chico <i>chama peixe, peixito</i>	...peixe	







33. Técnica de aplicação - O professor pede à criança que complete as palavras com ch ou x

**Quadro 56 - Onde está o som «ch/x?»**

	Completou bem	Completou mal
1.ma----ado	1.machado	
2----arope	2.xarope	
3.----êfe	3.	xefe
4lan---e	4.lanche	
5.ro----o	5.roxo	
6.li---o	6.lixo	
7.fe----o	7.	fexo
8----aile	8.xaile	
9.fanto----e	9.fantoché	
10.----ocolate	10.chocolate	
11.-----ave	11.chave	
12.-----apéu	12.chapéu	

34. Técnica de aplicação - O professor apresenta à criança seis gravuras e pede - lhe que complete as frases relativas a cada gravura

**Quadros 57 e 57A - Descoberta da palavra que falta e avaliação do exercício**

<p>1.  A Joana está no -----</p> <p>2.  A Joana está a -----</p> <p>3.  A Joana está a fazer -----</p> <p>4.  A Joana está a -----</p> <p>5.  A Joana está a comer um -----</p> <p>6.  A Joana está a ver os-----</p>	Escreveu bem	Escreveu mal
	1-jardim	
	2-jogar	
	3-	ginástica
	4-jantar	
	5-gelado	
6-jacarés		

35. Técnica de aplicação - O professor explica `a criança a regra «A letra g antes de e ou i tem o som j, mas há palavras que se escrevem com ge e gi e outras com je e ji» e pede à criança que complete as palavras com j ou g

**Quadros 58 e 58A - Onde se escreve «g/j» e avaliação do exercício**

	Escreveu bem	Escreveu mal
1.água congelada	1-gelo	
2.grande serpente	2-jibóia	
3.burro	3-umento	
4.fruto da ginjeira	4-ginja	
5.algo engraçado	5-giro	
6.sítio com flores	6-jardim	
7.sobremesa fria	7-gelado	
8.doce que treme	8-gelatina	

Nota:

A criança começa a ter algumas noções apreendidas. Já consegue dar conta quando vai para escrever mal. Na palavra 4-ginja ia a escrever com j mas automaticamente disse não pode ser está perto do i e apagou olhando para o professor

## 7ª Sessão <sup>11</sup>

**36. Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que complete as vinte e duas palavras com j ou g

### Quadros 59 e 59A - Onde se escreve «j/g» e avaliação do exercício

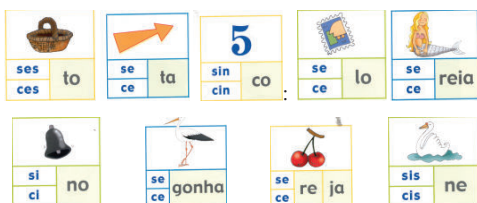
	Escreveu bem	Escreveu mal
1.----irassol	1-girassol	
2.----aairo	2-Janeiro	
3.pá---ina	3-página	
4. pi---ama	4- pijama	
5.via---em	5-via/am	
6.----untar	6-juntar	
7.fei---ão	7-feijão	
8.---irândola	8-girândola	
9.igre—a	9-igreja	
10.reló--io	10-relógio	
11.frá—il	11-frágil	
12.colé--io	12-colégio	
13.fei--oada	13-feijoadada	
14.gara--em	14 garagem	
15.su—o	15-sujo	
16. espon---a	16-esponja	
17. ---igante	17-gigante	
18.quei—o	18-queijo	
19.---inástica	19-ginástica	
20—acaré	20-jacaré	
21.en—oo	21-enjo	
22.fu—ir	22-fugir	

Nota:

A criança demorou algum tempo a fazer este exercício. Foi interessante vê-lo a trabalhar. Ia dizendo as palavras alto e pensava na regra também alto. Ao pé de e i g e nas outras j. Fez o exercício todo correcto e quando lhe disse ficou contentíssimo.

**37. Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança a regra «o c antes de e ou i lê-se s» Pede – lhe que escolha na coluna da esquerda as letras que completam as palavras e risque a encarnado o que está errado.

### Quadros 60 e 60 A - Onde se escreve «ce/se» e avaliação do exercício



Completo bem	Completo mal
1-seta	
2-cinco	
3-selo	
4-	sereia
5-cesto	
6-sino	
7-	cegonha
8-cereja	
9-	cisne

<sup>11</sup> Exercícios retirados da colectânea «Ouvir, dizer e escrever» de Joana Rombert; Leonor Fontes e Mafalda Caeiro -Colecção Papa - Sons

38. **Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que complete o poema, usando «s; ss ;ç; c».<sup>12</sup>

**Quadros 61 e 61A - Completar o poema com «ss/s/ç/c» e avaliação**

<p>A carne está a assar,          Que cheiro sobe no ar!          É preciso assegurar          Que isto vai acelerar,          Pois se o almoço tardar          a cigarra e a cegonha          começam a assobiar.          A serpente e o sapo          Vão a sesta começar          e o cisne e a sardinha          vão sair para dançar</p>
--

Completou bem	Completou mal
1-assar	
2-sobe	
3-assegurar	
4-	acelerar
5-almoço	
6-cigarra; cegonha	
7-começam; assobiar	
8-serpente; sapo	
9-	sesta
10-sardinha; cisne	
11-sair	

8ª Sessão <sup>13</sup>

39. **Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que complete as palavras com z,s ou x .Pede de seguida que organize as frases e que as leia.

