



Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura

For a better understanding of specific reading disabilities in reading

Paula Marisa Fortunato Vaz*, Ana Paula Loução Martins**

*Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, **Universidade do Minho, Instituto de Educação,
Centro de Investigação em Educação

Resumo

Este artigo tem por objetivo contribuir para a clarificação da definição de dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) em geral e na leitura, em particular. Adicionalmente, são apresentados resultados de um estudo quantitativo e é delineada, a partir destes resultados, uma forma de atuação face aos problemas na leitura, onde se inserem as DAE, que toma o nome de Modelo Educativo Preventivo.

Palavras Chave: Dificuldades de aprendizagem específicas, leitura, Dislexia.

Abstract

This paper aims to contribute to the clarification of the definition of specific learning disabilities (SLD) in general and in reading, in particular. Additionally, results of a quantitative study are outlined and, based on these results, a way of acting against the problems in reading, including SLD, which is called Preventive Educational Model.

Keywords: Specific learning disabilities, reading, Dyslexia

A definição de Dificuldades de Aprendizagem Específicas

A área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) tem sido objeto de grande crescimento mas também de controvérsia (Correia, 2008) apesar dos mais de 40 anos de estudo sobre a mesma (Friend, 2008). A heterogeneidade de características dos alunos com DAE, a falta de formação e de compreensão do conceito por parte de muitos professores, de outros profissionais e dos pais (Correia & Martins, 1999), têm contribuído para a confusão existente em Portugal que, com frequência, se traduz no insucesso escolar (Correia, 2008; Correia & Martins, 1999) e social (Correia, 2008) e até em situações de abandono escolar de muitos alunos que não sendo enquadrados legislativamente, consequentemente, não recebem o apoio de que necessitam por parte dos serviços de educação especial (Correia, 2013).

De acordo com Correia (2008) é usada com frequência a expressão Dificuldades de Aprendizagem (DA) quer para referir aquilo que são os mais variados problemas de aprendizagem provocados por dispedagogias, quer para referir aquilo que efetivamente é um problema de aprendizagem propriamente dito. Para evitar a confusão Martins (2006) sugere que se acrescente o termo “específicas” à expressão “Dificuldades de

Aprendizagem”. Aliás, a nível internacional, outras definições já fazem uso da expressão Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Além de evitar a confusão, a expressão assume ainda especial importância ao considerar-se que um indivíduo com DAE não tem necessariamente problemas em todas as áreas que podem estar afetadas no contexto desta problemática (Correia, 2008).

Também para evitar a confusão neste campo, e baseado nas definições que maior consenso têm reunido por parte dos especialistas internacionais e das associações que se têm dedicado à defesa dos direitos dos indivíduos com DAE, Correia (2008) propõe uma definição portuguesa de DAE, que inclui as características comuns a essas mesmas definições.

As dificuldades de aprendizagem específicas

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. As dificuldades de aprendizagem podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2005, citado por Correia, 2008a, pp. 46-47)

A presente definição engloba os seguintes parâmetros também contemplados nas definições internacionais de maior relevo: origem neurológica, discrepância académica, problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento, exclusão de outras causas, comportamento socioemocional, condição vitalícia, que passamos a descrever.

1 – Origem neurológica: A origem das DAE é neurológica (Correia, 2007, 2008; Cruz, 2009; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005; Smith, 2007), está relacionada com uma disfunção do sistema nervoso central (SNC) (Correia, 2008; Correia & Martins, 1999) e tem consequências ao nível das funções cerebrais específicas (Cruz, 2009), verificando-se alterações no funcionamento cerebral que podem ter implicações no funcionamento de um ou mais dos processos implicados na aprendizagem (Correia, 2008). Recentemente a investigação tem apontado para o facto de a estrutura cerebral, possivelmente, estar danificada em virtude de fatores como por exemplo o tamanho dos neurónios ser menor do que o normal, estes estarem em menor número em importantes áreas do cérebro, a existência de displasia (deslocação de células nervosas para partes incertas do cérebro), maior lentidão no processo de irrigação cerebral, a metabolização da glucose ser mais lenta em determinadas partes do cérebro (Joseph, Kimberly, & Guinevere, 2001). De acordo com Smith (2007), pode verificar-se, nalguns casos, dano cerebral.

