



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS**

**Mestrado em Educação Especial**

**Domínio cognitivo e motor**

**DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM NA LEITURA:**

**A importância do diagnóstico e intervenção precoce**

**Andreia Macedo de Sousa**

**Professora Doutora Sofia Campos**

Felgueiras

Setembro/2013

## DEDICATÓRIA

---

Ao meu filho

pela força do amor que nos une...

Amo-te meu bebé.

Ao meu pai

Deixei-te, apressadamente, para terminar este trabalho...

Desculpa.

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço com o coração:

À minha orientadora **Doutora Sofia Campos** pelo apoio, disponibilidade, compreensão e pelas palavras de encorajamento.

A **todos os professores do Mestrado** em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor por todos os ensinamentos que me fizeram ser melhor ao nível pessoal e profissional.

À minha **mãe** e companheiro de vida, **Lucas**, pelo amor e compreensão...

Às minhas melhores amigas, **Andreia, Sílvia e Anita**, pelas orações que me dedicam todos os dias.

À minha amiga **Cátia Ribeiro** que me incentivou a tirar o Mestrado nesta área, onde descobri a minha verdadeira força de trabalho e encontrei total realização profissional.

À minha amiga **Diana Coutinho** por me mostrar um caminho alternativo quando andava perdida no que tinha escolhido...

Ao **Conselho Directivo do Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira** que prontamente me permitiu realizar a recolha de dados para esta investigação.

A todos os **professores das turmas** envolvidas neste projeto e **Encarregados de Educação** dos alunos.

Às **crianças** pelo entusiasmo e empenho com que participaram neste estudo.

*Obrigada.*

## RESUMO

---

Atualmente, em Portugal, sente-se a falta de instrumentos aferidos que permitam precocemente avaliar situações de Dificuldades Específicas de Aprendizagem na Leitura.

Na tentativa de contrariar este paradigma, no nosso estudo, utilizamos um instrumento de avaliação que permite estabelecer o nível de leitura de uma dada criança, e se esse nível corresponde à sua idade cronológica. Sucena e Castro (2009) adaptaram para o português o sub-teste francês, Lobrot L3, ao qual chamaram “Teste de Idade de Leitura” (TIL) que assenta nas duas competências básicas na tarefa de leitura – decodificação e compreensão. Neste sentido, o nosso objetivo foi perceber quais os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento das competências de leitura das crianças. Para tal, aplicou-se o TIL a 251 crianças (131 do sexo masculino e 120 do sexo feminino) do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico de um determinado Agrupamento de Escolas.

Os resultados mostraram que o tipo de escola não influencia a competência de leitura, contrariamente ao género, à idade e à escolaridade em que às crianças do género masculino, a uma maior idade e níveis de escolaridade superiores estão associados maiores competências de leitura. Constatamos, também, que quase metade da amostra (49,4%) apresenta graves problemas de leitura.

**Palavras-chave:** Dificuldades Específicas de Aprendizagem, dislexia, dificuldades de leitura, teste de idade de leitura.

## ABSTRACT

---

Portugal has yet developed a solid testing system for the assessment of Specific Learning Difficulties such as Reading.

Therefore, this article is an attempt to overcome this paradigm by making use of assessment tools intended to monitor and assess how the child's reading ability (Lexile measure) compares to his age or grade level in school. Our study makes reference to Sucena and Castro (2009) assessment tool - Lobrot L3 - referred to as the Reading Comprehension Test (TIL) which measures both word recognition abilities (decoding skills) as well as reading efficiency (reading comprehension). Hence, this article intends to determine which significant aspects influence the child's reading skills development. This trial study (TIL) was conducted on 251 children (131 boys and 120 girls) attending the 2nd, 3rd and 4th grade of the first cycle of basic education.

The end results revealed that the school-type setting has no influence on the child's reading skills development, however aspects such as age, gender and qualification have a great impact on the development of reading skills.

Therefore, this trial study has revealed that almost half of the subjects tested (49, 4%) have severe reading disabilities.

**Keywords:** Specific Learning Difficulties, Dyslexia, Reading disabilities, Reading Comprehension Test

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

---

**ACLD** - Association for **C**hildren with **L**earning **D**isabilities

**CAS** - **C**ognitive **A**ssessment **S**ystem

**CEB** - **C**iclo do **E**nsino **B**ásico

**D.L.** - **D**ecreto-lei

**DA** - **D**ificuldades de **A**prendizagem

**DAE** - **D**ificuldades de **A**prendizagem **E**specíficas

**DCLD** - **D**ivision for **C**hildren with **L**earning **D**isabilities

**EIPA** - Escala de Identificação do Potencial de Aprendizagem

**ICLD** - **I**nteragency **C**ommittee on **L**earning **D**isabilities

**ITPA** - **I**llianois **T**est of **P**shicolinguistic **A**bilities

**ME** - **M**inistério da **E**ducação

**NACHC** - **N**ational **A**dvisory **C**ommittee of **H**andicapped **C**hildren

**NJCLD** - **N**ational **J**oint **C**ommittee on **L**earning **D**isabilities

**OCDE** - **O**rganização para a **C**ooperação e **D**esenvolvimento **E**conómico

**PISA** - **P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment

**QI** - **Q**uociente de **I**nteligência

**TIL** - **T**este de **I**dade de **L**eitura

**USOE** - **U**nited **S**tates **O**ffice **E**ducation

**WISC** - **W**esshsler **I**ntelligence **S**cale for **C**hildren

# ÍNDICE

---

<b>DEDICATÓRIA</b>	<b>1</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>2</b>
<b>RESUMO</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b>	<b>4</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>9</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>9</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>14</b>
1.1. Definição de Dificuldades Específicas de Aprendizagem	15
1.2. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem Específicas	28
1.3. Características das crianças com DAE	30
1.4. Dificuldades Específicas de Leitura – Dislexia	34
1.4. Identificação Precoce e Sinais de Risco	41
1.5. Intervenção Precoce	48
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b>	<b>53</b>
2.1. Formulação do Problema	54
2.2. Objetivos de estudo	55

2.3. Tipo de estudo	55
2.4. Amostra	56
2.5. Hipóteses de Investigação	57
2.6. Instrumento de colheita de dados: Teste de Idade da Leitura (TIL)	58
2.7. Procedimentos	61
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>63</b>
Introdução	64
3.1. Caracterização Sociodemográfica	64
3.2. Respostas corretas no TIL	68
3.3. Resultados das cotações do TIL	69
3.4. Análise Inferencial	73
3.5. Discussão dos resultados	77
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>92</b>

## **ÍNDICE DE QUADROS**

---

Quadro 1 – Definições conceptuais de Dificuldades de Aprendizagem Específicas ....	27
Quadro 2 - Tipos de Dislexia .....	38
Quadro 3 - Principais sinais de risco para identificar precocemente crianças com DAE .....	47
Quadro 4 – Caracterização dos participantes por sexo e idade (Cunha, 2010) .....	77
Quadro 5 – Caracterização dos participantes por sexo e idade (Sucena e Castro, 2009).....	78
Quadro 6 – Caracterização dos participantes por sexo e idade (aplicação 2013).....	78
Quadro 7- Resultados do TIL em função do sexo e grupo etário (Sucena e Castro, 2009).....	79
Quadro 8 - Resultados do TIL em função do sexo e grupo e grupo etário (Cunha, 2010).....	79
Quadro 9 - Resultados do TIL em função do sexo e grupo etário (aplicação 2013).....	79

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

---

<i>Gráfico 1 - Distribuição dos participantes em função do género.....</i>	<i>65</i>
<i>Gráfico 2 - Distribuição das crianças por Escola .....</i>	<i>67</i>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

---

<i>Tabela 1 - Estatísticas descritivas da idade dos participantes .....</i>	<i>65</i>
<i>Tabela 2 - Distribuição dos participantes em função da idade.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabela 3 - Dados sociodemográficos da amostra.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabela 4 - Estatísticas descritivas do nº de respostas corretas no TIL .....</i>	<i>68</i>
<i>Tabela 5 - Estatísticas descritivas do nº de respostas incorretas no TIL .....</i>	<i>69</i>
<i>Tabela 6 - Estatísticas descritivas das cotações do TIL .....</i>	<i>70</i>
<i>Tabela 7 - Distribuição dos participantes em função do género e percentis .....</i>	<i>70</i>

---

<i>Tabela 8 - Distribuição dos participantes em função da idade e percentis.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabela 9 - Distribuição dos participantes por níveis de leitura e gênero.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabela 10 - Distribuição dos participantes por níveis de leitura e idade.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabela 11 - Teste U de Mann-Whitney entre o gênero e as competências de leitura ..</i>	<i>74</i>
<i>Tabela 12 - Teste Kruskal-Wallis entre idade e competência de leitura.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabela 13 - Associação entre escolaridade e as competências de leitura.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabela 14 - Associação entre o tipo de Escola e as competências de leitura.....</i>	<i>76</i>

## INTRODUÇÃO

---

A gênese da presente investigação originou-se com base na nossa preocupação sobre as questões ligadas à leitura e às dificuldades na aprendizagem da mesma. Todos os dias, na prática docente, nos deparámos com crianças e jovens que se debatem com o problema da descodificação do código escrito. A falta de instrumentos de avaliação e diagnósticos objetivos e mensuráveis continua a contribuir para a prevalência de crianças que vão progredindo na sua escolaridade sem terem adquirido a competência da leitura.

É essencial que estes alunos sejam identificados o mais precocemente possível, a fim de evitar ou suavizar a frustração e a sensação de insucesso de que tais alunos sofrem. “Pensa-se que diagnósticos realizados precocemente, sustentados por uma base científica sólida, direcionados para a aprendizagem e consolidação da leitura, podem ajudar a elevar os níveis de proficiência leitora (descodificação e compreensão), assim como a estabelecer a diferença entre o que são dificuldades gerais de leitura e dificuldades específicas de leitura (Cunha, 2010, p. 6) ”.

De uma maneira genérica, as dificuldades gerais de aprendizagem de leitura resultam tanto de fatores extrínsecos como intrínsecos ao indivíduo. Os fatores exteriores envolvem situações adversas à aprendizagem normal da leitura, tais como: edifício escolar, organização, pedagogia desadequada, ausência ou abandono escolar, instabilidade familiar, meio sociocultural desfavorecido, falta de afetos e inadequadas oportunidades de aprendizagem. Os fatores internos ao indivíduo que podem prejudicar a sua aprendizagem da leitura referem-se à presença de uma ou várias deficiências declaradas, tais como: deficiências visuais e auditivas, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e deficiências físicas e motoras (Citoler, 1996).

Quando nos deparamos com uma criança que apresenta todas as condições para a aprendizagem da leitura e, no entanto, apresenta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem da mesma, então tem dificuldades específicas de aprendizagem (Shaywitz, 2003; Citoler, 1996; Cruz, 2009).

E como é do conhecimento dos atores educativos, a persistência dos défices de leitura ao longo do tempo promove uma incapacidade leitora contínua, cujas estratégias por mais diferenciadas e adequadas que sejam não conseguem resolver. Esta situação foi

ilustrada por Stanovich (1988) com o *efeito Mathew*: o rico tende a tornar-se mais rico e o pobre tende a tornar-se mais pobre.

De facto, a investigação sobre a aquisição da leitura tem revelado 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 (Stanovich, 1986; Torgesen, 1998).

Torgesen (1998), num artigo intitulado "Catch them before they fall", afirma que a melhor solução para o problema do insucesso na leitura é reunir meios para a identificação e prevenção precoces, já que um défice na fase inicial da aprendizagem da leitura desenvolve consequências negativas relativamente à mesma, vendo reduzidas as oportunidades de aumento de vocabulário, e perdendo oportunidades de desenvolvimento das estratégias de compreensão da leitura.

Assinalada por vários autores como a mais conhecida problemática na aprendizagem da leitura, a dislexia, não é fácil de diferenciar de outras perturbações que conduzem a baixos níveis de proficiência leitora. Talvez seja por isso que os diagnósticos tardem e a intervenção precoce, que é reconhecido hoje em dia, pode contornar a problemática, criando leitores competentes, estejam ainda longe do conhecimento dos docentes, quer por falta de formação ou pela falta de um instrumento aferido que permita avaliar situações de DAE na leitura.

O Teste de Idade de Leitura (TIL), que utilizamos nesta investigação, "colmata uma lacuna no espaço de investigação sobre leitura, podendo também ser utilizado em atividades terapêuticas junto de crianças com dificuldades de aprendizagem e até no diagnóstico de dificuldades na leitura/dislexia. Foi construído através da adaptação do teste Lobrot L3 (1973), de origem francesa e amplamente utilizado entre os investigadores e clínicos francófonos na avaliação da competência de leitura, que 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, 2009, p. 90)".

Só após a aplicação de um teste estandardizado e validado a alunos de um determinado ano de escolaridade, ou a um jovem com dificuldades de leitura, a escola pode aferir quem necessita de ser aconselhado fazendo um diagnóstico especializado e aferindo as medidas a ser tomadas para minimizar as referidas dificuldades. Como refere Cruz (2005) proceder a uma avaliação é o primeiro passo para se poder delinear uma estratégia de intervenção. Só com este conhecimento é que os

professores e os pais podem atuar, pois as dificuldades de leitura necessitam de intervenções diversas de acordo com a sua tipologia. A escola precisa de ser audaz também neste campo.

Neste sentido, e sobretudo por isto, “... é difícil perceber como é que um profissional (professor, etc.) pode ter sucesso em identificar, diagnosticar, prescrever tratamentos, ensinar ou recuperar, motivar ou gerar melhorias na vida de um indivíduo com DA, sem primeiro ter uma ideia clara e precisa da natureza das DA” (Cruz, 2005, p. 51), mais ainda quando são várias as evidências que apontam que é possível verificarem-se progressos na leitura, sendo que este está dependente de fatores como: a) uma sinalização precoce; b) realização de diagnósticos precisos; e c) programas de intervenção adequados ao tipo de problemática.

