

## DIFÍCULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Ioinda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Adriana Baptista, Celda Choupina, Sandra Santos, Sara Brandão, Irene Cadime, Carla Silva, Albertina Ferreira, Lurdes Costa, Marisa Carvalho, Helena Azevedo, Tânia Freitas, Seli Chaves-Sousa, Joana Cruz, Ilda Fernandes, Maria do Céu Cosme, Bruna Rodrigues

### 2. DIFÍCULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

#### 2.1. Definição e conceção

A definição de dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL) é complexa, na medida em que é possível encontrar, na investigação, para a mesma problemática diferentes designações, que variaram ao longo do tempo, traduzindo mudanças nos posicionamentos teóricos, nas características consideradas e nas hipóteses sobre a etiologia das DAL. Desde a utilização da expressão “cegueira para as palavras”, em 1676, (Kussmaul, 1877; Schmidt, 1676) até ao presente, várias foram as designações propostas. Refira-se, a título de exemplo: cegueira congénita para as palavras (Hinshelwood, 1900; Morgan, 1896), alexia do desenvolvimento (Heitmuller, 1918; Jackson, 1906), incapacidade específica para a leitura (Eisenberg, 1978), leitores atrasados (Rutter & Yule, 1975), distúrbio de leitura e de escrita (Santos & Navas, 2004) e, a mais frequentemente utilizada, dislexia. Esta diversidade na terminologia usada pelos investigadores persiste na atualidade (e.g.: dificuldades de leitura, dificuldades específicas de leitura, atraso na leitura, distúrbio de leitura, dificuldades inesperadas de leitura, dislexia...). Na última versão do DSM-V é adotada a designação de perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura (American Psychiatric Association, 2013).

A distinção entre dificuldades gerais de leitura e dificuldades específicas de leitura é uma das que tem merecido especial atenção por parte dos investigadores, uma vez que se

sustenta que as mesmas são devidas a fatores etiológicos distintos. Assim, as primeiras resultariam quer de fatores extrínsecos (e.g., organização pedagógica e didática deficientes, a proveniência de um meio socioeconómico e cultural desfavorecido), quer de fatores intrínsecos (e.g., deficiências sensoriais, deficiência mental, deficiências físicas ou motoras). Por sua vez, a expressão dificuldades específicas de leitura, frequentemente utilizada como sinónimo da dislexia, estaria presente em sujeitos que reúnem todas as condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e que, apesar disso, têm dificuldades significativas nesta aprendizagem (Defior, 2000). Esta distinção não é, no entanto, consensual, verificando-se que o termo dislexia é usado quer como um termo genérico que abrange os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, quer para identificar um subgrupo específico de crianças na categoria de dificuldades na aprendizagem da leitura que manifestam problemas de descodificação, na ausência de dificuldades de compreensão, mas que possuem um QI dentro da média (Elliott & Grigorenko, 2002). Nesta segunda perspetiva, a dislexia é definida como uma dificuldade específica da aprendizagem da leitura e da escrita, que persiste ao longo da vida, e que consiste na não aquisição do seu automatismo. Ocorre em crianças normalmente inteligentes, com instrução adequada e sem perturbações sensoriais (Snowling, 2000).

No âmbito desta plataforma optou-se pela designação Dificuldades na Aprendizagem da Leitura (DAL), partindo do pressuposto que as dificuldades registadas são transitórias e podem ser superadas. Nesse sentido, a plataforma AEA visa proporcionar um conjunto de atividades que permitam:

- a) a descrição dos conhecimentos e das competências já adquiridos e daqueles em que o aluno apresenta dificuldades;
- b) um treino sistemático nas áreas em que foram identificadas dificuldades. Esta orientação é congruente com a proposta de Elliott e Grigorenko (2002).

Partindo destes três conceitos basilares – dificuldades transitórias, identificação de áreas fortes e fracas e intervenção dirigida – a avaliação e a intervenção propostas na plataforma centram-se no que o aluno sabe e no que ainda precisa de aprender, e justificam a designação adotada neste projeto – AINDA ESTOU A APRENDER. Esta designação tem subjacente a assunção de que a aprendizagem da leitura é um processo ainda em curso (visão dinâmica), por oposição a uma visão mais estática e determinista da aprendizagem,

associada ao insucesso. Esta assunção permitirá, ainda, aos professores, ajudar os alunos a substituir uma narrativa pessoal de insucesso (“tenho dificuldades, não sei ler”), com frequência associada a percepções de incapacidade, por uma narrativa com potencial de mudança, não penalizadora do valor próprio: “ainda não sei... mas irei aprender”.