**Quadro 62 - Completar com «z/s/x» e avaliação do exercício**

	Completou bem	Completou mal
1.do-e	1-doze	
2e—ame	2-exame	
3.pre---ente	3-presente	
4.chine---a	4-chinesa	
5.ca—aca	5-casaco	
6.bú—io	6-búzio	
7.bele---a	7-beleza	
8-e---ército	8-	exército
9.e---ercício	9-	exercício

<sup>12</sup> Exercícios retirados da colectânea «Ouvir, dizer e escrever» de Joana Rombert; Leonor Fontes e Mafalda Caeiro -Colecção Papa - Sons

<sup>13</sup> Exercícios retirados da colectânea «Ouvir, dizer e escrever» de Joana Rombert; Leonor Fontes e Mafalda Caeiro -Colecção Papa -Sons

**Quadros 63 e 63A - Ordenar as frases e avaliação do exercício**


1.zebra Zé viu O uma  
 O Zé viu uma zebra.  
 2.zangada está A Zita  
 A Zita está zangada.  
 3.zoo Zuza foi A ao  
 A Zuza foi ao zoo.  
 4.Zacarias Zorro mascarou-se de O  
 O Zacarias mascarou-se de Zorro.


Êxito	Inêxito
1.x	
2.x	
3-x	
4-x	

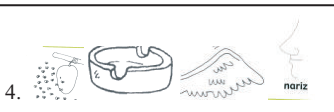
**40. Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança dezasseis imagens distribuídas por quatro filas e pede – lhe que descubra as imagens das palavras que têm o som z

**Quadro 64 e 64 A - Descobrir palavras com o som «z» e avaliação do exercício anterior**

1.   
 toalha mesa desenho casa

2.   
 buzina casaco guizo brincos

3.   
 tesoura azeite galo camisola






4.   
 enxame cinzeiro asa nariz

Descobre bem	Não descobre
1-mesa,desenho,casa	
2-buzina,casaco,guizo	
3-tesoura,azeite,camisola	
4-cinzeiro,asa,	

41. **Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança cinco imagens e explica-lhe que à frente de cada imagem existe um quadro com letras. Pede à criança que descubra a palavra que pertence a cada imagem e a rodeie a azul.



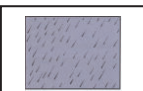

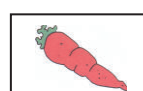
**Quadros 65 e 65 A - Descobrir a palavra da imagem e avaliação do exercício**

Ex:

1. 	TERATESOURATARE	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descobre bem</th> <th>Não descobre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1-tesoura</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2-raposa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.casaco</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4- Vaso</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5.- zebra</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Descobre bem	Não descobre	1-tesoura		2-raposa		3.casaco		4- Vaso		5.- zebra	
Descobre bem	Não descobre													
1-tesoura														
2-raposa														
3.casaco														
4- Vaso														
5.- zebra														
2. 	RATARAPOSAZAO													
3. 	SACOCASACOSO													
4. 	VASVORVOVASOA													
5. 	ZEBUZEBRARABA													

42. **Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança quatro gravuras. Pede-lhe que diga o nome do que vê e que faça a divisão silábica da palavra. No fim pede-lhe que pinte o número de círculos conforme o número de sílabas.<sup>14</sup>

**Quadros 66 e 66A - Descoberta do nome da imagem e do número de sílabas e avaliação do exercício anterior**

	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

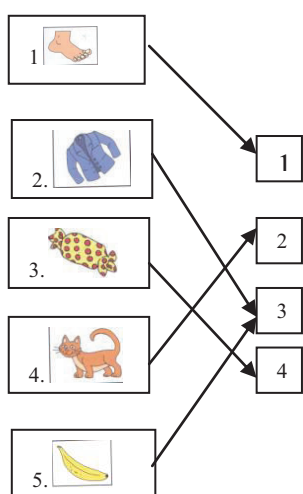
<sup>14</sup> Exercícios retirados dos materiais pedagógicos para crianças e jovens com dificuldades na leitura e na escrita «O Salta -Letras 1 de Joana Almeida; Vanda Enes ; Ana Monção ; Ana Rebelo e Teresa Sequeira -Coleção Papa -Letras

Identificou bem as palavras e separou as sílabas	Identificou bem as palavras mas teve dificuldade em separar as sílabas
1-sapo	
2-golfinho	
3-chuva	
4-girafa	
5-	cenoura

Nota: Separou mal cenoura; escreveu ce/no/u /ra

**43. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança cinco gravuras e pede-lhe que diga o nome da imagem e que faça a divisão silábica da palavra. No fim pede-lhe para ligar cada imagem ao seu número correspondente de sílabas.

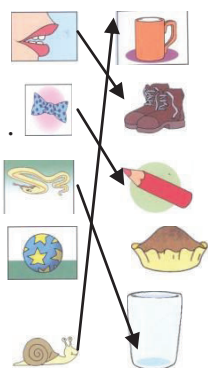
**Quadros 67 e 67 A - Ligação da imagem ao número de sílabas e avaliação do exercício**



Êxito	Inêxito
1.x	
2.x	
3.x	
4.x	
5.x	
6.x	

**44. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança cinco gravuras e pede-lhe que diga o que representa cada uma delas. A seguir explica-lhe que para cada imagem/palavra da coluna esquerda existe outra na coluna da direita que começa pela mesma sílaba. e solicita-lhe que ligue as gravuras.