O NCLD (2001) salienta que as DAE não são causadas por desvantagem económica, fatores ambientais, diferenças culturais.

2 – Discrepância Académica: A definição de Correia (2005, citado por Correia, 2008a) destaca, também, a discrepância entre o que é esperado do aluno, de acordo com as suas capacidades (QI dentro ou acima da média), e as suas realizações efetivas, uma vez que salienta as “capacidades e o conjunto das realizações do aluno”.

3 – Problemas numa ou mais áreas académicas: Os mais frequentes de acordo com Correia (2008 pp. 39-40) são a dislexia, a disgrafia, a discalculia, a dispraxia, os problemas de percepção auditiva, os problemas de percepção visual e os problemas de memória.

4 – Envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento: Na base dos problemas de aprendizagem dos alunos com DAE estão o envolvimento processual e um padrão desigual de desenvolvimento nas áreas da linguagem, perceptivas e motora, remetendo para a relação causal entre a qualidade de funcionamento dos processos cognitivos de um aluno (recepção e integração da informação, expressão da informação por palavras ou na forma escrita) e a qualidade das aprendizagens em particular nas áreas da linguagem oral, leitura, escrita e matemática (Correia, 2008).

5 – Exclusão: O parâmetro “exclusão” está também presente na definição, indicando que apesar de as DAE poderem existir em concomitância com outras problemáticas (ex., dificuldade intelectual, deficiência visual e auditiva, problemas motores, perturbações emocionais graves) ou por desvantagens de carácter cultural, social ou económico, elas não são causadas por essas problemáticas ou desvantagens (Correia, 2008).

6 – Comportamento socioemocional: A definição salienta ainda a interferência que as DAE podem ter na forma como o aluno interage com o meio o que justifica a necessidade de intervenções específicas com vista à existência de padrões de comportamento desejáveis nas interações sociais (Correia, 2008).

7 – Condição Vitalícia: A sua origem neurológica, de imediato remete para o carácter vitalício das DAE, na medida em que, são intrínsecas ao indivíduo, logo não desaparecem com a idade (Correia, 2008).

Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura

As DAE na leitura são normalmente designadas por Dislexia. Para a sua compreensão importa primeiramente, sublinhar que os aspetos mencionados anteriormente como caracterizando as DAE se aplicam no caso das DAE na leitura e, de seguida, perceber o processo de leitura bem como os processos cognitivos nela implicados, para depois definir concretamente a problemática.

De acordo com Cruz (2009) a palavra “dislexia”, etimologicamente, é formada pela junção do radical “dis” (*distúrbio* ou *dificuldade*) com o radical “lexia” cujo significado no latim é *leitura* e no grego é *linguagem*. Assim, o termo dislexia designa distúrbios na leitura ou na linguagem, ainda que a ideia mais enraizada e consensual seja a de que se refere a um distúrbio na leitura.

Muitas têm sido as tentativas de definir dislexia. Nestas tentativas emergem definições simples que apresentam a dislexia como uma incapacidade para aprender a ler, outras mais complexas que apontam problemas na aprendizagem das relações entre os sons e as letras, o que se traduz em dificuldades no reconhecimento de letras, na aprendizagem dos seus nomes, e na transformação das palavras em sons de letras e de combinações de letras (Cruz, 2009).

No entanto, importa destacar aqui uma definição recorrente na literatura, na qual se baseia grande parte da investigação sobre dislexia (Vale, Sucena, & Viana, 2011), e que portanto se constitui como um marco importantes na atualidade do conhecimento sobre a dislexia, a definição proposta pela neurocientista Sally Shaywitz que tem dedicado décadas da sua carreira à investigação nesta área (Shaywitz, 2008).

A dislexia é, de acordo com Lyon, Shaywitz, e Shaywitz (2003, p. 2):

Uma dificuldade de aprendizagem, que tem uma origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de descodificação. Geralmente, estas dificuldades refletem défices na componente fonológica da linguagem, que são geralmente inesperadas tendo em conta não só as capacidades cognitivas do aluno como também as práticas eficazes que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios.

