

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica de:

Professora Doutora Brigitte Detry Cunha

Análise e Intervenção em Problemáticas Específicas de Leitura

Jorge Paulo Carvalho da Cunha (24726)

FEVEREIRO DE 2010



AGRADECIMENTOS

Para a minha família.
Para os alunos.
Para o Director da Escola, Dr. Nuno Faria.
Para a minha sempre professora, Eng.^a Isabel Vinhas.
Para a Dr.^a Carla Frade.
Para os Professores de Língua Portuguesa da Escola.
Para o Dr. Nuno Gomes
Para a talentosa disléxica, Dr.^a Susana Pica
Para a Dr.^a Paula Teles.
Para o Professor Doutor Vítor da Fonseca.

Procurei nas palavras, nos deuses e na lua
O silêncio...
Encontrei emoções, inocência,
Viajantes de fé, oceanos abertos,
Mãos hábeis, eu
E a vossa amizade,
Nada mais procurei.

Para a Professora Doutora **Brigitte Detry Cunha**.

Pela orientação tão repleta de sapiência e afecto, pelo apoio nas diversas etapas, pela leitura crítica e atenta, pela disponibilidade, pelas sugestões, obrigado.

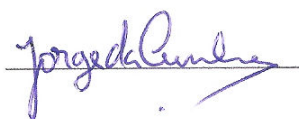
“Quando ganhei mais coragem, afastei de mim aquele denso nevoeiro e convenci-me de que se deve acreditar mais nos que ensinam do que naqueles que mandam.”

Santo Agostinho

DECLARAÇÕES

Declaro que esta dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e nas referências.

O candidato,

A handwritten signature in blue ink, reading "Jorge da Cunha", written over a horizontal line.

Lisboa, Fevereiro de 2010

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

A orientadora,

A handwritten signature in blue ink, reading "Brigitte Setty", written over a horizontal line.

Lisboa, Fevereiro de 2010

Análise e intervenção em dificuldades específicas de leitura

Jorge da Cunha

RESUMO

As escolas debatem-se todos os dias com alunos que apresentam dificuldades inesperadas de leitura (Fonseca, 2002; Morais, 2007/2004; Shaywitz, 2008/2003), no entanto não têm um instrumento de avaliação da leitura que minimize a subjectividade das avaliações que cada professor faz nas suas aulas (Castro, 2000). Sucena e Castro (2008) fizeram a adaptação para o português europeu do Lobrot L3, ao qual chamaram Teste de Velocidade de Leitura (TIL), que avalia a velocidade e compreensão leitoras.

Nesta segunda aplicação, pretendeu-se verificar se os resultados coincidiam com os das autoras (85 jovens do 5.º ano), para isso aplicou-se o TIL a 253 jovens (120 do sexo masculino e 133 do sexo feminino) do 5.º ano, com 11 anos de idade média. Os resultados mostraram algumas diferenças entre as duas aplicações, contudo verificou-se que o TIL é um bom instrumento de diagnóstico inicial de dificuldades específicas de leitura/dislexia (Sucena & Castro, 2008), o que pode ajudar as escolas a tomarem as decisões mais indicadas para cada situação de leitores com dificuldades.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, dificuldades de leitura, dislexia, testes de leitura.

Analysis and intervention in specific reading difficulties

Jorge da Cunha

ABSTRACT

Every day schools struggle with pupils with unexpected reading disabilities (Fonseca, 2002; Morais, 2007/2004; Shaywitz, 2008/2003) still, they do not have reading assessment tools to minimize the natural subjectivity of assessment undertaken by every teacher in his/her classes (Castro, 2000). Sucena and Castro adapted LOBROT L3 to European Portuguese, which they called *Teste de Velocidade de Leitura* (TIL) that assesses the speed and comprehension of reading.

This second application was intended to verify if the results match the authors' results (85, 5th graders) to accomplish it the TIL was carried out by 253 youngsters (being 120 of the male gender and 133 of the female gender) from the 5th grade, with an age average of eleven years old. The results have shown some differences between both applications; however it showed that the TIL is a good instrument/tool to reach the early diagnosis of specific disabilities of reading/ dyslexia (Sucena & Castro, 2008), which can help schools in making the most accurate decisions in every situation of readers with disabilities.

Keywords: Learning disabilities, reading difficulties, dyslexia, reading tests.

Índice

AGRADECIMENTOS	2
DECLARAÇÕES	3
RESUMO	4
1)INTRODUÇÃO	6
2) Revisão da Literatura	13
2.1) Origem das Problemáticas Específicas de Leitura	13
2.2) Dislexia e Métodos de Aprendizagem da Leitura	21
2.3) O Problema das Definições	23
2.4) Os Testes de Leitura	31
2.5) Aprendizagem da Leitura e Grau de Opacidade de uma Língua	34
3) METODOLOGIA	38
3.1) O Método	38
3.2) Hipóteses	41
3.3) Amostra	42
3.4) Instrumentos de Avaliação e Procedimentos	43
3.4.1) Teste de Idade de Leitura (TIL)	43
3.4.2) Teste Individual de Leitura (Número de Palavras por Minuto)	44
3.4.3) Procedimentos Gerais	45
4) RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1)Teste de Idade de Leitura (TIL)	47
4.2) Tabelas de Frequência	48
4.2.1) Masculino e Feminino	48
4.3) 2.º Teste de Leitura (N.º de Palavras por Minuto)	51
4.3.1) Número de palavras lidas por minuto	51
4.3.2) Resultados do 2.º Teste	52
4.4) Análise dos Dados dos 1.º e 2.º Agrupamentos	54
4.5) Comparação com Sinalizações do Ano Anterior	57
4.6) Dados Globais para comparar com os dados de Sucena e Castro, 2008	59
5) CONCLUSÕES	63
Referências	71
Anexo A (Dados históricos sobre o conceito)	77
Anexo B (TIL e Instruções)	79
Anexo C (Teste número de palavras por minuto)	83
Anexo D (Dados por turma)	84
Anexo E (Material fornecido pelos autores)	87
Anexo F (Autorização do director da escola)	92

1) INTRODUÇÃO

A presente investigação tem em vista compreender, interpretar e analisar o conceito de Necessidades Educativas Especiais decorrentes de níveis de proficiência de leitura baixos, que nos surge como configurador da interligação entre Dislexia e outras Dificuldades de Leitura e Sucesso Educativo, a partir da operacionalização e aferição de um instrumento de diagnóstico e da análise comparativa dos resultados de duas aplicações de um teste de idade de leitura (um realizado por Sucena e Castro, 2008 e outro que serve de base a este estudo). A motivação para a escolha desta tarefa, apesar do pouco tempo, justifica-se pelo facto de continuarem a chegar ao 2.º ciclo, sem diagnóstico, alunos cujas dificuldades de leitura os impede de terem sucesso académico. Pensa-se que diagnósticos realizados precocemente, sustentados por uma base científica sólida, direccionados para a aprendizagem e consolidação da leitura, podem ajudar a elevar os níveis de proficiência leitora, assim como estabelecer a diferença entre o que são dificuldades gerais de leitura e dificuldade específica de leitura.

Ao longo do tempo que nos debruçámos sobre as questões ligadas à leitura e às dificuldades na aprendizagem da leitura e que observámos jovens inteligentes que se debatem todos os dias com o problema da descodificação do código escrito para poderem ter acesso ao manancial de informação escrita que diariamente a escola, a comunidade e o mundo lhes oferece surgiram algumas questões: como se sentem estes jovens perante tamanhas dificuldades e como são resolvidos os seus problemas pelas instituições de ensino que os acolhe? Que medidas são tomadas para, atempadamente, se detectar e trabalhar esta problemática? As respostas a estas e outras perguntas não podem surgir do senso comum. Têm de ser vistas com o saber da ciência e a experiência de quem trabalha nas escolas. Contudo, estas nem sempre têm olhado para a leitura como um bem social, essencial a um harmonioso desenvolvimento pessoal: “Esta oferta exaltante de comunhão, que não é específica da leitura, mas que todas as formas de arte partilham, é geralmente negligenciada no próprio local – a escola – que faz da leitura um dever social” (Morais, 2007/2004, p. 14). Ora, no decurso da preparação teórica para este trabalho surgiram também outras perguntas: Estarão as escolas (e os professores) disponíveis para aplicar instrumentos de avaliação da leitura que, conseqüentemente, trarão mudanças profundas nas práticas pedagógicas? Quais são os processos de pré-leitura, início e desenvolvimento da leitura a que se deve prestar atenção no sentido de identificar as crianças/jovens com dificuldades específicas nesta área? Os jovens que

chegam ao 5.º ano com dificuldades específicas de leitura já foram submetidos a diagnósticos objectivos? O nível de leitura dos jovens que chegam ao 5.º ano coincide com o nível de leitura adequado à sua idade cronológica? Será o Teste de Idade de Leitura de Sucena e Castro (2008) adequado para um primeiro diagnóstico de dificuldades específicas de leitura realizado pelas escolas? Serão esses casos confirmados por diagnósticos clínicos realizados posteriormente? Que relação existe entre os dados publicados por Sucena e Castro (2008) e os resultados desta amostra? Confirma-se a relação entre o sexo e a ocorrência de dificuldades de leitura mostrada pelas anteriores autoras?

Muitos são os autores que têm debatido as problemáticas específicas de leitura, nomeadamente aquelas que decorrem de uma perturbação nos processos fonológicos da aprendizagem da leitura e conseqüentemente da escrita, a chamada dislexia de desenvolvimento (para se diferenciar da dislexia adquirida). Contudo, em Portugal pouco se tem produzido sobre o tema e muito menos sobre os processos de diagnóstico, nomeadamente no que diz respeito à aferição de testes à população portuguesa. É neste contexto que surge o Teste de Idade de Leitura (TIL), adaptado do subteste L3 de Lobrot por Ana Sucena e São Luís Castro e o presente trabalho que pretende não só fazer uma revisão da literatura, mas também analisar os resultados obtidos numa escola, a alunos do 5.º ano, onde foi aplicado o referido teste, bem como comparar estes resultados com os apresentados pelas anteriores autoras (Sucena & Castro, 2008). Este subteste da bateria de Lobrot (1983/1973) já foi aplicado em vários países sendo considerado um instrumento adequado e fidedigno para avaliar, numa primeira fase, problemas específicos de leitura, nomeadamente de velocidade e compreensão leitoras.

“A fluência, isto é, a capacidade de ler um texto rapidamente, com precisão e com uma boa compreensão do mesmo, é a marca de um leitor proficiente”, diz-nos Shaywitz (2008/2003, p. 253). Os bons leitores constroem-se com políticas organizacionais e práticas pedagógicas e didácticas adequadas ao funcionamento do cérebro humano, ou seja, é necessário difundir nas escolas, através de formação específica, os métodos mais adequados à aprendizagem da leitura. Por métodos mais adequados entende-se aqueles que, depois de testados, melhor servem a maioria dos alunos que inicia a aprendizagem da leitura. Nisto, as instituições de ensino têm um papel importante a desempenhar: definir prioridades e elaborar projectos sustentados no conhecimento científico, direccionados para a aprendizagem da leitura em geral e para a dislexia em particular, para se alcançar aquilo que a literatura da especialidade aponta:

qualquer criança sem deficiência pode ser leitora fluente no fim do 2.º ano de escolaridade (Rebello, 1993; Shaywitz, 2008/2003) e distanciarmo-nos da tendência que aponta “que 44 por cento dos rapazes e das raparigas a frequentarem o 4.º ano de escolaridade ainda não são leitores fluentes” (Shaywitz, 2008/2003, p. 253).

Ora, o que se tem feito neste âmbito ainda não é o suficiente, veja-se, por exemplo os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*, 2001), onde os índices de leitura (velocidade e compreensão) dos alunos portugueses (neste caso com 15 anos) se encontram abaixo da média da OCDE e muito abaixo dos primeiros dez países. É claro que estes baixos índices de proficiência leitora vão afectar toda a eficácia académica dos nossos jovens.

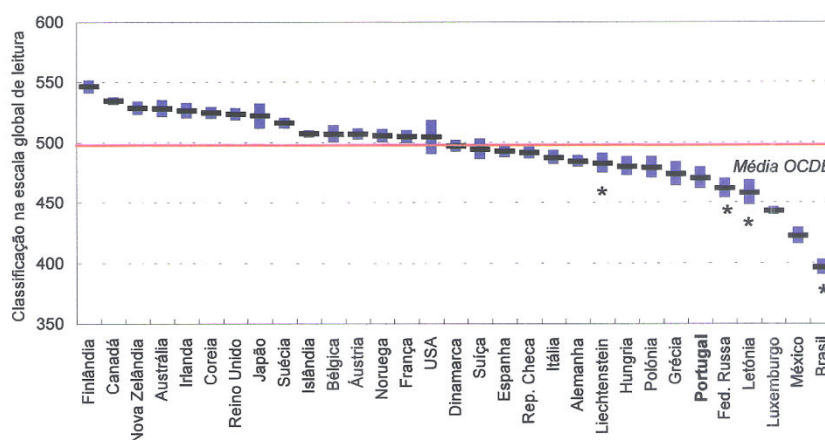


Gráfico 1 - Médias na escala global de leitura: Semelhanças e diferenças entre países. A barra horizontal indica a média e a área a azul indica o I.C. a 95%. Os países com * (asterisco) não pertencem à OCDE. (PISA, 2001, p. 12)

O próprio Relatório do Plano Nacional de Leitura (PNL, 2006) refere que

Entre os estudos mais recentes, conta-se o PISA (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade dos jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos a avaliação de níveis de leitura (*literacia de leitura*) revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detectou evolução positiva. (p. 2)

Ao acrescentar-se a isto os problemas específicos de leitura (dislexia e outras problemáticas) que têm sido vistos a partir de um senso comum pragmático que em nada tem ajudado a clarificar os conceitos e a ajudar nas opções de diagnóstico e intervenção, propaga-se nas escolas um problema grave que tem urgentemente de ser resolvido, porque de facto este é um problema de ensino e aprendizagem, portanto um problema da escola: “(...) os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1º

ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita (PLN, 2006). A investigação diz-nos que quanto mais cedo se detectar o problema menos consequências negativas esse problema trará no futuro:

The best solution to the problem of reading failure is to allocate resources for early identification and prevention. It is a tragedy of the first order that while we know clearly the costs of waiting too long, few school districts have in place a mechanism to identify and help children before failure takes hold. Indeed, in the majority of cases, there is no systematic identification until third grade, by which time successful remediation is more difficult and more costly. (Torgesen, 1998, p. 1)

O PNL (2006), que assumiu a competência da leitura como “desígnio nacional”, trazia na sua génese a aferição de instrumentos de avaliação, contudo, as escolas, passados 4/5 anos, não viram qualquer instrumento que as ajudasse a aferir os níveis de proficiência leitora em geral e das dificuldades específicas em particular. Por isso, as medidas específicas terão, talvez, de ser tomadas localmente: as escolas terão de investir em programas de investigação-acção que se direccionem para a aprendizagem da leitura e diagnóstico dos problemas existentes, de onde resultem programas inovadores, estruturados e adaptados à realidade particular estudada, deixando, então, os mais gerais, para os organismos centrais. Uns e outros devem ter em atenção que: “(...) nenhuma decisão deve ser tomada sobre determinado assunto e nenhuma reforma deve seguir o seu curso, sem que primeiro se investigue ou se atenda à evidência que a investigação já efectuada nos dá” (Correia, 2007, p. 169). Para isso, as instituições escolares têm de abrir as suas portas, rentabilizar os seus recursos e permitir a entrada do conhecimento científico sobre as questões da leitura e divulgá-lo juntos dos vários actores. Será este o caminho para a aprendizagem efectiva da leitura? Rebelo (1993), parafraseando Bloom, refere que “a escola, o professor, os conteúdos e, sobretudo, a qualidade de ensino determinam, significativamente, a aprendizagem em geral e, em particular, a da leitura e da escrita” (p. 97). A escola deve, então, durante todo o percurso do aluno, apresentar estratégias que o ajudem a continuar a desenvolver a leitura, mas é num período inicial (o mais precocemente possível) que quase tudo se decide. É nesta fase que a escola desempenha um papel de prevenção, aliás, a escola inclusiva (UNESCO, 1994) é uma “escola preventiva”, contudo não são raras as vezes que a vemos assumir um papel remediativo:

School-based preventive efforts should be engineered to maintain growth in critical word reading skills at *roughly normal* levels throughout the early elementary school period. Although adequate development of these skills in first grade does not guarantee that children will continue to maintain normal growth in second grade without extra help, to the extent that we allow children to fall seriously behind at any point during early elementary school, we are moving to a “remedial” rather than a “preventive” model of intervention. (Torgesen, 1998, p. 1)

Este estudo teve como matéria-prima a informação científica sobre dificuldades específicas de leitura e dificuldades de leitura; como contexto a análise da aplicação (normativização) do Teste de Idade de Leitura de Sucena e Castro (2008). O foco da análise foi o teste de idade de leitura como primeiro diagnóstico na detecção de dificuldades específicas de leitura. *Quis-se, pois, 1) aferir se o TIL é um instrumento fidedigno para um diagnóstico inicial de dislexia; 2) verificar os níveis de proficiência leitora nos alunos de 5.º ano; 3) verificar se chegavam a este ano de escolaridade alunos com problemáticas específicas de leitura, sem diagnóstico formal ou informal numa escola do distrito de Lisboa.*

Deu-se atenção especial à base cognitiva da dislexia: o défice fonológico e às consequentes dificuldades na escrita por ser a hipótese mais aceite pela comunidade científica; e para uma das suas consequências: os problemas académicos que daí podem surgir *se não houver diagnósticos atempados que conduzam a intervenções eficazes, apoiadas no conhecimento científico e se não se desmistificar o conceito de dislexia, separando-o de outras dificuldades que conduzem a atrasos significativos na proficiência leitora* (Snowling & Stackhouse, 2004/1996), *pois uma e outras requerem estratégias diferentes e opções pedagógicas e terapêuticas diferenciadas. Cabe, portanto, ao professor (e à escola enquanto elemento organizacional nesta matéria) encontrar o equilíbrio entre uma educação formal séria, o equilíbrio emocional dos alunos com problemáticas e os currículos nacionais. Cabe ainda à escola e à família encontrarem respostas adequadas a um percurso equilibrado e emocionalmente estável: “Apesar da questão ambiental não ser a causa da dislexia, pode influenciar no sucesso académico dos alunos e no seu desenvolvimento social e emocional (sobre este aspecto ver também MacNulty, 2003), daí a necessidade de uma formação para a diferença”* (Carvalhais, 2007, p. 27).

Mas, cabe sobretudo ao Ministério da Educação elaborar directrizes claras para a promoção de diagnósticos/avaliações de leitura que antecipem a detecção de problemáticas específicas, de maneira a que as escolas e famílias possam

atempadamente promover estratégias para minimizar as consequências decorrentes de défices de leitura e escrita. É necessário desmistificar a própria definição de dislexia discriminando-a de outras dificuldades que conduzem a níveis baixos de proficiência leitora, passando-se de um conhecimento do senso comum, que não faz distinção entre o que são dificuldades específicas de leitura (dislexia) e outras dificuldades de leitura, para um consenso prático, sustentado pelo conhecimento científico e por instrumentos de diagnóstico adequados, necessário às práticas pedagógicas dos professores/educadores. Como nos refere Teles (2004) “Avaliar sem intervir não faz sentido, porque não permite ultrapassar as dificuldades. Após a avaliação e com base nos resultados obtidos são implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso” (p. 726).

Pretendemos, deste modo, encaminhar este trabalho para a análise de um instrumento de avaliação de leitura, o TIL (Sucena & Castro, 2008), apontado como teste específico para a problemática da dislexia por Sim Sim e Viana (2007), e dos seus resultados para futuramente ser aplicado em duas instituições de ensino, tendo em conta a relação existente entre as duas (uma do ensino particular e cooperativo com alunos do 5.º ao 12.º ano e outra do ensino público com pré-escolar e 1.º ciclo), que não estando formalmente agrupadas, existe entre elas uma via directa de circulação de alunos.

O nosso trabalho ficou, assim, centrado na seguinte questão: **em que medida o TIL (Teste de Idade de Leitura) pode: 1) discriminar a dislexia no contexto escolar de outras dificuldades de leitura; 2) ajudar a definir práticas pedagógicas mais eficazes para cada tipo de dificuldades de leitura?** Tendo em vista uma análise, compreensão e intervenção mais críticas, assumimos esta questão como o problema que pretendemos investigar.

Apontaram-se dois sentidos possíveis: a dislexia é analisável e podem ser detectados indicadores específicos desta problemática a partir de um instrumento inicial de avaliação que leve a posteriores diagnósticos especializados; as instituições de ensino podem encontrar caminhos inclusivos e diversificados, a partir de uma avaliação rigorosa feita na escola, se forem definidos, clarificados e operacionalizados os conceitos ligados às dificuldades de leitura.

O presente estudo teve igualmente como objectivo uma preparação teórica mais consistente, tendo em vista uma prática profissional mais crítica e intelectualmente mais fundamentada. Considerou-se o conceito de Dislexia, porque a actividade educativa não se deverá desligar da componente secular da educação, isto é, a sua responsabilidade

pela educação de todos os cidadãos, tendo em vista o bem comum. Quando se fala em educação fala-se também em perspectivas de futuro, tanto a nível individual como colectivo. O desenvolvimento do ser humano individualmente tem também como finalidade o desenvolvimento do seu próprio país e, por isso, melhores condições de vida e bem-estar para todos. Esta visão vai no sentido de outra, isto é, tem como finalidade pessoal um exercício mais crítico e aprofundado do aluno com dificuldades específicas no contexto escolar, uma vez que se considera essencial uma preparação teórica consistente e capacitadora de uma observação mais complexa e clara da realidade que rodeia este tipo de aluno, hoje nas escolas portuguesas, que se querem inclusivas (UNESCO, 1994), promovendo um desenvolvimento pessoal, construído a partir de uma educação para todos, o equilíbrio psicológico e a aprendizagem. Assim os objectivos gerais desta investigação foram os seguintes: analisar e compreender os mecanismos cognitivos que envolvem o conceito de Dislexia; verificar a fiabilidade de um instrumento de diagnóstico que avalia a velocidade e compreensão da leitura, comparar os níveis de proficiência leitora dos alunos do 5.º ano de duas amostras diferentes; verificar se se confirma a relação entre o sexo e níveis de proficiência leitora; verificar se chegam ao 5.º ano alunos com dificuldades específicas de leitura que não foram referenciados pelo 1.º ciclo; apontar caminhos inclusivos e funcionais que aumentem os níveis de proficiência leitora de alunos com dificuldades específicas nesta área.

2) REVISÃO DA LITERATURA

2.1) Origem das Problemáticas Específicas de Leitura

O conceito de dislexia (dislexia de desenvolvimento), enquanto problemática que afecta a leitura e escrita (Torres & Fernández, 2001), tem uma história recente. Podemos observar alguns factos no anexo A, que ilustram a evolução deste conceito e como este tem influenciado a intervenção junto dos que se debatem com a dificuldade de aprender a ler com eficácia.

Os investigadores procuram, para as dificuldades em leitura e escrita, uma correlação *neurológica*: “(...) a dislexia reflecte um problema existente no sistema cerebral responsável pela linguagem” (Shaywitz, 2008/2003, p. 50) e *genética*: “As conclusões apontam (...) no sentido de mostrar a influência genética da dislexia” (Rebelo, 1993, p. 129). Mas pode-se falar de um gene da dislexia? “A complexidade do processo de leitura sugere que não há um único gene dominante que dê origem à dislexia e sim que há vários genes envolvidos” (Shaywitz, 2008/2003, p. 112; ver também Morais 1997/1994; Blakemore & Frith, 2009/2005 e Galaburda et al., 2006;). Contudo, Rebelo (1993) adverte para o facto de

(...) que a hereditariedade nunca pode ser causa directa da leitura e da escrita. A razão é que estas são comportamentos que, enquanto tais, não existem nos genes. O que, efectivamente, se herdamos são estruturas, indispensáveis ao comportamento, enquanto suporte do mesmo. Quando se estudam os factores hereditários, trata-se, pois, de saber que influência têm as estruturas biológicas, geneticamente determinadas, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. (pp. 126 e 127)

Estes dois autores, Rebelo (1993) e Shaywitz (2008/2003), referem ainda os factores ambientais como tendo um impacto positivo ou negativo na predisposição para a dislexia: “(...) a dislexia manifestar-se ou não depende da interacção entre o legado genético da criança e o seu meio ambiente” (Shaywitz, 2008/2003, p.112. Ver também Fonseca, 2008/1999). Carvalhais (2007) refere que “(...) ao cromossoma 15 estariam associadas dificuldades ao nível da leitura global, pictográfica da palavra e ao cromossoma 6 o défice fonológico” (p. 23). Galaburda et al. (2006) referem ainda a possibilidade de, pela primeira vez, se estabelecer uma correlação entre características genéticas, variações do desenvolvimento do cérebro e perturbações comportamentais e cognitivas associadas à dislexia. Blakemore e Frith (2009/2005) não têm dúvidas: a

dislexia é hereditária: “Sabemos agora que estes problemas têm origem genética e uma causa no cérebro” (p. 133).