**Quadro 68 - Ligação das imagens que começam pela mesma sílaba e avaliação do exercício**

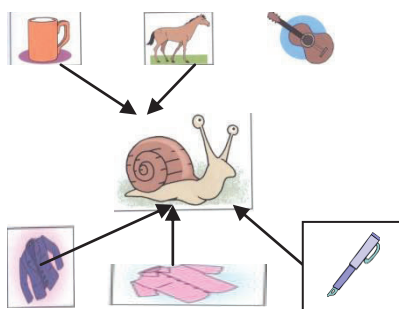


Ligou bem	Não ligou
1-boca/bota	
2-laço/lápis	
3-cobra/copo	
4-	bola/ bolo
5-caracol/caneca	



**45. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança gravuras e pede-lhe que diga o que representa cada uma delas. A seguir pede-lhe que ligue as gravuras que começam pela mesma sílaba da imagem maior. No fim pede que a criança descubra o intruso e que o circunde.

**Quadros 69 e 69A - Ligação das imagens que começam pela mesma sílaba da imagem maior e avaliação do exercício**

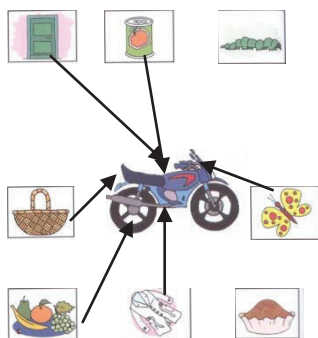


Êxito	Inêxito
x	

### 10<sup>a</sup> Sessão <sup>15</sup>

**46. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança algumas imagens e pede-lhe que diga o que representa a imagem maior, ao meio. A seguir pergunta-lhe qual é a sílaba final dessa palavra e solicita-lhe que ligue as imagens que terminam pela mesma sílaba da imagem maior. Finalmente a criança tem de descobrir os intrusos e circundá-los a azul

**Quadros 70 e 70A - Ligação das imagens que terminam como a imagem maior e avaliação do exercício**

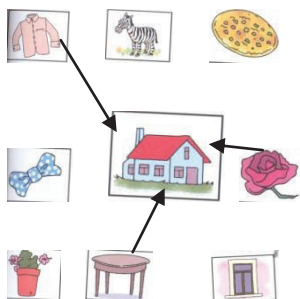


Êxito	Inêxito
X	

<sup>15</sup> Exercícios retirados dos materiais pedagógicos para crianças e jovens com dificuldades na leitura e na escrita «O Salta -Letras 1 de Joana Almeida; Vanda Enes ; Ana Monção ; Ana Rebelo e Teresa Sequeira -Colecção Papa-Letras

**47. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança algumas gravuras e pede-lhe que diga o que representa cada uma delas. A seguir pede-lhe que diga qual a sílaba final da palavra que representa a imagem maior e solicita-lhe que ligue as imagens que terminam pela mesma sílaba da imagem maior. No fim pede – lhe que descubra os intrusos e que os circunde a verde

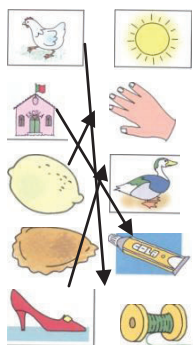
**Quadros 71 e 71A - Ligação das imagens que terminam como a imagem maior e avaliação**



Êxito	Inêxito
X	

**48. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança dez gravuras e pede-lhe que diga o que representa cada uma delas. A seguir pede-lhe que retire a primeira sílaba de cada palavra das imagens da coluna esquerda e diga o que fica. Em seguida pede-lhe que ligue as gravuras da esquerda à sua correspondente, sem a primeira sílaba.

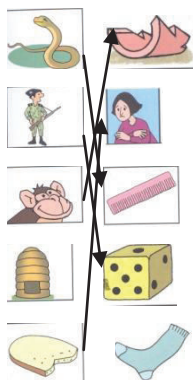
**Quadros 72 e 72A - Ligação das imagens à da esquerda à sua correspondente na direita e avaliação do exercício**



Êxito	Inêxito
1-	
2-x	
3-x	
4-	x
5-x	
Teve dificuldade em identificar a gravura de um lençol. Depois de o ter ajudado a ver o que era a figura identificou logo a correspondente.	

**49. Técnica de aplicação** - O professor mostra à criança gravuras e pede-lhe que diga o que representa cada uma delas. A seguir pede-lhe que tire a primeira sílaba de cada palavra das imagens da coluna esquerda e diga o que fica. Depois pede-lhe que ligue as gravuras da esquerda à sua correspondente, sem a primeira sílaba.

**Quadros 73 e 73A - Ligação das imagens e avaliação do exercício**



Êxito	Inêxito
1-serpente/pente	
2-soldado/dado	
3-macaco/caco	
4-	Colmeia /meia
5-Fatia/tia	
Não identificou colmeia	

**50. Técnica de aplicação** - O professor pede à criança que sublinhe as palavras que começam com um som diferente. (As palavras a negrito foram as que a criança sublinhou).<sup>16</sup>

**Quadros 74 e 74A - Descoberta do som diferente e avaliação do exercício**

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Casa	Carteiro	<b>Paula</b>	<b>Bloco</b>	<b>Recta</b>	Primo	Dragão	<b>Freguês</b>
Capa	Carvão	Parquímetro	Balde	roda	Primeiro	Dramático	Frango
Camã	<b>Parteira</b>	Parque	Blog	Reguada	Primária	<b>Driblar</b>	Frade
<b>Maca</b>	<b>Conta</b>	<b>Porta</b>	<b>Blusa</b>	<b>Relvado</b>	<b>Prego</b>	<b>Doutor</b>	Fraco

Êxito	Inêxito
1.x	
2.x	
3.x	
4.x	
5.x	
6.x	
7.x	
8.x	

**11ª Sessão**<sup>17</sup>

**51. Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança o jogo **descodificar palavras**

Objectivo: dizer um a um os fonemas das palavras.

Material: saco com 50 cartões com as palavras; caneta para anotar os pontos.