Esta definição salienta diferentes aspectos da dislexia, sendo de destacar três deles, nomeadamente a sua origem neurobiológica, a dificuldade ao nível da descodificação,

resultado de défices ao nível da componente fonológica da linguagem, e os problemas que podem manifestar-se na compreensão da leitura.

A identificação de risco para as Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura no contexto de um modelo educativo preventivo: um estudo quantitativo

No contexto de um modelo educativo preventivo, realizámos uma investigação com a população do 3º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas no norte de Portugal (N=82), 47 raparigas e 35 rapazes, com uma média de idades de 8 anos e sem necessidades educativas especiais (NEE) identificadas. Esta investigação teve como finalidade analisar o uso da monitorização do progresso na aprendizagem da leitura, como sistema escolar de triagem universal de alunos em risco de apresentarem DAE, para o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Usamos como instrumento de recolha de dados uma prova de monitorização com base no currículo (MBC)-Maze (ver características deste tipo de provas em Vaz, 2015).

Destacaram-se como resultados:

- Dez alunos estiveram em risco na leitura durante todo o ano letivo;

- No final do 3º ano de escolaridade, a média de resultados dos alunos que nunca estiveram em risco é superior ao dobro da média de resultados dos alunos que estiveram em risco todo o ano letivo (M=18.91 e M=8.30, respetivamente);

- No 3º ano de escolaridade, a taxa de crescimento durante o ano letivo dos alunos que nunca estiveram em risco é aproximadamente o dobro da taxa de crescimento durante o ano letivo dos alunos que estiveram em risco durante todo o ano letivo (.32 e .18 respetivamente).

A partir desta investigação apresentamos, para este agrupamento de escolas, uma nova forma de atuação face aos problemas na leitura, onde se inserem as DAE, que toma o nome de Modelo Educativo Preventivo (MEP), que se quer baseada no grau de resposta dos alunos à intervenção e que assenta em dois pilares essenciais, a prevenção multinível e a monitorização do progresso recorrendo a provas de MBC (Fuchs & Fuchs, 2007). A MBC assume, em toda a sua plenitude, uma das suas funções primordiais, a de triagem de todos os alunos com vista à obtenção de informação sobre a sua realização global, à identificação de alunos em risco na aprendizagem da leitura e ao conhecimento da sua evolução ao longo do tempo (Vaz, 2015).

O estudo do risco na aprendizagem da leitura pode ser, portanto, um primeiro passo para uma possível forma de diagnóstico de DAE, assumindo ainda especial pertinência quando se percebe que quase metade dos alunos com NEE tem DAE (Correia, 2013) e que destes, cerca de 80% tem DAE na leitura (Shaywitz, 2008). Estes, são alunos com características académicas, psicológicas, cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais que perturbam a sua vida escolar e comunitária e, caso não sejam identificados precocemente e não recebam o apoio de que necessitam,

em última instância o apoio por parte dos serviços de educação especial, estas características podem acentuar-se ou agravar-se (Correia, 2008; Hallahan et al., 2005) e repercutir-se negativamente nas restantes áreas de aprendizagem que estejam dependentes da capacidade de ler, o que pode conduzir ao insucesso, à desmotivação e até ao abandono escolar precoce (Correia, 2013).

No contexto de um modelo educativo preventivo a prevenção das DAE na leitura deverá ter início com a identificação de alunos em risco, através da realização da triagem universal (Fuchs & Fuchs, 2008) recorrendo a provas de MBC (Fuchs & Fuchs, 2007), à qual se segue uma intervenção baseada na investigação, específica para estes alunos, em dois níveis diferentes, no contexto dos quais são monitorizados através da MBC. A prevenção das DAE na leitura culmina com o encaminhamento dos alunos não respondentes a esta intervenção, para uma avaliação por parte dos serviços de educação especial, avaliação esta que frequentemente conduz à deteção de uma NEE, nomeadamente de DAE na leitura-Dislexia (Vaz, 2015).