## 2.2. Padrões de dificuldades

As manifestações específicas associadas às DAL são diversas, podendo incluir: a leitura soletrada (sílaba a sílaba ou palavra a palavra); a repetição de sílabas, de palavras ou de frases; a leitura e a escrita em espelho; saltar, retroceder ou perder a linha de leitura, na leitura silenciosa; o murmúrio ou a movimentação dos lábios; a lentidão e problemas de compreensão.

Paralelamente às dificuldades na aprendizagem da leitura, é frequente registarem-se vários problemas de ortografia, nomeadamente:

- problemas com origem em questões de percepção e automatização gráfica, como a confusão entre letras com diferenças subtils de grafia (e.g., a-o, c-o) ou com grafias similares, mas com diferentes orientações no espaço (e.g., b-d, d-p, p-b, p-q);
- problemas com origem em *deficits* de desenvolvimento da consciência fonológica: confusão entre grafemas que representam sons que possuem pontos de articulação próximos (e.g., d-t, j-ch, c-g, m-b, b-p, v-f); metáteses, ou seja, inversões parciais ou totais de constituintes silábicos (e.g., em-me, sol-los, pre-per); substituições de palavras por outras normalmente da mesma classe, de estrutura fonológica (número de sílabas, formato silábico, acento prosódico) similar, porém com significado diferente (e.g., saltou-salvou ou faltou); adição ou omissão de sons ou de sílabas (e.g., famosa-fama, casa-casaco).

São ainda comuns alterações na memória, problemas de lateralidade e dificuldades na matemática e na produção escrita (Defior, 2000).

Verifica-se igualmente que os alunos com DAL apresentam outras problemáticas associadas, como insegurança e percepções de autoeficácia muito baixas, dificuldades de atenção/concentração, ansiedade e depressão. A motivação para a leitura encontra-se geralmente comprometida em resultado das dificuldades percebidas pelo aluno, com evitamento das atividades de leitura, o que, por sua vez, tem repercussões na aprendizagem dos restantes conteúdos curriculares. As situações de leitura em voz alta

são evitadas por desencadearem uma elevada ansiedade. Os resultados da investigação demonstram que a presença de problemas de leitura no 1.º ano de escolaridade aumenta a probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento no 3.º ano de escolaridade. Por sua vez, a presença precoce de problemas de comportamento prediz dificuldades de leitura subsequentes (Elliott & Grigorenko, 2002).

Na avaliação preconizada na plataforma AINDA ESTOU A APRENDER não são contempladas variáveis de natureza emocional, comportamental ou cognitiva, cuja abordagem terá de ser completamente diferenciada. Optou-se por circunscrever a avaliação às competências de leitura, com ênfase nas competências já adquiridas e nas que ainda necessitam de treino.

### **2.3. Efeitos a médio e longo prazo das dificuldades na aprendizagem da leitura**

De acordo com Mathes e Denton (2002), considerando dados referentes aos Estados Unidos, nas crianças que no 1.º ano de escolaridade não conseguem aprender a ler de modo adequado ao seu nível de escolaridade, a probabilidade de manterem dificuldades na leitura no 3.º e no 4.º anos é de 90% e a probabilidade de continuarem a apresentar dificuldades nos anos seguintes é de 75%. Segundo os mesmos autores, a investigação tem mostrado, de modo inequívoco, “que a intervenção nos anos iniciais de aprendizagem é eficaz, com a maioria das crianças, na prevenção de problemas/dificuldades de leitura” (p. 185).