Forma de jogar:

O professor retira uma palavra e pronuncia cada um dos fonemas de sua vez. A criança procurará adivinhar a palavra.

**Quadro 75 - Jogo de descodificação de palavras**

Boca	Vaca	Faca	Duas	Tuas
Pote	Bote	Valha	Falha	Osso
Caixa	Gelado	Casa	Passear	Zinia
Muro	Varrer	Tempo	Cenoura	Rugir
Sombreado	Guerreiro	Guita	Queque	Bicicleta
Cobra	Feijão	Brinquedo	Ninguém	Ovinho
Minhoca	Hoje	Prateleira	Pergunta	Campino
Floresta	Diferença	Tampa	Maquineta	Coelha
Blusa	Dragão	Vidro	Esponja	Unha
Colégio	Bruxa	Varre	Tesoura	Forro

Nota: A criança acertou 43 palavras. Teve dificuldade nas palavras **ninguém; valha; falha ; rugir; sombreado; unha; diferença**

<sup>16</sup> Exercícios baseados nos Modelos de intervenção em NEE, de Serra, H.- Gailivro

<sup>17</sup> Jogo baseado n jogo de abordagem lúdica na Intervenção psicopedagógicas de Cruz, Michelle Burgnera

**52. Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança o jogo **Apreendo sons e letras**

**Objectivos:** contar segmentos sonoros (sílabas) e dizer, letra a letra, como se escreve a palavra.

Comparar o número de sons com o número de letras.

Forma de jogar:

O professor pede à criança que tire uma palavra, após retirar essa palavra deverá contar o número de sons (sílabas) e numa folha escreverá a palavra.

De seguida compara o número de sons com o número de letras.

**Quadro 76 - Jogo Aprender sons e letras**

Cobra	Feijão	Brinquedo	Ninguém	Ovinho
Minhoca	Hoje	Prateleira	Pergunta	Campino
Floresta	Diferença	Tampa	Maquineta	Coelha
Blusa	Dragão	Vidro	Esponja	Unha
Colégio	Bruxa	Varre	Tesoura	Forro

Nota: A criança acertou em todas os números de sons e de letras. Ao escrevê-las errou quatro. Teve dificuldade em escrever **prateleira; floresta; diferença; blusa**

**53. Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança o jogo: **Vamos descobrir a palavra certa**

**Objectivo:** observar as palavras, descobrir as alterações e formar as palavras correctas..

**Material:** 25 palavras em cartões com omissão, posição invertida e acréscimo de fonemas, e sílabas. Papel e caneta para fazer os registos.

**Quadro 77 - Descoberta da palavra certa**

Guedarra	Taclebici	Braquedo	Braca	Feijão
Alguám	felores	Seguar	sorah	mincaho
Preguntar	Parto	Pavrala	Biblioteca	Entero

No tabuleiro inferior apresenta-se as palavras tal qual o aluno as escreveu: As palavras escritas a negrito são as que a criança errou.

**Quadro 77A - Avaliação do exercício anterior**

<b>Guerrada</b>	Bicicleta	Brinquedo	Branca	Feijão
Alguém	Flores	Segura	<b>Haros</b>	Minhoca
Preguntar	Prato	Palavra	Biblioteca	<b>tenero</b>

Nota: A criança revela uma melhoria significativa na discriminação fonológica.

12ª Sessão <sup>18</sup>

54. Técnica de aplicação - O professor pede à criança que leia um texto e a seguir faz-lhe um ditado.

Quadro 78 - Exercício de ortografia

Ditado

Era uma vez uma borraça que casa deixava,  
por assim dizer, de apagar. Ela que dentro apagava  
não vem!

Pisco de lápis, pisco de tinta nada lhe faziam.  
E agora aquele cansaço sem que nem porque se  
que seria? A borraça foi ao médico.  
Na sala de espera do consultório, estava também  
um lápis com saluço, que só desenhava linhas  
traceladas. Vio depois, de mais, uma régua que  
tinha perdido os centímetros, também  
muito comolida, uma caixa de lápis de cor descorada.  
Quando o médico chegou, quem primeiro atendeu  
foi o rancho dos lápis de cor.

Nota:

A criança apenas fez um erro na palavra quase, escreveu **case**. Nota-se uma evolução na sua escrita.

<sup>18</sup> Exercícios retirados dos materiais pedagógicos para crianças e jovens com dificuldades na leitura e na escrita «O Salta -Letras I de Joana Almeida; Vanda Enes; Ana Monção; Ana Rebelo e Teresa Sequeira - Coleção Papa-Letras

55. Técnica de aplicação - O professor pede à criança que escreva algumas frases subordinadas ao tema «Se eu fosse um professor»

Quadro 79 - Texto de escrita espontânea

Expreço a escrita

Se eu fosse um professor.

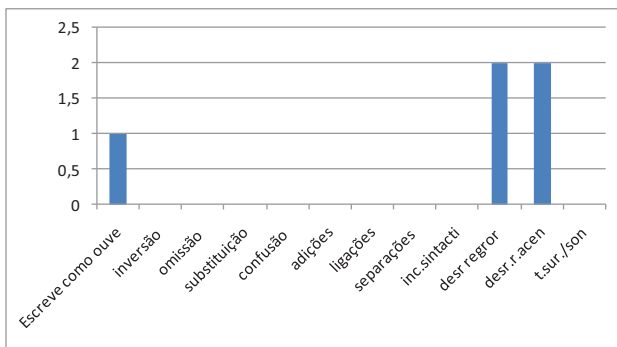
Se eu fosse um professor dava aulas e ensinava coisas  
 novas aos meus alunos e ensinava português, matemática  
 estudo do corpo. Fazia exames no quadro e no  
 computador. Fazia visitas de estudo com os meus alunos.  
 E com os meus alunos à volta, a ciência, a aculturação  
 eu tratava e lembro os meus alunos quando eles  
 tinham dúvidas eu ia ajudá-los. Eles  
 gostavam de mim, quando eles se engateavam  
 tinham diplomas nas assembleias.  
 Sou gostoso de ser professor.

