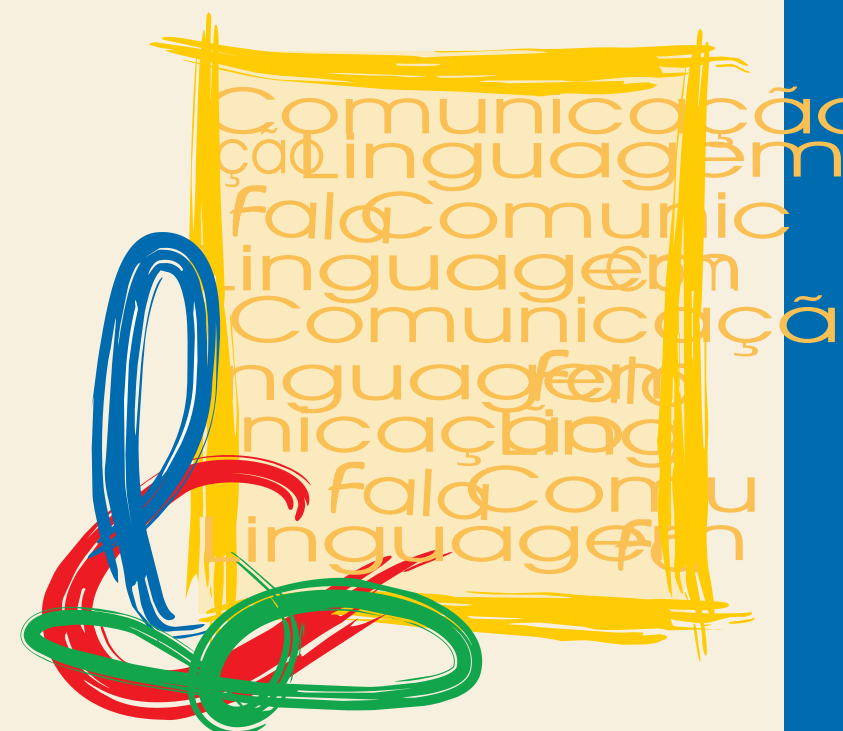


Comunicação, Linguagem e

Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar



Fundamentos



Portugal em Acção

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Lisboa, 2003

Colecção

APOIOS EDUCATIVOS

n.º1

Transição para a Vida Adulta

Jovens com Necessidades Educativas Especiais

n.º2

**Organização e Gestão
dos Apoios Educativos**

n.º3

O Aluno Surdo em Contexto Escolar

A especificidade da Criança Surda
Estratégias de Intervenção em Contexto Escolar

n.º4

**Os Alunos com Multideficiência
nas Escolas de Ensino Regular**

n.º5

**Aprendizagem Activa
na criança com Multideficiência**
Guia para educadores

n.º6

**Contributos para o estudo da
Intervenção Precoce em Portugal**

n.º7

Compreender a Baixa Visão

n.º8

Normas de Acessibilidade na Informática

n.º9

Comunicação, Linguagem e Fala
Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar
-Fundamentos-

Comunicação, Linguagem e Fala

Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar



Fundamentos

Ficha Técnica

Editor

Ministério da Educação

Departamento da Educação Básica

Vasco Alves

Coordenação e Organização

Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial

Filomena Pereira

Título

Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala
Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar
- Fundamentos -

Autores

Maria da Graça Franco

Maria João Reis

Teresa Maria Sousa Gil

Colaboração Especial

Isabel Amaral

Teresa Leite

Concepção Gráfica

Maria Lúcia Carvalhas

Composição e Impressão

S DESIGN, Lda.

Tiragem

5000 exemplares

Depósito Legal nº ...

Dezembro 2003

Agradecimentos

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Isabel Amaral e à Mestre Teresa Leite, da Escola Superior de Educação de Lisboa, por uma constante disponibilidade e pela supervisão científica deste trabalho.

Índice

Editorial	9
Introdução	11
1. Comunicação, Linguagem e Fala	15
1.1. Comunicação	15
1.2. Linguagem	16
1.2.1. Linguagem Oral	17
1.2.2. Linguagem Escrita	22
1.3. Fala	28
2. Perturbações Específicas de Linguagem	33
2.1. Problemas Específicos de Linguagem Oral	38
2.2. Problemas Específicos de Linguagem Escrita	41
Referências Bibliográficas	53

Editorial

A procura de respostas adequadas à generalidade dos alunos que frequentam hoje as nossas escolas constitui, certamente, o grande desafio que se coloca aos profissionais de educação. É nesta perspectiva que devemos olhar para a problemática das perturbações específicas de linguagem, área que se insere numa outra, mais vasta e de difíceis contornos para a generalidade destes profissionais, a da *comunicação, linguagem e fala*.

Segundo dados do Observatório dos Apoios Educativos relativos ao ano lectivo 2002/2003, a população identificada neste domínio corresponde a 9% do total dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado que beneficiam de apoio educativo.

Neste sentido, o Ministério da Educação, através do Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial, do Departamento de Educação Básica, pretende que a presente publicação seja um auxiliar pedagógico, posto à disposição dos docentes que desenvolvem a sua actividade junto de alunos que apresentam perturbações específicas de linguagem.

A presente publicação é o primeiro de três volumes dedicados a esta problemática. Neste primeiro volume clarificam-se conceitos à luz dos actuais referenciais teóricos e um segundo terá como finalidade apetrechar os docentes com instrumentos de avaliação e de caracterização das problemáticas relativas às competências linguísticas, no âmbito da oralidade e da escrita. O terceiro e último volume focalizará a prática educativa em contexto escolar.

A Secretária de Estado de Educação

(Mariana Cascais)

Introdução

Os alunos com perturbações da linguagem constituem um dos grandes desafios que se colocam à escola e aos professores. Em muitos casos essas perturbações têm consequências nas aprendizagens da leitura e da escrita, sendo frequentemente responsáveis pelo insucesso escolar desses alunos.

Na ausência de outras perturbações evidentes, eventualmente mais fáceis de caracterizar e encaminhar, tais como problemas de visão, audição ou de motricidade, o aluno com problemas específicos de linguagem é, frequentemente, considerado como um caso problemático para o qual os professores não encontram solução eficiente. No entanto, o tempo que os alunos passam na escola bem como as tarefas que aí lhes são solicitadas constituem uma ocasião única de desenvolvimento de capacidades de comunicação e linguagem que tem repercussões não só na sua capacidade de uso da linguagem oral mas também, e sobretudo, na aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe assim à escola um papel importante tanto na identificação e caracterização destas problemáticas como na definição de processos educativos adaptados às necessidades daí decorrentes.

