

## **Avaliação da Leitura: Perturbações da Fluência na Leitura como uma Dificuldade de Aprendizagem Específica**

**Vitor Cruz**

Professor Auxiliar no Departamento de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

### **1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas**

Talvez nenhuma outra área do campo da educação especial tenha gerado tantas pesquisas multidisciplinares e tenha estimulado tantos debates como a área das Dificuldades de Aprendizagem (DA) (Kirk *et al.*, 2005), ao ponto de ter mesmo sido qualificada como uma área misteriosa e complexa (Citoler, 1996; Correia, 2008; Cruz, 2009; Lerner & Kline, 2005).

Em Portugal, foi Vítor da Fonseca que, em 1984, no seu livro “Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”, utilizou pela primeira vez o termo Dificuldades de Aprendizagem como tradução do original *learning disabilities*. Este livro foi o primeiro marco científico no se refere à publicação referente às DA em Portugal, e seguia de perto o conceito que na altura era sugerido nos Estados Unidos da América (Cruz, 2009).

Hoje, 25 anos após esta primeira referência, o termo DA está generalizado e é utilizado tanto por entidades oficiais (e.g., Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação) como não oficiais (e.g., comunicação social, técnicos e pais). No entanto, como nos sugere Martins (2006), o conceito subjacente ao termo DA não é entendido de modo igual por todos os que o utilizam.

Deste modo, Martins (2006) sugere que o termo DA é por um lado sinónimo e, por outro, polissémico. Ou seja, para além de o termo DA ser inadequadamente utilizado para designar diferentes populações, também se verifica que existem diferentes terminologias para denominar um mesmo grupo de pessoas.

No caso concreto de Portugal, as DA continuam a ser negligenciadas e a não ser consideradas como um problema geral da educação (Fonseca, 1996). Esta situação torna-se mais grave se considerarmos: que o Ministério Português da Educação (1988 *in* Fonseca, 1996) refere que 37.1% das crianças que frequentam o ensino primário e

28.9% das crianças que frequentam o ensino secundário falham nas suas aprendizagens escolares; e que Correia (2006) sugere que 48% das crianças com Necessidades Educativas Especiais apresentam DA.

Correia (2008) vai mais além e sugere mesmo que, ao não contemplar a categoria das Dificuldades de Aprendizagem, a legislação portuguesa está a ignorar estas pessoas, deixando-as entregues ao insucesso escolar, o qual muitas vezes culmina num insucesso pessoal, profissional e social.

Como já foi sugerido, em Portugal o termo DA é genericamente usado para designar várias coisas, desde aquilo que elas são, até coisas muito diferentes do que elas são (Correia, 2008), ou seja, o termo DA tem sido utilizado tanto num sentido restrito como num sentido lato (Correia & Martins, 1999).

Sugerindo que na sua perspectiva esta é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação, Correia & Martins (1999, p. 5) referem que “No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, *risco educacional* ou *necessidades educativas especiais*”.

Por seu lado Correia & Martins (1999, p. 6) sugerem que “No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA quererá dizer uma *incapacidade* ou *impedimento* específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é *importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo*”.

Tendo em consideração o atrás exposto, torna-se evidente a necessidade de dar um sentido conceptual consensual ao termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), que permita assim não só perceber melhor o conceito, como também conceber um conjunto de respostas educativas eficientes para os alunos com esta problemática (Correia, 2008).

Deste modo, adicionando o termo Específicas, para as singularizar e, ao mesmo tempo evitar a confusão instalada no nosso país no que se refere às DAE, Correia (2008, p. 165) propõe que “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”.

De acordo com Correia (2008), pretendendo ter um cariz educacional, esta definição envolve todas as características presentes nas definições que têm recebido maior consenso tanto por parte dos especialistas como das associações envolvidas na compreensão e defesa dos direitos dos indivíduos com DAE.

Deste modo, dando uma ênfase muito especial aos problemas com que os indivíduos com DAE se confrontam, particularmente no que diz respeito ao processamento de informação, Correia (2008) defende que esta definição portuguesa encerra em si todos os parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais importantes.