Assumindo esta crítica como pessoal, o nosso estudo teve como objectivo numa primeira parte teórica, perceber a natureza das DAE para tentar auxiliar os nossos alunos que se perdem num ensino desorientado e incapaz de responder aos seus problemas.

Porque não é possível averiguar de uma só vez todos os fatores que contribuem para as DAE e para a falta de diagnósticos precoces para as contornar, propomo-nos a responder, nesta investigação específica, a duas questões primordiais:

- ⇒ Quais as competências de leitura dos alunos do 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridades do 1º CEB de um Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu?
- ⇒ Quais os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento das competências de leitura (género, idade, escolaridade, ambiente)?

Muitos são os autores que têm debatido as problemáticas específicas de aprendizagem, nomeadamente aquelas que decorrem de uma perturbação nos processos fonológicos da aprendizagem da leitura e conseqüentemente da escrita, a chamada dislexia que é o objeto principal do nosso estudo.

Contudo, com a preocupação de contribuir para a compreensão do que são as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), - de modo a que a preparação teórica seja abrangente, tendo em vista também, e além de tudo, uma prática profissional mais crítica e intelectualmente mais fundamentada – iniciamos a nossa revisão da literatura com os aspetos basilares referentes a esta problemática.

Assim, no capítulo I, será feita uma abordagem conceptual das Dificuldades de Aprendizagem Específicas na perspectiva dos vários autores ao longo dos tempos, a que se seguirá uma referência às características das crianças com esta problemática, prosseguindo então para o estudo sobre as Dificuldades Específicas na Leitura – Dislexia.

Porque a deteção precoce e intervenção adequada podem criar condições para melhorar o desempenho destes indivíduos no futuro (Torres e Fernández, 2001), fazemos uma abordagem a alguns aspetos a ter em conta na identificação precoce e sinais de risco patentes, e que podem ajudar com ações certas e eficazes.

Finalmente, para terminar o capítulo, apresentamos o “Teste de Idade de Leitura” que serviu de instrumento de recolha de dados, servindo também de apresentação e reconhecimento de um teste estandardizado de diagnóstico de problemas de leitura. A sua aplicação e tratamento permitiu-nos constatar a sua fiabilidade enquanto instrumento de diagnóstico e avaliação das competências leitoras.

Na metodologia, que compõe o capítulo II, formularam-se as questões de investigação: 1) Quais os fatores sociodemográficos que influenciam as competências leitoras; 2) quais as competências de leitura dos participantes do estudo.

Para o ponto 1 apontaram-se quatro sentidos possíveis: a) o género influencia as competências de leitura; b) a idade influencia as competências de leitura; c) as competências de leitura aumentam com a escolaridade; d) o tipo de escola (rural ou urbana) influencia as competências de leitura.

Segundo Sucena e Castro (2009) e Cunha (2010) existe uma clara progressão nos resultados com o aumento da idade, ou seja a idade influencia a competência da leitura. No que diz respeito ao género, pode-se observar que em todos os intervalos de idade os resultados do sexo masculino são ligeiramente superiores aos do sexo feminino.

Pretendemos, então, verificar se estes resultados são iguais na nossa amostra e comparar os resultados do nosso estudo com os destes autores.

Para o ponto 2, após serem identificadas o número de respostas certas e erradas, aferiu-se o nível de proficiência leitora dos participantes no estudo, sendo que, utilizamos a divisão das crianças em três agrupamentos de acordo com o proposto por

Sucena e Castro (2009) e Cunha (2010): a) graves problemas de leitura; b) alvo de nova avaliação; c) leitura fluente.

No capítulo III, analisam-se e interpretam-se os resultados provenientes da recolha de dados. Os resultados mostraram que o tipo de escola não influencia a competência de leitura, contrariamente à idade, ao género e à escolaridade - a uma maior idade, ao sexo masculino e níveis de escolaridade superiores estão associados maiores competências de leitura.

No que diz respeito às competências leitoras dos participantes no estudo constatamos que quase metade da amostra (49,4%) apresenta graves problemas de leitura.

Ainda neste capítulo, apresentamos a discussão dos resultados, onde confrontamos os resultados do nosso estudo com os estudos de Sucena e Castro (2009) e Cunha (2010).

Tomando como ponto de partida o preocupante desempenho leitor dos nossos alunos é possível aferir da necessidade de intervir precocemente nas DAE de leitura, pois uma intervenção útil na idade adequada pode minimizar a perturbação e evitar consequências irremediáveis.

## **CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA**

---

## **1.1. Definição de Dificuldades Específicas de Aprendizagem**

---

Na avaliação realizada em 2003, os resultados do PISA relativos às competências de leitura dos jovens portugueses voltaram a situar-se francamente abaixo da média da OCDE o que revela que há ainda muito a fazer em Portugal ao nível do ensino da leitura e escrita se pretendemos atingir níveis de desenvolvimento Humano equivalentes à média dos restantes países.

As escolas debatem-se, cada vez mais, com alunos que apresentam sérias desordens educacionais que não são atribuídas a problemas clínicos, criando um padrão de provas antagónicas e difusas que não permitem a correta avaliação das competências dos alunos.

Esta inaptidão para áreas concretas, sem provas de incapacidade mental ou outros fatores de insuficiência, encontram reflexo na definição de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, onde indivíduos com capacidades medianas ou acima da média se deparam com graves lacunas na aprendizagem.

Antes de iniciarmos o tema propriamente dito, pensamos ser importante abordar algumas ideias prévias fundamentais, para uma visão integrada e alargada das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, para que deste modo, as Dificuldades de Aprendizagem na Leitura fiquem devidamente enquadradas e elucidativas.

De difícil definição por falta de concordância entre os agentes educativos e até a nível estatal e legislativo, as Dificuldades de Aprendizagem Específicas são comumente confundidas com problemas de aprendizagem em que crianças e jovens apresentam algumas discapacidades, mas que não apresentam as características dos alunos com DAE.

Correia (2008) afirma que há já alguns anos que vem a chamar a atenção para o facto de, em Portugal, se usar o termo dificuldades de aprendizagem para querer dizer várias coisas que vão desde tudo o que é problema de aprendizagem até ao que é um problema de aprendizagem provocado por um ensino inadequado.

Termos como “dificuldade de aprendizagem” e “problema de aprendizagem” surgem de forma quase indistinta, a par de outros termos mais específicos (como por exemplo a dislexia, a disortografia) ou de outras designações muito mais genéricas e

abrangentes (necessidades educativas especiais, deficiência mental, ensino especial, insucesso escolar).

As DAE, dada a sua complexidade, consignam um conjunto de fatores que tornam os alunos elegíveis para a Educação Especial, embora em Portugal isso não se concretize como seria expectável por parte de pais e professores. Apesar de 37,1% das crianças do ensino básico e 28,9% do ensino secundário apresentarem défices nas suas aprendizagens escolares, o ME continua a não considerar as DAE como um problema geral da Educação (Correia, 2008).

A legislação portuguesa no seu D.L. nº 3/2008 de 7 de Janeiro acentua esta negligência ao não contemplar os alunos com DAE e esta situação torna-se mais gravosa e incompreensível quando reconhecemos que 48% das crianças com Necessidades Educativas Especiais apresentam DAE (Correia, 2006).

Correia (2008), fazendo uma análise profunda ao respetivo decreto, caracteriza-o como “restritivo e discriminatório, ao parecer limitar o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência, estando, assim, a discriminar a esmagadora maioria dos alunos com NEE permanentes (mais de 90%, representando mais de 100 000 crianças e adolescentes), alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias, dificuldades de aprendizagem não-verbais), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas de comunicação (ex., problemas específicos de linguagem) e com problemas de saúde (ex., desordem por défice de atenção/hiperatividade) (p. 20).”

Para se perceber a forma como as Dificuldades de Aprendizagem Específicas têm vindo a ser encaradas no contexto educativo português é importante tentar perceber a sua etiologia e explanar as diferentes definições postuladas pela literatura.

Na definição de Kirk, que desde sempre orientou os seus esforços para clarificar problemas das alterações da linguagem em crianças, as Dificuldades de Aprendizagem referem-se a “um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos (1962, p. 263).”

---

O termo Dificuldades de Aprendizagem proposto por Kirk foi desde logo aceite pelos investigadores por dar relevo à componente educacional em detrimento da componente clínica. Acerca disto, o autor enfatiza que, no que diz respeito a crianças e jovens com DAE, não inclui os cegos, surdos, porque existem métodos específicos para trabalhar estes défices sensoriais e exclui ainda crianças com atraso mental generalizado (Kirk citado por Cruz, 2008, p. 17).

Para Bateman “As crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização, relacionada com desordens básicas no processo de aprendizagem, as quais podem, ou não ser acompanhadas por disfunções demonstráveis no sistema nervoso central e que não são secundárias a deficiência mental generalizada, a privação educativa ou cultural, a distúrbio emocional severo ou a perda sensorial. Frequentemente, estas desordens de aprendizagem incluem-se num ou mais dos seguintes tipos de desordens – problemas de leitura, distúrbios visuo-motores e desordens de comunicação verbal” (Bateman, 1965, p. 220).

De acordo com esta definição as DAE são caracterizadas por três fatores importantes: discrepância (a criança com DAE é considerada como possuindo um potencial intelectual acima da sua realização escolar); irrelevância da disfunção do sistema nervoso central (para a determinação dos problemas educacionais da criança não é capital evidenciar uma possível lesão cerebral); e exclusão (as DAE não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural (Correia, 1991).

Na definição do *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC) as crianças com DAE “exibem uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, da soletração ou da aritmética. Incluem condições que têm vindo a ser referidas como incapacidades perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problemas de aprendizagem resultantes primariamente de incapacidades visuais, auditivas, ou motoras, de deficiência mental, de distúrbios emocionais, ou de desvantagem emocional” (NACHC, 1968, p. 34).

Ainda sem ultrapassar as divergências conceptuais, o *Institute for Advanced Study at Northwestern University* propôs a seguinte definição:

---

- “Dificuldade de Aprendizagem refere-se a um ou mais défices significativos nos processos de aprendizagem essenciais, que requerem técnicas de educação especial para a sua recuperação;
- Crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente demonstram uma discrepância entre a avaliação esperada e a atual numa ou mais áreas como a fala, a leitura, ou a linguagem escrita, a matemática, e a orientação espacial;
- A dificuldade de aprendizagem referida não é o resultado primário de incapacidade sensorial, motora, intelectual, ou emocional, ou da falta de oportunidades para aprender;
- Défices significativos são definidos em termos de procedimentos de diagnóstico aceites na educação e na psicologia;
- Processos de aprendizagem essenciais são aqueles habitualmente referidos nas ciências comportamentais como envolvendo a perceção, a integração, e expressão, quer seja verbal ou não verbal;
- Técnicas de educação especial para recuperação refere-se à planificação educativa baseada nos procedimentos e resultados de diagnóstico” (in Cruz, 2009).”

O *Comité da Division for Children with Learning Disabilities (DCLD)* propõe que “uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que tendo habilidade mental, processos sensoriais, e estabilidade emocional adequadas, tem défices específicos nos processos perceptivos, integrativos, ou expressivos que alteram a eficiência de aprendizagem. Isto inclui as crianças com disfunções do sistema nervoso central as quais se expressam primeiramente em falhas na eficiência” (in Hammil, 1990).

Para Hammill: “as dificuldades específicas de aprendizagem, tal como são definidas aqui referem-se àquelas crianças de qualquer idade que demonstram uma deficiência substancial num aspecto particular de rendimento escolar devido a incapacidades perceptivas ou perceptivo-motoras, independentemente da etiologia ou de outros fatores contribuintes. O termo perceptivo tal como é utilizado aqui refere-se aos processos mentais (neurológicos) através dos quais a criança adquire... os alfabetos básicos de sons e de formas (1990, p. 306).”

A definição de 1976 do US Office of Education (USOE) expressa que “uma dificuldade de aprendizagem específica pode ser encontrada se uma criança tem uma discrepância severa entre rendimento e habilidade intelectual numa ou mais das

diversas áreas: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva ou compreensão escrita, habilidades básicas de leitura, cálculo matemático, raciocínio matemático ou soletração.

Uma “discrepância severa” é definida como existente quando o rendimento numa ou mais áreas desce até ou abaixo dos 50% do nível de rendimento esperado para a criança, quando a idade e as experiências educativas prévias são tidas em consideração (USOE, 1976, p. 52405).”

Em 1977, o USOE, sugere uma nova definição onde inclui um conjunto de critérios operacionais que visavam identificar os estudantes com DAE. Esta definição, segundo Correia (2008), apesar de algumas incongruências é a mais aceite nos EUA e é fundamentado por ela que os programas federais são administrados.

Assim, o termo “dificuldades específicas de aprendizagem significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas (USOE 1997, p.65083).”

No entanto, como refere Cruz (1999), estes critérios apresentam algumas incongruências. Primeiro, os critérios de operacionalização desprezam completamente duas componentes do registo federal, isto é, não é fornecido nenhum critério para operacionalizar tanto os processos como as componentes disfuncionais do sistema nervoso central. Segundo, a definição inclui a soletração entre as DAE, mas ela não é considerada nos critérios. Terceiro, a definição implica que as DAE podem existir em todas as idades, enquanto o uso do termo “criança” restringe a condição aos estudantes mais novos.

Na realidade, os indivíduos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específicas não têm características idênticas que os definam enquanto grupo com as mesmas incapacidades ou problemáticas educativas. A sua ocorrência pode acontecer em todos os níveis sociais, culturais e económicos; em ambiente educativo adequado; em contexto familiar típico. Aliás, as DAE podem ocorrer em crianças e

---

jovens com um QI elevado, não existindo, portanto um fator único e determinante para o baixo rendimento escolar destas crianças e jovens.