Apesar de alguns investigadores apontarem a dislexia como um problema exclusivo nos processos de leitura (Shaywitz, 2008/2003), aqui, por influência dos estudos mais recentes, quando se fala de dislexia engloba-se também os problemas específicos de escrita, decorrentes da dislexia: disgrafia: “(...) compreende um problema com o traçado e a forma da letra, e ainda com a configuração da escrita (...)” (Torres & Fernández, 2001, p. 75) e disortografia: “(...) conjunto de erros da escrita que afectam a palavra mas não o seu traçado ou grafia” (Garcia Vidal, 1989, citado por Torres & Fernández, 2001, p. 76). Contudo, Morais (1997/1994) apenas considera o termo disgrafia quando se refere à perturbação na escrita. Alves e Castro (2005) referem também que os sinais comportamentais mais frequentes da dislexia, para além da leitura, são as dificuldades associadas à ortografia: “Estas são mesmo frequentemente incluídas entre as características definidoras da dislexia” (s/p). Castro e Gomes (2000) concluem, dizendo que “Embora o termo dislexia acentue o aspecto de deterioração na leitura, a verdade é que a escrita não fica imune. Nas dislexias estão também afectadas as capacidades de escrita” (p. 150).

A dislexia (da contracção das palavras gregas: *dys* = difícil, prejudicada e *lexis* = palavra) caracteriza-se por uma dificuldade na área da leitura, escrita e soletração (Torres & Fernández, 2001). Rebelo (1993) indica-nos também os termos distúrbios de leitura, distúrbios de leitura e escrita e legastenia. Diz o autor que “ (...) são expressões equivalentes e as que mais frequentemente se utilizam para designar as dificuldades específicas de leitura e escrita”, acrescentando na mesma página em nota de rodapé:

Vocabularmente quase todas conotadas apenas com a leitura, as expressões incluem também os problemas de escrita, não no sentido da execução gráfica mas da inexactidão da codificação gráfica da linguagem oral, por inobservância das regras gramaticais vigentes. Em português utiliza-se também o termo «disortografia», para indicar, especificamente, os problemas de escrita. (p. 100)

A dislexia costuma ser identificada nas salas de aula durante a alfabetização, quando a criança começa a associar os símbolos gráficos com as sequências fonológicas para articular as palavras, muito embora já possam ser detectados alguns sinais durante o ensino pré-escolar, nomeadamente aquando da identificação de rimas (Etchepareborda, 2002), sendo comum provocar um atraso inicial na aprendizagem, sempre que não foi feito atempadamente um diagnóstico e uma adequada intervenção:

As dificuldades de leitura diagnosticadas após o 3.º ano de escolaridade são muito mais difíceis de remediar. A identificação precoce é importante porque o funcionamento cerebral é muito mais plástico em crianças mais jovens, sendo potencialmente mais maleável na reorientação dos circuitos neurais. (Shaywitz, 2008/2003, p. 41)

Ora, é nesta fase inicial, onde se aprende a descodificar com certa fluidez e velocidade e a ler as palavras pouco frequentes, ou de ortografia complexa, e pseudo-palavras (as que não têm imagens visuais), que os disléxicos apresentam maiores dificuldades (Etchepareborda, 2002).

Repare-se no que acontece se não houver um diagnóstico atempado que preveja uma intervenção que acelere o ritmo de aprendizagem da leitura de maneira a minimizar o défice e permitir a passagem para um nível de leitura superior (Shaywitz, 2008/2003):

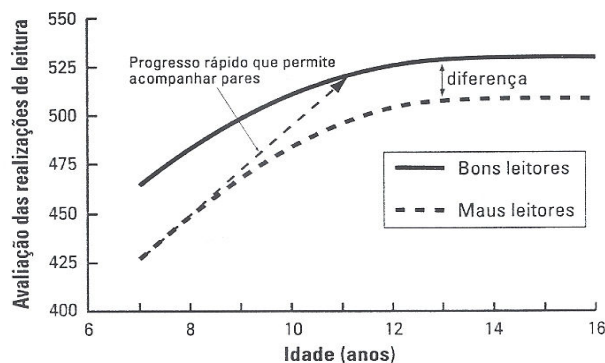


Gráfico 2 – Anular a diferença de desempenho na leitura (Shaywitz, 2008/2003)

Observe-se ainda que, se não houver este esforço suplementar, o indivíduo com problemas específicos de leitura continuará sempre num nível de proficiência leitora abaixo dos seus colegas que mantiveram um ritmo de aprendizagem da leitura regular. Repare-se que Shaywitz utiliza a nomenclatura de “bons leitores” e “maus leitores”, não fazendo aqui diferenciação entre dislexia e outras dificuldades que provocam atrasos na leitura, como aliás já o fizera Morais (1997/1994), referindo-se apenas a “leitores deficientes”:

Há, mesmo assim, leitores deficientes que acabam por compensar as suas deficiências. Um estudo levado a cabo na Universidade de Denver, no Colorado, revelou que em cinquenta e um adultos que durante a infância foram diagnosticados como leitores altamente deficientes («disléxicos», segundo a terminologia dos autores), treze (c. 25 por cento) conseguiram atingir um nível de leitura no limiar da normalidade. (p. 235)

Estas alterações neurobiológicas (envolvendo o hemisfério esquerdo do cérebro) e genéticas abarcam processos cognitivos de processamento da informação linguística.

As

(...) circunstâncias do desenvolvimento infantil, a que acresce a necessidade de perceber os processos psicológicos de desenvolvimento e as características de execução linguística (...) determinam que os modelos psicolinguísticos analisem as dislexias de desenvolvimento no quadro de um sistema de processamento da informação que permita verificar onde e a que se deve as possíveis falhas. Na abordagem psicolinguística o aspecto de maior relevo são as operações cognitivas. A sua importância reside na ajuda que presta à identificação do mecanismo causador dos problemas da leitura e da escrita. (Torres & Fernández, 2001, p. 24)

Fonseca (2008/1999) já havia registado que “A aprendizagem da leitura requer a integridade mínima de processos psiconeurológicos e psicomotores (...) que não podem ser confundidos com incapacidades de aprendizagem (...) têm sido definidas como desordens psiconeurológicas (...) e como disfunções cerebrais” (p. 495, para a questão da influência da psicomotricidade nas aprendizagens simbólicas (leitura e escrita) ver ainda Fonseca, 1983).

A hipótese mais defendida pela comunidade científica ao longo dos últimos vinte anos (Bryant & Impey, 1986; Rebelo, 1993; Manis et al., 1996; Figueiredo & Rebelo, 1998; Snowling & Stackhouse, 2004/1996; Teles, 2004; Faria, 2008; Shaywitz, 2008/2003; Sucena & Castro, 2008 e outros) é a existência de um défice fonológico na base dos problemas específicos de leitura. Manis et al. (1996) já defendiam que o défice fonológico afectava negativamente a competência para converter a ortografia em fonologia, como veremos mais à frente, hipótese também defendida por Shaywitz (1996 e 2008/2003):

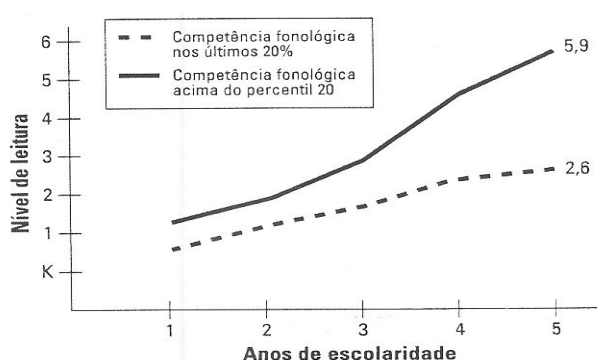


Gráfico 3 – Alunos do 1.º ano de escolaridade com fracas competências são maus leitores no 5.º ano (Shaywitz, 2008/2003)

Ao longo da história do conceito, alguns autores têm-se debatido pela existência de vários tipos de dislexia. Mais recentemente, a discussão centrou-se na dislexia fonológica, de superfície e mista:

Dois tipos de dislexia com base na danificação de uma das duas vias de leitura.		Processos interdependentes.
Dislexia Fonológica	Dislexia de Superfície	Dislexia Mista (dupla-via)
Incapacidade de descodificação fonológica grave. Desempenho mau na leitura de pseudopalavras.	Incapacidade a nível do tratamento ortográfico da informação. Conduz a dificuldades na leitura de palavras irregulares e homófonas.	Incapacidade na descodificação fonológica e no tratamento ortográfico.
Relatada inicialmente por Temple e Marshall, 1983.	Relatada inicialmente por Coltheart et al., 1983.	Conceito defendido por Share, 1995 e 1999; Manis et al., 1996.
“A dislexia fonológica seria resultado da danificação da via sub-lexical (ou fonológica) e a dislexia de superfície seria resultado da danificação da via lexical. Os disléxicos fonológicos teriam uma competência equivalente aos não-disléxicos com a mesma idade na leitura de palavras (com ortografia regular e irregular) mas seriam menos competentes na leitura de pseudo-palavras. Os disléxicos de superfície revelariam resultados de leitura equivalentes aos dos indivíduos com a mesma idade (não-disléxicos) na leitura de pseudo-palavras e de palavras com ortografia regular, enquanto teriam resultados inferiores na leitura de palavras com ortografia irregulares”. (Sucena e Castro, 2008, p. 68)		“A nossa posição coincide com a perspectiva da dupla-via (...) enquanto na leitura de palavras as crianças adoptam ambos os processos, na leitura de pseudo-palavras adoptam apenas o processo fonológico”. (Sucena & Castro, 2005, s/p)

Quadro 1 – Tipos de dislexia

Morais (1997/1994) apresentou uma outra categoria: leitores atrasados: “São aqueles cujo padrão de leitura não difere do das crianças leitoras mais novas que lêem ao mesmo nível que eles” (p. 208-209), contestando a separação que é habitualmente feita entre disléxicos e maus leitores, pois, segundo o autor, quando se comparam crianças ditas disléxicas com maus leitores com um nível geral de leitura idêntico, verifica-se que a nível da leitura não há diferença selectiva. O autor refere, ainda, que a aprendizagem da leitura requer a aquisição dos modos fonológico e ortográfico para que seja feita uma adequada identificação das palavras escritas, rejeitando qualquer metodologia de diagnóstico, ou com objectivos científicos, que associe QI a leitura. Esta hipótese foi também rejeitada por Vellutino et al. (2004), referindo que os testes de inteligência têm pouca utilidade para o diagnóstico de dificuldades específicas de leitura. Sugerem que o foco do diagnóstico para detectar as causas cognitivas e biológicas desta problemática deve incidir na avaliação e intervenção educativas, tendo em conta as necessidades educativas de cada criança. Shaywitz (2008/2003) é da mesma opinião no que diz respeito à interferência da QI no diagnóstico da dislexia.

Frith (referenciada por Morais, 1997/1994) distingue três fases na aprendizagem da leitura, cada uma dessas fases são marcadas pela predominância de um processo: 1.º) logográfico; 2.º) alfabético; 3.º) ortográfico. A autora atribuiu às dificuldades específicas de leitura uma paragem num destes processos de desenvolvimento que faz com que o leitor não progrida normalmente de uma fase para a outra. Frith considera que a dislexia de desenvolvimento resulta de uma paragem no processo logográfico devido a uma perturbação fonológica. Morais (1997/1994) refere que as investigações

indicam que na aprendizagem da leitura não existem fases de desenvolvimento tão nítidas como definiu Frith e, em vez disso, indica um processo em cascata caracterizado por uma hierarquia de condições mínimas (fonológicas e ortográficas) para que essa aprendizagem se efectue, concluindo, ainda, que

Qualquer que seja a idade, nos níveis mais rudimentares de leitura [segunda esta teoria da hierarquia das condições mínimas], vemos aparecer assim uma maioria de «disléxicos fonológicos», enquanto nos níveis mais avançados aumenta a proporção dos «disléxicos de superfície». Esta concepção permite compreender a sobreposição de competências que, no entanto, mantêm relações de causalidade entre elas [exactamente como são consideradas na perspectiva da dupla-via]. (pp. 217-218)

Bryant e Impey (1986), utilizando a idade de leitura, questionaram a metodologia tradicional utilizada na avaliação da leitura em que os indivíduos com dificuldades nesta área eram comparados com indivíduos sem dificuldades com a mesma idade cronológica, concluindo haver diferenças qualitativas entre o défice fonológico e o de superfície. Coltheart (1987) questionou os resultados destes autores e os métodos utilizados, defendendo que a comparação dos resultados devia ser feita com controlos de idade cronológicos em vez de controlos de idade de leitura, pois assim poder-se-ia controlar a subjectividade dos resultados. Segundo este autor, os controlos de idade de leitura conduzem os resultados para a dislexia fonológica, em prejuízo da dislexia de superfície, ou lexical. Castles e Coltheart (1993), por seu lado, desenvolveram um método baseado na análise da regressão e avaliaram um conjunto de crianças de maneira a verificarem o défice que estava na base das dificuldades de leitura. Deste estudo, surgiram três perfis de dislexia: fonológico, superfície e misto. Os autores concluíram que a dupla via era aplicável à dislexia de desenvolvimento. Manis et al. (1996), utilizando os controlos de idade de leitura, encontraram também evidências fortes dos dois perfis de dislexia (fonológico e superfície), à semelhança de Bryant e Impey (1986) e Castles e Coltheart (1993), contudo sugerem que a dislexia de superfície deve ser vista como um atraso de desenvolvimento geral e não como um padrão de leitura desviante. Consideram, também, como já havia sugerido Share (1995), haver interdependência entre os processos fonológico e lexical. Share (1995) refere mesmo que, se estes processos fossem autónomos, poder-se-ia encontrar indivíduos com um dos processos intacto e o outro a funcionar, ora o que acontece, segundo Share (1995), é que os disléxicos apresentam lesões nos dois processos. Stanovich et al. (1997), ao fazerem uma revisão dos dados apresentados por Castles e Coltheart (1993),

concluíram que, se fossem adoptados controlos de idade de leitura, o perfil de dislexia de superfície desaparecia, sendo este resultado de um défice fonológico pouco severo e de uma experiência de leitura inadequada. Esta hipótese, a do défice fonológico, tem sido bastante discutida na literatura científica (Capellini et al., 2007; Etchepareborda, 2003; Landerl et al., 1997; Morais, 1997/1994; Ramus et al., 2007; Shaywitz, 1996, 2008/2003; Share, 1995; Snowling et al., 2004/1996; Stanovich et al., 1997; Sucena et al., 2005, 2008 e outros): “Phonological deficits are the most significant and consistent cognitiv marker of dyslexic children” (Shaywitz, 1996, p. 101), não põem de lado, contudo, a importância da componente lexical na definição de dificuldades específicas de leitura. Pinheiro (2002) refere que os estudos indicam a existência de disfunção nos dois processos: fonológico e lexical, sendo que o primeiro aparece mais prejudicado. Refere ainda a autora, apontando os estudos de Seymour e Evens, que aparecem casos apenas com dificuldades na escrita sem problemas na leitura; com pior leitura do que escrita e casos de má leitura e má escrita, parecendo não ser aqui relevante a hipótese da interdependência dos dois processos (fonológico e lexical). Esta classificação (dislexia fonológica, de superfície e mista) aproxima-se da utilizada por Fonseca (2008/1999), ao propor três padrões atípicos de leitura e escrita: dislexia disfonética (auditiva: incapacidade de integrar símbolos (grafemas) e sons (fonemas): dislexia fonológica); dislexia diseidética (visual: incapacidade de perceber as letras e as palavras como esquemas: dislexia de superfície) e dislexia mista (visual e auditiva (alexia): incapacidade nas duas vias), como já havia feito Boder (1973), os dois autores concluem, referindo que cada um destes subtipos de dislexia requer processos de diagnóstico e reeducação distintos. Barros et al. (2007) relatam que os estudos sobre dislexia sugerem uma dificuldade subjacente generalizada do processamento auditivo central nos disléxicos fonológicos, referindo que esta característica não foi encontrada nos disléxicos de superfície, por outro lado, Pinheiro (2002), referindo-se aos estudos de vários autores, sugere que o défice visual deve ser reconsiderado quando se fala de dislexia, ao contrário do que propôs Vellutino em 1979 (referenciado por Pinheiro, 2002). A este respeito Morais (1997/1994) e Shaywitz (2008/2003) referem que a dislexia não tem uma causa sensorial: “O problema é linguístico e não de ordem visual” (p. 51), diz esta última autora.

Morais (1997/1994) e Castro e Gomes (2000) fazem referência a um outro termo: dislexia profunda de desenvolvimento, pensa-se que os autores se referem àquela que atrás foi referida como mista (dupla-via), segunda os autores este tipo distingue-se

do superficial e do fonológico por apresentar “uma dificuldade muito severa na leitura de pseudopalavras e a produção relativamente abundante de erros semânticos. Estes erros consistem em ler uma palavra substituindo-a por outra da mesma categoria semântica” (Castro & Gomes, 2000, p. 149).

Assim, em muitos dos autores abordados, encontramos dois tipos de dislexia: fonológica (perturbação na via fonológica) e de superfície (perturbação na via lexical, ou ortográfica), que, quando associados, dão origem a um terceiro: dislexia mista, ou profunda no dizer de alguns autores. Estas últimas autoras fazem, na sua obra, uma síntese dos dois primeiros tipos de dislexia:

A dislexia superficial caracteriza-se por um funcionamento relativamente preservado da via fonológica, enquanto a via lexical se encontra danificada. Dislexia superficial e dislexia fonológica são, de certo modo, o inverso uma da outra. Na dislexia superficial, também designada ortográfica, a criança tem dificuldades em ler palavras irregulares e em compreender o significado de palavras homófonas. Isto porque o que está afectado é a via lexical. Na dislexia fonológica, é a via fonológica que está comprometida. A criança não tem problemas em usar a via de leitura lexical. Por isso, consegue ler bem palavras que lhe são familiares. A perturbação circunscreve-se ao uso das regras de conversão grafema-fonema. (p. 149)

Os disléxicos mistos (dupla-via) apresentariam, então, perturbação tanto na via fonológico (descodificação fonológica), como na lexical (tratamento ortográfico).

Encontram-se já identificadas as regiões cerebrais responsáveis pelas alterações psicolinguísticas observadas nas crianças com dislexia (região inferior-frontal, região parietal-temporal e região occipital-temporal).

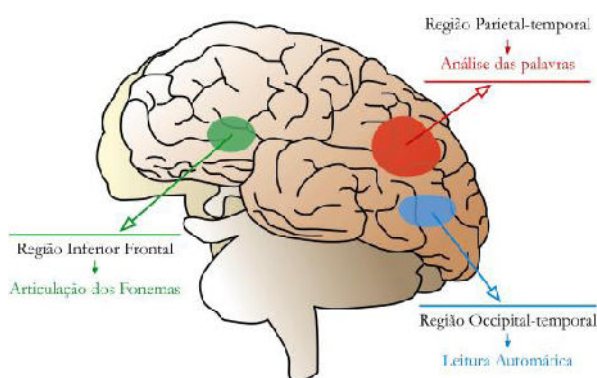


Figura 1 – Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura (Teles 2004)

Para essa identificação foram essenciais os progressos técnicos realizados no campo da imagiologia, ou Ressonância Magnética Funcional, só realizada para cumprir objectivos científicos (Blakemore, 2008; Blakemore & Frith, 2009/2005; Faria, 2008; Teles, 2004; Shaywitz, 2008/2003). Estas regiões localizam-se no hemisfério esquerdo

do cérebro (ver figura 1), onde se fazem as aprendizagens “simbólicas ou verbais, como a leitura, a escrita e a matemática (...) que evoluem mais tarde” (Fonseca & Oliveira, 2009, p. 10), apresentando uma menor activação:

Os estudos de imagiologia identificaram pelo menos dois percursos neurais responsáveis pela leitura. Um deles é usado quando se começa a ler, assim como o é para, lentamente, pronunciar as palavras em voz alta, e um outro que é considerado uma via mais rápida, para a leitura proficiente. Em segundo lugar, uma cuidadosa análise dos padrões de activação cerebral revelou, em disléxicos, a existência de uma falha neste circuito. Estudos levados a cabo por todo o mundo não deixam qualquer dúvida sobre o facto de os indivíduos disléxicos, quando lêem, usarem circuitos cerebrais diferentes dos que são usados pelos bons leitores. (Shaywitz, 2008/2003, p. 89)

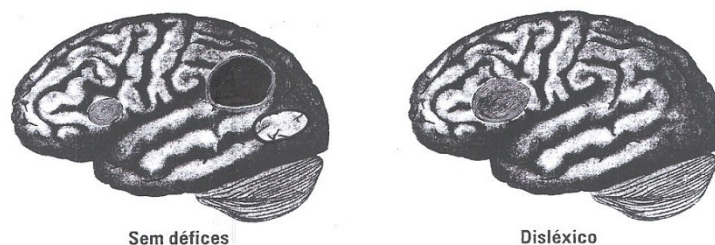


Figura 2 – A marca neurológica da dislexia: subactivação dos sistemas neurais da área posterior do cérebro (Shaywitz, 2008/2003)

Se hierarquizarmos o sistema linguístico temos, a um nível mais elevado, o *discurso*, depois a *sintaxe*, seguindo-se a *semântica* e, no nível mais baixo, a *fonologia*, onde parece existir uma debilidade que provoca dificuldades de carácter permanente na leitura (Shaywitz, 1996 e 2008/2003): a dislexia. Ora, de acordo com esta hipótese,

(...) a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivada por uma «disrupção» no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico (...) A leitura integra dois processos cognitivos distintos e dissociáveis: a descodificação (a correspondência grafonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado. O défice fonológico dificulta apenas a descodificação”. (Teles, 2004, p. 715; ver também Shaywitz, 2008/2003)

2.2) Dislexia e Métodos de Aprendizagem da Leitura

Alguns autores aconselham os métodos de leitura iniciais que envolvem a análise e a síntese. Como referem, é o método adequado para quem começa a dar os

primeiros passos na aprendizagem da leitura, sofra ou não de uma perturbação fonológica:

Ao ensinar a ler, não só o que é ensinado é importante mas a forma como o é também conta (...) os programas de leitura eficazes seguem o método analítico-sintético e fazem-no não só de forma sistemática como também *explícita* (...) As crianças são ensinadas a transformar as letras em sons e depois a combinar (sintetizar) os sons para formar uma palavra passível de ser lida. (Shaywitz, 2008/2003, p. 223)

Porém, não têm faltado críticas a este método por parte de quem defende os métodos globais, em que a criança trabalha sobre a palavra, em que é encorajada “a utilização do contexto e a adivinhação” (Morais, 1997/1994, p. 246). Os que o defendem assumem que a leitura, à semelhança da fala, adquire-se de forma natural. Shaywitz (2008/2003) refere que esta é “uma assunção incorrecta” (p. 223), pois a relação letra-som (Blakemore & Frith, 2009/2005) nunca poderá ser aprendida naturalmente (Shaywitz, 2008/2003).

Este debate à volta dos dois métodos tem mais de um século “por um lado insiste-se na aprendizagem do código (*code emphasis*) e, por outro, na linguagem global (*whole language*)” (Morais, 1997/1994, p. 241). Shaywitz refere compreender as críticas feitas ao método analítico-sintético da aprendizagem da leitura, uma vez que o mesmo foi aplicado durante muito tempo de forma incorrecta, mas essas críticas, segundo a autora, nunca questionaram a sua eficácia observada na aprendizagem da leitura. Ela defende a reestruturação deste método:

Sofreu agora uma reestruturação, mantendo-se o seu valor educacional essencial e redesenhando a abordagem para atrair as crianças para o processo de leitura. Estas são boas notícias, uma vez que este método estabelece a base para toda a leitura subsequente. Ajuda a construir a réplica neural exacta da palavra, combinando a sua sonoridade com a ortografia. (Shaywitz, 2008/2003, p. 219)

Morais (1997/1994) não tem dúvidas sobre a supremacia do método fónico, ou alfabético em relação ao global: “Como poderia a criança atingir o significado sem passar pelas palavras” (p. 246), para este autor a dúvida põe-se também no modo como este método tem sido posto em prática ao longo dos tempos, ou seja a forma como o código alfabético tem sido ensinado. Segundo Morais (1997/1994), os problemas surgiram a partir do momento em que o papel funcional do método fónico foi negligenciado.