Nota:  
 A criança mostra uma  
 evolução na sua escrita.  
 Já escreve colocando a  
 pontuação.

Tabela 1 - Levantamento de incorrecções ortográficas

Tipo de erro	Escreve como ouve	Desrespeita regras ortográficas mp;mb;ss,ç	Desrespeita regras de acentuação
	Ea/la	Acembleias/assembleias Asembleias/assembleias	a/ã Portugues/Português

Gráfico 2 - incorrecções ortográficas







56. **Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança um texto em que algumas das palavras são desenhos. A seguir pede-lhe que complete a receita.








**Quadro 80 - Texto para completar**

**Receita de Mousse de Chocolate**

Para fazer mousse de chocolate, é preciso:

6  125 gramas de  200 gramas de  125 gramas de 

Como fazer a mousse de chocolate:

- 1 - Derrete-se o  chocolate em banho-maria.
- 2 - Partem-se os ovos  separando as claras das gemas.
- 3 - Junta-se o  açúcar, a  manteiga e as gemas dos  ovos ao  chocolate derretido.
- 4 - Mexe-se tudo muito bem.
- 5 - Batem-se as claras dos ovos  em castelo.
- 6 - Juntam-se as claras batidas em castelo ao preparado anterior mas sem bater, só envolvendo muito bem.
- 7 - Leva-se ao frigorífico por uma hora numa taça grande. Serve-se em tacinhas pequenas.

57. **Técnica de aplicação** - O professor apresenta à criança o jogo auto correctivo baseado no mini arco (Aprende; repete e controla) de Ferrer, Domingo J. A seguir apresenta-lhe as regras do jogo

**Regras do jogo**

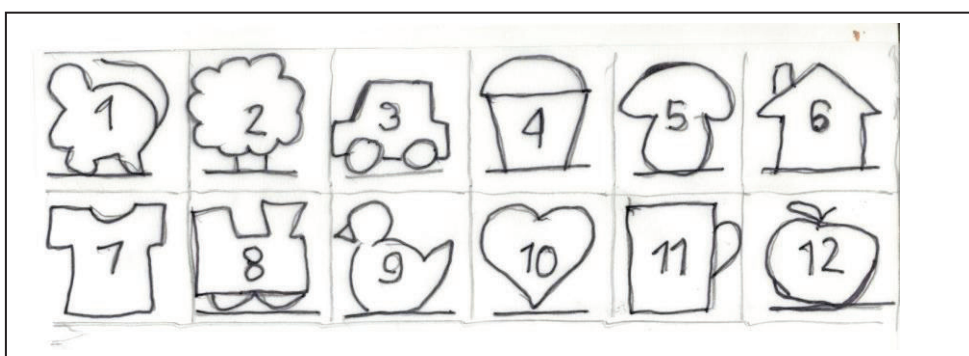
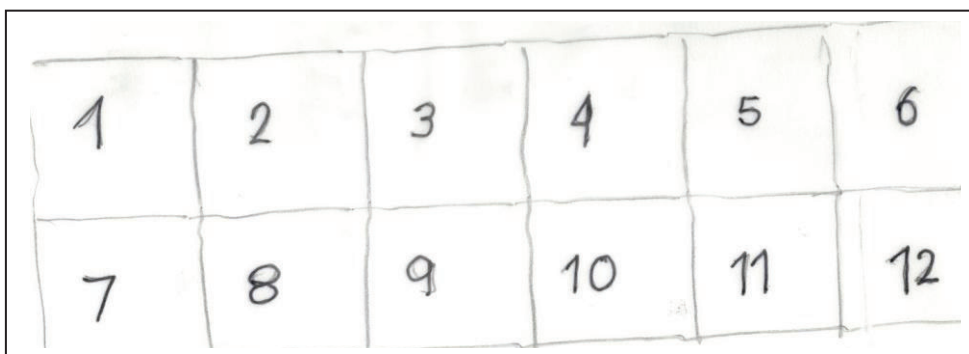
1ª - Abre a caixa e ordena no tabuleiro superior os cartões de 1 a 12.

2ª - Relaciona os desenhos e números da figura 1 com a correspondente na figura 2 do tabuleiro de baixo.

3ª - Vira o jogo e tem de te dar o puzzle correcto.



Quadro 81 - Jogo auto correctivo (baseado no jogo mini arco de Aprende; repete e controla) de Ferrer, Domingo J.



Nota: A criança já consegue fazer o jogo com facilidade.



**IV PARTE - PERFORMANCES ACTUAIS DO  
ALUNO NA ESCRITA**

## **7.1. Análise comparativa**

Após as doze sessões de intervenção, voltámos a aplicar os mesmos testes ao aluno para tentarmos perceber se houve evolução, e se as dificuldades que inicialmente detectámos haviam sido vencidas, ao menos em parte.

Fizemos-lhe vários ditados e pedimos-lhe que escrevesse alguns textos sobre temas por nós propostos.

Em relação à discriminação auditiva apercebemo-nos que a criança já discrimina a maioria dos sons que no início trocava. No entanto, continua a fazer a troca da letra «o» pelo «u» (cumeçou em vez de começou). Faz a troca do fonema sonoro pelo surdo

Nos ditados e nos textos de expressão escrita espontânea detectámos que a criança faz menos erros como se pode comprovar pelos trabalhos realizados e pelas grelhas de correcção respectivas.