Os níveis de competência em leitura aos 15 anos refletem a trajetória da (não) aprendizagem da leitura, com os anos iniciais de escolaridade a terem um papel crítico. Esta relação foi descrita por Stanovich (1986) como o *Efeito de Mateus*. Com base na passagem bíblica que descreve o fenômeno segundo o qual os ricos se tornam mais ricos e os pobres, mais pobres, Stanovich aplicou o conceito à leitura, indicando que a investigação mostra que os alunos com dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura tendem a ter cada vez mais dificuldades, verificando-se o oposto para quem começa sem problemas. Como explicar este efeito? Nas fases iniciais de leitura, os alunos com dificuldades na decodificação são menos expostos a textos do que os seus pares sem dificuldades (redução da prática). Adicionalmente, os textos que têm de ler são percebidos como muito difíceis. A combinação destas condições tem vários efeitos, sendo de realçar

o facto de a percepção de *deficits* de desempenho na leitura não proporcionar reforços positivos, acarretando consequências motivacionais significativas às quais acrescem as dificuldades ao nível da compreensão desencadeadas pelos problemas na descodificação. Não sendo a descodificação uma condição suficiente para a compreensão da leitura, é, no entanto, uma condição necessária. Nas situações em que os alunos não conseguem efetuar uma leitura rápida e sem esforço das palavras não conseguem libertar os recursos cognitivos necessários para a compreensão do texto (Cunningham & Stanovich, 1998; Meyer & Felton, 1999). Este círculo explica que os alunos que apresentam dificuldades na fase inicial da aprendizagem da leitura tendem a mantê-las e até a aumentá-las, tanto mais que, à medida que progredem na escolaridade, as exigências de leitura aumentam e aumenta a complexidade dos textos a ler. A necessidade de quebrar este círculo vicioso justifica a necessidade de intervir e proporcionar apoio aos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura o mais precocemente possível.

Estes dados apontam no mesmo sentido dos decorrentes dos estudos PISA (OECD, 2010) e são particularmente preocupantes, dadas as implicações que os níveis de literacia têm quer na participação social e cívica, quer na preparação para as exigências do mercado de trabalho. As atividades sociais e os serviços *online* quer dos governos, quer das empresas exigem cada vez mais dos cidadãos competências de literacia. A literacia potencia e é facilitadora do desenvolvimento de capacidades e de competências de reflexão, de crítica e de empatia, contribuindo para um sentido de autoeficácia, identidade e participação plena na sociedade. É, ainda, fundamental nas interações parentais e na gestão da saúde. Relativamente ao mercado de trabalho, é conhecido que este está cada vez mais dependente das competências de literacia, necessárias para procurar, conseguir e manter um emprego: as indústrias emergentes requerem conhecimentos e capacidade de inovação; as tarefas braçais são, cada vez mais, substituídas por máquinas, e as que sobram requerem mais competências e mais educação; os jovens com problemas de literacia podem encontrar-se permanentemente desempregados; os indivíduos tendem a viver mais anos e a trabalhar até mais tarde, verificando-se que a probabilidade de manter um emprego para toda a vida é cada vez menor. Por último, a progressão em termos de carreiras requer formação contínua e aquisição de conhecimentos e competências que acompanhem o ritmo dos avanços tecnológicos (European Comission, 2012).

## 2.4. Programas de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura

A investigação realizada nas últimas décadas conduziu à identificação de um conjunto de orientações e de procedimentos que se mostram eficazes na intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura (e.g. Defior, 2000; Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2005). Na comunidade científica internacional têm sido construídos e avaliados vários programas de intervenção (e.g. Gayo et al., 2014; Gómez, Defior, & Serrano, 2011; Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2010; Struiksma, van der Leij, & Stoel, 2009; Vadasy & Sanders, 2009). Também em Portugal têm sido desenvolvidos vários programas de intervenção (e.g., Teles, 2012) dirigidos a alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura, embora, na maioria dos casos, associados a teses de mestrado ou de doutoramento (e.g., Azevedo, 2008; Fernandes, 2009; Ferreira, 2008; Ribeiro, 2005) e de difusão limitada. A esta difusão limitada acresce o facto de todos eles implicarem o treino sistemático fora da sala de aula, de forma individualizada, em pares ou em pequenos grupos, exigindo, por isso, recursos humanos adicionais para a sua implementação. Ora, a igualdade de oportunidades só é conseguida se elas forem oferecidas nos contextos a que todos acedem, neste caso, a escola. Foi essa a filosofia subjacente à disponibilização, *online*, em 2010, de dois programas dirigidos a alunos do 3.º e do 4.º anos do 1.º ciclo (Viana et al., 2010a, 2010b) e a alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Ribeiro et al., 2010a, 2010b) visando o ensino explícito da compreensão da leitura.