Teles (2004) e Elliot e Gibbs (2008), por seu lado, defendem uma intervenção multissensorial, tendo também por base, para a primeira autora, a perspectiva analítico-sintética (o princípio alfabético), aliás como já Orton (1937, referenciado por Teles, 2008) sugerira e a *Associação Internacional de Dislexia* promove:

As crianças disléxicas, para além do défice fonológico, apresentam dificuldades na memória auditiva e visual, bem como dificuldades de automatização. Os métodos de ensino multissensoriais ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, enfatizando os aspectos cinestésicos da aprendizagem e integrando o ouvir e o ver com o dizer e o escrever. A Associação Internacional de Dislexia promove activamente a utilização dos métodos multissensoriais. (Teles, 2004, p. 727)

Fonseca (2008/1999), ao dividir esta problemática em dislexia auditiva disfonética e dislexia visual diseidética, sugere, para a primeira, os métodos globais e visuais e, para a segunda, os métodos analíticos e fonéticos: “A criança pode fundamentalmente revelar dificuldade num plano, ou visual ou auditivo, como pode apresentar problemas em ambas as áreas de processamento da informação” (Fonseca, 2008/1999, p. 473). Contudo, Morais (1997/1994) é peremptório: “O método fónico surge, portanto, como o mais susceptível de recuperar as crianças em risco” (p. 248).

2.3) O Problema das Definições

Existem presentemente várias definições para a mesma problemática. Contudo, a mais consensual na comunidade científica (Shaywitz, 2008/2003, Teles, 2004, entre outros) parece ser a da **Associação Internacional de Dislexia**, elaborada em 2002 por um grupo liderado por G. Reid Lyon:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica cuja origem é neurológica. Caracteriza-se por dificuldades na correcta e/ou fluente identificação de palavras, bem como na ortografia e por capacidades de descodificação pobres. Estas dificuldades tipicamente resultam de um défice no componente fonológico da linguagem, frequentemente inesperado, tendo em conta outras aptidões cognitivas e a disponibilização de instrução adequada na sala de aula. As consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão da leitura e a redução das experiências de leitura, o que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e de conhecimentos gerais. (Shaywitz, 2008/2003, p. 148)

Já em 1968, a Federação Mundial de Neurologia definia-a como “Uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser

a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional” (Critchley & Critchley, referenciados por Rebelo, 1993, p. 101).

O DSM-IV (2002) define a dislexia como uma perturbação da aprendizagem, que se prende com o desempenho na leitura substancialmente abaixo daquilo que seria de esperar no que diz respeito à exactidão, velocidade e compreensão, em função da idade cronológica, coeficiente de inteligência e nível de escolaridade (ver também Sucena & Castro, 2008 e Teles, 2004).

Estas definições têm, no entanto, criado algum desconforto entre alguns autores, que discordam, por exemplo, com os critérios inteligência e meio na definição de dislexia, pois estes contribuem para uma política de exclusão, isto é, ao fazer-se a separação entre disléxicos (maus leitores com uma inteligência dentro da média ou acima dela) e outros maus leitores, remete-se estes últimos para uma área pouco intervencionada, sem direito a uma reeducação individualizada (Morais, 1997/1994; Castro e Gomes, 2000). Castro e Gomes (2000) colocam mesmo várias questões a propósito da definição da Federação Mundial de Neurologia: “Onde se coloca a separação entre «inteligência adequada» e a falta dela? E as «oportunidades sócio-económicas»? Se uma criança de um meio sócio-cultural muito pobre tiver perturbação de leitura, ela não é disléxica, é apenas má leitora?” (p. 144). E o que fazer com os avanços da genética, nomeadamente da epigenética, que nos fornece indicações precisas sobre a forma como o meio provoca alterações no desenvolvimento genético? “As experiências ambientais são tão importantes como os programas genéticos”, dizem Blakemore e Frith (2009, p. 54).

Sabe-se hoje o que é a dislexia: as causas, os processos, os efeitos... sabe-se até que métodos são mais eficazes para minimizar o problema. Em alguns países da América e Europa “(...) é actualmente possível identificar mais precocemente, com um elevado grau de precisão, as crianças que têm dislexia, podendo, pois, tratá-las e remediar as suas dificuldades, ajudando-as a aprender a ler” (Shaywitz, 2008/2003, p. 13), tudo devido ao grande número de testes aferidos e publicados, porém menos se tem dito sobre a vivência deste problema por parte dos disléxicos, como é que eles vivem emocionalmente com o problema? (McNulty, 2003). Como conseguem superar as dificuldades? Como se sentem perante a ausência quase total de legislação que os proteja? Com práticas educativas que muitas vezes os ignora? Os confunde? Os maltrata? “(...) a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspectos da vida do

indivíduo” (Shaywitz, 2008/2003, p. 13), provocando, muitas vezes, outras problemáticas associadas, que devem ser sempre encaradas como consequências e não como causas. Das comorbilidades associadas à dislexia “(...) é frequente a comorbilidade com outras perturbações: perturbação da atenção com hiperactividade (ADHD [PHDA]), perturbação específica da linguagem (PEL), discalculia, perturbação da coordenação motora, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da auto-estima” (Teles, 2004, p. 718). Blakemore e Frith (2009/2005) referem que o défice de atenção, os problemas visuais, auditivos e de coordenação motora são apenas problemas adicionais às dificuldades de leitura não são a sua causa.

Mas o mais problemático, em Portugal, será talvez a falta de instrumentos aferidos que permitam precocemente avaliar, em contexto, situações de dislexia, pois as comorbilidades apresentadas anteriormente serão evitadas e as consequências directas da perturbação minimizadas se houver uma intervenção útil na idade mais adequada, o contrário provoca atrasos irremediáveis. Sucena e Castro (2008) reforçam esta ideia dizendo que falhar na fase inicial da aprendizagem da leitura desenvolve sentimentos negativos em relação à leitura para além de se desperdiçar a possibilidade de ver aumentar o vocabulário e o desenvolvimento de mecanismos de compreensão da mesma. Referem ainda as mesmas autoras que “aquelas crianças, cuja competência de leitura no 1.º ano é pobre, continuarão, em regra, com um nível de leitura abaixo da média em anos subsequentes” (p. 70, ver também Stanovich, 1986 e Shaywitz, 2008/2003). O gráfico seguinte mostra-nos as consequências/diferenças a nível de vocabulário (com implicações directas na compreensão) relativamente aos elevados ou baixos hábitos de leitura, ou: lentos (maus) e rápidos (bons) leitores:

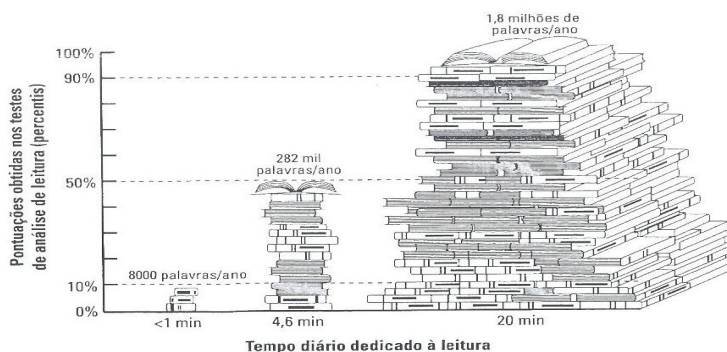


Gráfico 4 - Shaywitz, 2008/2003

Esta hipótese segue a linha de pensamento de Stanovich (1986), à qual chamou “Matthew Effect”:

The effect of reading volume on vocabulary growth, combined with the large skill differences in reading volume, could mean that a «rich-get-richer» or cumulative advantage phenomenon is almost inextricably embedded within the developmental course of reading well and who have good vocabularies will read more even better. Children with inadequate vocabularies – who read slowly and without enjoyment – read less, and as a result have slower development of vocabulary knowledge, which inhibits further growth in reading ability. (p. 381)

Mas, para que tudo isto se torne menos complexo para quem apresenta dificuldades nesta área e para as escolas, há que desmistificar, também, algumas questões e clarificar outras, a começar pelos discursos construídos à volta das dificuldades de aprendizagem em geral e das específicas em particular:

O termo “dificuldades”, quando aplicado à aprendizagem em geral, ou à leitura e à escrita em particular, é muito global e abrangente. Inclui toda a espécie de obstáculos ou problemas com impacto na aprendizagem e com diversas etiologias: as inerentes a quem aprende, as situadas ao nível dos conteúdos programáticos, da didáctica, do ambiente escolar, cultural e sócio-económico (...) Os estudos sobre os grupos de *learning disabled* e *reading disabled* têm chegado unanimemente à conclusão de que ambas as noções incluem grupos heterogêneos de sujeitos, isto é, com dificuldades variadas. Tal estado de coisas tem incentivado à distinção de subgrupos e à elaboração de classificações. Estas classificações permitiram catalogar a população de disléxicos e leitores fracos segundo categorias, e com a indicação das suas dificuldades. (Rebelo, 1993, p. 137)

A anterior citação de Rebelo (1993) dá-nos o mote para nos debruçarmos um pouco sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, dos constrangimentos que têm surgido à sua volta e de algumas implicações que esses constrangimentos têm reproduzido nas escolas e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

A definição de dificuldades de aprendizagem (DA) não tem reunido consenso entre os vários autores que a ela se têm dedicado. Fonseca (1993) afirma mesmo que “o campo das DA agrupa, efectivamente, uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses” (p. 9; ver também Fonseca, 2008/1999, p. 95). Ora, esta falta de consenso não facilita a formação de um conceito cientificamente sustentado, pelo qual os vários actores educativos se orientem. Esta vulnerabilidade conceptual (Fonseca, 1993) não ajuda o trabalho realizado nas escolas, prejudicando as aprendizagens dos alunos (Correia, 2007), uma vez que existe uma multiplicidade enorme de DA, com origens diversas que terão de ser analisadas a partir de pressupostos diferentes para que a actuação seja a adequada e a mais eficaz. Os professores, os psicólogos, os médicos, os terapeutas, “os directores escolares, os legisladores e os

demais responsáveis políticos da educação necessitam de informações válidas e não de opiniões, como ponto de referência para fazerem os seus julgamentos e tomarem as suas decisões” (Fonseca, 1993). Repare-se que até há pouco tempo os estudos indicavam 20/25% de alunos com DA (Fonseca, 1996, 2008/1999). Para o grupo com problemas de aprendizagem actualmente não chegará a tanto (RS 2009), pois foram apontadas algumas medidas pela legislação portuguesa mais recente (DGIDC, 2008; DL 3, 2008; DN 50, 2005; DN 1, 2006), onde são sugeridas estratégias/actividades que, se bem aplicadas e devidamente acompanhadas, tornam o *curriculum* mais flexível e, conseqüentemente, promovem as aprendizagens dos alunos, contudo, ao observarmos os alunos a quem foram aplicadas as medidas, por exemplo, do Despacho Normativo n.º 50/2005 (planos de recuperação e acompanhamento para alunos com problemas de aprendizagem) deparamo-nos com uma percentagem assustadora (RS, 2009); se olharmos para este diploma e para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de Janeiro (para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente) deparamo-nos com a mesma situação que Correia (2004) denunciava: em Portugal não existe legislação que considere as DA. Conclui o mesmo autor que se torna urgente “dar um sentido conceptual ao termo DA para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que apresentem verdadeiramente DA” (Correia, 2004, p. 372). Observemos alguma da nomenclatura: alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com problemas de aprendizagem, alunos com necessidades educativas especiais, esta última é aquela que tem melhor enquadramento legal, as outras apresentam-se confusas quer nos discursos encontrados nas escolas, quer em alguma da literatura ministerial e científica que pontualmente ali chega: “A falta de uma teoria sólida e coesa nos seus paradigmas e pressupostos e duma taxonomia pormenorizada e compreensível é assim uma das razões que explicam a ambigüidade e a legitimidade das DA” (Fonseca, 1993, p. 9).

A definição de DA que maior consenso tem reunido entre os investigadores (Kirk & Kirk, 1983; Correia, 2004; Fonseca 2008/1999; Fonseca & Oliveira, 2009 e outros) é a do *National Joint Committee of Learning Disabilities*:

Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical skills. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to a central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perceptions, and social interaction may exist with the learning disabilities but do not, by themselves, constitute a learning disability. Although

learning disabilities may occur concomitantly with other disabilities (e.g. sensory impairments, mental retardation, serious emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences. (NJCLD, 1997, p. 258a)¹

Esta definição geral de DA deu origem a uma outra elaborada por Correia em 2005, num documento apresentado ao Ministro da Educação, à qual chamou *Definição Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE)*:

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 específicas 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, 2007, p. 165)

Fonseca (2008/1999) sugere ainda que a parte dedicada às dificuldades de aprendizagem não verbais, que Correia (2007) chamou de motoras, ligando-as à escrita, deve ser aprofundada.

Ora, do conjunto das dificuldades de aprendizagem interessa destacar as de leitura. Também neste campo, se encontra, nos diversos discursos, confusão e desconhecimento, que têm levado a que professores, agentes de saúde e os próprios dirigentes das instituições de ensino não saibam muito bem como agir e tomem medidas, muitas vezes, pouco dirigidas para as problemáticas reais. Apesar dos avanços científicos na área da leitura (Shaywitz, 2008/2003), ainda hoje, mesmo entre os profissionais ligados à educação, corre grande confusão entre o que são dificuldades de leitura motivadas por factores internos e aquelas que surgem devido a factores externos: “Trouble de lecture “intrinsèque”, inhérent à l’individu ou, contraire, conséquence de facteur d’environnement “extrinsèques”, la distinction entre les deux n’est toujours pas tranchée” (Hout & Estienne, 2001, p. 19). Depois de o termo dislexia se ter tornado conhecido e devido à complexidade do conceito e sua má utilização, começou a usar-se

¹ Dificuldade de Aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, percepção social e na interacção social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou com influências extrínsecas (ex.: diferenças culturais, insuficiente ou inadequada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições. (Tradução de Fonseca, 2008, p. 95)

o termo “dyslexia in a general way to describe almost all forms of reading decoding and spelling difficulty” (Elliott & Gibbs, 2008, p. 484). Esta falta de consenso gera depois confusão, alheamento e distanciamento em relação aos problemas reais e às práticas, pois são criadas crenças à volta dos conceitos que convém desmistificar. Em primeira análise, quem sofre as consequências desses ruídos é o aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura, que muitas vezes tem sido apelidado de preguiçoso, desorganizado, ou com famílias desestruturadas e pouco atentas. Não menos vezes foram rotulados como deficientes e tiveram de desistir da escola ou ir ficando para trás (Serra, 2002).

De todos os conceitos à volta da leitura, o mais controverso tem sido, de facto, o de dislexia: “Paradoxalement, en dépit des flots d’encre répandus, le débat majeur sur la dyslexie a été et reste celui de sa définition, de son existence même » (Hout & Estienne, 2001, p. 19).

É por aqui que a ciência e as instituições locais têm de começar a actuar: definir, conhecer e dar a conhecer os últimos saberes sobre a leitura e as dificuldades específicas de leitura, para depois actuarem com projectos inovadores, direccionados para as problemáticas observadas. O caminho terá de ser no sentido de nenhum professor, educador, técnico de educação, dentro e fora das escolas, desconheça o conceito e como actuar durante todo o percurso académico do indivíduo. Um dos caminhos será então a formação:

Uma vez formados, os professores sentem-se motivados e tornam-se críticos (...) Daqui decorre a nossa convicção de que é possível mudar o estado de coisas actual. Da desinformação à formação; do alheamento ou desrespeito à intervenção; da inoperância de meios e desaproveitamento de recursos à efectivação de medidas adequadas; da falta de oportunidades à consideração das potencialidades individuais do aluno; da exclusão à inclusão. (Serra, 2002, p.42)

Por outro lado, há também que desmistificar a crença popular, veiculada pela comunicação social (Rubino, 2008), de que a dislexia é a doença dos génios, que todos os disléxicos são dotados de uma inteligência elevada, o que é uma ilusão: “Dyslexia is not a myth” (Tresman & Snowling, 2005, p. 7). Ora, isto faz passar a ideia de que todos os disléxicos têm capacidades excepcionais, ou que a dislexia não existe, que podem ultrapassar as suas dificuldades como alguns fizeram, sem ajudas especiais. É, pois, uma posição abusiva, que leva à desresponsabilização das instituições que, já por si, têm tido dificuldade em encarar o problema que até há pouco era quase invisível: “Poderia

até dizer que a imagiologia por ressonância magnética, que estes cientistas (Bennett e Sally Shaywitz) tanto têm usado, tornou visível uma problemática cuja invisibilidade talvez constituísse o maior problema para a sua compreensão e consequente aceitação” (Correia, 2007, p. 166), por outro lado este desconhecimento, confusão, ou omissão em relação aos disléxicos pode constituir um impedimento à inclusão e reduzir as oportunidades educativas (Elliot & Gibbs, 2008).

A dislexia deve, portanto, ser encarada, sem preconceitos, como uma dificuldade específica, inesperada (Fonseca, 2002; Morais, 2007/2004; Shaywitz, 2008/2003), distinta de outras dificuldades de leitura, tenha o indivíduo um potencial intelectual elevado, ou não (Fonseca, 2002), como refere Morais (1997/1994), devemos “dissociar o QI da leitura” (p. 203) e Shaywitz (2008/2003): “Há um emergente consenso entre investigadores e clínicos sobre o facto de a dependência de uma discrepância entre QI e realizações de leitura como diagnóstico de dislexia já não ser útil” (p. 153). Ao contrário das crenças construídas à volta do conceito, estas classificações

(...) continuam a desempenhar a função importante de delimitar o grupo de sujeitos com problemas de aprendizagem em geral, e de leitura e escrita em particular. A partir delas, será fácil investigar os problemas de indivíduos particulares, base de um bom diagnóstico que, por sua vez, fundamentara intervenções adequadas. (Rebelo, 1993, p. 137)

Pensa-se, portanto, que práticas pedagógicas adequadas, em casa e na escola, bem como a necessária articulação entre família e escola, a partir dos conhecimentos fornecidos pela Neurociência e pelas Ciências da Educação, assim como projectos inovadores entre os vários ciclos de ensino e instituições poderão minimizar as consequências desta perturbação: “(...) o processo educativo está directamente ligado à mudança neuronal operada no cérebro. No entanto, não é claro que este conhecimento tenha, de algum modo, influenciado políticas e práticas educativas ou tenha contribuído para uma nova e integrada ciência da educação” (Ansari & Coch, citados por Faria, 2008, p.62). Cabe, portanto, às políticas e à acção educativas fazerem uso deste conhecimento, pois “Após mais de um século de frustração, foi agora provado que o cérebro se pode reorganizar e que as crianças que têm dificuldades de leitura se podem tornar proficientes nesse domínio” (Shaywitz, 2008/2003, p. 99). Terão agora as escolas, as famílias e o governo de organizar o resto e contrariar a tendência que até agora tem sido observada: “(...) no nosso país os alunos com DAE (dificuldades de aprendizagem específicas) têm sido negligenciados pelo sistema educativo (incluo neste sistema os pais), continuando a não ter direito a qualquer tipo de serviço que se

enquadre no âmbito da educação especial” (Correia, 2007, p. 170). Cabe também às instituições de ensino superior levar a cabo aquilo que tantas vezes já foi começado: aferir testes de leitura à população portuguesa.

Nos Estados Unidos da América (Shaywitz, 2008/2003) e no Reino Unido (Snowling & Stackhouse 2004/1996) esta questão básica está resolvida, existem dezenas de testes para aferir a leitura em geral e as dificuldades específicas de leitura (dislexia) em particular para as diferentes fases de desenvolvimento do indivíduo. Em Portugal ainda não ultrapassámos esta fase. Existem vários estudos, várias teses de doutoramento e várias publicações que abordam o tema, contudo ainda pouco conclusivas: “Devido à controvérsia e ao pouco consenso ainda existente no âmbito da investigação no domínio da perturbação em debate, é difícil definir, do ponto de vista formal, um protocolo de avaliação estandardizado, único e/ou completo” (Lima et al., 2006, p. 6).

2.4) Os Testes de Leitura

O Teste de Idade de Leitura (TIL) (Sucena & Castro, 2008) é um subteste de leitura criado (adaptado) pelas autoras a partir do subteste Lobrot L3 de 1973, oriundo de França, idealizado por Michel Lobrot e amplamente adaptado e utilizado em vários países. O Lobrot é uma bateria de testes constituído por três séries: D (pré-leitura), L (leitura) e O (ortografia). Cada série é composta por vários subtestes. A série L, a que nos interessa, tem quatro subtestes: L1 (leitura em voz alta de um texto), L2 (leitura silenciosa de palavras com avaliação semântica), L3 (leitura silenciosa de frases isoladas para completar com a palavra adequada com tempo limitado) e L4 (leitura silenciosa de um texto longo seguido de questões de reflexão) (Lobrot, 1983/1973). O TIL aparece, então, classificado (Sucena, 2005; Sim-Sim & Viana, 2007) como um teste para diagnosticar dislexia.

Genard et al. (1998) realizaram um estudo, utilizando o Lobrot L3, com uma amostra de 25 raparigas e 50 rapazes com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, falantes de língua francesa (Bruxelas), a quem haviam sido detectadas dificuldades de leitura. Os jovens disléxicos obtiveram a média de 34,5% de eficácia leitora, apesar de apresentarem uma inteligência dentro da média ou acima dela: “Most of them (69 out of

75) scored at the lowest quartile on the Lobrot L3 reading comprehension teste” (Genard et al., 1998, p. 165).

Este teste “permite estabelecer se o nível de leitura de uma dada criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica” (Sucena & Castro, 2008, p. 90), fazendo apelo a dois recursos essenciais na leitura: as competências de descodificação e compreensão (Sucena & Castro, 2008). É um teste de fácil aplicação (os critérios são claros e as instruções em reduzido número) e pode ser administrado a grandes grupos (por exemplo uma turma, um ano de escolaridade), para além do pouco tempo que dura a sua aplicação (5 minutos, depois das instruções e do exercício de treino) e da facilidade na cotação das respostas. Como clarificam as referidas autoras:

O TIL vem colmatar uma lacuna no espaço da investigação sobre a leitura em português, bem como na actividade terapêutica junto de crianças com dificuldades de aprendizagem, tratando-se de um teste que pode ser adoptado numa primeira etapa do diagnóstico nas dificuldades de leitura/dislexia. Por se tratar de um teste de triagem inicial, o TIL não é suficiente para diagnosticar a natureza das dificuldades de leitura da criança. (Sucena & Castro, 2008, p. 89)

Ora, sendo o TIL um teste de triagem inicial, após a sua aplicação é necessário recorrer a outras avaliações especializadas dos processos subjacentes à leitura (Sucena & Castro, 2008):

Processamento Fonológico	Processamento da Palavra escrita
Com tarefas de consciência fonológica e de nomeação rápida.	Com tarefas de leitura de palavras e de pseudopalavras e de medição de efeitos como a lexicalidade e a regularidade.

Quadro 2 – Adaptado de Sucena e Castro, 2008

É, contudo, suficiente para as escolas, isto é: após a aplicação do teste aos alunos de um determinado ano de escolaridade, ou a um jovem com dificuldades de leitura, a escola pode aferir quem necessita de ser aconselhado a fazer um diagnóstico especializado e que medidas devem ser tomadas para minimizar as referidas dificuldades, tenham elas origem em falhas do processamento fonológico (dislexia), de dispedagogias, de limitações cognitivas ou de qualquer outra origem: “proceder a uma avaliação é o primeiro passo para se poder delinear uma estratégia de intervenção” (Lima et al., 2006, p. 6). Só com este conhecimento é que os professores e os pais podem actuar, isto é, as dificuldades de leitura necessitam de intervenções diversas de acordo com a sua tipologia. A escola precisa de ser audaz também neste campo. Como refere Fonseca (2001): “(...) os inúmeros dados de pesquisa na área da educabilidade

cognitiva são extremamente encorajadores, eles ditam e recomendam que mais esforços devem ser conduzidos pela escola nesse sentido; se não tentarmos, o custo e o desperdício do potencial humano pode ser incalculável” (p.55). As avaliações especializadas vêm, então, clarificar o tipo de dificuldade específica de leitura em questão.