A nova forma de atuação perante os problemas na leitura, que se esboça no contexto desta investigação não se esgota nos procedimentos aqui efetuados, ou seja na implementação de um processo de triagem universal com a subsequente identificação de alunos em risco na leitura e respetiva caracterização no que respeita aos fatores de risco neles presentes.

Ainda que com alguma ambição, parece legítimo pensar que ela está na origem daquele que poderá ser um modelo com mais informação para a tomada de decisão, para o agrupamento em estudo e que aqui se propõe, um MEP (Vaz, 2015) para o 3º ano de escolaridade. Recomenda-se o mesmo processo para os restantes anos de escolaridade, iniciando-se uma recolha de dados relativos à tomada de decisão. Este MEP, é também um modelo multinível e, além de baseado no grau de resposta dos alunos à intervenção, assenta no pressuposto de que prevenir é a palavra de ordem quando se abordam os problemas na leitura e mais especificamente as DAE na leitura, sob pena de estas se agravarem e de assim conduzirem os alunos que as possuem em direção ao insucesso.

No contexto de um MEP, além da triagem universal realizada no outono, no inverno e na primavera, nos quatro anos de escolaridade, com recurso a provas Maze, propõe-se o estudo dos alunos em risco, aqueles que se encontram abaixo do percentil 20, em cada triagem. Propõe-se ainda a implementação de programas de intervenção em diferentes níveis, para os alunos identificados como estando em risco e a monitorização semanal destes mesmo alunos. As características do MEP são as seguintes:

A Triagem Universal – outono, inverno, primavera

Recomenda-se que a triagem do outono tenha lugar logo no início do mês de outubro uma vez que em Portugal, normalmente, o ano letivo tem início entre a segunda e a terceira semanas do mês de setembro e, assim sendo, é importante aguardar uma ou duas semanas para os alunos retomarem o seu ritmo de trabalho, após um período de férias de cerca de três meses. A triagem do inverno deve ter lugar no início do

mês de fevereiro. É ainda desejável que a triagem da primavera se realize no final do mês de maio (após a realização das provas de aferição e da azáfama que caracteriza as escolas portuguesas nas semanas que antecedem estas provas).

Os resultados de cada aluno deverão ficar arquivados no seu processo individual para que nos anos subsequentes possam ser utilizados quer para estabelecer taxas de crescimento, quer para consulta em caso de necessidade, por exemplo se um problema aparentemente inesperado surgir. No caso dos alunos em risco acresce o facto de estes dados serem importantes também para observar a sua evolução.

O Estudo do Risco

O estudo dos alunos em risco na leitura, ainda num primeiro nível preventivo, constitui um pilar essencial no contexto de um MEP podendo fazer-se através da identificação dos fatores de risco neles presentes, e usando a “Grelha para identificação de fatores de risco na leitura” (Vaz, 2015) construída no âmbito desta investigação, e que se constitui como um novo instrumento a ser utilizado pelos professores no futuro, que até agora era inexistente em Portugal e que será objeto de aperfeiçoamento em investigações futuras. Também estes dados devem ser arquivados no processo individual do aluno para consulta futura em momentos de tomada de decisões.

A Intervenção

A intervenção adicional de apoio realiza-se nos níveis II e III e implica obviamente a elaboração dos respetivos programas, também inexistentes no contexto educativo português. Desejavelmente a primeira intervenção, num nível subsequente ao trabalho efetuado com toda a turma, na classe regular, é já de nível II, e deve decorrer ao longo de aproximadamente cinco semanas, quatro vezes por semana (no quarto dia tem lugar a monitorização), com a duração de 30 minutos, em grupos de não mais do que quatro alunos. Dado que o ano letivo se encontra dividido em três períodos (por norma o 1º e o 2º períodos têm aproximadamente entre 10 e 13 semanas e o terceiro chega a não ter mais de dez semanas), considera-se importante que os alunos em risco consigam ultrapassar os seus problemas na leitura de preferência no mesmo período em que eles se manifestam ou pelo menos no mesmo ano letivo.