Uma nova definição recebe uma concordância moderada entre autores e diz o seguinte: “Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (NJCLD, 1994, p. 61-64)

Apesar da definição da NJCLD ser a mais aceite por parte dos estudiosos, os líderes da *Association of Children with Learning Disabilities* (ACLD), discordam da definição de 1981 da NJCLD e propõem a seguinte: “ Dificuldades de aprendizagem específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica, que selectivamente interferem com o desenvolvimento, a integração e/ou demonstração de capacidades verbais e/ou não verbais. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição de incapacidade distinta e variam na sua manifestação e no seu grau de severidade.

Ao longo da vida, esta condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as actividades da vida diária” (ACLD, 1986, p. 15).”

Esta definição, apesar de apresentar algumas qualidades, não é competitiva com a NJCLD, primeiro porque não fornece nenhum exemplo específico do tipo de problemas que podem ser classificados como DAE, tais como leitura, audição e escrita, referindo-se apenas a problemas verbais e não-verbais. Omite também o fator de exclusão, não deixando perceber se reconhece ou não a concomitância com outros problemas.

Para Fonseca (2008) é a que apresenta maiores possibilidade de se tornar a definição mais consensual para as DAE, uma vez que esta é, segundo este autor, a mais aceite

---

internacionalmente e tem maior viabilidade profissional por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura. Contudo, por questões políticas e legais, dificilmente esta definição substituirá a da USOE.

No sentido de melhorar a definição da NJCLD, o *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD) postulou que “Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, das capacidades matemáticas *ou* das competências sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidades (e.g., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio social e emocional), com influências *sócio-envolvimentais* (e.g., diferenças culturais, ensino insuficiente ou inapropriado, factores psicogénicos) e especialmente com desordens por défice de atenção, todas capazes de causarem problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não resulta directamente destas condições ou influências” (ICLD, 1987, p. 222).

Das várias definições até agora referidas, somente a do NJCLD, a do USOE, a da ICLD e a da LDA têm valor e viabilidade profissional, sendo que as outras, atualmente, apenas apresentam valor histórico.

Correia (2008) apresenta uma definição de DAE que se aplica à realidade portuguesa, começando por clarificar o uso do termo “específicas” para as singularizar e evitar a confusão há muito existente entre DA e problemas de aprendizagem.

Assim, Correia propõe que “as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o 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 estas ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (2008, p. 47) ”.

---

Correia afirma que esta definição encerra em si todos os parâmetros considerados nas definições estrangeiras consideradas mais viáveis e corretas.

A verdade é que ao longo dos anos as dificuldades de aprendizagem têm sido classificadas de múltiplas formas e de acordo com múltiplos critérios: em função da operacionalização do conceito, em função da etiologia a que as dificuldades são atribuídas, em função das áreas curriculares específicas em que se observa um défice relativo no desempenho do aluno (Correia, 2008; Cruz, 1999).

Diversas pesquisas resultantes das muitas incertezas vêm demonstrar e atribuir algum consenso quanto ao paradigma das DAE no que diz respeito:

- ↪ à sua diversidade e heterogeneidade;
- ↪ à sua ocorrência em todos os níveis socioeconómicos;
- ↪ ao seu envolvimento genético e a sua constatação em várias gerações na mesma família;
- ↪ à sua co-morbilidade;
- ↪ aos seus sinais de discrepância;
- ↪ às suas estruturas cerebrais atípicas;
- ↪ aos seus pré-requisitos cognitivos hesitantes.

Correia (2008) explica que a diversidade e heterogeneidade das características desta problemática englobam mais frequentemente a dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, dispraxia, problemas de perceção auditiva, problemas de perceção visual, problemas de memória de curto e longo prazo sendo que 80% dos problemas se centram na dislexia e disortografia.

O facto de esta problemática poder ocorrer em concomitância com outras, como por exemplo défices de atenção com ou sem hiperatividade explicam a sua co-morbilidade.

De entre os muitos critérios referidos como mais importantes para operacionalizar as DAE, existem três que se repetem com mais frequência e que reúnem maior consenso entre os autores – o critério da **especificidade** ou inclusão, o critério da **exclusão** e o critério da **discrepância**.

### **Critério de Especificidade**

O critério de **especificidade** define que a dificuldade de aprendizagem está associada a um número limitado de domínios cognitivos. Ao nível académico, as DAE manifestam-se na aprendizagem de uma ou mais matérias muito concretas, o que leva à necessidade de atribuir uma denominação específica a cada dificuldade, em função do tipo de problema – dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia (Citoler, 1996).

### **Critério de Exclusão**

O critério de **exclusão** diferencia as dificuldades específicas de outras que possam coexistir com estas (Citoler, 1996; Cruz, 2009).

Todos os autores são unânimes ao estabelecer que o nível intelectual da criança deve ser equivalente à norma esperada para o seu grupo etário para que o diagnóstico de dificuldades específicas seja efetivo.

Outro critério de exclusão define que as crianças que se podem incluir no diagnóstico não podem apresentar défices sensoriais, distúrbios emocionais ou privação sociocultural (absentismo escolar, inadequação de métodos educativos, privação cultural ou económica, bilinguismo, entre outras) que possam justificar as dificuldades de aprendizagem. Também este critério sofreu algumas críticas, nomeadamente porque se verificam sinais muito semelhantes entre crianças com dificuldades de aprendizagem específicas e crianças com desvantagens culturais (Cruz, 2009).

Existe, pela parte de alguns investigadores uma postura crítica relativamente ao critério de exclusão, indicando como singular o paradoxo da coincidência entre estes critérios e os fatores ou causas que é comum citar-se como origem das DAE. A título de exemplo referimos que uma criança pode ter uma perturbação emocional, devida a fatores ambientais, e, apresentar também dificuldades de aprendizagem; tornando-se difícil determinar se uma DA coexiste com outra “discapacidade”, embora independente desta, se aquela é a causadora da baixa realização ou se é a DA a causadora dessa mesma “discapacidade”, e, conseqüentemente, de uma baixa realização académica. O mesmo se poderá passar com o critério de “ausência de oportunidades educativas”, onde poderão estar incluídos uma série de fatores ambientais – insuficiente preparação dos professores em metodologias adequadas ou

na compreensão dos estádios de desenvolvimento – que podem determinar dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, só poderíamos afirmar que um aluno é portador de DA quando surge insucesso após se implementarem as metodologias adequadas de ensino (Correia, 1991; Casas, 1994).

### **Critério de discrepância**

Por fim, é apresentado o critério de **discrepância**, que se baseia na falta de concordância entre o resultado real da aprendizagem e o que seria esperado tendo em conta o potencial da criança (Citoler, 1996; Correia, 2008)

Neste critério está patente a componente académica, com base na discrepância, segundo a qual uma criança pode manifestar dificuldades significativas, não esperadas para o seu potencial. Esta discrepância determina-se através de diferentes procedimentos que incluem o desnível entre o nível observado e o esperado, as diferenças em termos de pontuações típicas ou incluindo a análise da evolução escolar (retenções). Habitualmente considera-se como significativa uma discrepância de dois desvios típicos (DSM-IV, 1995; Casas, 1994).

Assumindo uma atitude crítica, quanto a este critério, Correia (1991) refere que uma criança pode apresentar uma discrepância entre o seu potencial intelectual e a sua realização académica devido a uma série de fatores emocionais, sociais, pedagógicos e/ou de motivação, bem como a dificuldades de aprendizagem; querendo com isto dizer que a existência de uma discrepância é um índice de insucesso escolar que pode ser, ou não, causado por DAE. Dentro desta perspetiva levanta a questão sobre a adequação deste critério, dado que, geralmente, o nível de realização é avaliado com base em testes pouco seguros e pouco credíveis.

A identificação de alunos com DAE deverá processar-se de forma a avaliar se o seu desempenho corresponde ou não ao seu potencial. A existência de uma discrepância entre capacidade e desempenho pode ser fator indicativo de DAE.

Dado que as estratégias de aprendizagem a adotar para cada aluno dependem do tipo de dificuldade de aprendizagem diagnosticada, é de primordial importância uma identificação da problemática do aluno em causa. Com base nessa identificação obter

se-á informação precisa, que se revestirá de grande importância para uma intervenção adequada e eficaz.

As crianças e jovens com DAE veem muitas vezes o seu futuro penhorado devido ao abandono precoce da escola na qual não conseguem alcançar resultados proporcionais às suas capacidades ou por encontrarem nesta apenas um vazio desmotivante proporcionado por um conjunto de experiências de aprendizagem não coadunadas com as suas expectativas ou habilidades.

Finalmente podemos discernir da força destas definições e analisaremos através de um esquema conceptual cada uma delas, de modo a compreender as diferentes abordagens.

## DEFINIÇÕES CONCEPTUAIS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Autores/Organizações	Definição	Causas	Áreas afetadas	Exclusão
Kirk (1962)	Atraso/desordem/imaturidade no desenvolvimento	Disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental	Processos da fala, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética	Deficiência mental, privação sensorial, fatores culturais ou pedagógicos
Bateman (1965)	Discrepância educativa significativa entre o potencial intelectual estimado e o nível atual de realização	Desordens básicas no processo de aprendizagem, disfunções no sistema nervoso central	Problemas de leitura, distúrbios visuo-motores e desordens de comunicação verbal	Deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbio emocional severo ou perda sensorial
NACHC – National Advisory Committee on Handicapped Children (1968)	Desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem	Incapacidades perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc.	Desordens da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética	Problemas de aprendizagem resultantes primariamente de incapacidades visuais, auditivas ou motores, de deficiência mental, de distúrbios emocionais ou de desvantagem ambiental
Northwestern University (1969)	Discrepância entre a avaliação esperada e a atual (aptidão/rendimento) numa ou mais áreas	Não são sugeridas causas	Fala, leitura, linguagem escrita, matemática e orientação espacial	Incapacidade sensorial, motora, intelectual ou emocional, falta de oportunidades para aprender
CEC/DCLD - Council for Exceptional Children/Division for Children Learning Disabilities (1982)	Habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequadas, mas com défices específicos	Disfunções do sistema nervoso central	Processos perceptivos, integrativos ou expressivos	Problemas educativos, deficiência mental, cegueira, surdez ou distúrbios emocionais
USOE – US Office of Education (1976)	Discrepância severa, numa criança, entre rendimento e habilidade intelectual numa ou mais áreas (rendimento numa ou mais áreas até ou abaixo dos 50% do nível de rendimento esperado)		Expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva ou compreensão escrita, habilidades básicas da leitura, cálculo matemático, raciocínio matemático ou soletração	
USOE – US Office of Education (1977)	Perturbação num ou mais processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita (inclui critérios para identificar DAE)	<i>Handicaps</i> perceptivos, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento	Aptidão imperfeita de escutar, falar, ler, escrever, soletrar ou de fazer cálculos matemáticos	Problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de distúrbio emocional ou de desvantagem ambiental, cultural ou económica
NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities (1994)	Grupo heterogéneo de desordens intrínsecas ao indivíduo e que podem ocorrer ao longo da vida manifestadas por	Disfunção do sistema nervoso central	Escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou capacidades matemáticas	Não resulta destas condições, mas podem ocorrer concomitantemente com: Condições de incapacidade (deficiência

<b>Autores/Organizações</b>	<b>Definição</b>	<b>Causas</b>	<b>Áreas afetadas</b>	<b>Exclusão</b>
	dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades			sensorial, mental, distúrbio emocional), influências extrínsecas (diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado)
ACLD – Association of Children with Learning Disabilities (1986)	Condição crónica que interfere com o desenvolvimento, a integração e/ou a demonstração de capacidades verbais e/ou não-verbais	Origem neurológica	Autoestima, educação, vocação, socialização e/ou atividades da vida diária	
ICLD – Interagency Committee on Learning Disabilities (1987)	Grupo heterogéneo de desordens intrínsecas ao indivíduo manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades	Disfunção do sistema nervoso central	Audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, capacidades matemáticas ou competências sociais	Não resulta destas condições, mas podem ocorrer concomitantemente com: Condições de incapacidade (deficiência sensorial, mental, distúrbio social e emocional), influências sócio-ambientais (diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado, fatores psicogénicos) e especialmente com desordens por défice da atenção
Miranda Correia (2008)	A forma como o 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	Origem neurobiológica (condição vitalícia)	Fala, leitura, escrita, matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos	Privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, mas podem ocorrer em concomitância e alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente

Quadro 1 – Definições conceituais de Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Feita esta análise detalhada destas definições que têm tido um papel fundamental na compreensão das DAE, concluímos, aferindo que elas não são definidas como operacionais porque não especificam as operações ou procedimentos pelos quais o constructo das DAE pode ser medido e diagnosticado.

Sendo assim, é possível referir que um dos constrangimentos encontrados nas diferentes definições é a falta de critérios que se orientem para a dimensão do processamento de informação e para os vários fatores de exclusão, mencionados na maioria das definições desviando-as da sua principal função, que é a de fornecer uma ideia clara sobre as DAE para que se possa atuar de acordo e atempadamente na resolução da problemática.

Face ao exposto, é lícito considerar que tanto para a definição como para a identificação das DAE ainda há algum caminho a percorrer, nomeadamente no que concerne à operacionalização da definição do termo e ao aperfeiçoamento dos critérios de identificação (Cruz, 2009).

## **1.2. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem Específicas**

---

A dificuldade para encontrar uma definição consensual de dificuldade de aprendizagem reside na identificação insuficiente, na relativa ineficácia do diagnóstico e na etiologia obscura, onde convergem múltiplos fatores biossociais (Fonseca, 2008) desde aspetos emocionais, afetivos, pedagógicos e sociais desajustados.

Além disso, esta problemática “revela sinais obscuros que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, entre outras, que interferem no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central (Fonseca, 2008, p. 123).”