O TIL pode ainda ser complementado, nas escolas, para os casos onde ocorram dúvidas, ou tenha acontecido algum incidente durante a sua realização, com um teste individual constituído por um texto adequado à idade, lido em voz alta e cronometrado a um minuto. Serão depois contadas as palavras lidas correctamente e os resultados comparados com os índices, por exemplo, do seguinte quadro:

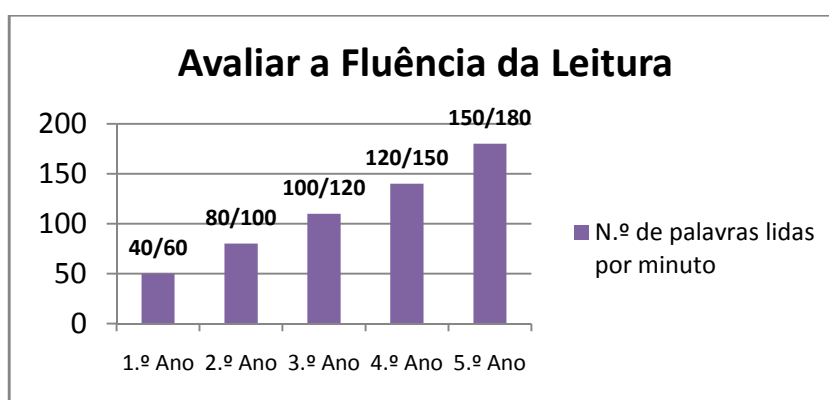


Gráfico 5: Número de palavras correctamente lidas por minuto na Primavera (Adaptado de Shaywitz, 2008/2003)

Os dados resultantes da aplicação destes testes, que permitem identificar o problema, serão, pois, importantes para a fase seguinte: diagnóstico clínico da situação de cada um dos elementos que apresentam níveis de proficiência leitora desadequados à idade. Não será de todo positivo que a escola que, lidando diariamente com o aluno, não tenha dados, ou estes não sejam considerados nas avaliações especializadas que venham a ser feitas ao aluno. Como nos refere Fonseca (2008/1999) “Em termos sincréticos, os processos de avaliação e de identificação continuam, oficialmente, nas mãos de pediatras, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, orientadores escolares, etc., que confiam demasiado nos testes e seus dados clínicos, omitindo frequentemente os dados oferecidos pelos próprios professores” (p. 99).

Embora este estudo se centre em alunos do 5.º ano, com média de idade de 11 anos, parece importante reforçar, seguindo a perspectiva dos vários autores referenciados, que a identificação precoce das problemáticas de leitura é o caminho mais útil para evitar o insucesso e minimizar as consequências deste problema. Contudo, “(...) a identificação não é um diagnóstico, trata-se antes de um processo de

despistagem que pode dar origem, em tempo útil, a uma intervenção específica desenhada para o efeito, visando a compensação, a restrição e a superação das DA” (Fonseca & Oliveira 2009, p. 30, ver também Fonseca, 2008/1999).

Ora, é propósito do autor deste estudo, após a apresentação do mesmo, no decorrer do trabalho que a sua profissão exige, propor a aplicação de um conjunto de procedimentos no pré-escolar e 1.º ciclo que permita a identificação precoce de dificuldades específicas de leitura. Parece, no entanto, importante que o presente estudo abordasse este nível de escolaridade (5.º ano) e esta faixa etária por três razões fundamentais: 1.ª) a quase inexistência de estudos em Portugal nesta idade/ano de escolaridade; 2.ª) a quase inexistência de processos de identificação e diagnóstico no 1.º ciclo leva a que os alunos cheguem ao 2.º ciclo sem despiste algum sobre esta matéria; 3.ª) a observação, no 2.º ciclo, de fortes indicadores de dificuldades de leitura: notas baixas; muitas referências, ao longo do 1.º período, para apoios de Língua Portuguesa fora da sala de aulas, os professores de Língua Portuguesa referem a baixa eficácia dos alunos no que diz respeito à compreensão da leitura.

2.5) Aprendizagem da Leitura e Grau de Opacidade de uma Língua

Para além disso, parece também importante que surjam, cada vez com mais frequência, estudos localizados sobre problemas específicos de leitura, pois para além da escassez dos mesmos em Portugal, há que lidar com os níveis de opacidade da língua portuguesa (a sua irregularidade) que contribuem fortemente para os elevados índices observados de dificuldades de leitura:

(...) a consequência da relativa opacidade do português foi de encontro à hipótese da influência da transparência ortográfica na aprendizagem da leitura. As crianças portuguesas revelaram menor rapidez na aprendizagem da leitura, comparativamente às crianças que aprendiam a ler em ortografias mais transparentes. (Sucena & Castro, 2008, p. 17)

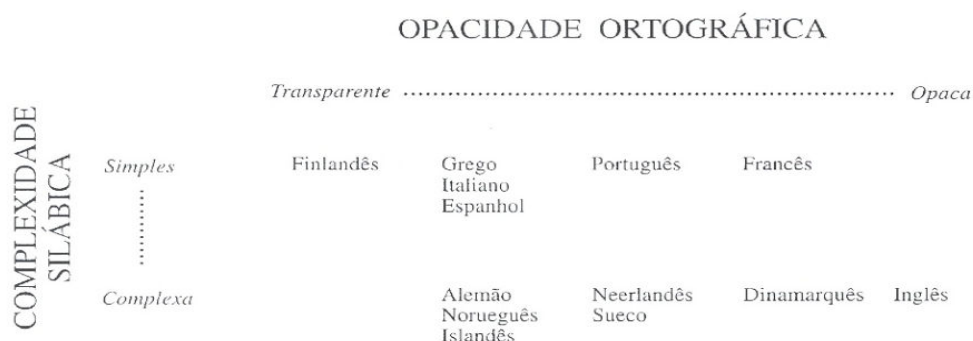
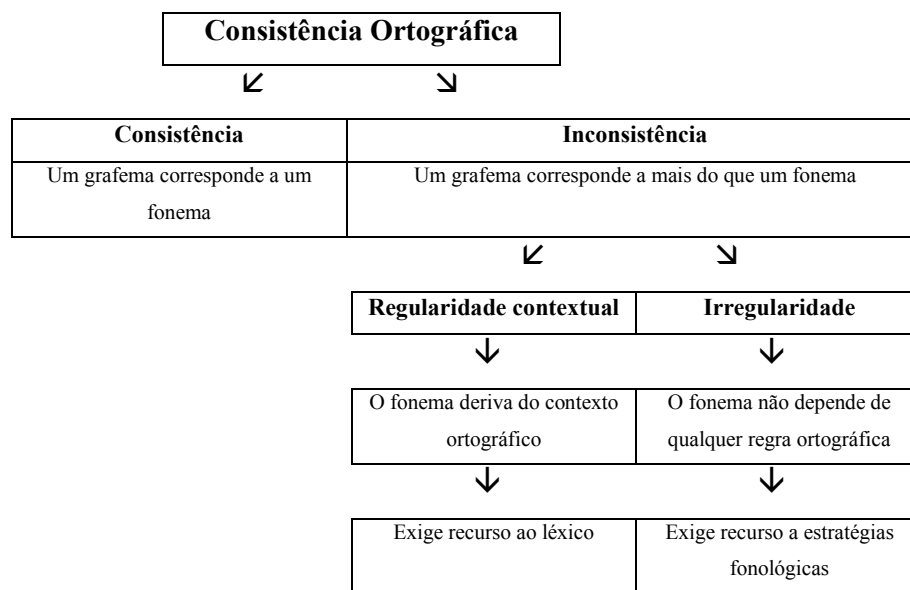


Gráfico 6 – *Continuum* de opacidade ortográfica para treze ortografias europeias (Sucena & Castro, 2008)

Ora, a opacidade de uma língua depende da correspondência entre grafema/fonema e fonema/grafema, isto é, do grau de consistência do princípio alfabético (ver quadro 3). Depende, assim, do grau de afastamento desse princípio: “A inconsistência provém do facto de a mesma letra se pronunciar de formas diferentes, assim se estabelecendo uma relação de uma letra para vários fonemas” (Sucena & Castro, 2008, p. 28).



Quadro 3 – Adaptado de Sucena e Castro, 2008

Na língua portuguesa temos, por exemplo, entre outras, a letra X que assume valores de [CH], [SS], [Z] e [KS]. Sendo o português europeu uma língua de ortografia semi-opaca, é importante, na aprendizagem da leitura, a utilização de estratégias fonológicas e ortográficas (Sucena & Castro, 2008).

Quanto mais directa é a correspondência mais transparente é essa língua e, portanto, mais fácil se torna a aprendizagem da leitura, mesmo para os disléxicos, muito embora aqui os estudos apontem mais semelhanças do que diferenças. Landerl et al. (1997), através de estudos comparativos entre disléxicos de línguas opacas e transparentes, confirmaram que o défice fonológico é uma característica comum aos disléxicos de todas as ortografias alfabéticas, isto é, há um défice neurocognitivo comum a nível fonológico: “We conclude, that despite the superficially less severe manifestation of reading difficulties in German dyslexic children, the underlying neurocognitive deficit is the same (p. 330), muito embora os leitores disléxicos das línguas opacas apresentem mais dificuldades de leitura: “The main finding of the present cross-orthography comparison of developmental dyslexia was that the English

dyslexic children suffered from much more severe impairments in reading than the German dyslexic children” (pp. 327-328).

Paulesu e colaboradores (2001) confirmaram esta hipótese a partir de estudos com adultos de três línguas com graus de complexidade diferentes:

Our results are clear-cut. They show that dyslexia has a universal basis in the brain and can be characterized by the same neurocognitive deficit. Clearly, the manifestation in reading behavior is less severe in a shallow orthography. However, our results show that if more sensitive tests were available, the neurocognitive deficit would be detected. Although Italian dyslexics read more accurately than French or English dyslexics, they showed the same degree of impairment on reading latencies and reading-related phonological tasks relative to their controls. We conclude that a phonological processing deficit is a universal problem in dyslexia and causes literacy problems in both shallow and deep orthographies. However, in languages with shallow orthography, such as Italian, the impact is less, and dyslexia has a more hidden existence. By contrast, deep orthographies like that of English and French may aggravate the literacy impairments of otherwise mild cases of dyslexia. (p. 2167)

Também os estudos levados a cabo por Ziegler et al. (2003, ver também Ziegler & Goswami, 2005) chegaram à mesma conclusão:

The results clearly showed that the similarities between orthographies were far bigger than their differences. That is, dyslexics in both countries exhibited a reading speed deficit, a specific nonword reading deficit, and a phonological decoding mechanism that operates extremely slowly and serially. (p. 188)

No entanto, estes autores pensam que há uma questão que tem de ser respondida antes de mais: Por que razão os falantes com um desenvolvimento normal de leitura nas ortografias opacas apresentam mais dificuldades na aquisição inicial desta competência do que os de ortografias transparentes, quando os estudos indicam que, em relação aos disléxicos das várias ortografias, não se registam diferenças significativas?

One possible answer to this puzzle is that the problems of the dyslexic children in both countries occur before regularity comes into play. That is, the bottleneck of the dyslexic children in both countries seems to lie in the establishment of basic phonological recoding procedures. In theory, regularity might only make a noticeable difference once the basic recoding skills are acquired. It is possible that dyslexic children never acquire the kind of efficient phonological decoding procedures that would be sensitive to the statistical regularities of the writing system. (Ziegler et al., 2003, pp. 188-189)

Ora, parece então que o grau de transparência de uma língua tem uma forte influência na aprendizagem da leitura: quanto mais regular é uma língua mais depressa

são feitas as aquisições essenciais que permitem dominar com eficiência a fala, a leitura e a escrita, contudo, quando as correspondências grafema-fonema não se processam de forma eficaz esta correspondência parece enfraquecer: “Qualquer que seja o grau de transparência da ortografia, observam-se leitores deficientes em todas as línguas” (Morais, 1997/1994, p. 237).

Posto isto, pensa-se que este ensaio apresenta uma pertinência actual e se justifica tendo em conta que, em Portugal, são poucos os estudos empíricos sobre esta problemática e poucos são os resultados no terreno de tudo o que se sabe hoje sobre os mecanismos de leitura em geral e da dislexia em particular.

Continua a haver nas escolas muitos indicadores de risco, muitas opções erradas, muitas decisões apoiadas apenas num senso comum pragmático que em nada beneficia quem sofre de uma perturbação que dificulta a aquisição de um conjunto de ferramentas cognitivas (Castro & Gomes 2000) essenciais ao sucesso pessoal, académico e social.

Apresenta-se, então, de seguida a metodologia que trilhou o caminho que levou à elaboração desta dissertação de mestrado e, de seguida, a análise e discussão dos resultados.

3) METODOLOGIA

3.1) O Método

Para a construção deste trabalho, seguiu-se as etapas de investigação, de acordo com as etapas de procedimento propostas por Quivy e Campenhoudt (2005): pergunta de partida, exploração, problemática, construção do modelo de análise, observação, análise das informações e conclusões.

Acrescentou-se a este modelo uma etapa inicial: **o tema** (Carvalho, 2009), por se considerar a primeira estrutura de análise. Considerou-se ainda que estas etapas não eram estáticas, havendo recuos e avanços, reformulações e novas descobertas ao longo de todo o trabalho, contudo seria impensável, numa dissertação de mestrado, com o tempo disponível, executar-se de maneira aprofundada todas as etapas propostas pelos autores. Para abreviar essa dificuldade, o **método** seleccionado foi o estudo de caso por ser “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 22), permitindo, neste caso, fazer o enquadramento contextual do estudo, contudo, tendo em conta que se optou pela aplicação de testes, o estudo de caso evoluiu para o **método quasi-experimental** (análise estatística). As **técnicas** definidas foram a análise documental; testes de velocidade e compreensão leitora (Sucena & Castro, 2008), instrumento colectivo; outros instrumentos de avaliação da leitura aplicados na escola, instrumento individual; outros documentos disponibilizados pela escola; obras de referência; artigos científicos e observações directas. Para o tratamento dos dados recorreu-se aos programas EXCEL e SPSS. O primeiro serviu para a introdução dos dados e o segundo para o tratamento dos mesmos, nomeadamente para a construção da estatística. Optámos, ainda, por um discurso narrativo/descritivo.

A opção metodológica adoptada nesta investigação foi, portanto, o estudo de caso. Após levantamento de algumas definições, chegou-se às seguintes conclusões:

O estudo de caso é o esclarecimento de uma decisão (Schramm, citado por Yin, 2005); o estudo de um determinado caso (Adelman, citado por Bell, 1997); uma estratégia (Platt, citada por Yin, 2005); a observação detalhada de um contexto (Bogdan & Biklen, 1994); um campo de investigação: mais real, mais aberto, menos controlado (Lessard-Hébert, 1994); uma pesquisa de recolha e análise de dados diversificada

(Chizzotti, 2001); uma oportunidade para estudar um problema de forma aprofundada (Bell, 1997); uma investigação dentro de um contexto de vida real, cujos dados precisam de convergir em formato de triângulo e um desenvolvimento de proposições teóricas para orientar a recolha e a análise de dados (Yin, 2005); um estudo da particularidade e complexidade de um único caso (Stake, 2007).

Quanto à articulação possível entre as diversas definições, conclui-se que todas contribuem para o esclarecimento das características e especificidades do estudo, é um método de investigação diversificado, que recorre à recolha e análise de dados, de uma forma impressionista, isto é, o investigador pretende desvendar significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no contexto em estudo. As conclusões do estudo de caso serão tanto mais credíveis quanto maior seriedade revelar a recolha e análise dos dados. Stake (2007) sintetiza a ideia central da definição de uma forma bastante clara, o estudo de caso é uma tentativa de tornar um caso compreensível.

O principal **constrangimento** apontado ao estudo de caso é a impossibilidade de se estabelecerem generalizações, um caso é um caso único. Stake (2007) chama a atenção do seguinte:

(...) as pessoas podem aprender muita coisa que é geral nos casos únicos. Elas fazem-no em parte porque estão familiarizadas com outros casos e, juntando mais este, obtêm um conjunto de casos a partir do qual podem generalizar, o que constitui uma nova oportunidade de modificar generalizações antigas. As pessoas aprendem ao receber generalizações, generalizações explicadas, de outras pessoas, normalmente autores, professores, autoridades. As pessoas também fazem generalizações a partir da sua experiência (...) As generalizações naturalistas são conclusões tiradas através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria. (p. 101)

Bell (1997) refere ainda as definições de Bassey, uma vez que este autor utiliza a expressão relacionar em detrimento de generalizar:

Um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado. (p. 24)

Stake (2007) menoriza a importância da generalização, argumentando a relevância de se generalizar a partir de vários casos únicos, uma vez que estes casos abrem o campo de análise e permitem uma generalização mais ampla e/ou contribuem

para a reformulação de generalizações. Enfatiza ainda a possibilidade de o leitor poder realizar a sua própria generalização naturalista, pois o caso aproxima-se de tal forma da sua realidade vivencial que sente aquela experiência como sua. Bassey, citado por Bell (1997), estabelece os seguintes critérios para a validade do estudo de caso: sistematicidade, postura crítica, visar melhorar a educação e alargar o conhecimento de uma determinada área. Bell (1997) completa a afirmação de Bassey justificando a pertinência do estudo de caso: “Um estudo bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (p. 28).

Yin (2005) em vez de desvantagem fala em preconceitos, segundo o investigador, os detractores remetem para três tipos de críticas: *1 - A falta de rigor da pesquisa, pois o investigador poderá ser ou foi negligente. 2 - A fragilidade de se fazer uma generalização científica a partir de um só caso. 3 - Prolonga-se demasiado e os dados recolhidos são de interpretação/análise complexa, uma rede de documentos indecifráveis.* Apesar da aparente tranquilidade de Yin (2005) em relação à validade e pertinência do presente método, não deixa de alertar para o seguinte: “uma lição maior que se pode tirar ainda é que bons estudos de caso são muito difíceis de serem realizados”. Considera-se relevante a justificação apontada por Sancho (1993): “ (...) o estudo de caso não representa uma amostra e o objectivo do investigador é expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências” (p. 139). Sancho (1993) opõe generalização a transferibilidade, considerando o segundo conceito mais adequado ao estudo de caso, uma vez que uma das características desta forma de investigação é a de ser passível de aplicação a outros casos. Para além dos problemas inerentes à validade externa, Sancho (1993) aponta ainda algumas debilidades intrínsecas à validade interna: a relação entre os factos e as suas representações, a consistência e estabilidade dos dados e o uso de procedimentos claros e explícitos que permitam a qualquer pessoa tentar uma réplica do caso através dos dados.

Apesar de todas as desvantagens que se possam descortinar em relação à tipicidade ou atipicidade do estudo de caso é relevante a seguinte conclusão:

(...) o estudo de caso ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’ encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (Lüdke & André, 1986, p. 23)

No que diz respeito a este caso, encontrou-se ainda mais duas **limitações**: o facto do TIL ainda não estar aferido à população portuguesa, o que torna o rigor científico dos seus resultados mais frágil: “A aferição dos resultados numa prova constitui um momento decisivo tendo em vista a sua futura utilização quer na investigação quer na prática psicológica e educacional (Almeida & Freire, 2007, p. 172) e o uso que se pode fazer dos resultados, como diz Joaquim Bairrão no prefácio à obra de Sucena e Castro (2009): o utilizador comum,

(...) se estiver pouco informado sobre inferências, pode hipostasiar capacidades e o modo de avaliar sem qualquer rigor científico, tomando essas provas não como um ponto de partida, heurístico, mas sim como um ponto de chegada (...) os resultados nesta prova são um ponto de partida para uma investigação sobre causas que levaram a tal resultado (...) Um resultado de um teste referenciado a normas localiza o sujeito A ou B em relação ao grupo de referência do teste e nada mais. As razões de variabilidade não são do domínio da constatação, mas sim da explicação, e devem conduzir a outros estudos. É a cultura? Foi a história natural do sujeito que obrigou a tal variabilidade? Existiram factores maturacionais em jogo? E o meio de ensino ou familiar também contribuiu para essa variabilidade? (pp. 9 e 10)

3.2) Hipóteses

Depois da colocação do problema e da revisão da literatura, onde se tentou abordar o tema da dislexia, inserindo-o nas DA e relacionando-o com outros conceitos e com os instrumentos de avaliação, nomeadamente o TIL, apresenta-se agora as hipóteses que se centram no problema já apresentado na introdução deste trabalho.

Orientaram, então, esta investigação as seguintes hipóteses de trabalho:

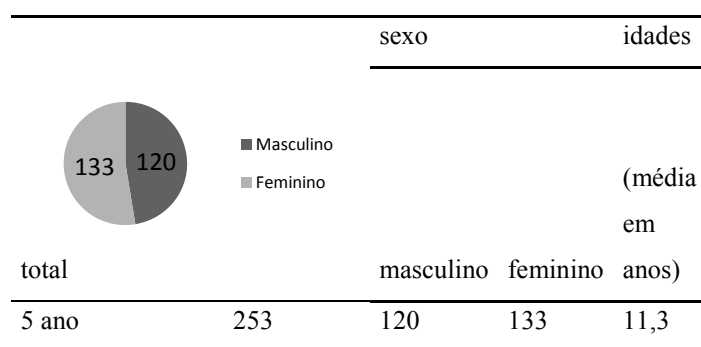
Os dados provenientes desta aplicação (2009) não se diferenciam dos dados apresentados por Sucena e Castro (2008) e contribuem para a definição do TIL como um primeiro diagnóstico realizado na escola e, conseqüentemente, ajudam a fazer os encaminhamentos necessários para um diagnóstico especializado.

H0: As duas aplicações apresentam resultados idênticos para a variável dependente (os resultados no TIL) e não pertencem à mesma população de referência.

H1: As duas aplicações apresentam características muito diferentes a nível da variável dependente (os resultados no TIL) e não pertencem à mesma população de referência.

3.3) Amostra

Os alunos seleccionados para o presente estudo eram todos do 5.º ano de escolaridade a frequentar o 2.º período lectivo numa escola do ensino particular e cooperativo, única no concelho com 2.º e 3.º ciclos e secundário, no entanto a maioria frequentou até ao 4.º ano o ensino básico público. O universo é composto por 253 indivíduos (todos os alunos do 5.º ano): 120 do sexo masculino e 133 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, com média de idades de 11,3 anos.



Quadro 4- Caracterização dos participantes por sexo

Idade	Válido	Frequência	Percentagem	
			Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
10	Válido	4	1,6	1,6
11		187	73,9	75,5
12		42	16,6	92,1
13		20	7,9	100,0
Total		253	100,0	100,0

Quadro 5- Caracterização dos participantes por idade

sexo	idade			
	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos
masculino	0	86	21	13
feminino	4	98	21	10
total	4	184	42	23

Quadro 6 – Caracterização dos participantes por sexo e idade

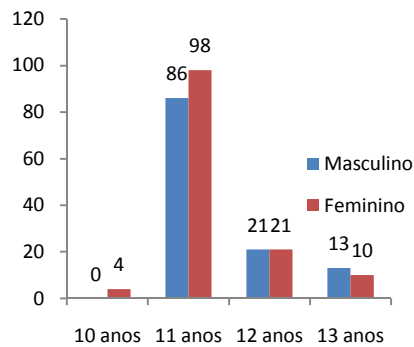


Gráfico 7 – Caracterização dos participantes por sexo e idade

Idade		Percentagem		
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Válidos	11	86	71,7	71,7
	12	21	17,5	17,5
	13	13	10,8	10,8
	Total	120	100,0	100,0

Quadro 7 – Tabela de frequência, idade, masculino

Idade		Percentagem		
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Válidos	10	4	3,0	3,0
	11	101	75,9	75,9
	12	21	15,8	15,8
	13	7	5,3	5,3
	Total	133	100,0	100,0

Quadro 8: Tabela de frequência, idade, feminino

3.4) Instrumentos de Avaliação e Procedimentos

3.4.1) Teste de Idade de Leitura (TIL)

O TIL foi aplicado (Sucena & Castro, 2008, adaptação do teste Lobrot L3,1973/1983, com a autorização das autoras, ver anexo E) para avaliar as competências de leitura em todos os 253 alunos do 5.º ano, permitindo averiguar se o nível de leitura de um dado aluno coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica. Para realizar esta prova os jovens necessitaram de recorrer às competências de descodificação e de compreensão (essenciais na leitura). Foi administrada colectivamente, daí a sua utilidade na avaliação de uma população significativa como foi o caso.

Foi, portanto, um teste de fácil aplicação: o aluno leu em silêncio 36 frases isoladas incompletas. A sua tarefa foi completar cada frase, seleccionando, através de sublinhado, a palavra correcta das cinco apresentadas, depois de o professor ter demonstrado como se fazia no “Jogo de Treino” da 1.^a folha (neste treino os alunos tiveram de sublinhar a opção correcta). Se o aluno quisesse anular uma resposta, devia riscá-la e sublinhar outra. Se não sabia uma, devia passar à frente sem perder tempo.

Os únicos recursos necessários, para além dos humanos (alunos e professores), foram uma caneta e três folhas A4 (a 1.^a com os dados pessoais do aluno, instruções e o jogo de treino e a segunda com as 36 frases, 18 de cada lado da folha, ver anexo B).

O teste foi apresentado aos alunos como um “jogo de frases que necessitavam de ser completadas” e foram informados de que a segunda folha tinha frente e verso. A partir do momento que o professor deu início ao teste, os alunos ficaram em silêncio absoluto para completarem as 36 frases o mais rapidamente possível, pois tinham apenas 5 minutos. Passado este tempo o professor disse “acabou o tempo” e ninguém fez mais nada. Durante a realização do teste nenhum aluno pôde fazer perguntas ao professor. O grau de dificuldade das frases vai aumentando ao longo do teste e as respostas encontravam-se indiferenciadamente em posições diferentes. O teste foi aplicado pelo respectivo professor da disciplina de Língua Portuguesa que recebeu formação específica para o efeito.