Esta brochura apresenta uma revisão de conhecimentos relativos às perturbações específicas da linguagem, tanto na sua vertente oral como escrita, contribuindo para a clarificação do conceito e fornecendo informação que auxilia os professores no enquadramento e na compreensão das dificuldades apresentadas por alunos com esse tipo de perturbações.

Isabel Amaral

(Escola Superior de Educação de Lisboa)



Comunicação, Linguagem e Fala



Os termos *comunicação*, *linguagem* e *fala* são, frequentemente, utilizados de forma indiscriminada. Importa, portanto, na abordagem deste domínio, clarificar estes conceitos.

1.1 COMUNICAÇÃO

Comunicação é um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento dos outros (Olswang, 1987, cit. in: Bloom, 1990).

Comunicar é um processo interactivo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que a descodifica ou compreende. Implica respeito, partilha e compreensão mútua (Fiadeiro, 1993, cit. in: Nunes, 2001).

Requerendo uma complexa combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais, a comunicação encontra-se relacionada com todas as áreas do desenvolvimento.

O comportamento motor pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícito como a palavra falada. Os “skills” cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo termo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tacto...) estas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostrem-lhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente (Nunes, 2001).

Num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, outros. A selecção individual do modo a usar dependerá do contexto, das necessidades e capacidades do emissor e do receptor e da mensagem que se pretende transmitir.

Alguns aspectos poderão reforçar ou distorcer o código linguístico utilizado. Destacam-se os aspectos paralinguísticos (supra-segmentais), nomeadamente a entoação, a ênfase, a acentuação, o ritmo/velocidade, os quais expressam emoções e atitudes que, de alguma forma, complementam a informação linguística. Adicionalmente, realçam-se os processos não linguísticos que também contribuem para o processo comunicativo. Incluem-se nestes, os gestos, os movimentos do corpo, o contacto visual e as expressões faciais que poderão adicionar ou restringir algo à mensagem linguística.

Comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente (Nunes, 2001).

1.2 LINGUAGEM

Linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.

Analisaremos a linguagem verbal nas suas modalidades oral e escrita, cada uma com as suas características, símbolos e regras próprias.

1.2.1 LINGUAGEM ORAL

A linguagem oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Para além da sua estrutura e significado exige, também, um propósito e uma intencionalidade. No processo de desenvolvimento da linguagem vão-se adquirindo conhecimentos acerca da *estrutura* da língua, do *código*, através do qual a mensagem pode ser expressa, e da *função* da mesma.

A aquisição da linguagem oral é realizada através de um processo interactivo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, permitindo o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades para formular/produzir linguagem (linguagem expressiva). Este processo é determinado pela interacção entre factores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos.

Um conhecimento implícito das regras da linguagem é designado por *competência linguística*. Um conhecimento explícito/metalinguístico permite detectar, analisar, julgar e explicar os fenómenos linguísticos.

Segundo Bloom e Lahey (1978, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993), a linguagem oral é uma combinação complexa de várias componentes, categorizadas a 3 níveis: Forma; Conteúdo e Uso.

Forma - Nesta componente incluem-se as regras de organização dos sons e as suas combinações (fonologia); as regras que determinam a organização interna das palavras (morfologia) e as regras que especificam a forma como as palavras serão ordenadas e a diversidade nos tipos de frases (sintaxe).

Conteúdo - Esta componente envolve o significado. Este significado poderá ser extraído de forma literal ou não literal, dependendo de contextos linguísticos ou não linguísticos.

Incluem-se, nesta componente, as regras semânticas de organização que se estabelecem entre as palavras, os significados e suas ligações, bem como os mapas conceptuais individuais que se vão criando. Este conhecimento provém das experiências de cada indivíduo e resulta do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Uso - É uma componente que engloba as regras reguladoras do uso da linguagem em contextos sociais (pragmática). Há dois aspectos que fazem parte dessas mesmas regras, que são: as funções/intenções comunicativas e a escolha de códigos a utilizar.

Relativamente às funções da linguagem, estas correspondem às intenções comunicativas do indivíduo, i.e., se pretende perguntar/responder; obter uma informação; ser clarificado, etc. No que se refere à escolha de códigos, os interlocutores utilizam o mesmo código para que a descodificação da mensagem se torne efectiva.

Nesta componente há que ter em conta alguns factores inerentes às regras de uma conversação, nomeadamente a organização das

conversações, as iniciativas comunicativas e o manter a conversação, o aprender a “tomar e dar a vez”, o responder apropriadamente e ter uma narrativa coesa. Também é importante saber se o interlocutor conhece ou não o tópico da conversação, bem como se detém informação sobre o contexto, por forma a seleccionar as palavras e frases a utilizar no discurso.

No quadro seguinte apresentam-se as componentes da linguagem oral e os sub-sistemas/domínios linguísticos enquadrados na componente respectiva:

COMPONENTES DA LINGUAGEM	SUB-SISTEMAS/DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS
Forma	Fonologia Morfologia Sintaxe
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

As componentes da linguagem não são entidades distintas, existindo uma verdadeira inter-relação entre elas (Bloom e Lahey, 1978, cit., in: Bernstein, Tiegerman, 1993).

Tendo em conta que no desenvolvimento da linguagem oral, os domínios linguísticos que a mesma integra apresentam características muito próprias, embora interrelacionadas, no quadro que se segue apresenta-se a explicitação dos conceitos (Sim-Sim, 1997) referente a cada domínio:

DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS

		Definição de Conceitos
Domínios Linguísticos	Pragmático	<i>Domínio das regras do uso da língua</i> – capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, visando a adequação ao contexto da comunicação.
	Fonológico	<i>Domínio da estrutura dos sons da língua</i> – capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e suas respectivas combinações.
	Semântico	<i>Domínio das regras de realização semântica</i> – capacidade de aquisição e utilização de novas palavras (léxico), do estabelecimento de redes entre elas e dos significados respectivos. -capacidade de classificar palavras agrupando-as com base em atributos comuns (conceitos).
	Morfo-Sintático	Morfologia
Sintaxe		<i>Domínio das regras sintáticas</i> – capacidade de aquisição e uso das regras de organização das palavras em frases.
METALINGUAGEM		<i>Domínio das propriedades e operações da língua</i> – capacidade de pensar sobre a língua, através de um processo cognitivo de nível superior, que resulta num conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua.