É, de algum modo, paradoxal que, apesar do vasto *corpus* de conhecimento científico acumulado em torno da avaliação e da intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura (para aprofundamento consultar NRP, 2000), se registe uma baixa transferência deste conhecimento para o apoio aos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura. Uma razão explicativa é apresentada no relatório já referido (European Comission, 2012): a instrução individualizada é mais eficaz quando realizada por professores com treino especializado na identificação, na avaliação e na intervenção nos problemas de leitura (p. 163). Na União Europeia, apenas em oito países os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura recebem apoio facultado por professores especializados na área da leitura. Muitos países “ainda lidam com o desafio de formar professores especializados em dificuldades de aprendizagem na leitura” (p. 163). Portugal enquadra-se neste grupo

de países. Embora existam professores que apoiam alunos com dificuldades na leitura, a maioria deles não é especialista neste domínio.

Existe, assim, um hiato importante entre o conhecimento científico no domínio da avaliação e da intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura e a sua utilização em contextos de apoio educativo. A construção da plataforma *Ainda Estou a Aprender* foi pensada de modo a colmatar este hiato, disponibilizando aos professores de 1.º ciclo do Ensino Básico um conjunto de atividades e de materiais de avaliação e de intervenção a usar no apoio a alunos com DAL.

## Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington; VA: American Psychiatric Publishing. <http://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1), 137–149.
- Defior, S. (2000). *Dificuldades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review. Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3–12. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>
- Eisenberg, L. (1978). Definitions of dyslexia: Their consequences for research and policy. In A. L. Benton & D. Pearl (Eds.), *Dyslexia an appraisal of current knowledge* (pp. 29–42). New York: Oxford University Press.
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2002). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.
- European Comission. (2012). *Final Report. EU High level group of experts on literacy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, Á., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464–470. <http://doi.org/10.7334/psicothema2014.42>
- Gómez, Z. E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología / Psychological Writing*, 4(2), 65–73. <http://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1007>
- Heitmuller, G. (1918). Cases of developmental alexia or congenital word blindness. *Washington Medical Annals*, 17, 124–129.
- Hinshelwoord, J. (1900). Congenital word-blindness. *Lancet*, 1, 1506–1508.
- Jackson, E. (1906). Developmental alexia (congenital word blindness). *American Journal of Medical Sciences*, 131, 843–849.

- Kussmaul, A. (1877). Word deafness and word blindness. In H. VonZiemssen (Ed.), *Cyclopedie of the practice of medicine*, 14 (pp. 770–778). New York: William Wood.
- Mathes, P. G., & Denton, C. A. (2002). The prevention and identification of reading disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 185–91. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12350039>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283–306. <http://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Morgan, P. W. (1896). A case for congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- NRP. (2000). *Report of the national reading panel: Reports of the the subgroups*. Washington, DC.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do - students performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-e>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., ... Pereira, L. (2010a). *Aprender a compreender. Do saber ... ao saber fazer. Um programa de intervenção para o 5.º e 6.º anos* E.B. Coimbra: Almedina. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., ... Pereira, L.-. (2010b). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Almedina.
- Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16(3), 181–197.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2010). Predicting word-level reading fluency outcomes in three contrastive groups: Remedial and computer-assisted remedial reading intervention, and mainstream instruction. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 402–414. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.004>
- Santos, M. T. M., & Navas, A. L. G. P. (2004). Distúrbios de leitura e escrita. In M. Santos & A. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita teoria e prática* (pp. 27–74). São Paulo: Edições Manole.

- Schmidt, J. (1676). *De oblivione lectionis ex apoplexia salva scriptione. Miscellanea Curiosa Medicophysica Academiae Naturaे Curiosorum*, 4, 195–197.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consideration of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Struiksma, C., van der Leij, A., & Stoel, R. (2009). Response to fluency-oriented intervention of Dutch poor readers. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 541–548. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.005>
- Teles, P. (2012). Método fonomímico Paula Teles®. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Psicologia e Educação. Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*. (pp. 1095–1112). Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2009). Supplemental fluency intervention and determinants of reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 383–425. <http://doi.org/10.1080/10888430903162894>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, C., ... Pereira, L. (2010a). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico* (Vol. 1). Coimbra: Almedina. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2010b). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*. Coimbra: Almedina. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>