Resumindo: 1.º - O professor disse aos alunos que só ficava em cima da mesa uma caneta. 2.º - O professor disse aos alunos que ia distribuir umas folhas e que ninguém devia fazer nada sem a sua indicação. 3.º - O Professor distribuiu as folhas. 4.º - O professor explicou o que ia acontecer. 5.º - Os alunos preencheram o cabeçalho. 6.º - Foram dadas as instruções práticas sobre a realização do teste. 7.º - Foi realizado o jogo de treino. 8.º - O professor deu início ao teste. 9.º - Passados 5 minutos, o professor deu o teste por terminado. 10.º - O Professor recolheu os testes. Fórmula de Cotação: Número de frases correctas X 100/36 = Nota Final (Adap. de Sucena & Castro, 2008).

3.4.2) Teste Individual de Leitura (Número de Palavras por Minuto)

Este teste foi aplicado aos alunos que responderam apenas entre 20 e 26 frases do TIL. Tinha o objectivo de reavaliar as competências leitores destes alunos a nível da velocidade e compreensão e verificar se se confirmavam os resultados obtidos no TIL.

Era um texto com 181 palavras (ver anexo C), adequado à idade dos alunos. Foi aplicado individualmente a 38 alunos. Foi dado a cada professor dois testes para cada avaliação: um para o aluno e outro para o professor poder acompanhar e registar os resultados. Os professores estavam ainda na posse de um relógio com cronómetro para poderem controlar o tempo disponível para cada avaliação. Os alunos leram em voz alta o texto logo que o professor deu essa instrução e pararam passado um minuto. Depois, executaram a tarefa de responder às questões de compreensão do texto. No fim, o professor registou o número de palavras lidas por cada aluno num minuto e verificou a qualidade das respostas às perguntas de interpretação (nesta parte não foi definido tempo limite). Também este teste foi aplicado pelos respectivos professores da disciplina de Língua Portuguesa, os quais receberam formação para o efeito.

3.4.3) Procedimentos Gerais

1.º Foi pedida autorização à Direcção Pedagógica para iniciar o processo. Foi decidido que seria uma actividade da escola, inserida no Plano Anual de Actividades do Grupo de Língua Portuguesa e que aí devia ser discutida e definidos os critérios gerais.

2.º A proposta foi discutida no grupo de Língua Portuguesa de 2.º e 3.º ciclos, concluindo-se que seria útil a sua realização, pois havia registos dos professores de 5.º ano das muitas dificuldades dos alunos a nível das competências de leitura. Referiu-se que muitos alunos apresentavam dificuldades de leitura, sem contudo, virem referenciados do 1.º ciclo.

3.º Os testes foram apresentados e discutidos.

4.º O grupo de Língua Portuguesa e a Direcção Pedagógica autorizaram a aplicação do 1.º teste a todos os alunos do 5.º ano, ficando definido como teste de leitura intermédio.

5.º Todos os professores do 5.º ano de Língua Portuguesa tiveram formação sobre a aplicação e cotação do teste.

6.º Foi entregue a documentação aos professores, juntamente com um teste para cada um dos respectivos alunos.

7.º O teste foi aplicado a todos os alunos na mesma semana e cotado.

8.º Foi realizada a introdução de dados no EXCEL e o tratamento dos mesmos no SPSS.

9.º Os resultados foram analisados e discutidos no grupo de Língua Portuguesa, chegando-se às seguintes conclusões:

a) Considerou-se que os alunos que haviam respondido acertadamente entre 27 e 36 frases teriam uma proficiência leitora razoável ou boa, se não apresentassem outros sinais, nomeadamente na escrita e, por isso seguiam o percurso regular.

b) Considerou-se que os alunos que haviam respondido acertadamente entre 20 e 26 frases seriam alvo de um teste individual de leitura. Ficou definido, depois de ouvidos os serviços especializados da escola, que o teste a aplicar seria o que a psicóloga da escola aplica habitualmente quando realiza as avaliações individuais. Ficou ainda definido, depois de conhecerem a literatura sobre a matéria, que os alunos que lessem apenas até 120 palavras por minuto deviam ser enviados para avaliação especializada e os outros deviam ter treino diário de leitura.

c) Considerou-se que os alunos que haviam respondido acertadamente entre 1 e 19 frases seriam propostos para avaliação especializada.

10.º Decidiu-se que os dados deviam ser apresentados aos professores do 1.º ciclo.

11.º As conclusões do grupo de Língua Portuguesa e os dados estatísticos foram apresentados aos professores do 1.º ciclo durante uma acção de formação sobre dislexia promovida pela escola aplicadora do teste, concluindo-se haver bastante receptividade em participarem em novos projectos e mostrando-se disponíveis para que o TIL fosse aplicado durante o 1.º ciclo.

12.º Foi pedida autorização escrita ao Director da Escola para a utilização dos dados neste estudo (ver anexo F).

No fim do ano lectivo, foi feito o levantamento: 1) dos casos que a escola enviou para avaliação especializada de maneira a verificar-se se eram realmente casos de dislexia; 2) dos resultados académicos. Estes últimos foram recolhidos nas pautas com os seguintes critérios: a) transitaram ao 6.º ano com sucesso (sem negativas, ou com apenas duas negativas não sendo cumulativamente Língua Portuguesa e Matemática); b) transitaram ao 6.º ano sem sucesso (com duas negativas: Língua Portuguesa e Matemática, ou com quaisquer outras três ou mais); c) ficaram retidos no 5.º ano (com duas negativas: Língua Portuguesa e Matemática; ou com quaisquer outras três ou mais).

4) RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1) Teste de Idade de Leitura (TIL)

Nos quadros 9 a 11 apresenta-se os dados relativos à aplicação do TIL (ver anexo B) e, de seguida, o respectivo tratamento estatístico. Os resultados por grupo turma encontram-se no anexo D. Designar-se-á, a partir de agora, a aplicação de Sucena e Castro por “aplicação 2008” e a que deu origem a este estudo por “aplicação 2009”.

Salienta-se, como já foi referido na parte da metodologia, que a divisão constante nos três agrupamentos de dados constantes nos quadros 9 a 11 foi definida pela escola onde o TIL foi aplicado, ficando o primeiro definido como “grupo com graves problemas de leitura” (questões 1 a 19, quadro 9); o segundo como “grupo alvo de nova avaliação na escola com teste individual” (questões 20 a 26, quadro 10) e o terceiro como “grupo de fluência média a boa” (questões 27 a 36, quadro 11). Esta divisão teve também em conta os dados apresentados por Sucena e Castro (2008), como nos refere Sucena Santos (2005): “O critério adoptado para identificação de dislexia foi um resultado no Lobrot menor ou igual ao percentil 25” (p.335), ver quadro 24.

Grupo 1: Graves problemas de leitura				Grupo 2: Para nova Avaliação - Teste Individual				Grupo 3: De fluência média a boa							
Resultados Gerais		Totais		Resultados Gerais		Totais		Resultados Gerais		Totais					
Nº. da resposta	Mas	Fem	Total Geral	Nº. da resposta	Mas	Fem	Total Geral	Nº. da resposta	Mas	Fem	Total Geral				
1	0	0	0	20	0	5	5	27	4	12	16				
2	0	0	0	21	0	2	2	28	7	9	16				
3	0	0	0	22	3	2	5	29	6	3	9				
4	1	0	1	23	4	1	5	30	2	12	14				
5	0	0	0	24	2	6	8	31	12	12	24				
6	0	0	0	25	1	2	3	32	13	8	21				
7	0	0	0	26	5	5	10	33	8	11	19				
8	0	0	0				38		34	12	14	26			
9	1	0	1				(15%)		35	15	13	28			
10	0	0	0	Quadro 10 – Entre 20 e 26 respostas certas								36	5	10	15
11	0	0	0									Total		188	
12	1	0	1											(74,3%)	
13	3	0	3									Quadro 11 – Entre 27 e 36 respostas certas			
14	1	2	3												
15	0	0	0												
16	3	1	4												
17	5	1	6												
18	5	2	7												
19	1	0	1												
			27												
			Total												
			(10,7%)												
Quadro 9 – Entre 1 e 19 respostas certas															
Total Global: 253															
Total masculino: 120															
Total feminino: 133															

Considerou-se que os alunos constantes no quadro 9, por fortes indícios de problemáticas de leitura, deveriam ser encaminhados para avaliação especializada, de maneira a verificar-se se a dificuldade revelada no TIL se confirmava e se era dislexia ou outra; no que diz respeito aos alunos do quadro 10, optou-se pela aplicação do teste individual. Em relação aos alunos do quadro 11, não foram verificados quaisquer registos de dificuldades de leitura. Neste quadro, o intervalo entre as respostas 27 e 29 corresponde ao número médio de respostas dadas por rapazes e raparigas na aplicação de 2008. Repare-se que 25,7% dos alunos (65) mostraram, pelas razões que se apresentará à frente, dificuldade no teste (quadros 9 e 10).

4.2) Tabelas de Frequência

4.2.1) Masculino e Feminino

Nos quadros seguintes, é apresentada a estatística descritiva básica para a variável sexo. Primeiro (quadro 12), surgem os dados globais de todo o universo em estudo (masculino e feminino); nos quadros 13 e 15, faz-se a separação por grupos de género. Assim, verifica-se que os alunos responderam acertadamente em média a 29 questões (28,93), esta média é encontrada no terceiro grupo (quadro 11), assim como a mediana, questão 31 (“Se pusermos o rádio muito alto, arriscamo-nos a incomodar os (peixinhos, dedinhos, azevinhos, vizinhos, adivinhos”) e a moda, questão 35 (“O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gigante, agente, genro, gesso, gente”). Repare-se que o valor mínimo, 4 questões certas em 5 minutos (quadro 12), está muito abaixo do esperado para a idade (11 anos) e ano de escolaridade (5.º ano), bem como bastante distanciado da média global. Contudo, também há casos (15: 5 rapazes e 10 raparigas) que terminaram o exercício (36 questões) no tempo estipulado (5m). Estão acima da média 147 (58,1%) casos (67 rapazes e 80 raparigas). Se se dividir por grupos de género (120 rapazes e 133 raparigas) observa-se que 55,8% dos rapazes e 60,1% das raparigas se encontram acima da média (28,93 questões certas): considerou-se dentro da média quem respondeu acertadamente a 29 questões e acima da média a partir das 30 questões certas. Conclui-se então que as raparigas deste grupo apresentam níveis de velocidade e compreensão leitoras mais altos que os rapazes.

N	Válidos	253
	Perdidos	0
Média		28,93
Mediana		31,00
Moda		35
Desvio Padrão		6,177
Mínimo		4
Máximo		36

Quadro 12 – Resultados gerais do teste

Ao fazer-se a separação por grupos de género (quadros 13 a 16), observam-se algumas diferenças, nomeadamente na média de questões correctas: 28,20 para os rapazes e 29,59 para as raparigas, isto significa que as raparigas responderam acertadamente a mais duas questões que os rapazes, o que é um valor com algum significado, tendo em conta que os jovens tinham apenas 5 minutos para desenvolverem a actividade, isto é, uma média de 8,3 segundos por questão. A moda encontra-se separada por uma questão: 35 para os rapazes e 34 para as raparigas. Contudo, o que parece mais relevante será talvez os valores mínimos observados entre um e outro grupo. Enquanto encontramos indivíduos masculinos que reponderam acertadamente apenas a 4 questões, os femininos só aparecem a partir da 14.^a (quadros 14 e 16), havendo seis elementos masculinos que ficaram aquém desta questão.

Masculino

N	Válidos	120
	Perdidos	0
Média		28,20
Mediana		31,00
Moda		35
Desvio Padrão		7,081
Mínimo		4
Máximo		36

Quadro 13 – Resultados gerais do teste

Feminino

N	Válidos	133
	Perdidos	0
Média		29,59
Mediana		31,00
Moda		34
Desvio Padrão		5,169
Mínimo		14
Máximo		36

Quadro 15 – Resultados gerais do teste

	Questão	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa	
Válidos	4	1	,8	,8	,8	
	9	1	,8	,8	1,7	
	12	1	,8	,8	2,5	
	13	3	2,5	2,5	5,0	
	14	1	,8	,8	5,8	
	16	3	2,5	2,5	8,3	
	17	5	4,2	4,2	12,5	
	18	5	4,2	4,2	16,7	
	19	1	,8	,8	17,5	
	22	3	2,5	2,5	20,0	
	23	4	3,3	3,3	23,3	
	24	2	1,7	1,7	25,0	
	25	1	,8	,8	25,8	
	26	5	4,2	4,2	30,0	
	27	4	3,3	3,3	33,3	
	28	7	5,8	5,8	39,2	
	29	6	5,0	5,0	44,2	
	30	2	1,7	1,7	45,8	
	31	12	10,0	10,0	55,8	
	32	13	10,8	10,8	66,7	
	33	8	6,7	6,7	73,3	
	34	12	10,0	10,0	83,3	
	35	15	12,5	12,5	95,8	
	36	5	4,2	4,2	100,0	
	Total	120	100,0	100,0		

Quadro 14 – Resultados por questão

	Questão	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa	
Válidos	14	2	1,5	1,5	1,5	
	16	1	,8	,8	2,3	
	17	1	,8	,8	3,0	
	18	2	1,5	1,5	4,5	
	20	5	3,8	3,8	8,3	
	21	2	1,5	1,5	9,8	
	22	2	1,5	1,5	11,3	
	23	1	,8	,8	12,0	
	24	6	4,5	4,5	16,5	
	25	2	1,5	1,5	18,0	
	26	5	3,8	3,8	21,8	
	27	12	9,0	9,0	30,8	
	28	9	6,8	6,8	37,6	
	29	3	2,3	2,3	39,8	
	30	12	9,0	9,0	48,9	
	31	12	9,0	9,0	57,9	
	32	8	6,0	6,0	63,9	
	33	11	8,3	8,3	72,2	
	34	14	10,5	10,5	82,7	
	35	13	9,8	9,8	92,5	
	36	10	7,5	7,5	100,0	
	Total	133	100,0	100,0		

Quadro 16 – Resultados por questão

Em relação aos alunos que responderam acertadamente a menos de 20 questões, concluiu-se que: a) 3 não perceberam as instruções, só realizando a primeira parte do teste (propõe-se que em próximas aplicações o TIL seja apresentado só em frentes de folhas, pois estes alunos não ouviram a instrução que dizia que tinham de viram a folha para continuar o teste); b) 5 eram estrangeiros e c) 7 já tinham diagnóstico de outra problemática (visão, QI abaixo do esperado para a idade, perturbação da hiperactividade com défice de atenção e problemática emocional associada a conflitos familiares graves.). Em relação a b) e c) note-se que o TIL detectou, contudo, problemáticas de leitura. Estes 15 alunos foram excluídos da avaliação especializada. Os restantes 12 foram enviados para diagnóstico clínico. Destes 12, 1 mudou de residência e, por isso, foi transferido para outra escola; 5 não foram avaliados porque o encarregado de educação não colaborou; 6 foram submetidos a avaliação especializada. Estas avaliações foram realizadas na escola pela psicóloga clínica ou no exterior. Foi diagnosticada dislexia aos seis.

4.3) 2.º Teste de Leitura (N.º de Palavras por Minuto)

(Aplicado aos alunos que responderam acertadamente entre 20 e 26 frases no TIL)

4.3.1) Número de palavras lidas por minuto

O gráfico 8 representa o número médio de palavras lidas correctamente por minuto por um leitor fluente num determinado ano de escolaridade. Assim, espera-se que um bom leitor no 5.º ano de escolaridade leia correctamente entre 150 a 180 palavras por minuto (ver anexo E, informação fornecida pela Dr.ª Paula Teles, por correio electrónico), como vimos na revisão da literatura a fluência leitora (velocidade) é determinante para a compreensão dos textos: “À medida que os leitores se tornam mais fluentes, tornam-se também mais aptos a compreender melhor” (Shaywitz, 2008/2003, p. 301). Contudo, devemos ressaltar que esta aferição foi feita para a língua inglesa (USA).

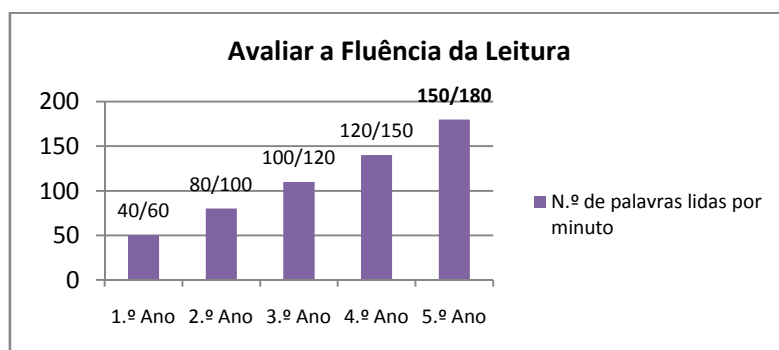


Gráfico 8 – Número de palavras que um aluno deve ler correctamente num minuto por altura da Primavera do respectivo ano lectivo (Adaptado de Shaywitz, 2008/2003)

Não havendo nenhuma para o português europeu, esta medida é fortemente utilizada em Portugal nas avaliações especializadas de dificuldades específicas de leitura. Alguns técnicos e investigadores recuam 1 ano de leitura, referindo que 120 palavras lidas correctamente num minuto é um número aceitável para definir um leitor razoável no 5.º ano de escolaridade (ver anexo E, informação recebida por correio electrónico do Professor Doutor Vítor da Fonseca). Esta perspectiva está mais de acordo com uma outra, também americana (Rasinski & Padak, 2005):

Ano Escolar	Outono (pcpm*)	Inverno (pcpm*)	Primavera (pcpm*)
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140
5	80-130	90-140	100-150
6	90-140	100-150	110-160
7	100-150	110-160	120-170
8	110-160	120-180	130-180

* Palavras correctas por minuto

Quadro 17 – Fluência leitora por ano de escolaridade
(Adaptado de Rasinski & Padak, 2005)

Não havendo consenso nesta matéria optou a escola por definir que a partir das 120 palavras por minuto, se não houvesse outros sinais específicos, nomeadamente na expressão oral, escrita e compreensão, o aluno não deveria ser encaminhado para avaliação especializada.

4.3.2) Resultados do 2.º Teste

A média de proficiência leitora deste grupo (quadro 18) é de 95,15 palavras por minuto. De acordo com o gráfico 8, encontram-se a nível do 2.º ano. Exceptuando 4 casos que se encontram a nível do 5.º ano, os restantes não vão além do 4.º, havendo alunos com níveis de proficiência leitora de 1.º ano. Se retirarmos estes 4 casos que se encontram a nível do 5.º ano a média de palavras lidas por minuto baixa para 93,79, mantendo-se o nível de 2.º ano. Repare-se que existem 25 alunos com níveis de leitura muito baixos. Se considerarmos apenas este grupo, o nível de proficiência baixa drasticamente: 65,78 palavras por minuto, nível entre o 1.º e o 2.º ano.

Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8	Turma 9	Turma 10	Total
68	61	82	99	49	58	166	109	62	62	
70	63	93	100				124	99	70	
77	84	105	113				130		74	
77	86	123	125				130			
77	94	130	129				174			
	101	174	129							
			136							
			152							
5 alunos	6 alunos	6 alunos	8 alunos	1 aluno	1 aluno	1 aluno	5 alunos	2 alunos	3 alunos	38
Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência	Média Proficiência
73,8	81,5	117,83	122,87	49	58	166	133,4	80,5	68,66	95,15
Porcentagem de alunos deste grupo com níveis de proficiência muito baixos para a idade (25)										65,78

Legenda	Alunos encaminhados para avaliação especializada por fortes indícios de problemas específicos de leitura.
Legenda	Alunos que indicavam falta de treino/hábitos de leitura.
Legenda	Alunos que se encontram com velocidade leitora adequada.

Quadro 18 – Casos pertencentes ao quadro 10, avaliação individual, número de palavras lidas por minuto.

Após a aplicação do 2.º teste, dos 38 casos pertencentes ao 2.º agrupamento, a) 13 alunos foram excluídos do diagnóstico clínico por apresentarem uma leitura dentro dos parâmetros definidos (mais de 120 palavras por minuto), repare-se (quadro 18) que 4 casos foram além das 150 palavras por minuto (voltaremos a estes mais à frente), os outros 9 foram alvo de uma medida de escola: a frequência de um espaço onde pudessem desenvolver a velocidade e compreensão leitoras; b) 2 foram excluídos por serem estrangeiros e c) 4 já tinham diagnóstico de outra problemática (QI abaixo do esperado para a idade e perturbação da hiperactividade com défice de atenção). Dos outros 19 casos, 6 não foram avaliados porque o encarregado de educação não colaborou; 13 foram submetidos a avaliação especializada. Estas avaliações foram realizadas na escola pela psicóloga clínica ou no exterior. Aos 13 foi diagnosticada dislexia.

A observação feita pelo autor desta dissertação, junto dos professores de Língua Portuguesa e através dos registos da escola no fim do ano lectivo, mostra que os alunos, cujos encarregados de educação não colaboraram, continuavam a demonstrar graves dificuldades de leitura e, conseqüentemente, na aquisição e aplicação dos conteúdos das várias disciplinas, ficando, portanto, englobados no grupo dos maus leitores, sem diagnóstico específico, ou seja, aqueles que ninguém percebe nem sabe o que fazer. Pode pensar-se que estes alunos são alvo de negligência familiar, ou simplesmente

porque a escola e o sucesso dos seus educandos não são uma prioridade (relembra-se que a escola em análise tem psicóloga clínica a tempo inteiro com largos anos de experiência em despiste de dislexia, contudo só poderá iniciar as avaliações mediante autorização e participação dos encarregados de educação, não entra aqui a variável recursos económicos, uma vez que o serviço é totalmente gratuito). Estes alunos, no fim do ano lectivo, ou ficaram retidos ou transitaram, apesar do insucesso, ao 6.º ano como medida pedagógica mais adequada. Os que foram alvo de diagnóstico foram-lhes aplicadas medidas de excepção, previstas no DL 3/2008, adequadas ao seu perfil educacional.

Esta situação observada vai ao encontro da discussão académica em torno da discriminação positiva e negativa de que são alvo os alunos com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e enquadradas na filosofia oficial (discriminação positiva) e os outros, que, apresentando dificuldades igualmente graves, ficam sujeitos aos diplomas gerais (discriminação negativa) que pouco ou nada contribuem para o seu sucesso educativo efectivo (Castro & Gomes, 2000).

Dos 4 casos referidos em cima que leram mais de 150 palavras, 1 apresentava já diagnóstico de QI abaixo do esperado para a idade com grandes dificuldades de compreensão. Não foi agrupado junto dos 4 casos com problemáticas diagnosticadas por apresentar um índice adequado de fluência leitora na 1.ª parte do 2.º teste. Ora, esta discrepância entre a) os dois testes e b) o segundo teste e o diagnóstico clínico merece alguma atenção. Possivelmente, este aluno não apresenta quaisquer deficiências no reconhecimento das palavras, apresentando, sim, dificuldades na compreensão, daí a fraca eficiência que demonstrou no TIL e na 2.ª parte do 2.º teste, pois tinha de recorrer a esta competência para os realizar com qualidade suficiente. A literatura científica chama a esta condição hiperlexia: “Estes casos indicam que há alguma independência entre o nível cognitivo geral e a aprendizagem da leitura” (Castro & Gomes 2000, p. 144; ver também Morais, 1997/1994).

4.4) Análise dos Dados dos 1.º e 2.º Agrupamentos

Considerando os casos diagnosticados com dislexia (19: 6 pertencentes ao 1.º agrupamento e 13 ao segundo), em relação ao total de alunos avaliados (253), conclui-se que 7,5% dos indivíduos apresentam perturbação nesta área, contudo o TIL detectou

25,7% de casos com experiência de leitura inadequada. Este valor vai na direcção das conclusões da Comissão para a Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem Americana (referenciada por Shaywitz, 2008/2003, p. 40): “Os percursos educacionais de 25 a 40 por cento das crianças americanas estão comprometidos, devido ao facto de não lerem suficientemente bem, suficientemente rápido ou com a necessária fluência”. Se, dos 65 (25,7%), retirarmos 34 casos: os que apresentaram outras problemáticas diagnosticadas (11), os que não perceberam as instruções (3), os estrangeiros (7) e os excluídos pelo 2.º teste (13), ficamos com 31 casos (12,25%) com problemas específicos de leitura: os com diagnóstico de dislexia, 7,5% (19), e os que não foram avaliados por falta de colaboração dos encarregados de educação e o transferido (12), 4,7% (ver quadro 19). Dos casos com diagnóstico clínico de dislexia, 7,5% (19), 4,7% (12) são rapazes e 2,8% (7) são raparigas, considerando a totalidade do universo em estudo (253); se fizermos a separação por grupos de género (120 rapazes e 133 raparigas) a distribuição aparece da seguinte forma: 10% (12) de rapazes e 5,3% (7) de raparigas com problemática de dislexia.