Apesar das múltiplas causas estudadas, atualmente considera-se que a etiologia das DAE se deve a uma perturbação neurológica que afecta funções cerebrais específicas. As diversas explicações propostas acabam por se situar entre os fatores envolvimentoais e os fatores interpessoais, próprios do indivíduo (Correia, 2008; Citoler, 1996).

---

De acordo com Citoler (1996) as DA são categorizadas em três fatores: fatores fisiológicos, fatores socioculturais e fatores institucionais.

No que concerne aos **fatores fisiológicos**, a literatura especializada baseia-se em quatro causas a) disfunção neurológica ou lesão cerebral; b) determinantes genéticos ou hereditários; c) fatores bioquímicos e d) fatores endócrinos (Cruz, 2009).

A disfunção neurológica ou **lesão cerebral** pode ter uma origem pré-natal, perinatal ou pós-natal (Fonseca, 2008, p. 135). Quanto às causas pré-natais, foram encontradas correlações entre situações de consumo de álcool e de drogas por parte da mãe durante a gravidez bem como situações posteriores de DA por parte das crianças.

Ao nível das causas perinatais são incluídas as situações de parto prolongado, os partos induzidos, o baixo peso à nascença, a anóxia e as lesões provocadas por danos com os instrumentos médicos (Cruz, 2009).

Por último, as causas pós-natais incluem não apenas os traumatismos e acidentes como todo um conjunto de enfermidades infecciosas, tais como encefalites, meningites e escarlatina, que podem afetar o cérebro ou outras partes do sistema nervoso central (Casas, 1994).

Os vários estudos realizados, no que diz respeito às **determinantes genéticas** ou hereditárias, parecem sugerir que diversas histórias familiares de dislexia demonstram a existência de variados fatores genéticos (Fonseca, 2008).

Como já referido, muitos indivíduos com DAE não possuem disfunções neurológicas nem fatores genéticos associados às DAE, pelo que **fatores bioquímicos** como alergias aos alimentos, sensibilidade aos salicilatos e deficiências vitamínicas podem ter uma influência direta no surgimento das DAE (Cruz, 2009).

No que diz respeito aos **fatores endócrinos**, Citoler (1996) sublinha a existência de diversas síndromes que podem produzir DAE, como são o desequilíbrio que ocorre nas glândulas endócrinas, traduzindo-se pelo excesso ou defeito nas secreções químicas das glândulas, o hipertireoidismo e o hipotireoidismo.

Os **fatores socioculturais** estão relacionados com má nutrição, privação de experiências precoces, códigos linguísticos familiares restritos e estratégias educativas inadequadas (Cruz, 2009),

Por último, **os fatores institucionais** sugeridos por Citoler (1996) dizem respeito às condições materiais em que se dão os processos de ensino/aprendizagem, as metodologias de ensino e o grau de adequação do programa às características do indivíduo.

A falta de consenso quanto à etiologia das DAE segue em paralelo com a falta de consenso quanto às próprias DAE, no entanto, os vários investigadores: neurologistas, professores, psicólogos, terapeutas... persistem na sua busca para chegar a uma explicação aceite por todos.

### **1.3. Características das crianças com DAE**

---

Desde o seu aparecimento nos anos 60 e o seu reconhecimento oficial nos anos 70, o campo das DAE tem-se apoiado na noção de discrepância quociente de inteligência (QI) – realização escolar (RI) como um dos seus marcos oficiais. Os alunos cuja realização escolar é significativamente baixa relativamente àquela que deveriam estar a atingir, tendo em conta o seu QI, são identificados como tendo DAE.

O uso da discrepância como um dos critérios principais para diagnosticar as DAE derivou das frustrações dos pais cujos filhos não estavam a ter sucesso escolar, especialmente na leitura, embora não se situassem num nível significativamente abaixo da média (problemas cognitivos/deficiência mental) quando lhes era administrado um teste de inteligência.

Depois de tudo o que foi dito ao nível da definição conceptual das DAE, é oportuno elencar o conjunto de características típicas em crianças com esta problemática que se situam ao nível da:

- ⇒ Atenção;
- ⇒ Perceção;
- ⇒ Memória;
- ⇒ Cognição;
- ⇒ Psicolinguístico;

- ⇒ Psicomotora;
- ⇒ Emocional.

Para Fonseca (2008) e Kirk (1962), muitas crianças com DAE apresentam dificuldades em fixar e manter **atenção** por um período de tempo suficiente para que aprendam. Para que a informação sensorial seja recebida e integrada, é necessário que haja uma organização interna e externa de estímulos que dependem da atenção.

Os **problemas da percepção** remetem-nos para indivíduos que apresentam manifestas dificuldades em identificar, discriminar e interpretar os estímulos visuais e auditivos, repercutindo-se esta lacuna na leitura, na escrita e no cálculo mental (Fonseca, 2008).

Neste âmbito, Fonseca (2008) sugere que os indivíduos com DAE evidenciam vários tipos de dificuldades ao nível visual:

- ☞ Dificuldades de **descodificação visual**, nas quais os indivíduos têm problemas em compreender o que veem.
- ☞ Dificuldades de **discriminação visual**, pois não reconhecem semelhanças e diferenças entre formas, cores, tamanhos, letras, números, etc.;
- ☞ Dificuldades na **figura-fundo**, onde ocorrem problemas de atenção quer seletiva quer de focagem;
- ☞ Dificuldades na **constância da forma**, nas quais podem ocorrer problemas no reconhecimento de uma forma;
- ☞ Dificuldades na **rotação de formas** no espaço, nas quais os indivíduos podem apresentar problemas na identificação das mesmas formas, mesmo que invertidas ou rodadas no espaço (/d/ e /p/, /b/ e /q/, /6/ e /9/, etc.);
- ☞ Dificuldades de associação e **integração visual**, onde se verificam problemas de organização da informação visual e na associação imagem-palavra;
- ☞ Dificuldades de **coordenação visuo-motora**, nas quais se denotam problemas em coordenar a visão com os movimentos do corpo ou da mão seja na receção e expulsão de objetos seja na execução de tarefas de papel e lápis.

A nível auditivo, o problema não se situa ao nível do ouvir mas antes da interpretação do que se ouve (Fonseca, 2008). Assim, como refere o mesmo autor, os indivíduos com DAE confundem a estrutura das palavras, revelando dificuldades em organizar e estruturar o seu mundo auditivo, ou seja, são indivíduos que manifestam problemas no processamento e tratamento da informação auditiva.

Fonseca (2008) sugere que os indivíduos com DAE podem manifestar algumas dificuldades ao nível auditivo, tais como:

- ⇒ Dificuldades em discriminar pares de palavras ou frases absurdas;
- ⇒ Dificuldades de identificação fonética, nas quais se denotam problemas em detetar qual é o primeiro som de várias palavras;
- ⇒ Dificuldades na síntese auditiva, nas quais se manifestam problemas em produzir palavras quando os fonemas são apresentados separadamente.
- ⇒ Dificuldades em completar palavras;
- ⇒ Dificuldades na associação auditiva, onde se verificam problemas em responder a frases estímulo como por exemplo “O pai é grande, o bebé é \_\_\_\_\_”;
- ⇒ Dificuldade de articulação;

A **memória** envolve um complexo mecanismo que abrange o arquivo e a recuperação de experiências, portanto, está intimamente associada à aprendizagem, que é a habilidade de mudarmos o nosso comportamento através das experiências que foram armazenadas na memória; em outras palavras, a aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos e a memória é a retenção daqueles conhecimentos aprendidos.

Fonseca (2008) refere que a memória e a aprendizagem são dois conceitos indissociáveis, pelo que surgem frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção da informação visual, auditiva, etc.

Como sugere o autor, existem três processos básicos ao nível da memória, que são: a memória a curto prazo, cuja função é focalizar a atenção e a discriminação, a memória a médio prazo e a memória a longo prazo que são responsáveis em receber e armazenar a informação interpretada, organizada e compreendida.

As crianças com DA, usualmente, revelam dificuldades tanto na compreensão como na lembrança de simples sequencializações auditivas, originando uma inadequada utilização da linguagem com influência no aproveitamento escolar e na integração social (Fonseca, 2008).

A memória visual é responsável pelas habilidades de soletração e da escrita. Neste caso, a criança não visualiza os símbolos, originando dificuldades na escrita, tais como: inversões, adições, omissões, substituições, etc.

Por último, a memória motora envolve o armazenamento, retenção e reprodução de padrões ou sequências de movimentos. Desta forma, indivíduos que têm problemas na memória motora podem apresentar dificuldades em aprender determinadas habilidades tais como: vestir, despir, atar sapatos e escrever.

Fonseca (2008) refere, no que diz respeito aos **aspectos cognitivos**, que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo integram uma série de complexas combinações cognitivas. Ler e escrever são os “produtos finais” do cérebro que resultam dos processos de codificação e decodificação, englobando os sistemas sensoriomotores, linguísticos e cognitivos.

Os **processos psicolinguísticos** podem subdividir-se em recetivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação) e expressivos (programações, chamadas verbais, orais e motoras). Os indivíduos com DAE têm problemas psicolinguísticos que lhes dificultam a receção, a integração e a expressão de conteúdos escolares.

Ao nível das dificuldades na **linguagem recetiva**, os indivíduos que apresentam este tipo de desordem revelam uma falta de habilidades para receber e interpretar a linguagem falada. Por seu lado, as dificuldades na linguagem integrativa envolvem os indivíduos que apresentam dificuldades para entender associações, como por exemplo: “O coelho é rápido, a tartaruga é \_\_\_\_\_”.

Apresentam frequentemente uma linguagem infantil, problemas de articulação e dificuldades de expressão e evidenciam um vocabulário restrito e limitado, utilizando frases incompletas e mal estruturadas.

A grande maioria dos indivíduos com DA apresenta um perfil **psicomotor** alterado. Os seus movimentos são exagerados, rígidos e descontrolados. Como refere Fonseca (2008), os indivíduos com DAE apresentam algumas anomalias na organização motora de base (tonicidade, postura, equilíbrio, locomoção) e psicomotora como o são a lateralização, a direccionalidade, a imagem do corpo, a estruturação espaço-temporal e as praxias. Um parâmetro psicomotor identificado em indivíduos com DAE é a lateralização e a direccionalidade.

Ao **nível emocional**, os indivíduos com DAE manifestam frequentemente sinais de instabilidade e de dependência. Apresentam muitas inseguranças e evidenciam

sentimentos de ansiedade, agressividade, tensão, fazendo regressões e oposições com facilidade.

A este respeito e aliadas às já supracitadas podem evidenciar-se as consequências nefastas das DAE sem diagnóstico e intervenção precoce:

- Baixo autoconceito e uma autoestima reduzida;
- Exaustão com as tarefas escolares;
- Aparecimento de perturbações psicossomáticas e depressões;
- Comportamentos agressivos;
- Grande desinteresse pelo estudo;
- Falta de motivação e curiosidade;
- Escolha de percursos escolares menos exigentes;
- Maior probabilidade de abandono escolar.

Assim, mais uma vez, enfatizamos a ideia de um conhecimento efetivo do que são as DAE por parte dos professores, as suas características, a necessidade do diagnóstico precoce e estratégias de intervenção multidisciplinares imediatas no combate ao flagelo sentido por estas crianças e jovens.

Sabemos que as características que exibem estes e jovens são semelhantes às dos jovens sem DAE, o que torna muito difícil os limites da sua definição, bem como o reconhecimento efetivo da problemática para proceder a diagnósticos precoces.

#### **1.4. Dificuldades Específicas de Leitura – Dislexia**

---

"Percy F., (...), com 14 anos (...) foi sempre um rapaz inteligente (...) de forma alguma inferior aos seus pares. A sua dificuldade sempre foi - e continua a ser - a incapacidade para aprender a ler." (Shaywitz, 1996, in Sucena, 2005, p.137).

---

Quando nos debruçamos sobre as componentes cognitivas implicadas na leitura, verificamos que uma leitura hábil implica processos específicos complexos, cuja aprendizagem passa pela descoberta e utilização do princípio alfabético de correspondência grafema-fonema. A aquisição de um certo nível de mestria na leitura requer não só um processo de descodificação, como também um processo de compreensão, sem o qual a leitura não faria sentido (Morais, 1997).

O domínio da descodificação implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo (grafemas) e, principalmente significa que se possui a capacidade quer para identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado, quer para atribuir uma pronúncia (Citoler, 1996).

Por outro lado, há ainda a referir, no que diz respeito à descodificação de palavras, parece ser unânime a assunção de duas abordagens distintas, uma visual ou direta, a outra fonológica ou indireta. À primeira corresponderá, como ponto de partida, a palavra escrita, a partir da qual se iniciam os processos perceptivos de análise visual, alcançando-se o léxico visual e, a partir deste, o sistema semântico, seguido de um restabelecimento do léxico fonológico que conduz à pronúncia e tradução da palavra escrita em fala. À segunda corresponderá, por sua vez, a ideia de que o falante se auxilia da análise visual, para atingir os mecanismos de conversão grafema-fonema que conduzirão à pronúncia e daí, reconhecida a palavra, será alcançado o processamento léxico que interagirá com o sistema semântico na extração de significado necessário para se chegar ao léxico fonológico (Cruz, 2005).

Ainda que a descodificação seja uma condição necessária, não é suficiente para assegurar uma leitura competente. Se o leitor não tiver capacidade de armazenamento de informação, se não conseguir relacionar a nova informação com outras já adquiridas, manifestará grandes disfuncionalidades na compreensão, revelando uma leitura mal sucedida.

Segundo Citoler (1996) o objetivo principal, que gira em torno da automatização do processo de descodificação, está relacionado com o facto de este deixar de requerer atenção, permitindo que menos recursos de nível inferior sejam invocados, contribuindo para que estes recursos sejam utilizados na execução dos níveis superiores, cujo fundamento de base é a compreensão.