No desenvolvimento linguístico existem indicadores que, de alguma forma, nos permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade receptiva) e produção (capacidade expressiva) de linguagem oral, os quais estão descritos no quadro seguinte:

DOMÍNIOS DA LINGUAGEM ORAL E FALA

DOMÍNIOS DA LING. ORAL E FALA		INDICADORES
Aspectos supra-segmentais		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar com expressividade. ▪ Tipo de voz: baixa; alta; monocórdica. ▪ Falar com ritmo acelerado; lento; normal. ▪ Acentuar correctamente as palavras. ▪ Utilizar diferentes tipos de entoação.
Pragmático		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer contacto visual. ▪ Utilizar a linguagem para comunicar. ▪ Abordar assuntos. ▪ Adequar o discurso ao interlocutor e ao contexto. ▪ Identificar pistas para tomar a vez. ▪ Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto.
Fonológico	Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discriminar os sons da fala e suas combinações.
	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articular os sons da fala isoladamente e em combinações.
Semântico (lexical; conceptual)	Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprir ordens. ▪ Identificar (quando nomeadas) representações de objectos, pessoas, acções em imagens. ▪ Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objectos, pessoas, acções. ▪ Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> - prever acontecimentos - localizar acções - relacionar as personagens com acções - definir a ideia principal - responder a perguntas com carácter inferencial - perceber relações causais, temporais, condicionais.
	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mencionar acontecimentos. ▪ Atribuir rótulos lexicais a: nomes; qualidades; acções. ▪ Explicar o significado de: nomes, qualidades; acções. ▪ Descrever gravuras. ▪ Contar histórias a partir de... ▪ Recontar histórias. ▪ Substituir palavras por equivalentes ou opostas.
Morfo-sintático	Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprir ordens.
	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar frases estruturalmente correctas. ▪ Utilizar frases com enunciados simples, expandidos, complexos. ▪ Utilizar diferentes tipos de frases. ▪ Utilizar frases com diferentes formas. ▪ Integrar palavras de função, de conteúdo. ▪ Usar expressões com verbos concretizáveis, verbos não concretizáveis. ▪ Fazer concordâncias.

Resultante de um conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua, apresentamos, no quadro seguinte, os indicadores que se enquadram no nível reflexivo da linguagem oral, i.e., a metalinguagem:

METALINGUAGEM

Domínios	INDICADORES
Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentar/reconstruir fonemicamente. ▪ Segmentar/reconstruir silabicamente. ▪ Discriminar, em palavras, fonemas/sílabas. ▪ Repetir/detectar/corrigir/explicar o erro fonémico/silábico numa palavra ouvida. ▪ Fazer auto-correcções na articulação e produção dos sons da fala. ▪ Utilizar rimas.
Semântico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar frases ouvidas: vocabulário; concordâncias. ▪ Detectar/julgar/explicar absurdos. ▪ Identificar palavras numa frase incompleta. ▪ Descobrir várias significações de uma frase. ▪ Aplicar o mesmo conceito em diferentes contextos.
Sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repetir/detectar/corrigir/explicar o erro numa frase ouvida. ▪ Fazer auto-correcções a nível da estrutura da frase. ▪ Completar frases, alargando os enunciados orais.

1.2.2 LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se subdivide num subnível receptivo (leitura) e num subnível expressivo (escrita).

Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita não se desenvolve de forma espontânea e universal necessitando do recurso ao ensino formal para o desenvolvimento de competências relacionadas com a extracção de significados de cadeias gráficas (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (expressão escrita). Estas competências, embora distintas, relacionam-se permanentemente com as competências da linguagem oral, respectivamente, as competências ao nível da compreensão oral (atribuição de significado a cadeias fónicas) e da expressão oral (produção de cadeias fónicas dotadas de significado), bem como com as competências relacionadas com a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua, denominada conhecimento explícito (Sim-Sim, 1997).

Se nos centrarmos nos processos envolvidos na leitura verificamos que estes incluem a descodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhe sobrepõem e conferem significado, constituindo a sua aprendizagem uma relação simbólica entre o que se ouve e diz e entre o que se vê e lê (Cruz, 1999).

Segundo Sim-Sim (1997), os objectivos fundamentais da leitura são a extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita, dependendo do nível da compreensão do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença. Segundo a mesma autora, a meta primordial da aprendizagem da leitura deverá ser a da *fluência*, a qual se traduz na rapidez de decifração e a da precisão e eficiência na

extração do significado do material lido, o que requer um treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo a um rápido acesso à compreensão do texto através do imediato reconhecimento das palavras.

O domínio da *descodificação do material escrito* compreende dois processos principais, o visual e o fonológico, os quais, em conjunto, integram a componente perceptiva associada à leitura.

O *processo visual* envolve as capacidades para discriminar, diferenciar figura/fundo, reter sequências e analisar um todo nos seus elementos componentes, bem como a sintetização dos mesmos numa unidade total. O *processo fonológico* envolve as capacidades para discriminar sons, diferenciar sons relevantes dos irrelevantes, memorizar sons, sequencializá-los na ordem adequada e sintetizar os sons que compõem as palavras (Casas, 1988, cit. in: Cruz, 1999).

A *compreensão do material escrito* resulta da regulação feita pelo leitor no âmbito da interacção que se estabelece entre a informação prévia que este detém e a proporcionada pelo texto, podendo subdividir-se em dois tipos: compreensão literal e compreensão inferencial.

A *compreensão literal* diz respeito tanto à compreensão das palavras individualmente como à do contexto onde elas são utilizadas, o que implica o reconhecimento e memória dos factos estabelecidos, tais como, ideias principais, detalhes e sequências dos acontecimentos (Cruz, 1999).

A *compreensão inferencial* diz respeito à reconstrução feita pelo leitor do significado da informação lida, a partir da sua participação activa no relacionamento do texto, tendo em conta a sua experiência e conhecimentos prévios.

A *expressão escrita* é uma aquisição relativamente recente da humanidade e a última aquisição, no âmbito da hierarquia da linguagem, a ser desenvolvida pela criança. Consiste num processo complexo de produção de comunicação escrita não se tratando, tal como a leitura, de uma actividade de aquisição espontânea e natural exigindo, por isso, um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada (Sim-Sim, 1999).

Na escrita é preciso ter em consideração quer a produção de palavras (codificação) quer a produção de frases e de textos (composição). A produção de palavras é um requisito necessário, mas não suficiente, para a composição de textos, uma vez que, enquanto na codificação existe uma transformação da linguagem em símbolos, na composição ocorre uma transformação do pensamento em linguagem (Citoler, 1996, cit in Cruz, 1999).

Nos sistemas alfabéticos, a escrita de palavras isoladas implica não só o conhecimento das regras de correspondência dos fonemas em grafemas, que permite a conversão de uma cadeia fonológica nos grafemas que a representam, como também o conhecimento das regras ortográficas, que possibilita aceder a uma escrita correcta dessas palavras.