1.º Agrupamento (27 indivíduos)		2.º Agrupamento (38 indivíduos)	
Não perceberam as instruções	3	13	Dentro dos parâmetros de leitura
Estrangeiros	5	2	Estrangeiros
Já tinham um diagnóstico	7	4	Já tinham um diagnóstico
Total de excluídos da avaliação clínica	15	19	Total de excluídos da avaliação clínica
Excluídos	3	4	
Deviam fazer a avaliação clínica	12	19	Deviam fazer a avaliação clínica
Deviam Fazer	3	1	(12,25%)
Transferido (não fez avaliação clínica)	1		
EE não colaborou (não fizeram avaliação clínica)	5	6	EE não colaborou (não fizeram avaliação clínica)
Não fizeram	1	2	(4,7%)
Fizeram	1	9	(7,5%)

Quadro 19 – Análise de dados para avaliação clínica

Ora, estes dados contrariam as conclusões de Shaywitz (2008/2003) no que diz respeito à distribuição entre sexos: “Não encontramos qualquer diferença significativa na prevalência das dificuldades de leitura em rapazes e em raparigas por nós identificados” (p. 43, ver também Shaywitz & colaboradores, 1990; Shaywitz, 1996; Teles, 2004), contudo Stein e Walsh (1997) referem que “15% of normally intelligent boys and 5% of girls fail to learn to read and write as well as would be expected from their general intelligence” (p. 147) e Rutter et al. (2004) concluem que as dificuldades

de leitura são claramente mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas nos quatro estudos por eles elaborados. Em Portugal não existem estudos conhecidos sobre esta matéria, nem tão-pouco no que diz respeito à prevalência geral desta problemática. Os estudos estrangeiros apontam para um intervalo entre 5 a 17%, consoante os estudos e os autores. Sucena Santos (2005) diz, no entanto, que “Os dados sobre a prevalência da dislexia variam conforme o método de investigação adoptado e a população alvo (p. 138). Há, contudo, um aspecto para o qual os estudos convergem: a dislexia tem incidência universal, isto é, há maus leitores em todas as línguas:

Pode-se falhar na aprendizagem da leitura mesmo quando o sistema de escrita não exige uma análise da língua ao nível do fonema. Cada sistema de escrita tem as suas dificuldades próprias e, em cada comunidade, pressões de selecção fazem com que um certo número de leitores não corresponda aos modelos fixados pela própria comunidade. (Morais, 1997/1994, p. 237)

A este respeito Paulesu et al. (2001) referem que o défice cognitivo e a origem cerebral da dislexia são universais, apesar de existirem diferenças nas manifestações da dislexia nos diferentes sistemas ortográficos.

As dificuldades específicas de leitura não são, portanto, exclusivas das escritas alfabéticas. Castro e Gomes (2000), referenciando Stevenson et al., relembram que “Um estudo comparativo encontrou 7,5% de crianças com dificuldades na China (Formosa), 5,4% no Japão e 6,3% nos Estados Unidos” (p. 139).

Os dados apresentados anteriormente revelam a existência de três grupos com dificuldades de leitura: os que apresentavam já diagnóstico com outra problemática, possivelmente as dificuldades de leitura surgiram como consequência dessa deficiência; os disléxicos, aqueles que nasceram com uma imperfeição nos sistemas de leitura (Shaywitz, 2008/2003); e os que apresentaram dificuldades por falta de experiência leitora. Estes “Podem resultar da combinação de uma deficitária instrução escolar no campo da leitura com um ambiente linguístico desfavorável em casa” (Shaywitz, 2008/2003, p. 97). Segundo a autora, nestes casos, o sistema de leitura foi estabelecido, mas pode nunca ter sido activado: “O sistema está lá, mas não está a funcionar de forma adequada. Sem uma intervenção eficaz (...) os indivíduos deste grupo permanecem maus leitores, sendo a sua leitura pouco precisa e lenta” (p. 97).

Ora, os dados mostram que o TIL parece ser um bom instrumento de diagnóstico inicial para detectar dificuldades de leitura, contudo não se pode afirmar que seja um instrumento que discrimine essas dificuldades, pelo menos numa aplicação colectiva

realizada a uma população não seleccionada. Contudo, pensa-se que, se a aplicação de 2009 tivesse sido preparada com outras bases metodológicas, nomeadamente se tivessem sido excluídos os alunos com problemáticas diagnosticadas, os estrangeiros, etc., as probabilidades discriminatórias do TIL aumentariam (relembra-se que a avaliação especializada confirmou dislexia em todos os casos submetidos a despiste) não foi esse, contudo, o objectivo da escola, nem do autor desta dissertação e, por outro lado, complicaria a aplicação que se quer simples para que qualquer escola a possa aplicar a um universo alargado. Parece, no entanto, certo que o TIL produz indicadores fidedignos e úteis para as escolas se poderem orientar de forma mais exigente, fazerem os encaminhamentos necessários e decidirem as opções mais adequadas na intervenção. Poderá, ainda, ser um instrumento útil a juntar a outros instrumentos na avaliação clínica das dificuldades específicas de leitura. Claro que, como referem Castro e Gomes (2000), pode perguntar-se aos professores de cada turma que nos indiquem os alunos que apresentam dificuldades de leitura e os que as não apresentam; seriam, contudo listas carregadas de subjectividade: “Mas é evidente que há aqui margem para subjectividade de critérios (professores diferentes, critérios diferentes) e que uma apreciação independente é importante” (Castro & Gomes, 2000, p 140). É aqui que o TIL pode desempenhar um papel relevante, pois pode aferir com maior grau de independência e menor subjectividade quem apresenta níveis de proficiência leitora abaixo do que seria de esperar para a idade e ano de escolaridade, ajudando os professores e a escola a fazerem as escolhas mais adequadas a cada caso. O TIL parece ser, portanto, um bom instrumento de triagem inicial de dificuldades específicas de leitura:

A disponibilização do TIL vem colmatar uma lacuna no espaço da investigação em português sobre a leitura, bem como na actividade terapêutica junto de crianças com dificuldades de aprendizagem, tratando-se de um teste que pode servir de base a um primeiro diagnóstico nas dificuldades de leitura/dislexia. (Sucena & Castro, 2008, p. 90)

4.5) Comparação com Sinalizações do Ano Anterior

Os dados apresentados anteriormente justificam os relatos dos professores da disciplina de língua portuguesa, quando referem que os problemas de leitura e escrita são a dificuldade mais comum dos alunos quando estes iniciam o 5.º ano de escolaridade. Uma e outra aparecem na lista das mais inibidoras do sucesso escolar dos

alunos: “Se para ler temos de transformar as letras em som, para escrever transformamos os sons em letras” (Castro & Gomes, 2000, p. 150), o que não é tarefa fácil, principalmente porque os alunos portugueses deparam-se com uma primeira dificuldade: têm de aprender a ler e a escrever numa língua bastante irregular (semi-opaca). Ora, como já se aludiu atrás, o método (fónico) e a transparência ortográfica são duas condições essenciais para a redução de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Como a língua portuguesa não é transparente, a importância do método sobe e a prática intensa a nível da aquisição e decodificação fonémica assume maior importância (Morais, 1997/1994).

Sendo a leitura e a escrita actividades multissensoriais que fazem apelo a olhar as letras, subvocalizar os sons, movimentar o corpo e aceder ao sentido, a sua aprendizagem deve incidir sobre aspectos psicolinguístico, é certo, mas também nos psicomotores, visuoespaciais e organizacionais. Para isso, os primeiros anos de escolaridade são cruciais. O método de aprendizagem da leitura utilizado, os hábitos de leitura diários e os métodos de auto-organização do trabalho desempenham aqui um papel extremamente relevante, assim como a atenção especial que qualquer professor deve ter na avaliação que faz dos progressos dos alunos nestas áreas tão vitais para um bom desenvolvimento das crianças, bem como a transmissão dessa informação sempre que o aluno muda de escola, ou de professor.

Observe-se então os dados do quadro 20.

De 1 a 26 frases certas		
(1.º e 2.º Agrupamentos de dados)		
Quantos alunos apresentaram graves dificuldade de leitura no 5.º ano?	65 27 do 1.º Agrupamento 38 do 2.º Agrupamento	25,7%
Quantos alunos foram sinalizados no 4.º ano com dificuldades de leitura e escrita?	13 7 do 1.º Agrupamento 6 do 2.º Agrupamento	5,14%

Quadro 20 – Comparação entre os quadros 9 e 10 com sinalizações no ano anterior.

Os dados do quadro anterior mostram que foram detectados no 5.º ano 65 alunos com graves problemas de leitura e escrita (25,7%) e que apenas 13 (5,14) haviam sido referenciados no ano lectivo anterior, pelos professores do 1.º ciclo, com dificuldades nestas áreas. Se se juntar aos 13 alunos sinalizados, os 11 que traziam já diagnósticos de outras problemáticas, o número dos não sinalizados desce para 41, ainda assim registam-se 16,2% de maus leitores não sinalizados no fim do 1.º ciclo.

Considere-se também os dados provenientes da segunda avaliação: a) tendo por base a perspectiva das 120 palavras por minuto, opção adoptada pela escola e sugerida pelo Professor Doutor Vítor da Fonseca (ver anexo E), baseada em estudos americanos, apareceriam os seguintes resultados: se aos 65 alunos identificados pelo TIL com dificuldades de leitura, fossem tirados 13 (excluídos pelo 2.º teste), restariam 52 (20,6%) alunos com dificuldades não diagnosticadas no ano anterior; b) tendo por base a perspectiva das 150 palavras por minuto, defendida pelas Doutoradas Sally Shaywitz (2008/2003) e Paula Teles (ver anexo E), baseada também em estudos americanos, apareceriam os seguintes resultados: se aos 65 alunos identificados pelo TIL com dificuldades de leitura, fossem tirados 4 (excluídos pelo segundo teste), restariam 61 (24,1%) alunos com dificuldades leitoras não diagnosticadas no ano anterior.

4.6) Dados Globais para comparar com os dados de Sucena e Castro, 2008 (Aplicação 2009 e Dados de Sucena & Castro, 2008)

Apresenta-se de seguida os dados relativos às aplicações de 2008 e 2009 com vista a proceder-se à sua comparação e verificar-se se existem discrepâncias entre os resultados apurados numa e noutra.

Assim, verifica-se (quadros 21 e 23) que a média de questões respondidas acertadamente, numa e noutra população, aparece muito próxima: 28,9 questões certas na aplicação de 2009 e 28,49 na aplicação de 2008. Quando se faz a análise por grupo de género, verifica-se que existem ligeiras diferenças: os rapazes aparecem com 1 questão a mais que as raparigas na aplicação de 2008; as raparigas aparecem com 1 questão a mais que os rapazes na aplicação de 2009.

A aplicação de 2008 mostra, ainda, que os rapazes obtêm uma média de questões certas superior à das raparigas; na aplicação de 2009 as raparigas obtêm uma média de questões certas superior à dos rapazes. No entanto, a diferença entre a média dos rapazes e raparigas em cada situação é muito semelhante nas duas aplicações (1,39, 2009; 1,54, 2008). Embora as posições apareçam invertidas numa e noutra aplicação, continua a verificar-se diferenças de desempenho entre rapazes e raparigas como haviam registado Sucena e Castro na aplicação de 2008.

Quando se faz a análise por quartis, verificam-se também algumas dissemelhanças entre as duas aplicações. Poder-se-á pensar que se devem à grande

desigualdade no número de elementos de cada uma das aplicações e às opções metodológicas adoptadas.

Fazendo ainda alusão aos três agrupamentos de dados apresentados anteriormente (quadros 9 a 11); observando a distribuição desses dados por quartis (quadro 22, aplicação de 2009) e comparando-os com os de 2008, conclui-se que na aplicação de 2008 (que serviu de base à definição dos critérios para a divisão dos dados em 3 agrupamentos) os resultados no TIL menores ou iguais ao percentil 25 (1.º quartil) para o sexo masculino encontram-se entre as questões 22 e 1 e para o sexo feminino entre as questões 25 e 1; na aplicação de 2009, os resultados para o mesmo quartil encontram-se entre as questões 27 e 1 para os rapazes e entre as questões 24 e 1 para as raparigas. Nos restantes quartis verificam-se também algumas diferenças entre as duas aplicações.

(A pontuação máxima no TIL é 36.)

N 253	Ano	Idade
Sexo	5.º	11 Anos
Masc (N=120)		28,2 (d.p.7,08)
Fem (N=133)		29,59 (d.p.5,17)
Média (N=253)		28,9

Quadro 21 – Resultados no TIL em função do sexo e idade
(Aplicação 2009)

N 85	Ano	Idade
Sexo	5.º	11 Anos
Masc (N=43)		29,26 (d.p. 4,68)
Fem (N=42)		27,71 (d.p. 5,39)
Média (N=85)		28,49

Quadro 23 – Resultados no TIL em função do sexo e idade
(Adp. de Sucena & Castro, 2008)

11 anos				
Masculino				
Quartis	1º	2º	3º	4º
	25%	50%	75%	100%
%	0-75	75,01-86,11	86,12-94,44	94,45-100
N.º frases certas	0-27	27,01-31	31,01-34	34,01-36
11 anos				
Feminino				
Quartis	1º	2º	3º	4º
	25%	50%	75%	100%
%	0-67,36	67,34-86,11	86,12-94,44	94,45-100
N.º frases certas	0-24,25	24,26-31	31,01-34	34,01-36

Quadro 22 – Resultados em quartis (Aplicação 2009)

11 anos				
Masculino				
Quartis	1º	2º	3º	4º
	25%	50%	75%	100%
%	0-61,1	61,2-94,4	94,5-97,2	97,3-100
N.º frases certas	0-21,99	22-33,98	33,99-34,99	35-36
11 anos				
Feminino				
Quartis	1º	2º	3º	4º
	25%	50%	75%	100%
%	0-69,4	69,5-83,3	83,4-97,2	97,3-100
N.º frases certas	0-24,98	24,99-29,98	29,99-34,99	35-36

Quadro 24 – Resultados em quartis (Adp. Sucena & Castro, 2008)

Salienta-se que, na aplicação de 2009, não se observam diferenças a partir do registo superior do 2.º quartil (percentil 50). Contudo, pensa-se que continua a fazer sentido manter-se a divisão por sexo na descrição por quartis, principalmente devido à diferença significativa entre os dois sexos registada nos 1.º (M=0-27 e F=0-24) e 2.º (M=27-31 e F=24-31) quartis, para que “Os resultados de cada criança sejam comparados com os resultados do seu grupo de género” (Sucena & Castro, 2008, p. 95). De que forma é que isto se processa?

Ora, para que um jovem apresente um nível de proficiência leitora adequado (idade de leitura adequada), os resultados no TIL devem encontrar-se entre os 3.º e 4.º quartis (informação fornecida pela Professora Doutora Ana Sucena Santos por correio electrónico, ver anexo E). Como nos refere Castro e Gomes (2000):

Na prática, quando é necessário distinguir as crianças com, ou sem dificuldades de leitura, estabelecesse um critério convencional quanto à discrepância entre idade cronológica e idade de leitura. Um critério frequentemente usado é um atraso de dois anos de idade de leitura relativamente à idade cronológica. Um critério deste género distingue os chamados bons leitores e maus leitores. (p. 141)

Assim, os jovens da aplicação de 2009, como também acontece com os da aplicação de 2008, apresentam, em média, um baixo índice de proficiência leitora. Uma adequada proficiência leitora significava terem respondido acertadamente a mais de 31 questões na aplicação de 2009 e a mais de 34, os rapazes e 30, as raparigas, na aplicação de 2008. Na aplicação de 2009 isto só aconteceu a 53 rapazes (120/44%) e 56 raparigas (133/42%) da população em análise (253/43%).

Conclui-se então que, embora os dados provenientes da aplicação de 2009 se diferenciem ligeiramente dos dados apresentados pela aplicação de 2008, o TIL pode ser considerado um bom instrumento para um primeiro diagnóstico de dificuldades específicas de leitura (dislexia e outras) executado em meio escolar e, conseqüentemente, ajudar os professores e os outros sectores da escola a fazerem os encaminhamentos adequados para a realização de diagnósticos especializados, principalmente por a) ter mostrado ser eficaz na detecção de dificuldades de leitura; b) ser uma medida experimentada mais isenta de subjectividade e critérios díspares do que as avaliações individualmente aplicadas pelos professores; c) ser de fácil aplicação e rápida correcção; d) estar adaptado ao português europeu e já ter sido, em Portugal, utilizado em dois estudos com resultados idênticos, não dispensado, no entanto, de um

estudo à escala nacional de maneira a proceder-se à sua aferição. “Esperamos que o TIL contribua para um avanço qualitativo ao nível da investigação e clínica na área das dificuldades de leitura” (Sucena & Castro, 2008, p. 95) e, já agora, um avanço qualitativo, também, a nível da avaliação diagnóstica feita pelas escolas das dificuldades leitoras dos alunos.

5) CONCLUSÕES

Há muito que faz parte da realidade da educação formal portuguesa a avaliação diagnóstica, contudo nem sempre lhe é atribuído o valor que ela realmente tem: fornecer indicadores sobre conhecimentos essenciais para se poder avançar para novas aprendizagens e tomar-se medidas específicas para aquelas situações em que naquele momento se revelaram preocupantes. Quando se fala de leitura, a situação ainda parece mais preocupante, pois a realidade mostra que são poucas as escolas que avaliam de uma forma objectiva e continuada as competências leitoras dos alunos, tendo em conta a consequente definição de medidas específicas adequadas.

Este tipo de avaliação já seria importante para qualquer criança, pelo menos nos primeiros anos da sua escolarização, mas para aqueles que apresentam dificuldades específicas de leitura seria essencial, pois desta posição depende, por um lado, o diagnóstico clínico e, por outro, os programas de intervenção.

Os estudos e a prática indicam que o diagnóstico é o primeiro passo para desmistificar o problema. A tomada de consciência do problema e o conhecimento sobre o mesmo, tornam o indivíduo mais disponível para a intervenção: “Esta mulher (...) agora revela que tanto ela como o filho fizeram grandes progressos na leitura desde que foi feito o diagnóstico. Ambos tiveram acesso ao ensino correctivo que não teriam recebido sem o diagnóstico” (Blakemore & Frith, 2009/2005, p. 19).

Ora, quanto mais cedo se fizer o diagnóstico mais cedo se definem os programas de intervenção e melhores resultados se alcançam, como nos mostram os estudos da maioria dos autores que se apresenta nas referências: a intervenção precoce é a indicada para salvaguardar um desenvolvimento o mais próximo possível do adequado: “Quanto mais precoce for o diagnóstico, melhores serão os resultados” (Shaywitz, 2008/2003, p. 158), contudo, como apontam Blakemore e Frith (2009/2005), “Nunca é tarde para iniciar os cuidados terapêuticos” (p. 58).

Por outro lado, o diagnóstico é importante, porque leva a clarificar as dificuldades de leitura não decorrentes de problemas sensoriais (visão, audição...), por acidente (dislexias adquiridas), ou outras. Será sempre importante haver vários tipos de despiste, contudo, sem perder de vista que “A capacidade de leitura não é uma capacidade sensorial, é cognitiva. Posto isto, é evidente que, ao lermos, adquirimos informação por intermédio dos órgãos sensoriais” (Morais, 1997/1994, p. 107), daí a

importância da informação obtida através destas observações clínicas para o diagnóstico das dificuldades de leitura.

Há autores (Stanovich, 1998; Morais, 1997/1994) que defendem que não deve ser feita a separação entre disléxicos e outros maus leitores, uma vez que a natureza dos défices, como nos referem Castro e Gomes (2000), parecem ser idênticos. Outros há (Shaywitz, 2008/2003; Blakemore & Frith, 2009/2005; e outros) que defendem a separação dos disléxicos do conjunto dos maus leitores devido à especificidade do défice. Não negam, porém, que estes últimos necessitam igualmente de intervenção:

O segundo grupo parece ser constituído por indivíduos, especulamos nós, como resultado da experiência. Podem resultar da combinação de uma deficitária instrução escolar no campo da leitura com um ambiente linguístico desfavorável em casa. Neste grupo, a instalação do sistema de leitura situado na zona posterior do cérebro pode inicialmente ter sido feita mas nunca ter sido adequadamente activada. O sistema está lá, mas não está a funcionar de forma adequada. Sem uma intervenção eficaz (...), os indivíduos deste grupo permanecem maus leitores, sendo a sua leitura pouco precisa e lenta. (Shaywitz, 2008/2003, p. 97)

Para a escola, esta distinção parece fazer algum sentido na medida em que os programas de intervenção deverão estar adequados a cada problemática (esta devia ser a única razão por que importa fazer na escola a separação). Um mau leitor por falta de experiência leitora não terá forçosamente o mesmo programa do que um leitor que apresenta uma perturbação, por exemplo, na conversão grafema-fonema. Como referem Blakemore e Frith (2009/2005), “Estes casos exigem diferentes abordagens” (p. 135). Porém, deve salientar-se, pelo menos, três aspectos:

1) A diferenciação mal gerida pode conduzir a discriminação: o disléxico aparece com direito a ter condições especiais de avaliação, correcção e classificação e acompanhamento individualizado (raramente em Portugal especializado), enquanto outro tipo de mau leitor fica desprotegido, sem direito a medidas específicas. Quer uns, quer outros beneficiariam muito tendo, pelo menos, mais tempo para realizarem as tarefas e as provas/exames.

(...) na leitura, os disléxicos (...) frequentemente necessitam de recorrer ao contexto para os ajudar a identificar palavras específicas. Esta estratégia atrasa-os ainda mais e ajuda a explicar porque é que dar-lhes tempo extra, como medida de adaptação, é tão necessário, se se quiser que os disléxicos mostrem os seus conhecimentos. (Shaywitz, 2008/2003, p. 70)

Poder-se-ia dizer que o mesmo se aplica aos outros maus leitores, tendo em conta que também nestes a precisão e a fluência leitoras aparecem igualmente comprometidas.

2) No início da aprendizagem da leitura há que ter em conta que nem todas as crianças aprendem ao mesmo ritmo. Se uma criança se atrasa na aprendizagem da leitura, não quer dizer que é disléxica, mas também não quer dizer que é preguiçosa ou desmotivada; pode simplesmente ainda não estar preparada para essa tarefa. Aqui, o professor e a família devem manter-se atentos e ir dando as oportunidades necessárias para que essa aprendizagem se faça da forma mais adequada. Como nos dizem Blakemore e Frith (2009/2005):

(...) a percepção na correspondência letra-som acompanha a capacidade de leitura. Algumas crianças necessitam de mais ajuda inicial, visto não estarem preparadas para esta percepção quando entram na escola. O seu cérebro pode ser um pouco mais lento que o da criança média, mas isso não faz com que elas sejam disléxicas. Se derem a estas crianças outra oportunidade de aprenderem a ler, numa idade mais avançada, por exemplo aos 7 anos, elas saem-se bem. (p. 131)

3) Também os métodos de aprendizagem inicial da leitura desempenham um papel primordial. Os métodos fónicos parecem ser, segundo os autores seleccionados para este estudo, os mais indicados, principalmente para as crianças que apresentam dificuldades. Também aqui a escola desempenha um papel essencial, não só na motivação para a leitura como na administração de um ensino eficaz:

Apoiada por um ensino eficaz, as crianças podem dar grandes passos na superação das dificuldades de leitura e associadas com a sua dislexia, quando o desejo de aprender for forte e quando tiverem um professor bom, contudo não deixam de ser disléxicas. (Blakemore & Frith, 2009, p. 134)

Estes três aspectos são da inteira responsabilidade da escola, pois fazem parte do processo de ensino e aprendizagem formal, contudo a família deve manter-se atenta, alertando a escola quando esta falha e colaborando na definição e aplicação dos programas específicos definidos.

Ora, para que as decisões sigam um caminho adequado é necessário que os vários intervenientes tenham consciência das suas responsabilidades e que conheçam a problemática, tendo em conta as várias dimensões que a compõem. É necessário conhecer os factores extrínsecos (neuropsicológicos) e intrínsecos (cognitivos e linguísticos) para:

- 1) Compreender o tipo de problema.
- 2) Definir estratégias de intervenção reeducativas mais eficazes.

Uma intervenção eficaz depende, assim, de vários factores:

1) De uma avaliação criteriosa e multidimensional das dificuldades de leitura. Esta avaliação deve começar na escola, utilizando-se vários instrumentos para o efeito.