“Assim, para além do processamento de informação que pode indiciar a *origem neurobiológica* desta problemática e portanto, a sua *condição vitalícia*, ela trata ainda de parâmetros fundamentais como o são o *padrão desigual de desenvolvimento*, o *envolvimento processual*, os *problemas numa ou mais áreas académicas*, a *discrepância académica* e a *exclusão de outras causas*. Mais, considera, como o fazem algumas das definições citadas acima, a importância da observação do *comportamento socioemocional* dos indivíduos que apresentam DAE” (Correia, 2008, p. 47).

Assim, como nos sugerem Hallahan e Mercer (2002), as crianças com DAE são aquelas que não têm um desempenho a um nível adequado para a sua idade, em uma ou mais das seguintes áreas, mesmo quando foram providenciadas experiências de aprendizagem e instruções adequadas: compreensão auditiva; expressão oral; habilidades básicas de leitura; fluência na leitura; compreensão na leitura; expressão escrita; cálculo matemático; e resolução de problemas de matemática.

Tendo por base o atrás exposto, é fácil perceber que a leitura, nas suas componentes de decodificação e compreensão, surge como um dos problemas mais referidos quando abordamos as DAE. Por esse motivo, de seguida faremos uma breve abordagem ao ensino da leitura.

## **2. Ensino da leitura**

Uma primeira ideia a colocar no que se refere ao ensino da leitura, prende-se com a noção defendida por alguns autores de que, na melhor das hipóteses, o trabalho do professor consiste em facilitar um pouco esta aprendizagem. Na realidade, como nos refere Santos (1993), tal como qualquer outra aprendizagem, a aprendizagem da leitura é um processo activo, motivado e participado por parte do aprendiz, razão pela qual esta resulta principalmente do esforço que o leitor faz e do como se envolve nessa aprendizagem.

Por outras palavras, é ideia consensual entre os diferentes especialistas do ensino da leitura que, mais do que o método em si, é o aprendiz quem representa o factor fundamental no que se refere ao êxito ou fracasso da aprendizagem da leitura (Cruz, 2007; Lerner & Kline, 2005).

Não obstante o atrás exposto, uma cuidadosa revisão da literatura relevante para o campo do ensino-aprendizagem da leitura, levada a cabo pelo National Reading Panel (2000), identificou um conjunto de tópicos de instrução efectivos no que se refere ao ensino da leitura, designadamente: consciência fonémica (*phonemic awareness*); princípio alfabético ou correspondência grafema-fonema (*phonics*); fluência (*fluency*); vocabulário (*vocabulary*); e compreensão de textos (*text comprehension*).

Começando com a *consciência fonémica*, podemos dizer que esta é a habilidade para ouvir, identificar e manipular os sons individuais (i.e., fonemas) da língua falada. Tal tipo de consciência é importante porque desenvolve a capacidade das crianças para lerem palavras e para compreenderem o que lêem (Cruz, 2007).

Para desenvolver a consciência fonémica pode ser implementado um conjunto de actividades, que incluem pedir às crianças para: identificar fonemas; categorizar fonemas; juntar fonemas para formar palavras; segmentar palavras nos seus fonemas; eliminar ou adicionar fonemas para formar novas palavras; e substituir fonemas para fazer novas palavras.

De acrescentar ainda que as instruções na consciência fonémica são mais efectivas quando as crianças são ensinadas a manipular fonemas usando as letras do

alfabeto e quando as instruções se focam em apenas um ou dois tipos de manipulação de fonemas.

Por seu lado, as instruções no âmbito do *princípio alfabético ou correspondência grafema-fonema* ajudam as crianças a aprender as relações entre as letras da linguagem escrita e os sons da linguagem falada, o que é de fundamental importância para se chegar ao entendimento do princípio alfabético, ou seja, o conhecimento da relação sistemática e previsível entre as letras escritas e os sons falados (Cruz, 2007).