A escrita de textos, por seu lado, pressupõe a escrita de frases

ajustadas a regras e estruturas gramaticais próprias da língua em que se escreve, ao mesmo tempo que pressupõe o focalizar a atenção em variáveis essenciais a uma eficiente produção escrita, tais como, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos a atingir.

No quadro que se segue aparecem sintetizados os aspectos focados relativamente ao domínio da linguagem escrita.

DOMÍNIOS DA LINGUAGEM ESCRITA

CATE- GORIAS	SUB - CATEGORIAS		INDICADORES	
LINGUAGEM ESCRITA	LEITURA (Linguagem Receptiva)	Descodificação do material escrito	Processo Visual	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer grafemas e sílabas.
			Processo Fonológico/ Ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> Associar grafema/fonema Reconhecer as convenções ortográficas
	Compreensão	De textos	De palavras	<ul style="list-style-type: none"> Aceder ao significado de palavras lidas.
			Literal	<ul style="list-style-type: none"> Identificar personagens no material lido. Localizar no espaço e tempo as acções. Relacionar factos e acções com as personagens. Extrair a informação principal do material lido. Sequencializar as acções/informações.
			Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar informações que extrai do material lido com informações que já detém. Analisar criticamente o material lido. Retirar a "moral" da história lida. Extrair duplos sentidos no material lido. Ler diferentes tipos de texto.
ESCRITA (Linguagem Expressiva)	Produção de palavras		<ul style="list-style-type: none"> Reproduzir correctamente palavras. Escrever palavras sem omitir/trocar grafemas, sílabas. Escrever palavras com fonemas que têm múltiplas representações gráficas. Escrever palavras com grafemas que têm múltiplas representações fonémicas. Escrever palavras com dígrafos. Escrever palavras com grupos ou encontros consonânticos. Escrever palavras homófonas/homógrafas 	
	Produção de frases		<ul style="list-style-type: none"> Utilizar palavras de conteúdo; de função; Construir frases com estrutura simples, expandida, complexa. Fazer concordâncias. 	
	Produção de textos		<ul style="list-style-type: none"> Escrever textos com diferentes intenções comunicativas; Produzir texto com sequência lógica de ideias. Aplicar marcas do texto escrito. Aplicar sinais de pontuação. Escrever diferentes tipos de texto. 	

1.3 FALA

A fala é um dos modos usados na comunicação. É um modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), realizada através do processo de articulação de sons (Bernstein e Tiegerman, 1993). É, por excelência, a materialização e manifestação concreta da linguagem.

O processo de aquisição da linguagem e o progressivo domínio linguístico oral, objectivado pela fala da criança passa, necessariamente, pelo conhecimento, inicialmente intuitivo, dos sons da sua língua materna¹ e do modo como estes se organizam. Nessa medida, a fala enquanto objecto de estudo reporta-se à Fonética e à Fonologia, enquadrando-se estas numa teoria da linguagem perspectivada numa dimensão cognitiva e numa dimensão social.

A Fonética é a disciplina científica que se ocupa das propriedades dos sons da fala humana, tanto do ponto de vista físico como do da sua produção e percepção. Em termos gerais, a Fonologia é o estudo da organização do sistema de sons específico de cada língua. Constituem ainda objecto de estudo da Fonologia, os processos envolvidos no reconhecimento, pelo falante-ouvinte, das unidades linguísticas que permitem a comunicação e do modo como as propriedades fonéticas dos sons são utilizadas pelos falantes.

¹ Língua natural da comunidade em que passa os primeiros anos de vida. (in: Sim-Sim, 1997. *A Língua Materna na Escola Básica*, p. 15)

Poderemos considerar que o nível de análise da Fonologia é abstracto, no sentido em que descreve e explica o funcionamento das unidades significativas da fala, enquanto que o da Fonética descreve a realização concreta sonora da fala. A relação entre o nível fonológico e o nível fonético faz-se por meio de regras fonológicas, algumas das quais universais e outras particulares, que estabelecem a relação entre a representação fonológica e a realização fonética. Os elementos do sistema fonológico são denominados fonemas, os quais constituem as unidades mínimas do sistema, correspondendo a sua determinação a um exercício de abstracção baseado na realidade fonética.

Os processos subjacentes a um acto de fala são complexos. O seu controlo situa-se, fundamentalmente, a nível do sistema nervoso central. No cérebro do falante, organiza-se a estrutura subjacente ao enunciado linguístico (representação linguística, fonológica) e desencadeiam-se processos de planeamento e coordenação de actividades motoras, enviados ao sistema periférico, no sentido da activação de mecanismos de produção.

A produção de fala passa necessariamente pela produção de voz a qual, para além de controlada pelo sistema nervoso central, envolve três etapas: respiração, fonação e articulação. Numa perspectiva acústica, pode-se considerar que a respiração constitui a fonte de energia para a fonação, constituindo esta a fonte de som que ao passar pelo tracto vocálico assume diferentes características acústicas.

O ar vindo dos pulmões e da laringe sofre alterações e modelações resultantes da passagem pelas cavidades supra-glotais e articuladores, cujas variações de configuração originam diferentes

tipos de articulação (vocálica, lateral, nasal, fricativa, oclusiva), com conseqüências na especificação do som produzido.

○ processo de articulação de sons constitui, assim, a parte visível do domínio da linguagem oral, ao qual se associam as características prosódicas, nomeadamente a entoação, a melodia e as variações da intensidade, de duração, de tom e de ritmo da fala (Sim-Sim, 1998).

Ao longo do processo de aquisição da linguagem, a criança vai reconhecendo, progressivamente, os sons com que, na sua língua materna, se constroem as palavras que servem para comunicar com os outros. A pouco e pouco, inconscientemente, ela vai apreendendo as relações que se estabelecem entre os sons e delimitando o funcionamento de cada um. A criança vai adquirindo e dominando, de uma forma intuitiva ou implícita, o sistema fonológico da sua língua materna.

A capacidade de reconhecimento de que a cadeia falada é constituída por unidades que é possível isolar e reconhecer distintamente, envolve capacidades de distanciamento e análise consciente ou explícita das estruturas linguísticas.

○ processo de consciencialização fonológica envolve capacidades de segmentação e reconstrução segmental. A segmentação conduz à análise dos segmentos do discurso, entendendo-se por segmento qualquer unidade linguística possível de ser isolada (palavras, sílabas, fonemas). ○ processo inverso à segmentação é o da reconstrução, através do qual se tornam a encadear os segmentos isolados. A consciência fonológica está directamente relacionada com a aprendizagem da leitura.