Assim, se nas primeiras cinco semanas não houver uma evolução manifestamente positiva dos alunos em risco, estes devem ser objeto de uma intervenção mais intensa, já de nível III, que preferencialmente se deve realizar também ao longo de cinco semanas, mas em cinco sessões semanais de 30 minutos cada, sendo a monitorização semanal efetuada no final da quinta sessão.

Se após mais cinco semanas os problemas se mantêm, ainda que até possam ser um pouco menos acentuados (aqui pode ter-se como referência o nível de leitura do agrupamento, obtido na triagem com as provas Maze, pelo menos enquanto não existirem valores de referência para a população portuguesa), e sendo possível que se esteja perante casos de alunos com DAE na leitura, então é chegado o momento de pedir o apoio dos serviços de educação especial e uma avaliação compreensiva do

aluno no sentido de verificar a existência ou não de uma DAE na leitura ou de outra NEE.

Importa lembrar a consequência primeira, caso este processo não se desenrole – 12,2% dos alunos que constituem a população que aqui se estudou, estiveram em risco na leitura durante todo o 3º ano de escolaridade e 58,8% dos alunos identificados em risco na primeira monitorização assim se mantiveram todo o ano letivo. Esta situação remete para a análise cuidada, ao longo da intervenção, dos alunos no ou abaixo do percentil 10.

Além da leitura em si mesma, a intervenção deve realizar-se também ao nível dos fatores de risco presentes nos alunos que estão a ser intervencionados. Assim, de acordo com os fatores de risco identificados ela poderá ser mais direcionada para o próprio aluno e/ou para o seu contexto familiar.

Quando o risco na leitura for detetado pela primeira vez no final de um ano letivo devem ser tomadas medidas preventivas no sentido de não permitir o agravamento deste risco durante as férias escolares do verão. Sugere-se, desde logo, o envolvimento e a colaboração da família através da calendarização de sessões diárias de leitura a pares, em que um dos progenitores, ou até um irmão mais velho, ou outro familiar próximo, leem para o aluno, uma página de uma história e, de seguida, o aluno lê para o mesmo adulto a mesma página.

A monitorização semanal

A monitorização semanal dos alunos em risco tem como objetivo principal perceber a evolução dos alunos, observar o seu crescimento e verificar a sua resposta à intervenção. Deve ser realizada na última sessão de intervenção semanal e pode ser feita recorrendo não só a provas Maze, mas também a provas de identificação de palavras (no primeiro ano de escolaridade) e a provas de leitura oral (nos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade), também elas validades pela investigação.

A presente investigação pretende assim responder a uma lacuna que existe no sistema educativo português no campo dos problemas na leitura e mais especificamente das DAE na leitura, ao apresentar uma nova forma de atuação que se constitui como um modelo preventivo, em que a MBC, as provas Maze e o estudo do risco, assumem um lugar de destaque por permitirem identificar precocemente alunos em risco e assim desencadear um processo interventivo logo que os seus problemas na leitura começam a manifestar-se.

Referências

- Correia, L.M. (2007). Para uma definição de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172.
- Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.
- Friend, M. (2008). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (2 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007). *Using cbm for progress monitoring in reading*: United States Office of Special Education Program; Student Progress Monitoring.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2008). The role of assessment within the rti framework. In D. Fuchs, L. S. Fuchs & S. Vaughn (Eds.), *Response to intervention: A framework for reading educators* (pp. 27-49). Newark: International reading association.
- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. (3 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Joseph, J., Kimberly, N., & Guinevere, E. (2001). The neurobiological basis of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 566-579.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Martins, A.P.L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Minho, Braga.
- NCLD. (2001). Ld at a glance. Retrieved april 2, 2011, from National Center for Learning Disabilities Web site: <http://www.nclld.org>
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Smith, D.D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference* (6 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Vale, A.P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Vaz, P.M.F. (2015). Triagem universal de alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: Um estudo quantitativo no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. (Tese de Doutoramento não publicada), Instituto de educação da Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38696>

Agradecimientos

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com uma bolsa PROTEC, com a referência SFRH/PROTEC/67381/2010.