Quadro 82 - Exercício de ortografia

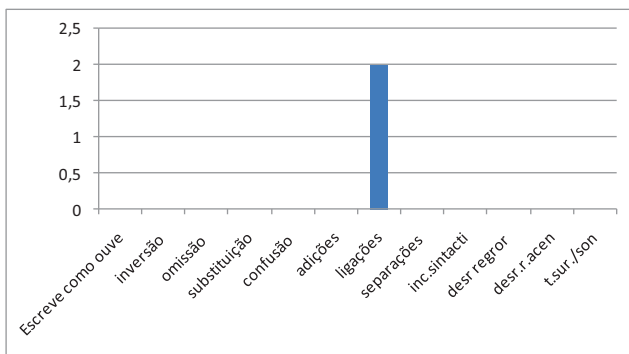
Ditado

G. Tamor gabo de Barcelos, tão apreciada matino  
 de tantas manifestações ordinárias, sobre tudo  
 no campo do artesanato, tem a sua lenda  
 que anda associada ao cruzeiro quaternário  
 que faz parte do museu arqueológico da  
 cidade.

Segundo essa lenda, os habitantes do burgo  
 absolvidos com um crime, ainda mais, por não  
 se ter descoberto o criminoso que o cometera.  
 Certo dia, apareceu um galgo que se tomou  
 suspeito. com autoridade resolvem  
 prendê-lo, apesar dos seus juramentos de  
 inocência, ninguém ousou acreditarlo

Erros praticados neste ditado: **Prendelo** /prendê-lo e **acreditalo**/ acreditá-lo

Gráfico 3 - incorrecções ortográficas



Comprova-se que o tipo de erros dados neste texto é do tipo «ligações»

Quadro 83 - Exercício de ortografia

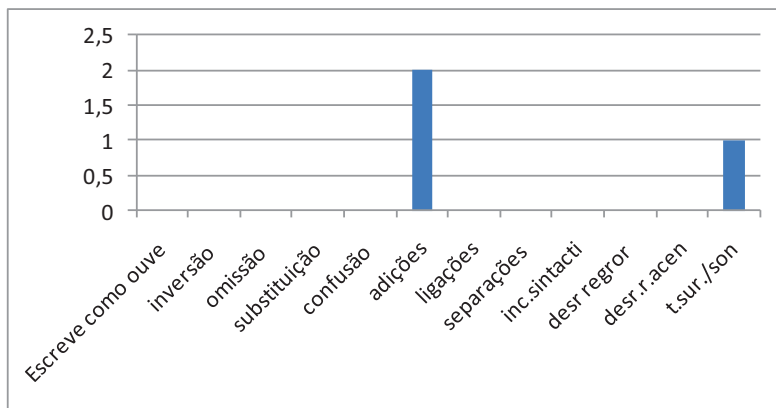
Joaninha dos sorris

Aquela menina começou a sorrir assim que nasceu, ainda antes mesmo de se chamar Joaninha. Os sorrisos aprendeu a andar de gatinho depois gelando-se.

Joaninha dos sorrisos nunca chorava. Em uma manhã era Joaninha dos sorrisos.

Um dia quando voltava da escola viu uma mulher a vender cerejas num grande tabuleiro com rodas, vermelhas brilhantes como se tivessem pedrinhas, pedrinhas umas às outras pedras pedras finkadas, às duas e às três. Joaninha dos sorrisos apeteceu-se logo, porque lá estavam de fazer colares água na boca, e eram quase horas de almoço.

Gráfico 4 - incorrecções ortográficas



Comprova-se que o aluno fez apenas erros por «adições» Joaninha e também por «troca de surda /sonora».

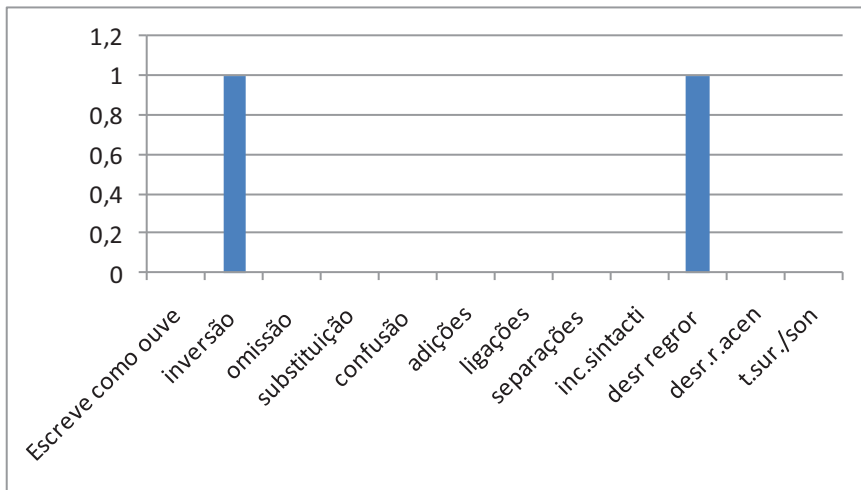
É de referir que o aluno escreveu a palavra “Joaninha” duas vezes bem e duas vezes mal, o que denota não ser por desconhecimento da escrita dessa palavra mas falta de atenção na tarefa.

Quadro 84 - Texto de escrita espontânea

Expressão escrita

E eu tive trinta anos eu era engenheiro de  
 informática. eu trabalhava no computador.  
 fazia desenhos de pontes, casas. eu ensinava os  
 alunos a trabalhar no computador. eu era  
 casado, tinha dois filhos. Um chamava-se  
 André e o outro Daniel. O André tinha  
 oito anos e o Daniel tinha seis anos.  
 eu gostava muito de ser engenheiro quando  
 tivesse trinta anos.