Perturbações Específicas de Linguagem



A aquisição da linguagem oral é um processo natural, sem qualquer aprendizagem formal. No entanto, algumas crianças experienciam sérias dificuldades na aquisição da mesma. Essas crianças poderão apresentar *perturbações de linguagem*.

Em termos teóricos compreender a linguagem implica a análise de estudos multidisciplinares, desenvolvidos por diferentes disciplinas científicas, uma vez que a mesma comporta uma grande diversidade de perspectivas, de termos, de atitudes, que a tornam complexa. Por um lado, a complexidade advém das perspectivas e métodos utilizados pelos especialistas em cada área do conhecimento (sociolinguístas; linguístas; terapeutas; professores de educação especial; psicólogos) e por outro a linguagem é uma problemática que insere em si mesma uma grande diversidade de processos endógenos e exógenos. Em termos práticos, na aplicação de perspectivas teóricas, as dificuldades de compreensão da problemática da linguagem são acrescidas. No entanto, essa compreensão torna-se premente, por forma a que, no caso das perturbações de linguagem, se possa aceder e providenciar intervenções adequadas a cada caso.

Por consideramos relevante apresentamos uma descrição sumária de diferentes perspectivas e conceitos de *perturbações de linguagem*, tendo em conta, naturalmente, os aspectos positivos e as limitações inerentes a cada uma.

Perspectiva Tradicionalista

Segundo a perspectiva tradicionalista, a descrição de perturbações de linguagem é sustentada na classificação de desordens/perturbações a partir de causas ou etiologias.

McCormick e Schiefelbush (1984, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993) classificou as perturbações da linguagem em cinco categorias etiológicas: i) associadas a perturbações motoras (paralisia cerebral; spina bífida); ii) associadas a défices sensoriais (défice auditivo/visual); iii) associadas a danos no sistema nervoso central, tanto de nível moderado como severo (quando referenciados de nível severo eram designadas por afasias de desenvolvimento); iv) associadas a disfunções sócio-emocionais (psicóticos, esquizofrânicos, autistas) e v) associados a problemas cognitivos (deficiência mental).

Os autores destacam, nesta perspectiva, alguns aspectos positivos, nomeadamente a possibilidade de comparar e distinguir as diferentes problemáticas de forma mais adequada; a vantagem de a mesma permitir fazer um diagnóstico, de proporcionar um acompanhamento da criança por clínicos especialistas, com prescrições ao nível da intervenção, das suas modalidades e da sua duração e disponibilizar serviços e programas a aplicar no meio escolar.

Como limitações Bloom e Lahey (1978, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993) referem a categorização da criança neste domínio tendo por base uma única causa, uma vez que as perturbações da

linguagem quase sempre advêm de diferentes factores. Para Naremore (1980, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993) é restritiva na forma de encontrar procedimentos adequados, limitando a avaliação e a intervenção, pois o que se pretende é descrever o comportamento linguístico da criança, de forma a definir métodos e materiais específicos, no sentido de promover competências linguísticas na mesma. Kamhi (1990, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993) salienta que esta perspectiva destaca e acentua as diferenças nas crianças, bem como, uma intervenção individualizada dos diferentes técnicos, mediante o domínio diagnosticado e de intervenção do respectivo técnico.

Perspectiva Desenvolvimentalista

Nesta perspectiva está subjacente uma análise comparativa entre as competências linguísticas (compreensão e expressão) da criança com perturbações de linguagem e a criança sem perturbações. Pressupõe-se que a criança com perturbações de linguagem tem necessidade de aprender o que uma criança sem problemas já aprendeu em algum momento do seu desenvolvimento (Naremore, 1980, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993).

De acordo com estes princípios, uma perturbação de linguagem é considerada como “qualquer ruptura na aprendizagem ou no uso de um sistema convencional de signos arbitrários usados por pessoas de uma certa comunidade como código representativo da palavra para comunicar” (Bloom e Lahey, 1978, p.290, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993). Essas rupturas podem ocorrer na *forma*, no *conteúdo* ou no *uso*, ou ainda nas interações entre si.

Com base nesta perspectiva, segundo Bloom e Lahey (1978, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993) podem encontrar-se cinco tipos de perturbações de linguagem:

- 1- Dificuldades na compreensão e uso das regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, que se inscrevem na componente *Forma*.
- 2- Dificuldades na conceptualização e formulação de ideias acerca de objectos, acções e suas relações. Estas dificuldades enquadram-se na componente *Conteúdo*, domínio semântico da linguagem.
- 3- Dificuldades no *Uso* da linguagem, onde se incluem as crianças que não conseguem adequar o seu discurso ao interlocutor, que apresentam dificuldades na compreensão e expressão em contextos diversificados e que não utilizam as funções da linguagem correctamente.
- 4- Dificuldades na integração das diferentes componentes: *Forma, Conteúdo e Uso*
- 5- Imaturidade no desenvolvimento linguístico.

Os aspectos positivos que se salientam referem-se à possibilidade desta perspectiva focalizar acções na identificação de pontos fortes e fracos nas crianças com défices de linguagem. Todo este processo é seguido por um terapeuta da fala, que descreve os comportamentos linguísticos e define as áreas que necessitam de intervenção.

Como limitações a esta perspectiva desenvolvimentalista, Brown, Nietupski e Hamre-Nietupski (1976, cit. in: Bernstein, Tiegerman,

1993) questionaram e criticaram o facto de a mesma se centrar nos aspectos do desenvolvimento linguístico da criança, independentemente da sua idade cronológica, i.e., vão desenvolver-se competências linguísticas mediante o seu nível de desenvolvimento que poderá corresponder a 2 anos, podendo estar perante um jovem de 16 anos de idade.

Brown et al. (1976, cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993) defendem uma perspectiva ecológica de intervenção. O terapeuta é chamado a procurar os ambientes mais relevantes em que a criança funciona, bem como o que lhe ensinar. Será, assim, considerada uma “terapia comportamental”.

Tendo em conta as perspectivas anteriormente descritas, a tradicionalista e a desenvolvimentalista, o conceito de perturbações de linguagem não apresenta uma completa definição.

A ASHA (American Speech Language Hearing Association, 1980) propõe, como alternativa, a seguinte definição:

Uma perturbação de linguagem é uma aquisição não normal (alteração no processo de aquisição), a nível da compreensão ou expressão da linguagem oral ou escrita. A perturbação poderá envolver uma delas ou ambas ou ainda algumas componentes do sistema linguístico, nomeadamente a componente fonológica, morfológica, semântica, sintáctica ou a componente pragmática. Indivíduos com perturbações de linguagem têm, frequentemente,

problemas no processamento de frases ou de informação abstracta, principalmente nos aspectos de armazenamento, bem como na recuperação da memória de curto e longo prazo (cit. in: Bernstein, Tiegerman, 1993).