De recordar que este tipo de instruções é mais efectivo quando é tanto sistemático como explícito. Sistemático, porque inclui um conjunto de relações letra-som cuidadosamente seleccionadas, que são organizadas numa sequência lógica, e explícito, porque usa directrizes precisas no ensino destas relações.

Por providenciar amplas oportunidades às crianças para aplicarem na leitura de palavras, frases e histórias aquilo que estão a aprender acerca das letras e sons, uma instrução sistemática e explícita no âmbito do princípio alfabético ou correspondência grafema-fonema melhora significativamente a competência da criança para o reconhecimento de palavras e a compreensão na leitura, e é mais efectiva se começar logo no jardim de infância.

Sendo a *fluência* a habilidade para ler um texto de modo rápido e preciso, ela torna-se de fundamental importância porque liberta as crianças para a compreensão daquilo que estão a ler. Por outras palavras, enquanto que a habilidade para ler palavras de modo preciso é uma necessidade para aprender a ler, a velocidade a que este processo é feito torna-se um factor crítico para que as crianças compreendam o que leram (Cruz, 2007).

Ou seja, tendo em consideração que uma leitura com sucesso requer que o leitor processe o texto, o que corresponde a um nível mais superficial da leitura, e que compreenda o texto, o que se refere ao nível mais profundo do significado, a fluência diz respeito ao bom funcionamento do primeiro nível de processamento.

Deste modo, a fluência na leitura refere-se à habilidade do leitor para desenvolver o controlo sobre os níveis superficiais de processamento do texto, de tal modo que ele passa a poder focar-se no entendimento dos níveis mais profundos do significado inerente ao texto.

A fluência na leitura tem assim três dimensões importantes, que constroem uma ponte para a compreensão (Rasinski, 2004). A primeira dimensão é a *precisão na*

*descodificação de palavras*, pois o leitor deve ser capaz de pronunciar os sons das palavras de um texto com um mínimo de erros.

A segunda dimensão é o *processamento automático*, dado que o leitor precisa de fazer o mínimo esforço mental possível para descodificar as palavras, para poder usar os seus finitos recursos cognitivos na compreensão do significado.

A terceira e última dimensão é aquilo a que os linguistas chamam *leitura prosódica*, pois o leitor deve analisar o texto nas suas unidades sintácticas e semânticas apropriadas. Ou seja, se o leitor ler de modo rápido e preciso mas sem expressão na sua voz, se colocar o mesmo ênfase em todas as palavras e se ignorar a pontuação, então é pouco provável que ele realmente compreenda o texto.

Para desenvolver a fluência na leitura podem ser usadas actividades como a leitura assistida e a repetição da leitura, ou seja, a modelação da leitura fluente e a promoção do empenho por parte das crianças para repetirem a leitura oral. Um outro aspecto importante é a monitorização do progresso dos alunos na fluência na leitura, pois este é útil tanto para avaliar a instrução e estabelecer objectivos para a mesma, como para motivar as crianças.

Referindo-se o *vocabulário* às palavras que devemos conhecer para comunicar de modo efectivo, este pode ser dividido em vocabulário oral, que diz respeito às palavras que usamos na compreensão ou na fala, e em vocabulário de leitura, que diz respeito às palavras que reconhecemos ou usamos na escrita (Cruz, 2007).

De facto, uma vez que é com base no vocabulário oral que os leitores principiantes retiram significado das palavras impressas, este é um elemento de extrema importância, pois os leitores devem saber o significado da maioria das palavras antes de poderem perceber o que estão a ler.

No que se refere ao vocabulário, este pode ser desenvolvido de modo indirecto, quando as crianças se empenham diariamente na linguagem oral, quando ouvem os adultos a lerem e quando lêem frequentemente por si sós. Por outro lado, o vocabulário também pode ser desenvolvido de modo directo, quando às crianças são explicitamente ensinados tanto os significados das palavras individuais como as estratégias de leitura.

Sugerindo que a investigação indica que instruções efectivas no vocabulário podem fazer a diferença, Blachowicz & Fisher (2004) propõem quatro práticas que os educadores devem usar para implementarem o desenvolvimento do vocabulário.