2) Da precocidade na detecção do problema. Quanto mais cedo melhor. Alguns autores apontam a idade pré-escolar, pois já aqui se conseguem detectar sinais evidentes que anunciam problemas de leitura. Referem, por exemplo, que as crianças que apresentam risco genético devem ter atenção especial, bem como as que apresentam dificuldade em pronunciar palavras.

3) Da preparação dos professores a nível dos processos de leitura em geral e dos processos de leitura dos disléxicos em particular (incorporando-se os avanços científicos da área).

4) Do envolvimento da família (não só no fornecimento de dados da história familiar, mas na definição e continuação dos programas reeducativos). Repare-se no que aconteceu na escola onde o presente estudo foi realizado, já descrito no capítulo anterior: alguns pais ao serem confrontados com as dificuldades de leitura diagnosticadas nos seus filhos, não ligaram, ou deram pouca importância, não permitindo que a escola avançasse no diagnóstico e na intervenção. Esta atitude é contrária a todas as indicações dadas pela ciência e pelo bom senso, constituindo um atraso em todo o processo:

Da mesma forma que os pais não pensariam em ignorar o exame físico do seu filho marcado pelo respectivo pediatra, todos os pais deveriam observar regularmente a leitura dos seus filhos. Dada a elevada prevalência das dificuldades de leitura, é muito mais provável que o seu filho tenha problemas de leitura do que tenha do que tenha quase qualquer outro problema físico em relação ao qual lhe estão a ser feitos exames. (Shaywitz, 2003/2008, p. 127)

A intervenção na escola deve seguir um esquema, dir-se-ia, circular faseado, em que cada fase depende da anterior e da posterior, ou seja:

1) Intervenção Escolar (1)

(Detecção e Pré-diagnóstico)

a) Propõe-se a aplicação do TIL a todos os alunos de um determinado ano como teste de verificação de competências de leitura. Pensa-se que a aplicação deste teste deve ocorrer na Primavera dos 2.º e 4.º anos. Este teste não avalia propriamente a precisão (descodificação de palavras isoladas), mas sim a fluência leitora (compreensão

do que é lido), introduzindo-se o factor tempo (5 minutos, para 36 frases), pois a rapidez é um factor importante para a compreensão: “(...) os testes que mais probabilidade têm de revelar o défice fonológico persistente (...) são os que avaliam a velocidade de leitura” (Shaywitz, 2008/2003, p. 180). Vai fornecer, assim, indicadores precisos sobre eventuais problemas de leitura, como nos refere Shaywitz (2008/2003): “Uma criança que lê com precisão mas não com fluência é disléxica” (p. 149), o que vai permitir à escola tomar decisões relativas a cada aluno cuja pontuação não atinja os níveis de leitura adequados à idade e ano de escolaridade. Ora, como normalmente as crianças disléxicas obtêm “melhores resultados em testes de compreensão da leitura do que naqueles que medem a sua capacidade para descodificarem palavras isoladas” (Shaywitz, 2008/2003, p. 150), qualquer indicador fornecido pelo TIL de problemática de leitura deve ser visto com seriedade e, conseqüentemente, o caso deve ser proposto para avaliação específica. Propõe-se então que sejam seguidas, numa primeira fase, as orientações do presente estudo, descritas em capítulos anteriores, e do estudo de Sucena e Castro (2008).

Sobre os testes lidos em silêncio de rapidez na compreensão da leitura, Shaywitz (2008/2003) refere que:

A pontuação obtida por alguém nestes testes depende menos de articular correctamente cada palavra e mais de ser capaz de inferir o significado do excerto para poder responder a questões acerca dele. Isto é, o indivíduo que está a realizar o teste pode usar o contexto para adivinhar o significado de algumas palavras e conseguir responder correctamente às questões de compreensão do texto. (p. 150)

Morais (1997/1994), em relação à importância destes testes, conclui dizendo que

A rapidez com que se pode identificar uma palavra facilita o processo de compreensão da frase, o inverso não sendo verdade (...) Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais sobra à memória de trabalho a consagrar às operações de análise sintáctica, de integração semântica dos constituintes da frase e da integração das frases na organização textual. (p. 158)

b) Ainda nesta primeira fase, propõe-se, para os casos cujo diagnóstico inicial suscite dúvidas por alguma razão, a realização de um teste individual: número de palavras correctamente lidas em voz alta num minuto. Aconselha-se para o efeito, tendo em conta que as aferições usadas em Portugal são fruto de estudos estrangeiros, que cada escola, ou grupo de escolar, faça a sua própria aferição, escolhendo os textos tendo em conta os leitores previsto (princípio de lisibilidade). Esta escolha deve ser feita de

maneira a que a avaliação se torne válida e fidedigna. O princípio de lisibilidade para cada ano (texto adequado para um determinado ano) consegue-se quando pelo menos 80% dos alunos desse ano obtiveram sucesso no texto escolhido. A sugestão do Professor Doutor Vítor da Fonseca (ver anexo E) é que se faça na escola uma aplicação a mais de 100 alunos para se conseguir ter uma noção de normalidade, desvio padrão e percentil.

Os testes de análise da leitura em voz alta – ler determinadas passagens em voz alta – são com frequência particularmente úteis para identificar quaisquer incertezas que uma criança possa ter na descodificação de uma palavra. Pela sua própria natureza, a leitura em voz alta força o indivíduo a articular todas as palavras. Ouvir um indivíduo disléxico enquanto ele penosamente tenta descodificar uma palavra atrás da outra não deixa qualquer dúvida acerca das respectivas competências de leitura. Podemos observar o esforço necessário para ler cada sílaba de cada palavra. Conseguir ouvir palavras distorcidas ou acabadas de criar. Podemos verificar que algumas palavras que deveriam estar ali não estão (...) esta laboriosa leitura pode ser um sinal de dislexia. (Shaywitz, 2008/2003, pp. 150-151)

Desta maneira, a escola fica dotada com dois instrumentos preciosos para detectar problemas específicos de leitura, será aquilo que Shaywitz (2008/2003) refere como o primeiro passo do processo de avaliação. Os outros dois passos sugeridos pela referida autora, devido à sua especificidade (recolher provas do carácter inesperado do problema de leitura e demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica) devem ser dados por especialistas na área.

2) Intervenção Clínica

(Realizada por especialista na área das dificuldades de leitura)

Diagnóstico clínico, tendo em conta as conclusões das avaliações feitas na escola e dos dados fornecidos pela família. O papel do especialista será reunir esta informação, aplicar testes específicos e apresentar conclusões. Este diagnóstico deverá detectar a especificidade do défice, fornecendo informações sobre as competências do indivíduo em ler palavras isoladas; na descodificação de pseudopalavras ou palavras desconhecidas; na compreensão da leitura; na leitura em voz alta; na leitura de palavras curtas e funcionais; na velocidade leitora; na ortografia (Shaywitz, 2008/2003). Serão elementos importantes para a definição na escola do programa de intervenção mais adequado. Como conclui Shaywitz (2008/2003): “(...) o diagnóstico de dislexia é um diagnóstico clínico, baseado na síntese da informação obtida essencialmente através da observação do paciente e da sua história” (p. 30).

3) Intervenção Escolar (2)

(Adequação do processo educativo)

Reunir toda a equipa de professores e técnicos que trabalham com o aluno, adequar o processo educativo ao tipo de problema; elaborar e aplicar os programas específicos a partir dos dados anteriores. Não esquecer o essencial: mais tempo para realizar as tarefas:

A atribuição de tempo extra é, de longe, a adaptação mais crucial para o leitor disléxico. A dislexia rouba o tempo ao indivíduo, as adaptações devolvem-lho. Os estudos realizados ao longo das duas últimas décadas confirmam a absoluta necessidade «fisiológica» que o leitor disléxico tem de tempo extra. Para ele, esse tempo suplementar é obrigatório e não opcional (...) Neste tipo de leitor, a capacidade de aprendizagem está intacta, ele apenas precisa de tempo para aceder a ela. (Shaywitz, 2008/2003, pp. 342-343)

Os professores devem estar conscientes de que o sucesso do aluno alvo de um programa específico depende em parte do seu envolvimento e das estratégias que forem adoptadas. Os programas de intervenção eficazes podem “fazer a diferença. Essa intervenção pode garantir que a grande maioria das crianças dos nossos dias nunca tenha de passar por experiências de insucesso na leitura” (Shaywitz, 2008/2003, p. 168), mas para isso, a escola tem de se manter alerta desde o início da escolarização da criança.

4) Intervenção Familiar

(Dar continuidade em casa ao programa específico)

A família deve estar envolvida desde o início do processo. O programa específico deve contemplar as actividades que serão desenvolvidas em casa com o apoio familiar. A família deve ser consciencializada da importância do seu envolvimento e o aluno preparado no sentido em que tem, ao longo de toda a sua vida, de trabalhar mais do que qualquer outro, pois os programas ajudam a que ele apresente uma melhor proficiência leitora, mas nunca deixará de ser disléxico e diferente do bom leitor:

A acumulação de provas científicas mostra-nos que os bons leitores e os leitores disléxicos seguem vias muito diferentes até atingirem a maturidade. Para os bons leitores, o caminho é suave, a direito e ordeiro. As suas competências fonológicas aumentam com a idade, a sua leitura torna-se mais precisa e mais automática e identificam palavras sem qualquer necessidade de depender do contexto. Por volta do 4.º ano de escolaridade, os bons leitores já não usam o contexto para descobrirem que palavra é a que estão a ler. O disléxico (...) tem de seguir uma via alternativa, indirecta e exigente. Esta via secundária leva-o ao mesmo destino, mas demorará muito mais tempo a fazê-lo. O aluno aprende a ler com precisão, mas, para atingir

o mesmo nível de precisão do seu colega não disléxico, tem de ler muito mais lentamente e com grande esforço. A via automática para a leitura não está disponível para este indivíduo (...) Tem de analisar o contexto e chegar ao significado das palavras através da via mais lenta e indirecta. (Shaywitz, 2008/2003, p. 343)

Ora, a percentagem enorme de maus leitores encontrada neste estudo seria, provavelmente, menor se tivessem sido tomadas medidas adequadas e eficazes relativas às competências de leitura, isto é, se houvesse um mecanismo de avaliação da leitura comum que aferisse objectivamente as competências alcançadas e as ainda não adquiridas no decorrer do 1.º ciclo e fossem aplicados programas eficazes subordinados a métodos adequados, o número de alunos com experiências traumáticas devido a leitura deficiente diminuiria significativamente à entrada do 2.º ciclo e, conseqüentemente, ter-se-ia leitores mais proficientes, pois, “Como todas as artes cognitivas, a leitura, uma vez dominada, é simples, imediata, e não exige um esforço aparente” (Morais, 1997/1994, p. 11), pelo menos para a grande maioria dos indivíduos. Estes, ao iniciarem a aprendizagem da leitura, são potenciais bons leitores. É depois a educação formal que tem o papel principal no desenvolvimento de competências como a leitura, a escrita e a aritmética (Blakemore & Frith, 2009/2005).

REFERÊNCIAS

a) Sobre o Tema:

- Alves, R. & Castro, São Luís (2005). Despistagem da dislexia em adultos através do questionário história de leitura. *IberPsicologia*, 10, 8, s/p.
- Barros, D., Pérez-Abalo, M., Fonte, R., Crespo, V., Garcia, L. & Febles, E. (2007). Estudio de la negatividad de discrepancia en dos subtipos de niños com dislexia del desarrollo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 1, 30-38.
- Blakemore, S.-J. (2008). Development of cognition during adolescence. Cabral, M. V. (Org.) (2008). *Sucesso Insucesso, Escola, Economia e Sociedade*, 51-59. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blakemore, S.-J & Frith, U. (2009). O cérebro que aprende: Lições para a educação. Lisboa: Gradiva. (Versão original de 2005)
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling Patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Bryant, P. & Impey, L. (1986). The similarity between normal readers and developmental and acquired dyslexics. *Cognition*, 24, 121-137.
- Capellini, S., Padula, N., Santos, L., Lourenceti, M., Carrenho, E. & Ribeiro, L. (2007). Phonological awareness, working memory, reading and writing performances in familial dyslexia. *Pro-Fono Revista de Atualização Científica*, 19, 4, 374-381.
- Carvalhais, L. & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: Um estudo de caso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 21-29.
- Castro, São Luís & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., & Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 469-495.
- Coltheart, M. (1987). *Varieties of developmental dyslexia: a comment on Bryant and Impey*. *Cognition*, 27, 97-101.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369-376.
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 155-172.
- Castles, A. & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 2, 149-180.
- Elliott, J. & Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 475-491.
- Etchepareborda, M. C. (2002). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. *Revista de Neurología* 34, Sup. 1, 13-23.
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: Entrenamiento de la consciência fonológica. *Revista de Neurología*, 36, Sup. 1, 13-19.

- Faria, I. H. (2008). Novos alvos ou novas tarefas? O sucesso na perspectiva de sísifo. Cabral, M.V. (Org.) (2008). *Sucesso Insucesso, Escola, Economia e Sociedade*, 61-83. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, M. J. & Rebelo, J. A. (1998). O processo fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. Lopes, J. (1998). *Necessidades educativas especiais: Estudos e investigação*. Braga: SHO.
- Fonseca, V. (1983). Problèmes psychomoteurs chez les enfants avec difficultés d'apprentissage. *La Psychomotricité*, 7, 107-111.
- Fonseca, V. (1993). Dificuldades de aprendizagem (DA): Análise contextual e novos desafios. *Jornal de Psicologia*, 11, 8-14.
- Fonseca, V. (1996). Assessment and treatment of learning disabilities in Portugal. *Journal of Learn Disabilities*, 29, 114-117.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editores.
- Fonseca, V. (2002). Dislexia, cognição e aprendizagem: Uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem da leitura. *Cadernos da APDIS*, 1, 10-23.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*, nova versão de: Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem (1999). Lisboa: Âncora Editores.
- Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões psicomotoras e de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editores.
- Galaburda, A., LoTurco, J., Ramus, F., Fitch, R. & Rosen, G. (2006). La dislexia del desarrollo : Gen, cerebro y cognición. *Psykhé*, 15, 2, 3-11.
- Genard, N., Mousty, P., Content, A., Alegria, J., Leybaert, J. & Morais, J. (1998). Methods to establish subtypes of developmental dyslexia. P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development*, 163-176. Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Hout, A. & Estienne, F. (2001). *Les dyslexies: Décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Paris: Elsevier Masson.
- Kirk, S. & Kirk, W. (1983) On defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 20-21.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.
- Lima, C., Cameirão, M., Meireles, L. & Lucci, A. (2006). Dislexia no 1.º ciclo: Da actualidade científica às concepções dos professores. *Actas do Fórum Jovens Cientistas, da Universidade do Porto*, 1, 4-18.
- Lobrot, M. (1983). *Lire, avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC)*. Com a colaboração e Édith Adnet-Piat. Paris: Les Editions ESF. (Versão original de 1973)
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4, 363-381.
- Manis, F., Seidenberg, M., Doi, L., MacBrid-Chang, C. & Peterson, A. (1996). On the basis of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, 58, 2, 157-195.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos. (Versão original de 1994)
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), (1997). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools: A

- report from the National Joint Committee of Learning Disabilities. *ASHA Desk Reference*, 3, 258a-258g.
- Paulesu, E., Démonet, F., Fazio, J.-F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. & Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165-2167.
- Pinheiro, A. (2002). Dislexia do desenvolvimento: Perspectivas cognitivo-neuropsicológicas. *Athos & Ethos*, 2, 63-91.
- Ramus, F., Pidgeon, E. & Frith, U. (2002). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Jornal Paginated in Press*. <http://cogprints.org/2349/>
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2005). *3-minute reading assessments: Word recognition, fluency & comprehension*. New York: Scholastic.
- Rubino, R. (2008). Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social. *Estilos da Clínica*, 13, 84-97.
- Serra, H. (2002). A Mudança de atitude da escola face à dislexia, uma questão de política educativa. *Cadernos da APDIS*, 1, 41-43.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shaywitz, S., Shaywitz B., Fletcher, J. & Escobar, M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut study. *JAMA*, 264, 998-1002.
- Shaywitz, S. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275, 98-104.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora. (Versão original de 2003)
- Sim-Sim, I. & Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Snowling, M. & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, fala e linguagem: Um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed. (Versão original de 1996)
- Stein J, Walsh V. (1997). To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends Neuroscience*, 20, 147-152.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K., Siegel, L. & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- Sucena Santos, A. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita em português europeu numa perspectiva trans-linguística*. Tese de doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sucena, A. & Castro, São Luís (2005). Estratégias fonológicas e ortográficas na aprendizagem da leitura do português europeu. *IberPsicologia*, 19, 3, s/p.
- Sucena, A. & Castro, São Luís (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Almedina. (Esta obra foi complementada com a consulta da tese de doutoramento de Ana Sucena (2005), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do

Porto, orientada pela Professora Doutora São Luís Castro, a qual deu origem a esta publicação).

- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713-730.
- Teles, P. (2008). O Valor de saber ler. www.clinicadedislexia.com.
- Temple, C. & Marshall, J. (1983). A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74, 517-533.
- Torgesen, J. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator/ American Federation of Teachers*, 1-8.
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tresman, S. & Snowling, M. (2005). Dyslexia is not a myth. *Literacy Today*, Education Publishing Company.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M. & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Ziegler, J., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 169-193.
- Ziegler, L. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

b) Métodos e Técnicas de Investigação:

- Almeida, S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. (2009). *Metodologia do trabalho científico*. Lisboa: Escolares Editora.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Quivy, R. & Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sancho, A. (1993). *A escola na educação de adultos. A educação de adultos na escola – Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado), Braga: Universidade do Minho.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Ed. Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. São Paulo: Artmed Editora.

c) Legislação e Outras Orientações Afins:

- DGIDC (2008). *Educação especial, manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DL 3 (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de Janeiro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DN 50 (2005). *Despacho Normativo n.º 50/2005 de 09 de Novembro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DN 1 (2006). *Despacho Normativo n.º 01/2006 de 06 de Janeiro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DSM-IV- TR (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- PISA (2001). *Resultados do estudo internacional: PISA 2000*. Gabinete de Avaliação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- PNL (2006). *Plano nacional de leitura: Relatório síntese*. DGIDC, Lisboa: Ministério da Educação.
- RS (2009). *Relatório síntese da aplicação do Despacho Normativo n.º 50/2005 de 09 de Novembro*. www.portugal.governo.pt.
- UNESCO (1994). *Necessidades educativas especiais. Declaração de Salamanca, 1, Separata da Revista Inovação, 7*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Anexos

Anexo A (Dados históricos sobre o conceito)

Dados Históricos sobre Dislexia (do século XIX ao início do século XXI)				
Data	Nome	Especialidade	País	Acontecimento
1872	Broadlunt, W.	Neurologista	UK	Relatou o caso de um paciente que tinha dificuldade em nomear mesmo os objectos mais familiares.
1877	Kussmaul, A.	Neurologista	Alemanha	Compreendeu que o indivíduo pode não conseguir ler, apesar da visão, do intelecto e da capacidade de falar estarem intactos. Criou o termo “Cegueira Verbal”.
1887	Berlin, R.	Médico	Alemanha	Usa o termo “dislexia” para referir o que considera uma forma especial de cegueira verbal.
1895	Hinshelwood, J.	Oftalmologista	UK	Escreve na revista “The Lancet” o caso de um professor que acordou de manhã e não sabia ler. Foi o mote para Morgan escrever o seu artigo.
1896	Pringle-Morgan, W.	Médico	UK	Escreveu no “British Medical Journal” um artigo onde identificou os elementos essenciais daquilo a que hoje chamamos dislexia.
1901	Nettleship, E.	Oftalmologista	UK	Percebeu a necessidade de prestar serviços especiais a todos os disléxicos de igual forma.
1905	Binet & Simon	-	França	Publicação do teste “Escala de Inteligência Binet & Simon”.
1905/1910	Collins	Oftalmologista	UK	Concluiu que os sintomas principais da perturbação eram ignorados e os disléxicos eram muitas vezes classificados como néscios.
1903/06	-	Médicos	França, Alemanha, UK, Holanda, Buenos Aires	Desenvolvimento do conhecimento sobre dislexia em vários países da Europa e também na América do Sul de onde saltou para os USA.
1905	Bruner, W.	Oftalmologista	USA	Foi o primeiro nos Estados Unidos a fazer referência à dislexia (dificuldades de leitura na infância).
1906	Jackson, E.	Médico	USA	Descreveu dois casos de cegueira verbal congénita nos Estados Unidos.
1909	McCready, E.	Médico	USA	Concluiu, a partir do estudo de 41 casos, que nenhum apresentava problemas oftalmológicos, apesar de a maioria ter sido seguida por oftalmologistas. Fez ainda a associação entre dislexia, criatividade e superioridade intelectual.
1937	Orton, S.	Neurologista	USA	Publicou o influente livro <i>Reading, Writing and Speech Problems in Children</i> . Apercebeu-se da relação entre dislexia e linguagem oral e viu a necessidade de uma intervenção terapêutica, “individualizada, multissensorial, estruturada, sistemática, sequencial e cumulativa”. Fez ainda uma caracterização (descrição) da criança disléxica.
De 1800 a 1930	Foi a designada Fase de Fundação . Fizeram-se investigações importantes sobre lesões cerebrais e quais as suas consequências, nomeadamente na aprendizagem da leitura e escrita.			
1930	Deslocamento das perspectivas neurológicas para as áreas educacionais e sociais (deixam de ser um problema médico).			
1949	Foi fundada a “Orton Dyslexia Association” (a partir da qual surgiu a actual “International Dyslexia Association”).			
1940/50	O “Instituto dos Cegos para as Palavras” de Copenhaga começou a estudar de forma sistemática as causas da dislexia e implementou programas reeducativos.			

De 1930 a 1960	Foi a designada Fase de Transição . Foram desenvolvidos instrumentos e programas para o diagnóstico e remediação de distúrbios de aprendizagem.
Anos 60	Minimizadas os aspectos biológicos da dislexia. As dificuldades de leitura foram atribuídas a problemas emocionais, afectivos e imaturidade (alguns autores referem que esta foi uma época de atraso a nível científico). Contudo: Em 1963, Samuel Kirk propôs a primeira definição de dificuldades de aprendizagem (DA): “(…) um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.” Em 1965 Barbara Bateman propôs uma outra definição: “Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.”
1968	A Federação Mundial de Neurologia utiliza pela primeira vez o termo “Dislexia de Desenvolvimento”.
1970	Os psicolinguistas levantaram a hipótese de défice linguístico no processamento fonológico.
1971	Myklebust definiu quatro tipos de dislexia: da linguagem interior, auditiva, visual e intermodal.
1975	Matur <i>et. al.</i> definiram síndromas disléxicos: desordem da linguagem, descoordenação articulatória e grafomotora e desordem perceptiva visuoespacial.
De 1960 a 1980	Foi a designada Fase de Integração . Os EUA introduziram nas escolas programas para ajudar crianças com distúrbios de aprendizagem.
Anos 90	Vítor da Fonseca, neurologista e especialista em dificuldades de aprendizagem, faz em Portugal uma dissecação do conceito de dislexia e apresenta fundamentos psiconeurológicos e psicomotores da dislexia na obra “Insucesso Escolar”. Começam a surgir provas adaptadas à população portuguesa destinadas a avaliar a velocidade, precisão e compreensão da leitura (a maioria ainda não está validada).
1992	Hulm e Snowling caracterizaram a dislexia como défice no processamento verbal dos sons.
1994	O Manual de Diagnóstico e Estatística de doenças Mentais (DSM IV) incluía a dislexia nas perturbações da aprendizagem, utilizando a designação de “Perturbações da Leitura e da Escrita”, estabelecendo critérios de diagnóstico (American Psychiatric Association (1996). <i>DSM IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais</i> . Climepsi Editores): a) O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade. b) A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita. c) Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.
Anos 2000	Surge em Portugal o método Distema, método fonomímico, idealizado, elaborado e aplicado por Paula Teles, psicóloga educativa.
2000	É formada em Portugal a APDIS, Associação Portuguesa de Dislexia.
2003	Sally Shaywitz (neurocientista) apresentou os dados dos estudos da sua equipa na obra “Overcoming Dyslexia” que são corroborados por outros cientistas que se ocupam deste problema.
2003	A Associação Internacional de Dislexia adoptou a definição actualmente mais consensual na Comunidade Científica: “Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Lyon, R.; Shaywitz, S. & B. (2003). <i>A Definition of Dyslexia</i> . Annals of Dyslexia; Vol. 53, pp.1-14).
2004	Vítor da Fonseca apresenta o DILE, Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita.
2008	Sucena e Castro fazem a adaptação do teste Lobrot L3: Teste de Idade de Leitura (TIL). Muitos são os testes existentes em Portugal para avaliar vários aspectos ligados à leitura. Contudo, nenhum deles está aferido à população portuguesa.
De 1980 até (...)	Denominada Fase Contemporânea . Alargou-se o diagnóstico e a intervenção para além da idade escolar, definiram-se conceitos com mais precisão, utilizaram-se as novas tecnologias.