De acordo com esta definição, os problemas poderão situar-se na linguagem compreensiva, na linguagem expressiva ou na combinação de ambas. Assim, estes défices poderão ser notados tanto na oralidade, como na escrita, ao nível da recepção e expressão da linguagem.

2.1 PROBLEMAS ESPECÍFICOS DA LINGUAGEM ORAL

Como referenciámos anteriormente, o processo de aquisição da língua materna nem sempre ocorre naturalmente e sem esforço, apresentando alterações no seu desenvolvimento que se podem manifestar em um ou em vários domínios da linguagem oral. Existe, no entanto, o recurso a uma aprendizagem formal para que a apropriação da linguagem oral se faça, reduzindo lacunas nela existentes.

Neste sentido, pretende-se fazer um enquadramento das possíveis alterações da linguagem oral, inseridas nos diferentes domínios linguísticos, bem como a actividade metalinguística e os usos secundários da língua (leitura e escrita).

Apresentamos, seguidamente, dois quadros nos quais se inscrevem algumas das alterações no processo de desenvolvimento da linguagem oral, ilustrados com alguns exemplos, que permitirão identificar, com mais segurança, o nível de funcionamento linguístico de crianças com problemas específicos de linguagem.

PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LINGUAGEM

Domínios Linguísticos	Conhecimento Implícito	Conhecimento Explícito (Actividades Metalinguísticas)	Alterações Possíveis
PRAGMÁTICO	Domínio das regras do uso da língua	Reconhecer e explicar as regras de uso da língua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso da linguagem desadequado: <ul style="list-style-type: none"> - interlocutor - contexto ▪ Falta de iniciativas linguísticas. ▪ Bloqueios linguísticos. ▪ Situações ocasionais de mutismo.
FONÉTICO / FONOLÓGICO	Domínio da estrutura e combinações dos sons da língua	Análise explícita das unidades de som (fonemas; sílabas; palavras) Ex: Capacidade de segmentar e reconstruir (sílabas; palavras)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Queda de sílabas ou fonemas Ex: dois/doi; carnaval/car-val ▪ Simplificação de processos: <ul style="list-style-type: none"> Assimilação regressiva Ex: Sapato/papato Assimilação progressiva Ex: Menino/memino Inversão Ex: copo/poco Ensurdecimento Ex: Jardim/chardim; azul/assul Nasalização Ex: Pau/mau Anasalização Ex: Mola/pola ▪ Simplificação de grupos ou encontros consonânticos Ex: palco/paco; grande/gande

PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LINGUAGEM

Domínios Linguísticos	Conhecimento Implícito	Conhecimento Explícito (Actividades Metalinguísticas)	Alterações Possíveis
SEMÁNTICO	Domínio das regras de realização semântica.	Detectar, julgar, explicar absurdos, anomalias, ambiguidades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades de evocação. ▪ Dificuldades de categorização Ex: Vocabulário restrito, vago, impreciso. ▪ Dificuldades na detecção de estruturas ▪ Sobregeneralizações abusivas Ex: Colher → Papa Lua → Bola Subgeneralizações impróprias Ex: Banana → Fruta Maçã não é fruta. Compreensão literal.
MORFO-SINTÁCTICO	Domínio das regras morfológicas e sintáticas.	Detectar, julgar e explicar (a) gramaticalidades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redução do comprimento médio do enunciado (CME) Ex: enunciados tipo SV; SVO. ▪ Dificuldades na utilização de palavras de função. Ex: preposições; artigos... ▪ Simplificação de estruturas. ▪ Alterações morfológicas: - concordâncias de género - concordâncias de número - concordâncias de tempo.

2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LINGUAGEM ESCRITA

Muitas crianças apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita as quais podem decorrer de múltiplos factores intrínsecos e extrínsecos entre os quais salientamos os seguintes:

Factores Intrínsecos:

- Genéticos e/ou hereditários;
- De processamento da informação (visual e auditivo);
- Psicoemocionais.

Factores Extrínsecos:

- Baixa exposição à linguagem impressa;
- Instrucionais;
- Baixas expectativas e pouca motivação por parte do professor e prática limitada.

A *dislexia* é um termo genérico que tem sido usado para referir uma enorme dificuldade que certas crianças, com um desenvolvimento normal em todas as áreas, experimentam na aprendizagem da identificação de palavras impressas, presumivelmente como resultado de deficiências estruturais (Vellutino, 1993).

Diversas investigações nesta área chamam a atenção para a inexistência de comportamentos bem definidos de leitura que permitam distinguir claramente uma criança disléxica de outra com dificuldades de leitura resultantes, por exemplo, de experiências limitadas ou ensino desadequado. Daí a necessidade de se proceder,

com rigor, ao diagnóstico dos problemas de leitura e escrita, atendendo-se às possíveis causas que lhes estão subjacentes, de modo a se poder distinguir e identificar com precisão, de entre o vasto leque de problemas associados à aprendizagem da leitura e da escrita, os que podem ter uma origem constitucional e/ou decorrerem de factores externos.

Neste contexto, e durante um período alargado de tempo, considerou-se que a dislexia teria a sua origem numa aparente disfunção na percepção e memória visual, caracterizada pela tendência para perceber letras e palavras invertidas. O neuro-psiquiatra americano Samuel Torrey Orton foi quem, pela primeira vez, em 1925, fez referência a esta possibilidade, sugerindo, ainda, que o problema seria causado por um atraso de maturação, resultando na incapacidade dos hemisférios cerebrais dominarem o desenvolvimento da linguagem (Vellutino, 1993).

Estudos posteriores efectuados, entre outros, por Vellutino e colaboradores, vieram a considerar a dislexia mais como um sintoma de disfunção durante o armazenamento e recuperação da informação linguística, do que como consequência de uma deficiência no sistema visual. Verificou-se, então, que a dislexia teria as suas raízes em áreas específicas da linguagem, nomeadamente, em défices na codificação fonológica (incapacidade de representar e aceder ao som de uma palavra como ajuda para recordar a palavra), numa deficiente segmentação fonémica (incapacidade de partir as palavras nos sons componentes), num lacunar desenvolvimento de vocabulário e problemas em discriminar diferenças gramaticais e sintácticas em

palavras e frases (Vellutino, 1993).