Gráfico 5 - Incorreções Ortográficas



Mais uma vez se comprova que o tipo de erros dados são do tipo «inversão» e «desrespeito de regras ortográficas»

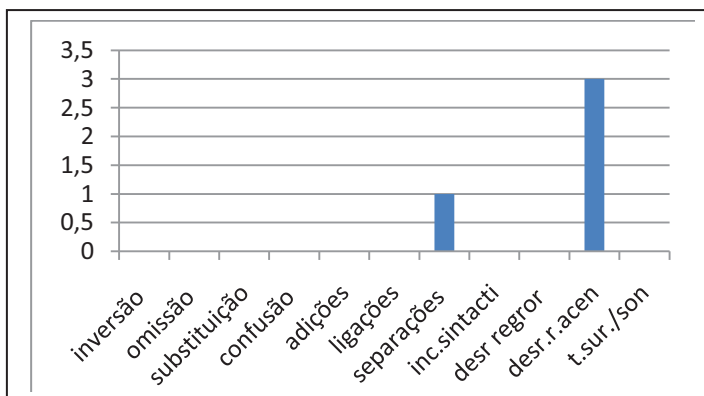
Quadro 85 - Texto de escrita espontânea

Expressão escrita

Eu sou um finalista do quinto ano.  
Eu tenho trabalhado muito na escola e  
tenho lido nos matos nas fichas e  
encho que vou passar de ano. Eu ao longo do ano  
fiz muitos trabalhos com a minha professora  
na sala e as segundas-feiras. A professora  
a segundas-feiras leva-me ao Tabuaçal  
enlio e os vizinhos também me ajudam.

Nota: Apresenta encadeamento lógico de ideias e sinais de pontuação adequados. Escreveu com poucos erros ortográficos.

Gráfico 6 - Incorreções Ortográficas



Continua a comprovar-se que o tipo de erros dados é do tipo «separações» e em maior número «desrespeito de regras de acentuação».

Em síntese, ao analisarmos as produções escritas desta criança, podemos afirmar que já consegue dominar vários aspectos gráficos e convencionais da escrita. Estabelece correspondências entre grafemas e fonemas, apresentando poucos enganos. Escreve começou em lugar de começou presumivelmente por regular a sua escrita pela oralidade. Na expressão escrita é possível verificar-se que emprega de modo apropriado as maiúsculas e minúsculas assim como os sinais de pontuação.

Comparando as incorrecções ortográficas que a criança fazia antes de ser intervencionada, quer nos ditados quer nas suas produções escritas espontâneas, com as que apresenta actualmente, constatámos que existe uma evolução positiva na redução do erro e uma progressiva automatização dos aspectos convencionais da escrita.

Esta redução bastante perceptível traduz-se na diferença significativa no número de erros assinalados no início e agora.

É de salientar que o treino fonológico sequenciado e individualizado a que esta criança esteve sujeita permitiu-lhe apropriar-se da convenção da escrita. Parece ter já a capacidade de funcionar com as unidades representadas na escrita, os fonemas, ou seja já os automatizou na representação mental da cadeia sonora. Esta capacidade envolve o domínio dos grafemas, a sua diferenciação ou identificação em associação aos fonemas que lhe correspondem. Segundo Frith e Frith citado por Snowling, M. & Stackhouse, J. (2008:197) a ortografia para ser readquirida com exactidão, deve ser primeiro adequadamente representada e armazenada na memória daquele que escreve.

Se tivermos em conta que a escrita das palavras se baseia no processamento fonológico e este aluno apresentava grandes dificuldades nesta área podemos inferir que as actividades conduzidas para o estabelecimento de um léxico ortográfico apresentam potencialidades para a superação dos erros que se expressam quer por junção quer por segmentação de palavras assim como permitem o desenvolvimento da consciência fonológica, incluindo a consciência fonémica ou capacidade de manipulação dos fonemas. Permite-nos dizer que esta criança já revela ter o domínio dos grafemas, a sua diferenciação em associação ou identificação aos fonemas que lhe correspondem ou seja parece ter automatizado na representação mental da cadeia sonora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo por nós realizado foi adoptada uma metodologia de cariz qualitativo e que seguiu a forma de um estudo de caso. Durante a recolha e análise dos dados, tivemos sempre em atenção as questões de investigação às quais pretendíamos dar resposta *«A criança com disortografia sujeita a um processo de intervenção específica /reeducação terá progressos na competência ortográfica? «As competências de percepção auditiva e visual constituirão um pré – requisito indispensável para o desempenho exigido pelas aprendizagens escolares?»*

Para respondermos a estas questões tivemos em conta a recolha dos dados que se basearam essencialmente nas observações e levantamento das incorrecções ortográficas, nos exercícios de avaliação das suas competências, nos exercícios de avaliação fonológica, nos exercícios de intervenção específica /reeducação. As observações foram efectuadas pelo investigador durante a interacção com a criança e permitiram o registo das atitudes durante a elaboração dos trabalhos. O questionário de Anamnese realizado aos pais e a conversa informal com a criança permitiu-nos entender o que sentem, isto é, que esta dificuldade lhes traz alguma ansiedade e que estão interessados na sua superação, sentindo no entanto que é um processo lento.

Percebemos ainda que a criança, tem a noção de que escreve com erros e faz um enorme esforço para superar essas lacunas de aprendizagem.