Dados recolhidos das publicações de Correia (2007), Fonseca (2008/1999), Rebelo (1993), Shaywitz (2008/2003), Snowling et al (2004/1996) e Teles (2008)

Anexo B (TIL e Instruções)

Teste de Idade de Leitura (TIL)

Sucena, Ana e Castro, São Luís (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*. Coimbra: Almedina.
(Adaptação do teste Lobrot L3)

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: ___/___/___

Data de Nascimento: ___/___/___ Nome do Professor: _____

As Instruções são dadas oralmente pelo professor. Presta muita atenção, pois após começares o teste tens apenas 5 minutos para fazeres as 36 frases. Não te esqueças, se não souberes uma avança para a seguinte.

Jogo de Treino

1. Vou lavar a louça amanhã de manhã porque estou cansado e prefiro ir para a (fila, cola, rádio, cama, cara).
2. O meu irmão fez uma viagem a África e trouxe uma (vila, estátua, marta, estrada, estação).
3. É Primavera e os jardins estão floridos com (rotas, rosalinas, rodas, rosas, folhas).
4. Um homem que conduz um veículo chama-se (mecânico, companheiro, afinador, condutor, cantor).

TESTE de IDADE de LEITURA

1. Pega na saca e vai-me comprar (artes, laranjas, sombras, lâminas, lavatórios).
2. Não comas já o bolo porque ainda está (mente, lento, quente, bom, doce).
3. Todos os cães têm quatro (bocas, patas, pinças, peras, orelhas).
4. Ele ligou o rádio e ouviu as (notícias, delícias, natas, noites, nervuras).
5. Ele fugiu a correr porque viu um (loto, porco, lago, lado, lobo).
6. Eu gostava de ir para a praia e tomar banho no (nenúfar, mar, Marte, morto, muro).
7. A estação é no meio da (piedade, cidade, seriedade, tarde, vontade).
8. Ele partiu a loiça e por isso foi (levado, cortado, premiado, querido, castigado).
9. Um local onde se guardam livros chama-se (pêra, cozinha, divisão, biblioteca, porta).
10. Veste o casaco antes de saíres porque está (calor, frio, freio, fogo, tio).
11. Eles trabalham o dia inteiro e á noite (olham, quebram, penteiam, descartam, descansam).
12. Podias limpar a sala com uma (tesoura, vassoura, vela, taça, caneta).
13. Ele saiu para ir á caça e por isso levou a sua (guarda, estrela, espingarda, parte, estaca).
14. Ele inclinou-se sobre o poço e caiu ao (fundo, fulo, freio, fato, forno).
15. O meu tio, depois de muito estudar, tornou-se um (médio, médico, maior, senhor, meio).
16. Se tens frio na cama porque é que não pões um (coberto, lenço, cobertor, coelho, coração).
17. Quando se anda na rua é preciso ter muita atenção aos carros para não se ser (dado, transportado, partido, empurrado, atropelado).
18. Durante a noite, espero que tenhas bons (sonhos, olhos, lápis, sorrisos, peixes).

19. Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: pescou uma (carpa, pescada, sapatilha, truta, sardinha).
20. Ele trilhou a mão na porta e desatou a chorar aos (bolos, ditos, atritos, gritos, golos).
21. Todos saíram de casa para ir ver os estragos provocados pela (explosão, exposição, ascensão, expedição, exceção).
22. Os frigoríficos impedem a comida de se (apagar, escaldar, manchar, gelar, estragar).
23. Eles combinaram ir assistir é corrida no próximo domingo porque gostam de ver os carros a correr na (pista, lista, mata, rota, mina).
24. Qual é o teu jogo favorito? Ping-pong, bilhar, dominó ou (camisas, cartas, malas, focas, mãos).
25. Da cratera do vulcão vão saindo ondas de (vaga, lava, fava, cave, lapa).
26. Por que é que não usas a faca para comer o (bico, baile, bife, brinco, bibe).
27. Um amigo empurrou-o e ele caiu pelas (cadeiras, escadas, manadas, camadas, mesas).
28. Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar á porta de casa, de (corda, fuga, coleira, grade, guarda).
29. É inverno e de noite choveu muito; as gotas de água eram (gemadas, tiradas, geladas, pinheiros, socos).
30. Fomos passear ao parque e apanhámos (cascavéis, castanhas, castelos, camelos, cachimbos).
31. Se pusermos o rádio muito alto, arriscamo-nos a incomodar os (peixinhos, dedinhos, azevinhos, vizinhos, adivinhos).
32. Quando lhe ralham e lhe castigam, ela fica (contente, grande, amável, alerta, triste).
33. O faquir, ao pôr uma faca na palma da mão, deixou-nos (pagos, adiados, escavados, amedrontados, magoados).
34. As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (bondade, amizade, curiosidade, vaidade, justiça).
35. O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gigante, agente, genro, gesso, gente).
36. Fomos de carro até ao pinhal e depois sentámo-nos a comer a nossa (eleição, rola, refeição, cal, feição).

Teste de Idade de Leitura (TIL)

Apresentação e Instruções

Sucena, Ana e Castro, São Luís (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*. Coimbra: Almedina.
(Adaptação do teste Lobrot L3)

O Teste de Idade de Leitura (TIL) avalia as competências de leitura, permitindo averiguar se o nível de leitura de uma dada criança/jovem coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica, constitui ainda um elemento útil para um primeiro diagnóstico de dificuldades de leitura e/ou dislexia.

Para realizar esta prova a criança/jovem necessita de recorrer às competências de descodificação e de compreensão (essenciais na leitura). É administrada colectivamente (ou individualmente), daí a sua utilidade na avaliação de uma população significativa (por exemplo, todos os alunos de um ano/escola/concelho/região/país).

É, portanto um teste de fácil aplicação: a criança/jovem lê em silêncio 36 frases isoladas incompletas. A sua tarefa será completar cada frase, seleccionando, através de sublinhado, a palavra correcta das cinco apresentadas, depois do professor ter demonstrado como se faz no “Jogo de Treino” da 1.ª folha (neste treino os alunos devem sublinhar a opção correcta). Se o aluno quiser anular uma resposta, deve riscá-la e sublinhar outra. Se não sabe uma, deve passar à frente sem perder tempo.

Os únicos recursos necessários, para além dos humanos (alunos e professores), são uma caneta e duas folhas A4 (a 1.ª com os dados pessoais do aluno, instruções e o jogo de treino e a segunda com as 36 frases, 18 de cada lado da folha).

Deve ser apresentado aos alunos como um “Jogo de frases que necessitam de ser completadas” e devem ser informados que a segunda folha tem frente e verso. A partir do momento que o professor dá início ao teste, os alunos ficam em silêncio absoluto e completam as 36 frases o mais rapidamente possível, pois têm apenas 5 minutos, passado este tempo o professor diz “acabou o tempo” e ninguém faz mais nada. Durante a realização do teste nenhum aluno pode fazer perguntas ao professor.

Resumindo:

- 1.º - O professor diz aos alunos que só fica em cima da mesa uma caneta.
- 2.º - O professor diz aos alunos que vai distribuir umas folhas e que ninguém deve fazer nada sem a sua indicação.
- 3.º - O professor distribui as folhas.
- 4.º - O professor explica o que vai acontecer.
- 5.º - Os alunos preenchem o cabeçalho.
- 6.º - São dadas as instruções práticas sobre a realização do teste.
- 7.º - É realizado o jogo de treino.
- 8.º - O professor dá início ao teste.
- 9.º - Passados 5 minutos, o professor dá o teste por terminado.
- 10.º - O Professor recolhe os testes.

Cotação

Fórmula: Número de frases correctas X 100/36 = Nota Final

Anexo C (Teste número de palavras por minuto)

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: ___/___/___

Número de palavras por minuto: _____

FALAM OS BAGOS DE TRIGO

Metidos numa velha arca, desde que António Seareiro os guardara para semente, os bagos de trigo tinham acabado por adormecer naquela escuridão de muitos meses, julgando talvez que estavam esquecidos e ali ficariam a apodrecer o resto da vida.

Ignoravam, pois, que o *Doirado*, um boi amarelo todo paciência e poder, já lavrara com a charrua, no Outono, a parte da leiva destinada à semente e que o António preparava a grade com que desfaria os torrões do alqueive, na esperança de uma boa colheita, tanto mais que já comprara um saco de adubo para revigorar a terra cansada.

Só quem vivesse a apatia dorminhoca dos bagos resignados poderia entender depois o entusiasmo e a alegria que rebentaram na velha arca mal a Maria Rita lhe levantou a tampa e a luz do dia os sacudiu. Até o Serrano – vejam lá! -, um bago anafado e sempre resmungão, se pôs a saltitar de contentamento, como se percebesse, o maroto, o destino que lhe reservavam.

E não se enganava, o espertalhão!

Alves Redol, *A Vida Mágica da Sementinha*

1. Onde se encontravam os bagos de trigo?

2. Por que razão ali estavam?

3. Indica por que razão o boi se chamava “*Doirado*”.

4. Que fez até ali o António Seareiro?

5. Que sentiram os bagos quando a Maria Rita levantou a tampa da arca?

6. Que destino é que estava reservado para os bagos de trigo?

7. Faz um pequeno resumo escrito do texto.

Anexo D (Dados por turma)

	Média de idade
Rapazes	11
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	11
Raparigas	14
	Média em bruto
Rapazes	29
Raparigas	30
	Média de Proficiência
Rapazes	81%
Raparigas	83%

Quadro 1 – Grupo 1

	Média de idade
Rapazes	11
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	12
Raparigas	15
	Média em bruto
Rapazes	28
Raparigas	27
	Média de Proficiência
Rapazes	79%
Raparigas	77%

Quadro 3 – Grupo 3

	Média de idade
Rapazes	12
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	16
Raparigas	10
	Média em bruto
Rapazes	25
Raparigas	30
	Média de Proficiência
Rapazes	69%
Raparigas	84%

Quadro 2 – Grupo 2

	Média de idade
Rapazes	12
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	13
Raparigas	12
	Média em bruto
Rapazes	22
Raparigas	22
	Média de Proficiência
Rapazes	63%
Raparigas	63%

Quadro 4 – Grupo 4

	Média de idade
Rapazes	11
Raparigas	12
	Número de
Rapazes	10
Raparigas	16
	Média em bruto
Rapazes	33
Raparigas	30
	Média de Proficiência
Rapazes	92%
Raparigas	84%

Quadro 5 – Grupo 5

	Média de idade
Rapazes	12
Raparigas	12
	Número de
Rapazes	13
Raparigas	13
	Média em bruto
Rapazes	30
Raparigas	30
	Média de Proficiência
Rapazes	85%
Raparigas	85%

Quadro 6 – Grupo 6

	Média de idade
Rapazes	11
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	11
Raparigas	14
	Média em bruto
Rapazes	27
Raparigas	32
	Média de Proficiência
Rapazes	76%
Raparigas	89%

Quadro 7 – Grupo 7

	Média de idade
Rapazes	11
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	10
Raparigas	15
	Média em bruto
Rapazes	28
Raparigas	30
	Média de Proficiência
Rapazes	80%
Raparigas	83%

Quadro 8 – Grupo 8

	Média de idade
Rapazes	12
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	14
Raparigas	10
	Média em bruto
Rapazes	31
Raparigas	32
	Média de Proficiência
Rapazes	88%
Raparigas	91%

Quadro 9 – Grupo 9

	Média de idade
Rapazes	11
Raparigas	11
	Número de
Rapazes	10
Raparigas	14
	Média em bruto
Rapazes	26
Raparigas	30
	Média de Proficiência
Rapazes	74%
Raparigas	83%

Quadro 10 – Grupo 10

Anexo E (Material fornecido pelos autores)

Re: Prova de leitura

De: **asucena@estsp.ipp.pt**

Enviada:segunda-feira, 25 de maio de 2009 17:45:16

Para: jorge cunha (jorgepaulodacunha@hotmail.com)

Caro Jorge da Cunha,

com certeza que pode utilizar o teste e referenciá-lo.

Felicidades para a sua dissertação,

Ana Sucena

> Cara Professora,

>

> Há uns tempo pedi-lhe informações sobre a Til, as quais lhe agradeço pois

> foram bastante úteis para o projecto que apresentei na minha escola com o

> objectivo de fazer uma avaliação da velocidade e compreensão da leitura a

> todo o 5.º ano. Se não fosse muito abuso da minha parte gostaria agora de

> lhe pedir autorização para utilizar o teste de idade de leitura, e também

> para o referenciar na minha dissertação de mestrado sobre problemas > específicos de leitura.

>

> Agradeço a atenção dispensada.

>

> Cumprimentos,

>

> Jorge da Cunha

>

>

>

Fwd: Prova de Leitura

De: **asucena@estsp.ipp.pt**

Enviada:segunda-feira, 13 de abril de 2009 11:53:53

Para: jorgepaulodacunha@hotmail.com

Caro Jorge Cunha,

a Prof. São Luís reenviou-me o seu email, ao qual respondo abaixo.

> 1.º Será esta prova adequada a alunos dos 5.º e 6.º anos?

O TIL pode ser usado com crianças a frequentar o 5º e 6º anos, contudo os

valores de referência existem apenas até ao 5º ano (inclusive), o que que

faz com que, em relação às crianças do 6º ano o TIL seja útil, sobretudo,

para sinalizar dificuldades leitoras (resultados nos 3º e 4º quartis).

> 2.º Um aluno do 2.º ano para ter um nível de proficiência linguístico adequado em quantas frases tem de acertar? e do 3.º... utilizando a fórmula apresentada.

Deve ter resultados entre o 1º e 3º quartis (não esqueça de cf. quadro de sexo feminino ou masculino, consoante a criança).

> 3.º Na sua obra apresenta os quadros dos quartis, contudo aparecem quatro. A literatura indica-me três e pela ordem inversa à que é apresentada, haverá alguma razão? Será adequado utilizar esta tabela para os alunos que vou avaliar?

Sim, pode utilizar os valores que constam nos quadros propostos no livro.

Pf não hesite em entrar em contacto caso subsistam quaisquer dúvidas.

Cumprimentos,

Ana Sucena

Begin forwarded message:

> From: jorge cunha <jorgepaulodacunha@hotmail.com>

> Date: February 5, 2009 1:10:54 PM GMT+00:00

> To: <slcastro@kqnet.pt>

> Subject: RE: Prova de Leitura

>

>

> Cara Professora,

> Em primeiro lugar obrigado por responder e, de facto, gostaria de ter

acesso à referida prova, quando estiver disponível.

> Se não for abuso da minha parte, gostaria de lhe colocar algumas questões sobre a TIL, pois pretendia utilizá-la num primeiro

> diagnóstico que pretendo fazer na minha escola.

> 1.º Será esta prova adequada a alunos dos 5.º e 6.º anos?

> 2.º Um aluno do 2.º ano para ter um nível de proficiência

> linguístico adequado em quantas frases tem de acertar? e do 3.º... utilizando a fórmula apresentada.

> 3.º Na sua obra apresenta os quadros dos quartis, contudo aparecem quatro. A literatura indica-me três e pela ordem inversa à que é apresentada, haverá alguma razão? Será adequado utilizar esta tabela para os alunos que vou avaliar?

> Agradeço a atenção,

> Jorge da Cunha

>

Re: Mais uma vez...

De: **Vitor da Fonseca** (vitordafonseca@netcabo.pt)

Enviada: domingo, 22 de novembro de 2009 22:23:07

Para: jorge cunha (jorgepaulodacunha@hotmail.com)

Caro **Jorge**,

No caso de **Bons Leitores**, com cerca de 4 anos de escolaridade com bom rendimento (idade cronológica idêntica há que apontou), os testes americanos apontam uma fluência de descodificação (e óbvia compreensibilidade) de **120 palavras/minuto**. A noção de **texto adequado** é também muito controversa, deve ter pelo menos **80 % de sucesso** na totalidade dos alunos numa turma regular. Tudo o que seja abaixo, pode não indicar fraca validade e fidedignidade. Faça uma investigação para cima de 100 crianças e logo terá uma noção de normalidade, de desvio padrão e de percentil.

Um abraço.

Vitor

----- Original Message -----

From: jorge cunha

To: Vitor fonseca

Sent: Thursday, November 12, 2009 9:48 PM

Subject: Mais uma vez...

Caro Professor,

Espero que esteja bem de saúde.

Mais uma vez o aborreço que uma das minhas perguntas e, por isso, peço desculpa.

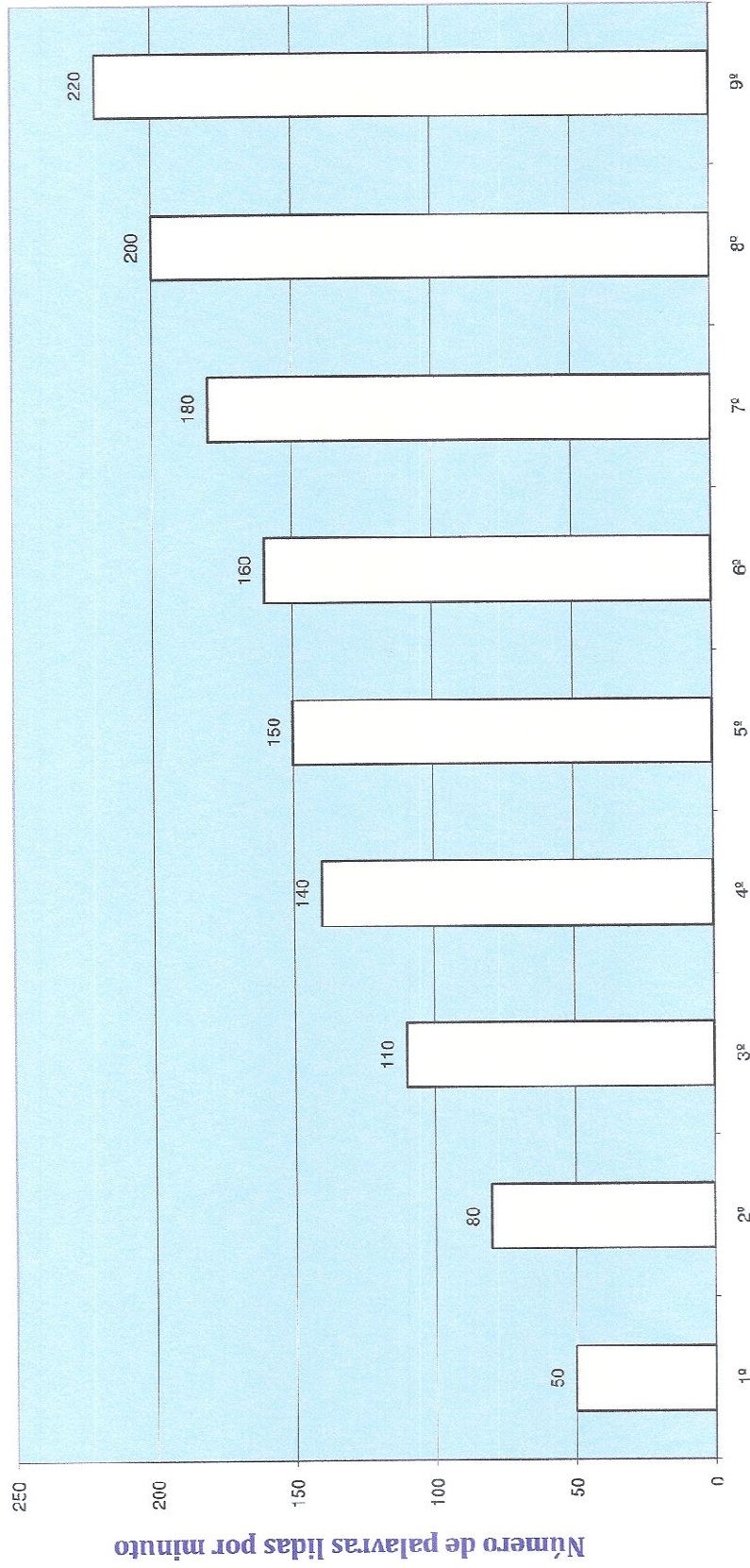
Quando realizamos um teste individual de leitura com um texto adequado à idade, em sua opinião, quantas palavras deve um jovem português com 10/11 anos (5.º ano) ler correctamente num minuto?

Um abraço,

Jorge da Cunha

Novo Windows 7. Você vai achar que nasceu sabendo! [Clique e conheça.](#)

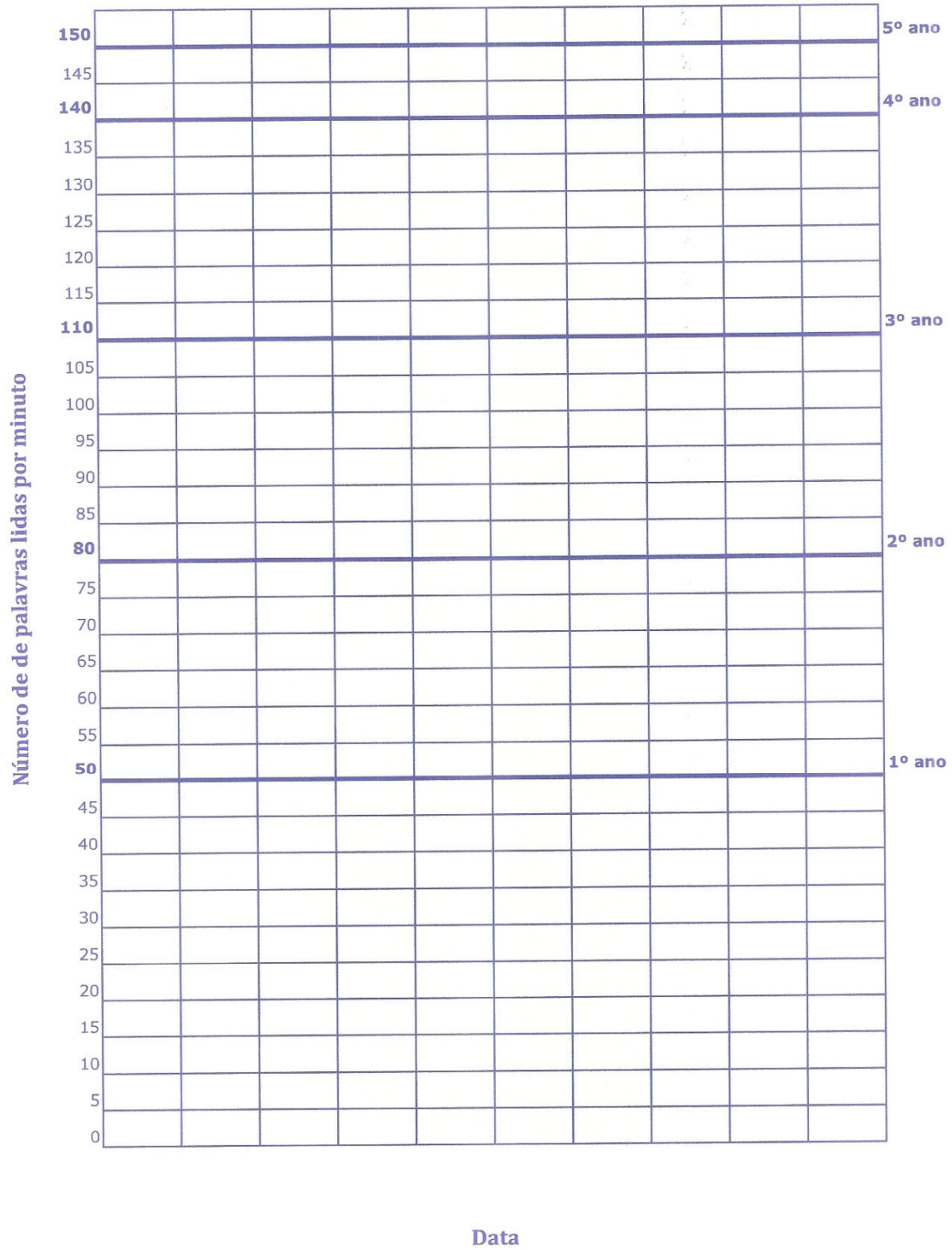
Gráfico de Velocidade Média de Leitura Oral



Anos de Escolaridade



Gráfico de Evolução da Correção e Fluência Leitora



Anexo F (Autorização do director da escola)



Externato João Alberto Faria **Arruda dos Vinhos**

Autorizo que Jorge Paulo Carvalho da Cunha aplique nesta escola, ao 5.º ano de escolaridade, o Teste de Idade de Leitura e utilize os resultados na Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

O referido mestrando comprometeu-se a utilizar os dados apenas para o fim a que se destina, seguindo as regras de confidencialidade e honestidade que o trabalho científico obriga.

Fevereiro de 2009

A handwritten signature in blue ink is written over the school logo. The signature is cursive and appears to read "Nuno Miguel Martins Faria". The logo is partially obscured by the signature.

/Dr. Nuno Miguel Martins Faria/