Actualmente, a maior parte das definições de *dislexia* remetem-nos para um problema específico de linguagem, como é o caso das duas definições que a seguir apresentamos:

Distúrbio específico de linguagem de origem constitucional, caracterizada por dificuldades na descodificação de palavras isoladas, causada por uma ineficiência no processamento da informação fonológica. Tais dificuldades na descodificação de palavras isoladas são geralmente inesperadas em relação à idade e às outras habilidades cognitivas e académicas, não resultando de um distúrbio geral de desenvolvimento ou de impedimento sensorial. A dislexia manifesta-se em graus de dificuldade variáveis em relação a diferentes formas de linguagem, geralmente incluindo, além das dificuldades para aprender a ler, um notável problema para adquirir proficiência em escrita e ortografia (Lyon, 1995 Orton Dislexia Society Research Committee, cit. in: Santos, 2002).

Perturbação desenvolvimental da linguagem que envolve défices específicos no processamento da informação fonológica. A perturbação é uma dificuldade específica de leitura. Contudo, antes, durante e após a dificuldade de leitura, a perturbação manifesta-se em várias dificuldades na codificação fonológica, incluindo problemas no armazenamento e recuperação de informação e no uso dos códigos fonológicos na memória. Adicionalmente podem ser observadas dificuldades na produção de fala e na consciência metalinguística acerca dos segmentos sonoros da fala (Catts, 1989, cit. in: Alves, 2002).

Enquadrando-se a dislexia nos problemas específicos de linguagem, passaremos a considerá-la como um problema de linguagem escrita, de acordo com a seguinte definição:

Problema específico de linguagem escrita é uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam défices, tanto de decodificação fonológica, como de compreensão de linguagem oral e/ou escrita. Embora a manifestação seja mais evidente durante a aprendizagem da leitura e escrita, alguns sinais de dificuldades mais amplas de linguagem podem aparecer já nos anos pré-escolares, como vocabulário pobre, uso inadequado de gramática e problemas no processamento fonológico. Nos anos iniciais de escolaridade, além de dificuldades em reconhecer palavras e compreender a leitura, podem demonstrar problemas de compreensão auditiva e de discurso, assim como na produção da narrativa (Gerber, 1993; Wallach & Butler, 1994, cit. in: Santos 2002).

Constituindo a leitura o domínio compreensivo da linguagem escrita, temos que ter em consideração que as palavras impressas podem ser identificadas com base no processamento de uma só palavra, baseada nas suas características visuais salientes, nos seus significados e no contexto em que surgem, ou através do processamento de um “mapa alfabético”, isto é, na decodificação dos sons das palavras. Na iniciação da leitura as crianças terão que

ser capazes de adoptar ambas as estratégias para identificar palavras. Caso estas se inclinem mais para uma dessas estratégias poderão ocorrer dificuldades que se poderão caracterizar da seguinte forma:

Dificuldades decorrentes de défices no processamento fonológico:

- Os indivíduos deste grupo têm capacidade de ler palavras regulares ou irregulares desde que sejam familiares sendo, no entanto, incapazes de ler palavras desconhecidas ou pseudo-palavras já que não podem utilizar o mecanismo de conversão grafema/fonema. Erram frequentemente na leitura de palavras com configuração espacial semelhante ou derivadas, isto é, mantêm a raiz, mas mudam o sufixo (Citoler, 1996, cit. in: Cruz, 1999).
- O indivíduo lê depressa, dando muitos erros, passa palavras ou grupos de palavras, substitui-as por sinónimos, ou lê adivinhando o sentido (Bakker, 1979, cit. in: Rebelo, 1993).
- Défice primário nas habilidades de análise auditiva e, portanto, muita dificuldade em usar a rota fonológica. Manifesta-se quando o indivíduo lê palavras familiares rápida e globalmente, mas não pode identificar os fonemas que as compõem, apresentando, portanto, uma grande dificuldade para ler palavras pouco frequentes ou pseudo-palavras, já que é incapaz de estabelecer a relação grafema/fonema para construir a palavra e aceder ao seu significado (Boder, 1973, cit. in: Rebelo, 1993).

Dificuldades decorrentes de défices no processamento visual:

- O reconhecimento de palavras é feito através do som. São incapazes de reconhecer uma palavra como um todo, lendo melhor as palavras regulares, familiares ou não. Utilizam frequentemente estratégias de tentativa e erro, para ver se acertam com a pronúncia correcta das palavras. Podem ler pseudo-palavras, pois utilizam as regras de correspondência grafema/fonema. Podem ocorrer erros de omissão, adição ou substituição de letras (Citoler, 1996, cit. in: Cruz, 1999).
- O indivíduo lê devagar, soletrando e com muitas auto-correcções (Bakker, 1979, cit. in: Rebelo, 1993).
- O défice na rota visual manifesta-se quando o indivíduo soletra bem, mas apresenta dificuldade na leitura global de palavras, surgindo deficiências na percepção e memória de letras e palavras. Isto é, o indivíduo tem dificuldade em perceber globalmente as palavras e em reconhecer adequadamente o conjunto de letras que as compõem, soletrando as palavras com grande lentidão (Boder, 1973, cit. in: Rebelo, 1993).

Não obstante estas diferenças ao nível da leitura, manifestadas por crianças com problemas específicos de linguagem escrita, temos que ter presente que não se tratam necessariamente de sub-grupos de problemas, mas antes de manifestações diversas de um problema comum, uma vez que como refere Vellutino (1993), baseado numa série de estudos sobre a capacidade das crianças reproduzirem

palavras de um sistema de escrita pouco familiar a partir da memória visual, a memória dos símbolos visuais representando palavras é mediatizada pelas propriedades linguísticas dessas palavras, nomeadamente os seus significados e sons.

A este propósito refere-nos ainda Stanovich (2000) relativamente ao modelo intitulado "diferença variável do núcleo fonológico":

O défice central e principal dos problemas de leitura é o do processamento fonológico. Este modelo assume que há uma continuidade multidimensional para a habilidade de leitura, em geral, e para todas as suas habilidades cognitivas relacionadas, isto é, concebe todas as distribuições relevantes das habilidades relacionadas com a leitura como continuamente organizadas num espaço multidimensional, e não distribuída em grupos, negando, portanto, a homogeneidade dos sub-grupos (cit. in: Santos, 2002).

Os problemas de leitura repercutem-se, normalmente, em problemas de escrita embora o contrário nem sempre se verifique.

De entre os problemas específicos de escrita salientamos as *disgrafias* e as *disortografias*.

A disgrafia prende-se com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras. A criança fala, lê, mas apresenta acentuadas dificuldades motoras para escrever letras, números ou palavras (Johnson e Mykelbust, 1991, KirK e Chalfant, 1984, cit. in: Cruz, 1999).