A observação directa serviu-nos essencialmente para captarmos a competência ortográfica em acção. Fizemos a recolha das incorrecções através da análise de textos escritos pelo aluno. A análise dos dados permitiu-nos perceber que as dificuldades de aprendizagem desta criança na escrita estavam relacionadas com as competências fonológicas e sobretudo com a pouca discriminação auditiva e visual. Quanto ao tipo de incorrecções, a maioria dos erros incidia sobre palavras que apresentam casos de ortografia não predizível por regras de natureza fonológica ou morfológica. Após a análise dos dados iniciais pudemos inferir que as incorrecções revelavam dificuldades na consolidação de oposições fonológicas entre segmentos foneticamente próximos. Estão neste caso as oposições entre as vogais «o» e «u». A acentuação gráfica, as



ligações e separações das palavras apresentavam-se também como tipos de incorrecções.

Isto permitiu-nos partir para uma intervenção adequada e sequenciada, com vista a minimizar as falhas desta criança. Inicialmente tivemos muitas dúvidas se iríamos conseguir que esta criança superasse tantas falhas, mas à medida que íamos intervindo constatávamos uma evolução significativa que se traduzia sobretudo na diferença no número de erros assinalados no início e no fim da intervenção, o que nos possibilitava ir respondendo à nossa questão inicial.

Fomo-nos apercebendo que o treino fonológico sequenciado e individualizado a que esta criança esteve sujeita permitiu-lhe apropriar-se da convenção da escrita. Parece ter já a capacidade de funcionar com as unidades representadas na escrita, os fonemas, ou seja já os automatizou na representação mental da cadeia sonora. Esta capacidade envolve o domínio dos grafemas, a sua diferenciação ou identificação em associação aos fonemas que lhe correspondem. Segundo Frith e Frith citado por Snowling, M.& Stackhouse, J. (2008:197) a ortografia para ser readquirida com exactidão, deve ser primeiro adequadamente representada e armazenada na memória daquele que escreve.

A intervenção parece ter possibilitado o processamento consciente que levou a forma ortográfica a ser alcançada e a uma melhoria na ortografia. Neste momento podemos sustentar que houve superação de muitas falhas embora nada nos garanta que esta criança se deixar de ser apoiada volte a escrever sem fazer erros, pois a questão ortográfica não fica resolvida de uma vez. Sentimos que fomos respondendo às nossas questões, embora reconhecamos que a intervenção através de treino específico das competências auditivas e fonológicas e visuais desta criança não deva terminar aqui. Induzimos que para ela continuar a ter sucesso deverá ser muito incentivada e valorizada nas boas competências, manter-se junto com os colegas da mesma turma e continuar a ter um apoio de um professor especializado. Além disto precisará de usufruir de condições especiais de avaliação (mais tempo para realizar tarefas escritas e não ser penalizada pelos erros ortográficos) pois assim verá aumentada a sua auto-estima que a conduzirá ao sucesso.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J., Enes, V., Monção, A., Rebelo, A., & Sequeira, T. (2010). *O Salta -Letras 2*. Lisboa: Papa-Letras.
- Almeida, J., Enes, V., Monção, A., Rebelo, A., & Sequeira, T. (2008). *O Salta-letras 1*. Lisboa: Papa-Letras.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa : Verso da Kapa-Edição de livros.
- Arándiga, A. V. *Dislexia-3*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições Asa.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2002). Avaliação e Dificuldades de Aprendizagem. *Inclusão*, 3 , 75-89.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem. Contributos para a clarificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel-edições técnicas.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Aprender a Aprender - A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2008). *Domínio Cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fernandez, P., & Torres, R. (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: Mc Graw- Hill.
- Fernandez, R. M. (2002). *dislexia,disortografia e disgrafia*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal,Lda.

- Gironés, M. J., & Gironés, M. J. (2006). *Las letras bailan-Prevención y tratamiento de los trastornos lectoescritores y dislexia*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Giselle, M. (2007). *A Dislexia em Questão*. São Paulo: Plexus Editora.
- Helena Serra, C. V. (2006). A relação entre erro ortográfico e memória. Porto.
- Junga, M. (2001). *Exercitando la mente 7*. Barcelona: J.Domingo Ferrer,S.L.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil:Aquisição,Avaliação e intervenção* . coimbra: edições Almedina .
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil,da Normalidade á Patologia*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Marcos, F. S., Rocher, I. J., & Heras, J. C. (2003). *Leer Es Fácil-Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de la lecture*. Madrid: Editorial CEPE.
- Massi, G. (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo : Plexus Editora.
- Pausas, A. U., & colaboradores. (2004). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia - Programa de Intervenção e Reeducação*. Montijo: Humanity's Friends Books, Lda.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian.
- Rombert, J., Fontes, L., & Caeiro, M. (2008). *Ouvir,dizer e escrever*. Lisboa: Papa-Letras.
- Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. d. (2006). *Transtornos da Aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Serra, H. (2007). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem Pistas para uma intervenção Educativa*. Porto: Asa.
- Serra, H. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem Exercícios e actividades de( Re)educação* . Porto: Asa .
- Serra, H. (2008). *DiagnósticoDislexia*. Porto: Gailivro.
- Serra, H. (2008). *Domínio Cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Serra, H. (2009). *Modelos de intervenção em NEE*. Alfragide : Cailivro.

- Serra, H., & Alves, T. O. (2008). *Dislexia Cadernos de Reeducação Pedagógica 2*. Porto: Gailivro.
- Serra, H., & Alves, T. O. (2008). *Dislexia Cadernos de Reeducação Pedagógica 3*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H., & Alves, T. O. (2008). *Dislexia-Cadernos de Reeducação Pedagógica 1*. Porto: Porto Editora.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Silva, F. (2004). *Lado a Lado Experiências com a Dislexia*. Lisboa: Texto Editores.
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- W.Ellis, A. (1995). *Leitura, Escrita e Dislexia - Uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.