Um leitor só será considerado hábil se for capaz de realizar uma descodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido das palavras, e se tiver uma capacidade

---

linguística de compreensão competente ambas mediadas pela competência-ponte – a fluência na leitura.

Sendo utilizadas várias expressões equivalentes para definir as dificuldades específicas de leitura (distúrbios de leitura, legastenia...), o termo tradicionalmente mais utilizado e mais popular é o de dislexia.

A dislexia (da contração das palavras gregas: dys = difícil, prejudicada e lexis =palavra) caracteriza-se por um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração e é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula (Torres & Fernández, 2001). Pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial é disléxica.

Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconómica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico e revela-se por uma discrepância entre as competências de leitura e o QI, sendo habitual que as dificuldades de leitura sejam acompanhadas por dificuldades também ao nível da escrita.

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 as oportunidades socioculturais adequadas. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional” (Rebelo, 1993, p. 101).

Deste modo, o termo dislexia é atualmente aceite como referindo-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das DAE, mas que é frequentemente usado de um modo abusivo, pois tem sido dada a ideia incorreta de que todos os indivíduos com problemas de leitura ou de instrução, de um modo geral, têm dislexia (Cruz, 2009).

Como acontecia na definição de DAE, também a definição de dislexia não é consensual, definindo-se a mesma segundo várias perspetivas, de acordo com o aspeto que é valorizado (momento de surgimento, etiologia, etc.) Como refere Cunha (2010), 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.

---

De acordo com a DSM-IV a dislexia define-se como um desempenho na leitura substancialmente abaixo daquilo que seria de esperar (ao nível da exatidão, velocidade ou compreensão, conforme os resultados de medidas estandardizadas de avaliação individual) em função da idade cronológica, QI e do nível de escolaridade (2002).

A dislexia caracteriza-se por um conjunto de dificuldades na correta e/ou fluente identificação de palavras, bem como na ortografia e por capacidades de decodificação 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).

Existem dois tipos de dislexia: a dislexia desenvolvimental e a dislexia adquirida, sendo a primeira observada nas crianças que experimentam insucesso na aquisição das competências de leitura, e a segunda observada em indivíduos que, previamente a um acidente ou doença cerebral, eram alfabetizados (Sucena, 2005, p. 140).

O termo dislexia evolutiva ou de desenvolvimento refere-se àqueles indivíduos que, na inexistência de uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), na presença de uma inteligência normal (ausência de um défice intelectual) e excluindo outros problemas, como alterações emocionais severas, um contexto sociocultural desfavorecido, a carência de oportunidades educativas adequadas ou um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral, têm dificuldades nos mecanismos específicos de leitura (Citoler, 1996; Cruz, 2009).

Citoler (1996) salienta que existem vários tipos de dislexias adquiridas, mas a fonológica, superficial e profunda devem ser enfatizadas pelo facto de existirem já provas de estas se revelarem na dislexia de desenvolvimento, mostrando características semelhantes (Cruz, 2009, p. 153).

Assim, na dislexia **fonológica**, os indivíduos leem através da via léxica ou direta, já que a fonológica está alterada. Daí que, estes cometam muitos erros de leitura ao nível das pseudo-palavras; na dislexia **superficial** os indivíduos podem ler através do procedimento fonológico, mas não conseguem fazer por intermédio da via léxica. Em consequência, normalmente são incapazes de reconhecer uma palavra como um todo,

---

especialmente se as desconhecem, apresentam confusão ao nível das palavras homófonas e erros de omissão, adição ou substituição de letras e a **profunda** em que ambos os procedimentos de leitura estão alterados e a leitura é mediada pelo significado, com muitos erros do tipo semântico.

Ao contrário das dislexias adquiridas, que se caracterizam por uma perda na capacidade de ler, as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento manifestam-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, de tal modo que os indivíduos disléxicos têm dificuldades para aprender a ler, apesar de, como já referimos, não existir lesão cerebral conhecida, a criança ou jovem ter uma inteligência normal e estarem excluídos os fatores de insuficiência emocional, sociocultural, pedagógica e comunicativa (linguagem oral).

Ao nível das dislexias de desenvolvimento, a conceção atual é de que dominar a leitura significa adquirir os procedimentos léxico e subléxico, sendo que este tipo de dislexia seja o reflexo de uma dificuldade particular num desses procedimentos, o que dá lugar a dois tipos de problemas – dislexia fonológica e superficial – sendo também referido um tipo misto, que compreende dificuldades em ambos os procedimentos (Citoler, 1996).

Recentemente, a discussão centrou-se na dislexia fonológica, de superfície e mista (Cunha, 2010, p. 19):

Dois tipos de dislexia com base na danificação de uma das duas vias de leitura.		Processos interdependentes
<b>Dislexia fonológica</b>	<b>Dislexia de superfície</b>	<b>Dislexia mista (dupla- via)</b>
Incapacidade de descodificação fonológica grave. Desempenho mau na leitura de pseudo-palavras.	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 2 - 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 afetado 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 fonológica (descodificação fonológica), como na lexical (tratamento ortográfico).

Esta classificação (dislexia fonológica, de superfície e mista) aproxima-se da utilizada por Fonseca (2008/1999) e Torres e Fernández (2001), ao propor três padrões atípicos de leitura e escrita: **dislexia disfonética ou audiofonológica** em que a criança revela incapacidade de conversão de símbolos (grafemas) em sons (fonemas), apresentando uma taxa elevada de erros semânticos; **dislexia diseidética ou visuoespacial** em que a criança apresenta uma incapacidade na perceção das palavras, bem como na leitura global de palavras, verificando-se a presença de erros motivados por trocas entre grafemas parecidos e por último a **dislexia aléxica ou visuoauditiva**, em que se verificam ambos os problemas dos subtipos anteriores. Cada um destes subtipos de dislexia requer processos de diagnóstico e reeducação distintos.

As tentativas classificatórias respeitantes a uma etiologia de dislexia parecem apontar num caminho que permite uma divisão em quatro subtipos, com problemas específicos (Rebelo, 1993).

Um primeiro subtipo, sendo o mais comum, caracteriza-se pela apresentação de um QI verbal abaixo do da realização, em que as pessoas revelam um défice em competências gerais da linguagem, a qual se expressa ao nível da perceção e discriminação auditivas e se traduz num vocabulário reduzido, dificuldades na produção verbal e escrita, memória auditiva e fraca capacidade na manipulação de fonemas.

Um segundo subtipo é caracterizado pela apresentação de um QI verbal superior ao da realização, bem como capacidades regulares de linguagem, verificando-se, porém, dificuldades em tarefas de perceção visual e visuomotoras, perturbações

---

visuoespaciais (com desordens de lateralidade esquerda/direita), inversões e lateralidade mista, e alguns problemas neurológicos, por vezes.

O terceiro tipo, classificado de “não esperado” engloba indivíduos com competências cognitivas sem distúrbios capazes de justificar o insucesso na leitura, e que poderá indicar a existência de dificuldades especificamente relacionadas com o foro do envolvimento (familiares, linguísticos, culturais, económicos, ambientais).

Por último um quarto tipo manifesto em indivíduos com compreensão verbal e vocabulários adequados que manifestam deficiências em tarefas de segmentação de palavras e associações fonema/grafemas a palavras.

A procura de uma explicação neurocientífica cognitiva para a leitura tem sido objeto de uma imensa quantidade de estudos. Para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, isto é, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas (Shaywitz, 2008).

A consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas (por exemplo, quando ouvimos a palavra “pai” ouvimos os três sons conjuntamente e não três sons individualizados). Para ler é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem, saber encontrar as correspondências grafemas-fonemas, saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correta para aceder ao significado das palavras. Para realizar uma leitura fluente e compreensiva é ainda necessário realizar automaticamente estas operações, isto é, sem atenção consciente e sem esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

Para Shaywitz (2008) um dos primeiros sinais de alerta da dislexia será a incapacidade para tarefas que envolvam manipulação fonética. Segundo esta autora, o problema fulcral da dislexia é de ordem fonológica: converter a escrita em som. E vai mais longe referindo que: “a imagiologia proporciona as provas neurobiológicas – físicas – das dificuldades que os disléxicos têm em transformar o código escrito no código linguístico que é a chave para a leitura (...) É apenas quando pedimos a um disléxico que converta letras em sons que temos provas numa falha do circuito. Os

---

neurocientistas detêm agora a informação que procuravam (...) uma explicação neurológica para a dislexia (p. 99/100)”.

Shaywitz (2006) defende a importância da intervenção precoce mesmo para as crianças que ainda não preenchem critérios suficientes para serem elegíveis para o diagnóstico de dislexia pois mais tarde estas crianças podem vir a ter problemas significativos de leitura.

## **1.4. Identificação Precoce e Sinais de Risco**

---

Atendendo aos sinais de risco transmitidos pelas nossas crianças no que diz respeito à aprendizagem e considerando uma identificação precoce podemos criar todas as condições para intervir adequadamente no melhorando o desempenho destes alunos.

### **1.4.1. A importância da Identificação precoce**

Tal como refere Cruz (2005), a investigação no âmbito da leitura deve ter presentes três preocupações: a identificação precoce, a prevenção e a reeducação. É absolutamente necessário ter em consideração que as crianças em risco de manifestarem problemas na aprendizagem da leitura e as crianças com dificuldades na leitura podem aprender a ler desde que sejam identificadas cedo e lhes sejam providenciadas instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas.

Para intervir junto de alunos que manifestam dificuldades específicas na leitura, existe necessidade de formação e informação nesta área de modo a dar uma resposta adequada às características que esta problemática exige. Há evidência científica de que as práticas educativas, quando baseadas na investigação, alcançam resultados mais positivos para os alunos que manifestam DAE. Então é de todo pertinente que estes alunos recebam uma educação apropriada, com métodos e estratégias que vão de encontro às suas necessidades.

A necessidade de treinar profissionais e mesmo pais para a identificação precoce ou atempada é por isso crucial, assim como a recolha de dados.

A prática da avaliação psicopedagógica deve atender às diferenças individuais dos alunos contextualizadas no seu meio escolar e familiar, abandonando-se posições centradas no aluno (com o objeto único da avaliação) e também aquelas que, apesar de reconhecerem a importância do contexto no desenvolvimento do indivíduo, consideram ambas as vertentes separadamente (Martín,1994).

Atendendo a esta visão globalizante a avaliação no âmbito das DA não é uma tarefa que um só profissional possa desenvolver, ou assumir, de forma exclusiva. Requer uma estreita colaboração de diferentes profissionais com outros mediadores presentes nos diferentes contextos educativos, em particular os pais e professores (Giné, 1999). A interdisciplinaridade é um requisito para a adequada avaliação das DA e, conseqüentemente, para uma intervenção eficaz.

Hallahan & Mercer sugerem que a equipa multidisciplinar deve considerar a criança com DAE quando:

1. A criança não efetuar realizações escolares comensuráveis com a sua idade e níveis de capacidade numa ou mais das áreas escolares básicas, ainda que lhe sejam proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas à sua idade e capacidades;
2. A equipa mostrar que a criança apresenta uma discrepância significativa entre a sua capacidade intelectual e as suas realizações escolares, numa ou mais das seguintes áreas escolares:
  - Expressão oral;
  - Compreensão auditiva;
  - Expressão escrita;
  - Capacidade básica de leitura;
  - Compreensão da leitura;
  - Cálculo matemático;
  - Raciocínio matemático.

Tendo em consideração que o fator de exclusão não exclui a possibilidade da coexistência de DAE e de outras condições de desvantagem, a equipa não pode identificar a criança como apresentando DAE, se a discrepância resultar primariamente de:

- Incapacidade visual, auditiva e motora;

- Deficiência mental;
- Distúrbio emocional;
- Desvantagem ambiental, cultural ou económica.

A avaliação é algo de muito vasto, de âmbito educacional, é uma componente essencial do processo educativo, consistindo numa atuação que visa diagnosticar:

- ⇒ as necessidades desenvolvimentais de um determinado aluno;
- ⇒ o modo como estas estão a ser satisfeitas, através da implementação do que foi programado.

Também para Cruz (2007) ao abordar a questão “diagnóstico das dificuldades de aprendizagem”, demonstra-se a preocupação em distinguir vários objetivos, como por exemplo o de despistar e rastrear casos identificando as pessoas que poderão correr determinados riscos.

Corroboramos a opinião do autor quando refere que a abordagem de Martín (1994) será a mais equilibrada e abrangente no diagnóstico pois inclui os exames neurológicos, psicológicos, pedagógicos e sociais que analisaremos com algum detalhe por nos parecerem merecedores de destaque.

No que se refere ao **exame neurológico**, este deve ser tão profundo quanto necessário para que, com ele, se possa descartar qualquer tipo de fator neurológico que possa originar o transtorno ou, se for caso disso, limitá-lo com precisão (Martín, 1994).

De acordo com os mesmos autores, na tentativa de descobrir perturbações neurológicas que influenciam negativamente a aprendizagem, neste tipo de exames são utilizadas escalas ou baterias neuropsicológicas de avaliação ou mesmo electroencefalogramas computadorizados e a cartografia cerebral, entre outros.

O **exame psicológico** centra-se na análise de aspetos psicológicos que estão direta ou indiretamente envolvidos na aprendizagem, tendo em conta que, a partir desta análise, se estão a introduzir outras áreas de exploração que se referem a aspetos sócio-envolvimentais e que podem, também, influir no rendimento e/ou dificuldades que os indivíduos apresentam (Martín, 1994; Rebelo, 1993).