Segundo Casas (1988, cit. in: Cruz, 1999), as possíveis manifestações ou dificuldades da disgrafia são as que se apresentam no quadro que se segue:

DISGRAFIAS

INDICADORES

- Falhas nos traços das letras tornando-as ilegíveis, o que pode estar relacionado com: má terminação das letras; dificuldades em alguns traços horizontais; traços superiores curtos; substituição de traços curvos por rectos; indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; escrita em espelho de determinadas letras, números e palavras.
- Os traços elípticos de algumas letras são realizados de forma inversa, ou seja, no mesmo sentido dos ponteiros do relógio.
- Deterioração progressiva da qualidade de execução da escrita à medida que decorre o tempo de realização.
- Traçado de algumas letras e números de baixo para cima.
- Numerosos borrões para corrigir a direcção das letras e números.
- Dificuldades para se manter a escrever numa mesma linha e tendência para se verificarem flutuações da letra de uma linha para a outra. As linhas podem aparecer fragmentadas ou ondulantes.
- Espaçamento incorrecto entre as letras, palavras e linhas.
- Ausência total ou má conservação das margens.
- Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade, produzindo-se notáveis variações no tamanho das distintas letras.
- As letras apresentam um tamanho excessivamente grande ou pequeno.

A *disortografia* caracteriza-se pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, como são os de geração do conteúdo, os sintácticos ou os de estruturação e planificação do texto (Citoler, 1996, cit. in: Cruz, 1999).

Os escritos dos indivíduos com disortografia são, de um modo geral, curtos, têm uma organização pobre, uma pontuação inadequada e são pobres em ideias (Citoler, 1996, cit. in: Cruz, 1999). Apesar de conseguirem comunicar oralmente, de poderem copiar e revisualizar palavras e de conseguirem escrevê-las quando ditadas, estes indivíduos não conseguem organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais (Fonseca, 1984).

Os factores potencialmente justificadores das dificuldades disortográficas poderão ser os que se apresentam no quadro seguinte:

DISORTOGRAFIAS

INDICADORES

- Problemas na produção do texto por falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras, os quais podem interferir com a geração das frases e das ideias.
- Estratégias imaturas ou ineficazes no que se refere aos diferentes processos de composição escrita.
- Falta de conhecimento sobre os processos e subprocessos implicados na escrita ou dificuldade para aceder a eles, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo das actividades.

Para além de permitirem identificar os problemas de expressão escrita, os indicadores agora apresentados facilitam o levantamento do tipo e da frequência dos erros dos alunos nesta área, ajudando assim os professores a definirem estratégias de intervenção mais adequadas a cada situação específica.



Referências Bibliográficas





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rui Alexandre, (2002). Linguagem e Dixelia. *O Choque Linguístico - a Dislexia nas várias culturas*, 27-32

BERNSTEIN, Deena K., TIEGERMAN, Ellenmorris, (1993). *Language and Communication Disorders in Children*, Macmillan Publishing Company, USA

BLOON, Y. (1990). *Objects Symbols: A communication option*. The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children. Monograph Series-Number1, Noth Rocks Press, Austrália

CRUZ, Vítor, (1999). *Dificuldades de Aprendizagem Fundamentos*, Porto Editora, Porto

ELLIOT, Alison J., A. (1981). *Linguagem da Criança*, Zahar Editores, Rio de Janeiro

FARIA, Isabel H., et al., (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Editorial Caminho, Lisboa

FERREIRO; Emília, TEBEROSKY, Ana, (1984). *Psicogênese da Língua Escrita*, Editora Artes Médicas Sul LTDA., Porto Alegre

FONSECA, Vítor, (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, Editorial Notícias, Lisboa

JOHNSON, Doris J., MYKLEBUST, Helmer R. (1991). *Distúrbios de Aprendizagem - Princípios e Práticas Educacionais*, 3.ª ed., Livraria Pioneira Editora, São Paulo

RICHELLE, Marc, (1976). *A Aquisição da Linguagem*, Socicultur, Lisboa

LECOURS, André Roch, PARENTE, Maria Alice de Matos Pimenta (1997). Dislexia - Implicações do Sistema de Escrita do Português, Artes Médicas, Porto Alegre

LEES, Janet, URWIN, Shelagh, (1994). Children with Language Disorders, Whurr Publishers, London and New Jersey

LESSER, (1989). Linguistic Investigations of Aphasia Studies in Disorders of Communication, 2.ª ed., Whurr Publishers, London

MARTINS, Maria Raquel Delgado, (1988). Ouvir Falar - Introdução à Fonética do Português, 3.ª ed., Editorial Caminho, Lisboa

MENYUK, Paula, (1988). Language Development, Boston University

NUNES, Clarisse, (2001). Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência, Ministério da Educação, DEB-NOEEE, Lisboa

REBELO, Dulce, (1990). Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

REBELO, José Augusto da Silva, (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico, Edições Asa, Lisboa

RICHELLE, Marc, (1976). A Aquisição da Linguagem, Soccultur, Lisboa

RONDAL, J. A. (eds.), (1989). Troubles du Langage Diagnostic et Rééducation, 3.ª édition, Pierre Mardaga Éditeur, Bruxelles

SANTOS, Maria Thereza M. , NAVAS, Ana Luiza G. P., (2002). Distúrbios de Leitura e Escrita - Teoria e Prática, Edições Manole, Barueri - Brasil

SEQUEIRA, Fátima, SIM-SIM, Inês, (1989). Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Vol. I

SERRANO, Graciete, SILVA, O. Alves, (1996). Dislexia - Uma nova abordagem terapêutica, Lisboa

SIM-SIM, Inês, (1997). Avaliação da Linguagem Oral, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

SIM-SIM, Inês, I. Duarte e M.J. Ferraz, (1997). A Língua Materna na Educação Básica, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa

SIM-SIM, Inês, (1998). Desenvolvimento da Linguagem, Universidade Aberta, Lisboa

VELLUTINO; Frank R., (1993). Dislexia, Colectânia de Textos, E.S.E. Lx., Lisboa

VYGOTSKY, Lev Semenovich, (1979). Pensamento e Linguagem, 42.ª ed., Edições Antídoto, Lisboa

Aprender a Ler, in Revista Inovação, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Vol. 7, nº2, 1994.

Outras Publicações:

AITCHISON, Jean, Introdução aos Estudos Linguísticos.

Colectânia de textos: Desenvolvimento da Linguagem, NEE da Criança com Problemas de Comunicação, 1995.

Conhecimento Linguístico.

Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

Dislexia, C.E.S.E - Ed. Especial, ESE Lx., 1996.

Leitura e Escrita Algumas Desordens / Disfunções / Dificuldades que alguns alunos apresentam, 1998.