Assim, devem encorajar os alunos a jogar com as palavras e a explorar tanto quanto possível essas mesmas palavras. Por outro lado, devem ensinar novo vocabulário

de modo activo, fornecendo instrução explícita e rica para desenvolver vocabulário importante.

Uma outra preocupação é a de construir estratégias para a independência, ou seja, ajudar os alunos a criarem estratégias para aprenderem novas palavras de modo independente. Uma quarta prática importante prende-se com a necessidade de ler para os alunos e de os encorajar a ler com frequência, para assim expandir o vocabulário destes.

Por último, as instruções no âmbito da *compreensão de textos* são importantes porque a compreensão é a razão de ser da leitura. Na realidade, se os leitores conseguem ler as palavras mas não entendem o que estão a ler, então eles não estão verdadeiramente a ler (Cruz, 2007).

Quando reflectimos sobre a compreensão, apercebemo-nos que esta é tanto um processo intencional como um processo activo. Intencional, porque a leitura implica um propósito (e.g., ler uma revista para se entreter ou ler as instruções de um electrodoméstico para saber como funciona) e activo porque os bons leitores pensam de modo activo naquilo que lêem (e.g., para retirarem sentido daquilo que lêem os bons leitores usam tanto as suas experiências e conhecimentos do mundo, como o seu conhecimento do vocabulário e da estrutura da linguagem, ou o seu conhecimento das estratégias de leitura).

A compreensão de textos pode ser desenvolvida através do ensino de estratégias de compreensão, as quais deverão ser ensinadas por meio de instruções explícitas, através de aprendizagens cooperativas e ajudando as crianças a usar as estratégias de um modo flexível e em combinação.

Em síntese, constituindo o principal objectivo do acto de ler, a compreensão da leitura é um processo complexo, composto por um conjunto interactivo de sub-processos e habilidades. Deste modo, a compreensão com sucesso daquilo que lemos requer a combinação de: uma descodificação precisa; fluência nessa descodificação; acesso ao significado do vocabulário usado e aos conhecimentos relevantes associados ao conteúdo; e um envolvimento activo com o texto.

Assim, para aumentar a compreensão da informação de um texto, os professores devem: aumentar o acesso a textos informativos; aumentar o tempo de trabalho com textos informativos em actividades de instrução; ensinar de um modo explícito estratégias de compreensão; e criar oportunidades para usar textos informativos com fins autênticos.

### 3. A recordar

Reforçando a ideia de que a fluência é um aspecto fundamental da aprendizagem da leitura, pois estabelece a ponte entre a descodificação e a compreensão, Lyon (2003) refere-nos que enquanto que a habilidade para ler palavras de modo preciso é uma necessidade para aprender a ler, a velocidade a que este processo é feito torna-se um factor crítico para que as crianças compreendam o que leram.

De facto, como dizia uma criança, “*Se não pedalarmos numa bicicleta com velocidade suficiente, caímos*”, do mesmo modo, se não reconhecermos as palavras com velocidade suficiente não seremos capazes de compreender o seu significado.

### 4. Referências Bibliográficas

- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. (2004). Vocabulary Lessons. *Educational Leadership*, 61 (6), 66-69.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais. *Diversidades*, 9 (4), 4-13.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que São? Como Entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Ldel.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Ldel.
- Fonseca, V. (1996). Assessment and Treatment of Learning Disabilities in Portugal. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 114-117.
- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspective. In R. Bradley, L. Danielson & D. P Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research and Practice* (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J. & Coleman, M. R. (2005). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

- Lerner, J. W. & Kline, F. (2005). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lyon, G. R. (2003). Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Difficulty Learning to Read ? What Can Be Done About It ?. *Perspectives*. 29 (2).
- Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso*. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute for Literacy.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61 (6), 46-51.
- Santos, J. (1993). *Se Não Sabe Porque E que Pergunta*. Lisboa: Assírio & Alvim.