Em linhas gerais, para Fonseca (1999), Martín (1994) e Rebelo (1993), este tipo de avaliação pode envolver as seguintes abordagens:

- ⇒ **Inteligência;**
- ⇒ **Atitudes específicas**, onde se podem incluir a capacidade de raciocínio abstrato, a compreensão e fluidez verbal, o raciocínio numérico, as atitudes visuo-motoras, o perfil psicomotor, o desenvolvimento da linguagem, a simbolização, a percepção visual e auditiva e processamento visual e auditivo, etc.;
- ⇒ **Memória**, entendida como a capacidade de armazenar, processar e evocar informação, bem como a possibilidade de usar a informação posteriormente, de um modo que esteja de acordo com a situação ou requisitos da tarefa;
- ⇒ **Atenção;**
- ⇒ **Personalidade**, percepção de si mesmo, etc.;
- ⇒ **Estilos cognitivos;**
- ⇒ **Motivação.**

Para a realização deste tipo de exame, os psicólogos podem recorrer a uma grande variedade de testes ou baterias de testes, tais como: ITPA (Illianois Test of phsicolinguistic abilities), para detetar problemas linguísticos e psicológicos; a WISC (Wesshsler intelligence Scale for Children), para avaliar, tanto algumas das atitudes específicas atrás referidas, como o desenvolvimento intelectual e para determinar o QI do indivíduo; ou mais recentemente, o CAS (Cognitive Assessment System) para avaliar os processos cognitivos de planificação, atenção, processamento simultâneo e processamento sucessivo (Cruz, 2005; Fonseca, 1999; Rebelo, 1993).

Compreendendo o exame psicológico, o **exame pedagógico**, realizado pelos intervenientes no processo de educação (professores), procura identificar os fatores pedagógicos direta ou indiretamente envolvidos na aprendizagem que podem estar na base dos problemas ao nível desta (Martín, 1994; Rebelo, 1993).

Como nos refere Rebelo (1993), para além das questões gerais da linguagem, como são os processos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, o professor pode, por exemplo, registar informações acerca da situação atual das crianças nos domínios da leitura e da escrita.

Para o mesmo autor, e no que se refere especificamente à leitura, os professores podem, efetivamente, distinguir os seguintes elementos na aprendizagem das crianças:

- ⇒ **Leitura de letras** – a criança faz bem a junção som-letra e vice-versa?
-

- ↪ **Leitura de palavras** – através da soletração, a criança é capaz de formar palavras?
- ↪ **Leitura de frases** – a criança lê-as bem, com ritmo, entoação e fluência?
- ↪ **Leitura de texto(s)** – a criança lê com boa entoação, expressividade, denotando compreendê-lo(s)?
- ↪ **Leitura silenciosa** – A criança está concentrada ao ler, lê com certa rapidez e compreende o que lê?

Para finalizar a abordagem pedagógica de identificação das DAE, resta-nos referir um instrumento que nos parece digno de realce e que nos é proposto por Fonseca (1999), que é a *Escala de Identificação do Potencial de Aprendizagem* (EIPA), que, tendo sido construída com o objetivo de identificar ou despistar a crianças com DAE, permite orientar uma intervenção pedagógica adequada às verdadeiras necessidades daquelas.

Possuindo, como o próprio autor refere um sentido eminentemente pedagógico, esta é uma escala na qual o professor tem de observar e avaliar a criança em cinco áreas comportamentais – **compreensão auditiva, linguagem falada, orientação espaciotemporal, psicomotricidade e sociabilidade e socialização** – que estão, todas elas, relacionadas com os vários fatores de aprendizagem.

No entanto, tal como o autor sugere, é importante recordar, que tendo sido concebida apenas com a finalidade de detetar crianças com problemas ou dificuldades de aprendizagem, a EIPA não pode ser considerada como um indicador de um potencial básico intelectual baixo, nem como um indicador de falta de oportunidade cultural.

Por último, devido à cada vez maior importância do contexto e envolvimento de aprendizagem, realçamos o **exame social** sugerido por Martín (1994), o qual se centra na avaliação da valorização da estrutura da dinâmica e dos recursos familiares. O autor enfatiza a importância e utilidade de se estudar o nível socioeconómico e cultural onde o indivíduo se desenvolve.

Pode suceder também que o nível de exigência dos pais e as expectativas criadas em torno da escolaridade de indivíduos com DAE, possam ser condicionantes da inadaptação destes. Para que tal possa ser verificado devem ser utilizadas técnicas como entrevistas, escalas de observação, etc.

### 1.4.2. Sinais de Risco

De acordo com Fonseca (2006), os principais sinais de risco a ter em consideração para identificar precocemente (pré-escola e 1º Ciclo) crianças com DAE refletem:

<b>PRÉ - ESCOLAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esquecimento;</li> <li>▪ Dificuldades de expressão linguística;</li> <li>▪ Inversão de letras (escrita do nome em espelho);</li> <li>▪ Se há alguma história de DAE na família;</li> <li>▪ Dificuldades psicomotoras (tonicidade, postura, lateralidade, somatognosia, estruturação e organização do espaço e do tempo, ritmo, praxia global e fina, lentidão nas autossuficiências);</li> <li>▪ Dificuldades nas aquisições básicas de atenção, concentração, interação, afiliação e imitação;</li> <li>▪ Dificuldade em nomear rapidamente objetos e imagens;</li> <li>▪ Dificuldades em memorizar e reproduzir números, sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, pequenas histórias, lengalengas, etc.</li> </ul>
<b>1º ANO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relutância em ir para a escola e em aprender a ler;</li> <li>• Sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares;</li> <li>• Dificuldade em aprender palavras novas;</li> <li>• Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas;</li> <li>• Dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras);</li> <li>• Dificuldades com sons de letras (problemas de consciencialização fonológica);</li> <li>• Memória fraca;</li> <li>• Dificuldades psicomotoras;</li> <li>• Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares, etc;</li> </ul>
<b>2º ANO E 3º ANO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura hesitante, lenta e amelódica;</li> <li>○ Dificuldades em resumir o texto lido (reconto);</li> <li>○ Dificuldades em identificar os locais, os cenários, os atores, os eventos, a narrativa, o princípio e o fim da história;</li> <li>○ Frequentes repetições, confusões, bloqueios e compassos no processamento de informação;</li> <li>○ Frequentes adições, omissões, substituições, inversões de letras em palavras;</li> <li>○ Paralexias (ler navio por barco);</li> <li>○ Fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras;</li> <li>○ Fraca consciencialização fonológica e fragmentação silábica de palavras;</li> <li>○ Dificuldades em reconhecer a localização de fonemas nas palavras;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dificuldades em recuperar detalhes e pormenores do texto;</li> <li>○ Dificuldades em desenvolver conclusões;</li> <li>○ Dificuldades no ditado de palavras e pseudopalavras do nível de escolaridade;</li> </ul>
<b>4º ANO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas;</li> <li>◆ Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares;</li> <li>◆ Frustração e fraca autoestima;</li> <li>◆ Problemas de estudo e de organização;</li> <li>◆ Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação;</li> <li>◆ Fraco aproveitamento escolar;</li> <li>◆ Pode evidenciar habilidades fora dos conteúdos escolares;</li> </ul>

Quadro 3 - Principais sinais de risco para identificar precocemente crianças com DAE

Todos estes sinais são facilmente identificáveis por pais e professores, razão pela qual devem trabalhar em conjunto, pois só a sua sinergia estratégica envolvente e a sua permanente interação e comunicação pode encontrar vias alternativas de suporte e de apoio pedagógico e minimizar os efeitos das DAE na criança ou no jovem.

O processo de identificação precoce deve ser seguido dum processo de avaliação mais intensivo, mais dinâmico e não meramente formal.

Depois da identificação precoce, a necessidade de uma avaliação mais sofisticada deve focar-se em processos de observação que permitam detetar a natureza dos padrões de inêxito apresentados pelas crianças e jovens DAE, pelo menos no processamento de informação da leitura, da escrita e da matemática.

A formação especializada em dislexia, disortografia e discalculia (dismatemática) nos seus componentes teóricos, diagnósticos e habilitativos, deveria ser consagrada a nível superior.

Um dos principais fatores que tem dificultado o avanço da investigação na área das DAE é a não existência de acordo entre os peritos no que se refere às características diferenciais e definição das crianças com DAE, pois esta falta de uma definição consensualmente aceite por todos tem sido um entrave para a construção de modelos de avaliação-prescrição-intervenção adequados a esta população (Fonseca, 1999).

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 a consequência direta da perturbação minimizada se houver uma intervenção útil na idade mais adequada, o contrário provoca atrasos irremediáveis.

Sucena e Castro (2009) 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 as crianças, cuja competência de leitura no 1.º ano é pobre, continuarão, por norma, com um nível de leitura abaixo da média em anos subsequentes.

## **1.5. Intervenção Precoce**

---

Aprender a ler não é então um processo natural. Contrariamente à linguagem oral, a leitura não emerge naturalmente da interação com os pais e os outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural.

Há pois uma necessidade imperiosa de estimular o desenvolvimento cognitivo na criança, os cientistas que debruçaram as suas investigações nesta área dão-nos a conhecer que o cérebro necessita de informação que favoreça o seu próprio desenvolvimento e quanto mais estruturada se encontrar a informação mais completo será esse desenvolvimento.

O exercício constante e sistemático das possibilidades cognitivas vai forçando a abertura e estruturação de redes e circuitos sinápticos. O gosto pela leitura facilita o enriquecimento da exposição a conceitos, com o emprego de palavras e expressões lidas. A criança vê escrito o que muitas vezes ouviu mal e por insegurança não pronunciou. Para isso há necessidade de um ambiente familiar que valorize e premeie a conversação (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

A metodologia de intervenção por excelência das DAE é aquela que, de um modo mais amplo, é designada por reeducação ou reabilitação, na qual a criança com DAE é apoiada por um professor ou especialista, com o qual realiza determinadas tarefas

---

com o objectivo de superar os problemas que dificultam a sua aprendizagem escolar (Pérez, 1989).

Neste contexto, as principais perspetivas teóricas de intervenção reeducativa ou reabilitativa incluem as abordagens **comportamentalista** ou **behaviorista**, **neuropsicológica** e **cognitivista** (Casas, 1994; Rebelo, 1993), bem como a **desenvolvimentalista** ou **construtivista** e a **psicoeducacional** (Pérez, 1989). Do atrás referido resulta a ideia de que a intervenção no campo das DAE é um processo que atua diretamente sobre a pessoa, mas no qual não se pode perder de vista a sua interação com o meio familiar, escolar e social, etc., já que o êxito ou fracasso da pessoa nos seus estudos é mediatizado pelo seu envolvimento (Cruz, 2009).

Pese embora a inexistência de respostas empiricamente validadas relativamente ao melhor tipo de intervenção para os diversos tipos de dificuldades específicas das crianças, é, todavia certo, que a eficácia da intervenção está associada à avaliação da precocidade da mesma. Por outro lado, e no que se refere concretamente à dislexia e porque existem diversos tipos da mesma, não se pode optar por uma intervenção única, pois cada intervenção deve ser orientada à individualidade de cada aluno (Ribeiro, 2005).

O melhor e mais efetivo diagnóstico e a melhor e mais efetiva intervenção é aquela que tem por trás uma abordagem transdisciplinar, pois nesse caso a pessoa é perspetivada nas suas múltiplas dimensões e personalidade própria. Em complemento, aquela avaliação e intervenção que consegue transcender o âmbito do ensino e alcançar outras áreas atualmente reconhecidas como importantes, como são a social, a económica, a política e a cultural, não esquecendo nunca a componente motivacional, parecem ser as mais completas e produtivas (Cruz, 2009).

Uma questão a ter em conta prende-se com o quadro psicológico que normalmente as crianças com dificuldades de leitura e escrita podem apresentar designadamente, desequilíbrio afetivo, sentimentos de inferioridade, timidez, baixa autoestima, ansiedade, agressividade, falta de colaboração (Rocha, 1991, in Ribeiro, 2005). Assim, torna-se fundamental uma intervenção individualizada e específica que tenha em consideração estes aspetos, sendo que outro aspeto relevante prende-se com dificuldades que podem estar relacionadas com a perceção visuomotora pelo que poderá ser importante intervir no esquema corporal, da lateralidade e da orientação espaço-temporal.

---

Teles (2008) propõe o método fenomínico (fonético e multidimensional) que visa o desenvolvimento de competências fonológicas e reeducação da leitura e da escrita. Partindo da letra prepara-se a criança para o corretivo necessário que consiste em privilegiar a relação mais abstrata entre grafema e fonema. Introduce variações físicas na forma e na cor da letra ou adiciona diacríticos, que abrem caminho à compreensão daquela relação abstrata.

A intervenção, para Matos (2009), deve ser baseada no treino fonológico associado à reeducação da leitura com método fónico. Para a mesma autora os métodos globais (puramente visuais, global clássico, método das 28 palavras) não produzem qualquer eficácia na dislexia. A autora defende que quando uma criança chega ao fim do 2.º período do 1.º ano de escolaridade sem saber as letras, ou sabendo-as não sabe ler algumas palavras ou sílabas, deve ser sinalizada com vista a um diagnóstico precoce. Deve ter-se em atenção a tipologia dos erros de leitura e escrita e se forem causados por confusão fonológica, a suspeição deve ser alta. Já não se deve fazer o diagnóstico de dislexia quando os erros derivarem de confusão visual pura.

Para Torres e Fernández (1997) um programa de intervenção na consciência fonológica deve ter como principais objetivos o seguinte: consciencializar o aluno para a estrutura fonética da fala; desenvolver as habilidades de processamento fonológico essenciais na aquisição de competências de leitura (sensibilidade fonológica, consciência silábica e consciência fonémica); desenvolver a capacidade para explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas; realizar atividades que desenvolvam a discriminação, análise e síntese auditivas; promover a correspondência fonema-grafema; desenvolver operações mentais inerentes ao uso da estrutura fonológica, permitindo uma melhor aprendizagem e descodificação da língua no plano oral (leitura) e escrito.

No entanto, como já referimos, a consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir.

Shaywitz (2006) defende que os pontos essenciais para uma intervenção consequente envolvem o ensino sistemático no que se refere à consciência fonémica (perceber, identificar e manipular os sons da linguagem oral); à fónica (como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem oral, descodificação das palavras-ortografia, leitura de palavras à primeira vista, vocabulário e conceitos, estratégias de compreensão de leitura); à prática na aplicação das habilidades de leitura e escrita;

---

treino da fluência; e experiências linguísticas enriquecedoras (ouvir e falar sobre diversos assuntos e contar histórias).

Serra e Alves (2008) propõem o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita através da recordação dos casos especiais da leitura, o completamento de frases e palavras, a identificação de palavras pelo som inicial, escrita de palavras cruzadas, leitura de frases com compreensão do sentido, ordenação de palavras e frases, percepção de elementos estranhos à palavra, descoberta de palavras, recordar regras ortográficas, efetuar crucigramas e distinguir palavras semelhantes.

Serra, Nunes e Santos (2010) desenvolveram um trabalho que pretende fornecer pistas para uma intervenção educativa em alunos do 1.º e 2.º ciclos, com dificuldades específicas de aprendizagem começando numa primeira parte pela avaliação/diagnóstico, que estabelece a correlação entre as áreas básicas de desenvolvimento, as realizações académicas básicas e as dificuldades de aprendizagem específicas supostas. Num segundo momento, estabelecem as autoras o que denominam programa educativo individual, onde estabelecem uma série de tarefas conducentes a atingir determinados objetivos nas áreas atrás aludidas. Num terceiro ponto, sugerem provas informais de avaliação compreensiva de alunos com DAE. Lopes (2010) propõe sessões de intervenção para alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita que não devem ultrapassar os 45 minutos por sessão, 3 a 5 vezes por semana, e que devem ter lugar num período alargado de tempo.

As sessões devem ser compostas por tarefas como: leitura de texto em voz alta pelo professor; treino de reconhecimento de letras, sílabas e palavras; escrita de letras, sílabas e palavras treinadas na leitura; ensino de funções de sinais convencionais e demais conhecimentos da escrita; iniciação à análise morfológica de palavras; treino de leituras repetidas, identificação rápida de palavras do texto, constituição de palavras da mesma família (produção oral seguida de escrita de palavras); produção e escrita de sinónimos e antónimos, perguntas de interpretação (literal e inferencial) e resumo do texto por escrito.

Um estudo algo inovador de Paiva (2009) recorre às tecnologias de informação como instrumento de intervenção terapêutico-pedagógica na dislexia e disortografia. Como é sabido da literatura os alunos disléxicos fazem um esforço suplementar e muitas vezes penoso, em relação aos normoléxicos, quando em contexto de reabilitação e mesmo

---

meramente escolar lhes são exigidas tarefas, muitas vezes rotineiras, de leitura e escrita (Fonseca, 1995). Para estes alunos, constituem atividades concorrentes e normalmente do seu agrado e motivantes, as que implicam a utilização do computador, designadamente para navegar na Internet e sobretudo para conversarem em aplicações de “instant messaging”, que é um sistema que permite, a dois ou mais utilizadores de computador, a troca de mensagens escritas em tempo real. Segundo Bates (1995) citado por Paiva (2009) as novas tecnologias de informação podem e devem ser utilizadas na promoção de situações de aprendizagem, nas quais os estudantes tenham um papel mais ativo e participativo. O estudo em apreço, partiu destas constatações para criar um instrumento de intervenção terapêutico pedagógica à distância, através de “instant messaging”, destinado a alunos com dislexia e disortografia do 1.º e 2.º ciclos. O programa foi constituído por 10 sessões e os exercícios contemplaram: texto seguido de questões interpretativas; formação de frases criativas onde foram dadas palavras que obrigatoriamente constariam da frase; colocação de palavras no singular/plural ou masculino/feminino; completamento de palavras com falta de letras; pesquisa de palavras no dicionário; ordenação de palavras para formação de frases, sequenciação de palavras por ordem alfabética; escrita de palavras com ditongos específicos.

As principais conclusões do estudo apontam para o seguinte: incremento da motivação dos alunos para tarefas de reabilitação; aumento da motivação para a leitura e escrita; não se verificou dificuldade na execução das tarefas uma vez que as mesmas eram familiares porque idênticas às das sessões presenciais; os alunos foram pontuais, não utilizaram abreviaturas nem calão e procuraram responder com frases completas e coerentes; da análise dos dados não foi possível estabelecer correlação entre causa e efeito sobre a diminuição de erros à medida que as sessões se desenrolavam e isto porque os aludidos erros não seguiram nenhuma tendência, havendo sim alguma irregularidade; o estudo revelou um aumento da autonomia dos alunos uma vez que tinham obrigatoriamente de perceber o código linguístico para poderem executar as tarefas propostas; o autor considera que este tipo de apoio não deve ser exclusivo mas antes complementar das sessões presenciais.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

---

## 2.1. Formulação do Problema

---

Entende-se metodologia como o conjunto de vários mecanismos que os investigadores desencadeiam, nomeadamente técnicas e documentação, com o fim de alcançar um determinado objetivo, que será fundamental para o desenvolvimento do estudo. Trata-se de descrever pormenorizadamente as ações implementadas para obter o resultado que se pretende com o estudo.

Fortin (2009) reporta-se à fase metodológica como o conjunto dos meios e das atividades próprias para responder às questões de investigação ou para verificar hipóteses formuladas.

Assim, neste capítulo descreve-se o planeamento metodológico, necessário ao desenvolvimento da pesquisa, traçando-se o problema a investigar, e consequentemente os objetivos a atingir. Para tal, realizou-se uma revisão da bibliografia, selecionando a mais atual e pertinente, corroborando teoricamente a problemática em estudo.

Numa escola cada vez mais exigente, as competências de leitura das crianças constituem um fator fundamental no seu sucesso escolar. A génese deste estudo originou-se com base na nossa preocupação sobre as questões ligadas à leitura e às dificuldades na aprendizagem da leitura.

De facto, 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. Assim estas questões 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).

Com base nestes pressupostos surgem as seguintes questões de investigação:

- ✓ **Quais as competências de leitura apresentadas pelas crianças do 2.º, 3.º e 4.º anos das escolas do concelho de Moimenta da Beira?**
- ✓ **Quais os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento dessas competências?**

## **2.2. Objetivos de estudo**

---

Na procura de respostas para as questões supracitadas foram formulados os seguintes objetivos:

- ⇒ Proceder a uma breve caracterização sociodemográfica das crianças participantes do estudo;
- ⇒ Identificar o nº de respostas certas e erradas conseguidas pelas crianças no TIL;
- ⇒ Avaliar as competências de leitura dos participantes no estudo;
- ⇒ Analisar a associação existente entre as variáveis sociodemográficas e as competências de leitura das crianças;
- ⇒ Comparar os resultados com os de outros autores.

## **2.3. Tipo de estudo**

---

No decurso da fase metodológica a atenção do investigador é dirigida, principalmente, para o desenho de investigação, a escolha da população e amostra, dos métodos de medida e colheita de dados (Fortin, 2009).

O desenho de investigação é definido como um guia orientador para o investigador, sendo composto por diretrizes correspondentes ao tipo de estudo escolhido (Fortin, 2009).

---

O estudo apresentado é de cariz quantitativo, descritivo, transversal e correlacional.

### **2.3.1. Variáveis**

As variáveis são definidas como “qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos, de situações suscetíveis de mudar ou variar no tempo.” (Fortin, 2009).

Existem vários tipos de variáveis, sendo que, neste estudo foram consideradas as variáveis independentes e variáveis dependentes.

As variáveis independentes são a idade, o género, a escolaridade e tipo de escola, a variável dependente são as competências de leitura dos participantes.

## **2.4. Amostra**

---

A população alvo deste estudo inclui crianças dos 8 aos 11 anos das escolas do concelho de Moimenta da Beira. Entende-se por população alvo o conjunto das pessoas que vão ao encontro dos critérios de seleção definidos previamente e que permitem fazer generalizações (Fortin, 2009).”

Como o estudo da população alvo na sua totalidade é dificilmente exequível, analisa-se a população acessível, sendo esta, a parte da população alvo a que se tem acesso. (Fortin, 2009).

A amostra, neste estudo, é constituída por 251 crianças, sendo 120 do sexo feminino e 131 do sexo masculino.

A colheita de dados decorreu nos meses de Maio e Junho de 2013, nas Escolas do Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira, sendo que, os questionários foram entregues pessoalmente, solicitando-se o seu autopreenchimento, e garantindo-se a confidencialidade neste processo, depois de terem sido expostos esclarecimentos sobre os objetivos pretendidos.

O tipo de pesquisa é de caráter quantitativo, descritivo, transversal e correlacional. A colheita e o tratamento de dados serão feitos exclusivamente pela autora do estudo.

O método de amostragem escolhido foi o não-probabilístico, por conveniência.

## **2.5. Hipóteses de Investigação**

---

Fortin (2009) define hipótese como um resultado antecipado das relações entre variáveis, estabelecendo uma ligação de associação, ou de causalidade entre elas.

Depois da colocação do problema e da revisão da literatura, onde se abordou o tema das Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura, relacionando-as 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:

**H1** – Existe associação entre género e as competências de leitura;

**H2** – Existe associação entre idade e as competências de leitura;

**H3** – Existe associação entre a escolaridade e as competências de leitura;

**H4** – Existe associação entre o tipo de escola (urbana ou rural) e as competências de leitura;

## **2.6. Instrumento de colheita de dados: Teste de Idade da Leitura (TIL)**

---

Na opinião de Fortin (2009), cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao estudo, às suas questões de investigação ou às suas hipóteses. Desta forma, a recolha de dados é uma das etapas de um trabalho de investigação. Assim, tornou-se necessária a escolha de um instrumento que permitisse a colheita de dados de acordo com os objetivos da pesquisa e características do estudo.

No nosso caso concreto, o instrumento usado envolve um questionário com questões sociodemográficas (género, idade, escolaridade e tipo de escola) e questões que avaliam as competências de leitura das crianças (TIL).

O TIL foi aplicado com a autorização da autora Ana Sucena, (ver anexo B) para avaliar as competências de leitura em todos os 251 alunos do 2.º, 3º e 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira.

O teste é constituído por frases isoladas incompletas, e a tarefa da criança consiste em completar cada frase selecionando a palavra correta entre cinco. Para realizar esta prova, a criança necessita de fazer recurso às competências de descodificação e de compreensão: duas competências essenciais na tarefa de leitura. Esta prova pode ser administrada coletivamente e a sua administração é realizada em cinco minutos.

Trata-se de uma prova que tem resistido à passagem do tempo, e à comparação com outras provas de leitura.

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 e Castro, 2009, p. 90), fazendo apelo a dois recursos essenciais na leitura: as competências de descodificação e compreensão. 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.

### **2.6.1. Descrição do TIL**

O TIL é um teste de leitura que envolve a avaliação de dois processos cognitivos: decodificação e compreensão. A criança lê em silêncio frases isoladas incompletas, e a sua tarefa consiste em completar cada frase selecionando a palavra correta entre cinco – sublinhando a palavra correta.

A duração total da prova é de 5 minutos; o tempo necessário para obter a pontuação é de ca. de dois minutos. Uma vez obtida a pontuação direta, o avaliador apenas necessita de confrontar essa pontuação com os resultados de referência.

### **2.6.2. Materiais**

O TIL é constituído por quatro frases de ensaio e 36 frases experimentais, e é apresentado em três páginas formato A4. A primeira página está destinada ao registo dos dados pessoais do participante – nome; idade; data; data de nascimento; turma; nome do(a) professor(a) – e à apresentação dos ensaios de treino. Na segunda página figuram 18 frases experimentais, distribuídas por duas colunas e na terceira página apresentam-se as restantes 18 frases que perfazem a totalidade de 36 frases.

### **2.6.3. Instruções de administração do TIL**

O TIL está concebido para um modo de administração coletiva, por turma escolar. Deve ser apresentado às crianças como “um jogo de frases que precisam de ser completas”.

Pede-se às crianças que peguem num lápis e, após distribuídas as duas folhas a cada criança, é pedido à turma que preencha os dados do cabeçalho na primeira folha.

É explicado às crianças que vão ler frases incompletas e devem selecionar a palavra necessária para completar a frase, sublinhando-a. De seguida, o avaliador explica que lerá em voz alta as frases do “Jogo de treino” e que todos devem seguir a sua leitura em silêncio.

O avaliador deve ler a frase, seguida das cinco opções de palavras, e perguntar à turma qual a palavra correta para completar a frase. Dá-se oportunidade para que

sejam as crianças a indicar a resposta, que é repetida pelo avaliador em voz alta. Se nenhuma criança indicar a resposta correta, esta será indicada, também em voz alta, pelo avaliador. Pede-se então às crianças que sublinhem a palavra correta.

É explicado o procedimento a adotar se se enganarem ao sublinhar – uma resposta anulada é indicada por uma cruz (x) que cobre a palavra anteriormente sublinhada. O mesmo procedimento é repetido para as quatro frases de ensaio.

Terminada a prova de treino, o experimentador pede às crianças que não voltem a página antes da sua ordem. Explica-se às crianças que devem ler as frases em silêncio e completá-las o mais rápido e melhor possível. Relembra-se o procedimento de seleção da palavra correta através do sublinhado. Chama-se a atenção para o facto de haver duas colunas de frases, que devem ser completas, bem como se explica que não deve ser colocada qualquer questão ao avaliador, devendo as criança passar à frente da(s) frase(s) que não sejam capazes de completar.

Finalmente, explica-se à turma que esta tarefa não tem como objetivo avaliar o rendimento académico, e que deve ser realizada individualmente e respeitando o tempo que lhe está destinado pelos sinais do avaliador de “comecem” e “acabou, pousem o lápis”. É pedido silêncio à turma e dado o sinal de início da tarefa “podem virar a página... comecem”, ao mesmo tempo que iniciado o cronómetro durante 5 minutos; ao fim de 5 minutos é dado sinal de fim de tarefa “Acabou, pousem o lápis” e são recolhidas as folhas.

#### **2.6.4. Cotação do TIL**

A cotação é obtida através da soma das frases corretamente completadas; o número obtido é multiplicado por 100 e o produto dividido pelo total de frases (36), como na fórmula abaixo:

Nota final = (número de frases completadas corretamente x 100) / 36

### **2.6.5. Características do TIL**

Existem 36 frases, cuja extensão aumenta progressivamente. Cada frase termina abruptamente, devendo a criança selecionar a palavra que completa a frase entre cinco opções.

Em cada conjunto de cinco palavras a selecionar para completar a frase, existem quatro distratores e uma palavra-alvo (a palavra correta). Os distratores e palavra-alvo ocupam diferentes posições ao longo das 36 frases do teste, não sendo possível ao participante extrair uma regra a partir da qual possa identificar a palavra-alvo corretamente sem recorrer à leitura da frase e das cinco opções.

Os distratores distribuem-se pelas seguintes quatro categorias: 1) sem qualquer semelhança à palavra-alvo; 2) visualmente próximos à palavra-alvo; 3) fonologicamente próximos à palavra-alvo; 4) semanticamente próximos à palavra-alvo.

### **2.7. Procedimentos**

---

A seguir descrevemos, detalhadamente e seguindo a ordem cronológica, os procedimentos seguidos na prossecução do estudo:

- ❖ No dia 16 de Maio de 2013 procedeu-se ao pedido de autorização à Direcção do Agrupamento (ver anexo A).
- ❖ No dia 18 de Maio foi pedida autorização a uma das autoras do TIL, Ana Sucena, através de correio eletrónico, para a utilização do teste neste estudo (ver anexo B).
- ❖ No dia 20 de Maio foi entregue, pessoalmente e em cada uma das escolas do Agrupamento, o pedido de autorização a todos os professores do 2.º, 3.º e 4.º anos do 1º ciclo do Ensino Básico, pedindo a sua colaboração no envio das autorizações aos Encarregados de Educação (ver anexo C e D);
- ❖ No dia 23 de Maio foram aplicados os testes nas Escolas de Alvite e Sever;

- ❖ No dia 24 de Maio foram aplicados os testes em Moimenta da Beira (2.º e 3.º ano) e Vila da Rua;
- ❖ No dia 27 de Maio foram aplicados os testes em Leomil;
- ❖ No dia 28 de Maio foram aplicados os testes em Edmeios e Baldos;
- ❖ No dia 29 de Maio foram aplicados os testes em Caria e S. Martinho;
- ❖ No dia 31 de Maio foram aplicados os testes aos 4.ºs anos de Moimenta da Beira.
- ❖ Adotou-se o procedimento descrito nas Instruções de administração do TIL (anexo E).

## **CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

---

## **Introdução**

---

O capítulo que estamos a iniciar tem por finalidade apresentar e analisar os resultados obtidos nesta investigação, a partir dos testes (TIL) aplicados às crianças participantes no nosso estudo.

A organização e sequência do tratamento de dados será apresentada tendo em conta a ordem pela qual foi construído o instrumento de colheita de dados, os objetivos propostos para o estudo e ainda o referencial teórico de suporte.

Os dados serão apresentados em gráficos e tabelas, uma vez que facilitam uma melhor visualização, permitindo uma leitura mais clara e objetiva dos resultados. As fontes dos gráficos e das tabelas estarão omissas, uma vez que todos os dados foram recolhidos através do TIL.

Em termos de tratamento, começaremos por apresentar uma estatística descritiva e só posteriormente realizada a análise inferencial.

### **3.1. Caracterização Sociodemográfica**

---

Os resultados que seguidamente apresentamos visam proceder a uma breve caracterização sociodemográfica das crianças em estudo.

#### **3.1.1. Género**

O gráfico 1 permite constatar que a amostra que integra este estudo é constituída por 251 participantes, sendo que 120 pertencem ao sexo feminino e 131 ao sexo masculino.

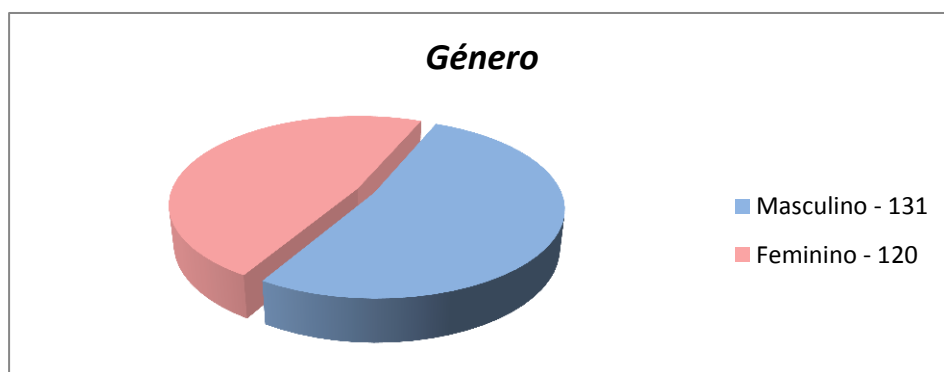


Gráfico 1 - Distribuição dos participantes em função do género

### 3.1.2. Idade

A tabela 1, mostra que a idade da amostra total oscila entre um valor mínimo de 8 anos e um máximo de 11 anos, correspondendo-lhe uma idade média de 9,55 anos, um desvio padrão de 1,24 e um coeficiente de variação de 12,98%, o que nos indica a existência de uma baixa dispersão em torno da média.

Analisando as estatísticas relativas à idade em função do género, verificamos que a média de idades para o sexo feminino ( $\bar{x}=9,56$ ) é ligeiramente superior à do sexo masculino ( $\bar{x}=9,53$ ), apresentando os dois sub grupos coeficientes de variação igualmente com valores que correspondem a uma baixa dispersão em torno da média como era de esperar.

As medidas de assimetria ou enviesamento (Skweness) e de achatamento ou curtose (Kurtosis) levam-nos a concluir que a distribuição das idades, em ambos os sexos, é simétrica e platicúrtica.

**Tabela 1 - Estatísticas descritivas da idade dos participantes**

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>	$\bar{x}$	<b>Dp</b>	<b>Sk</b>	<b>K</b>	<b>CV (%)</b>
<b>Masculino</b>	131	8	11	9,53	1,28	-0,62	-4,02	13,43
<b>Feminino</b>	120	8	11	9,56	1,20	-1,60	-3,49	12,5
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>9,55</b>	<b>1,24</b>	<b>-0,96</b>	<b>-5,26</b>	<b>12,98</b>

### 3.1.3. Grupos Etários

A distribuição das crianças por idades mostra, que o maior grupo percentual corresponde aos 8 anos com 33,8% seguindo-se os que tem 11 anos com 31,1% e os que possuem 10 anos com 26,3%.

A análise em função do género mostra que os rapazes estão em maior número que as raparigas nos grupos dos 8 anos (19,1%) e 11 anos (17,1%) respectivamente, sendo o grupo das raparigas superior apenas nos grupos dos 9 (5,6%) e dos 10 anos (13,6%).

**Tabela 2 - Distribuição dos participantes em função da idade**

VARIÁVEIS	GÉNERO		MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>IDADE</b>								
8 anos	48	19,1	37	14,7	85	33,8		
9 anos	8	3,2	14	5,6	22	8,8		
10 anos	32	12,7	34	13,6	66	26,3		
11 anos	43	17,1	35	13,9	78	31,1		
<b>TOTAL</b>	<b>131</b>	<b>52,2</b>	<b>120</b>	<b>47,8</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>		

### 3.1.4. Anos de Escolaridade

A distribuição das crianças participantes por anos de escolaridade (c.f. tabela 3) mostra, que a percentagem mais elevada se encontra no 4º ano de escolaridade (35,1%), seguindo-se o segundo ano com 33,8% e o 3º ano com 31,1%.

Observando a distribuição em função do género constatamos que a percentagem dos rapazes é maior no 2º e no 4º ano de escolaridade com 19,1 e 19,5% respetivamente, sendo o grupo das raparigas superior apenas no 2º ano com 17,5%.

Com se pode verificar existe uma grande homogeneidade entre rapazes e raparigas e por isso não se verificam diferenças significativas na distribuição.

**Tabela 3 - Dados sociodemográficos da amostra**

VARIÁVEIS \ GÉNERO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>ANOS DE ESCOLARIDADE</b>						
2º Ano	48	19,1	37	14,7	85	33,8
3º Ano	34	13,6	44	17,5	78	31,1
4º Ano	49	19,5	39	15,6	88	35,1
<b>TOTAL</b>	<b>131</b>	<b>52,2</b>	<b>120</b>	<b>47,8</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>

### 3.1.5. Distribuição das crianças por Escola

Os dados como já referimos, foram colhidos junto de crianças de várias escolas: assim a distribuição das crianças pelas escolas que frequentam permite-nos constatar que o grupo mais representativo (n= 133) frequenta a Escola de Moimenta da Beira, seguindo-se a escola de Alvite (n= 30) a escola de Edmeios (n= 21) e Vila da Rua (n= 19).

As restantes escolas embora tenham participado, apresentam valores mais baixos, como podemos verificar através do gráfico 2.

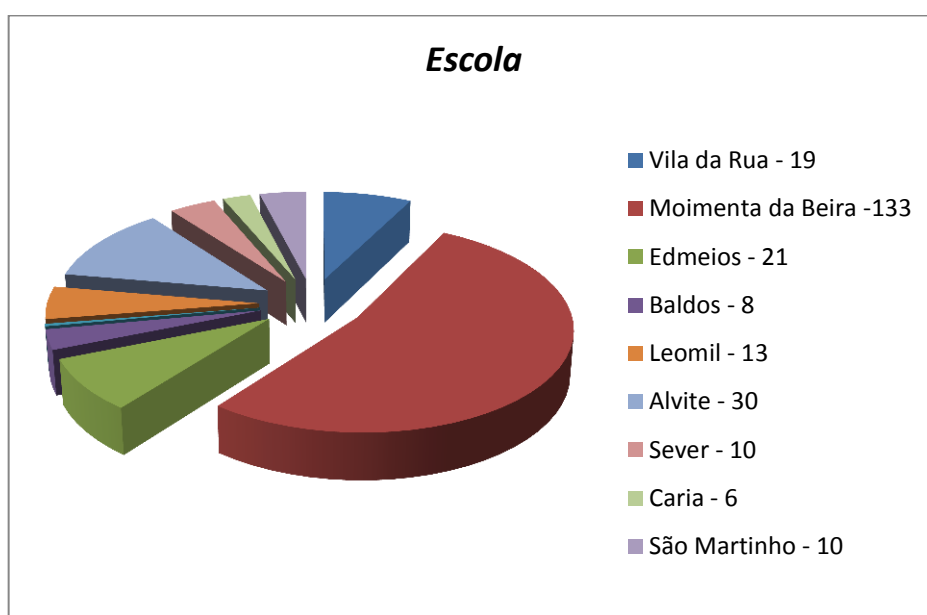


Gráfico 2 - Distribuição das crianças por Escola

### 3.2. Respostas corretas no TIL

Como sabemos o valor máximo possível de respostas corretas são 36. A tabela 4, expressa o número de respostas corretas dadas pelos participantes no preenchimento do TIL. Deste modo podemos verificar que o nº de respostas dadas pela amostra total oscila entre um valor mínimo de 1 e um máximo de 36 correspondendo-lhe uma média de 21,06, um desvio padrão de 8,10 e um coeficiente de variação de 38,46%, o que nos indica a existência de uma elevada dispersão em torno da média.

Analisando os resultados em função do **género**, verificamos que a média de respostas corretas para as meninas ( $\bar{x}=20,75$ ) é ligeiramente inferior às dos meninos ( $\bar{x}=21,34$ ), apresentando os dois subgrupos coeficientes de variação com uma elevada dispersão em torno da média.

As medidas de assimetria ou enviesamento (Skweness) e de achatamento ou curtose (Kurtosis) levam-nos a concluir que a distribuição do nº de respostas corretas, em ambos os sexos, é simétrica e platicúrtica.

**Tabela 4 - Estatísticas descritivas do nº de respostas corretas no TIL**

<b>Respostas corretas</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>	$\bar{x}$	<b>Dp</b>	<b>Sk</b>	<b>K</b>	<b>CV (%)</b>
<b>Masculino</b>	131	2	36	21,34	8,57	-0,20	-2,34	40,15
<b>Feminino</b>	120	1	36	20,75	7,59	-0,74	-1,37	36,57
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>1</b>	<b>36</b>	<b>21,06</b>	<b>8,10</b>	<b>0,33</b>	<b>-2,72</b>	<b>38,46</b>

Tivemos ainda a curiosidade de conhecer o nível de respostas dadas mas de forma incorreta. A tabela 5, expressa o nº dessas respostas. Deste modo podemos verificar que para a amostra total estas oscilam entre um valor mínimo de 0 e um máximo de 30 correspondendo-lhe uma média de 2,78 um desvio padrão de 3,61 e um coeficiente de variação com uma elevada dispersão em torno da média.

Analisando os resultados em função do género, verificamos que a média e a amplitude de variação de respostas incorretas nos rapazes ( $\bar{x}=2,99$ ) é superior às das raparigas

( $\bar{x} = 2,56$ ), apresentando os dois sub grupos coeficientes de variação com uma elevada dispersão em torno da média.

**Tabela 5 - Estatísticas descritivas do nº de respostas incorretas no TIL**

<b>Respostas incorretas</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>	$\bar{x}$	<b>Dp</b>	<b>CV (%)</b>
<b>Masculino</b>	131	0	30	2,99	4,17	139,46
<b>Feminino</b>	120	0	25	2,56	2,89	112,89
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>2,78</b>	<b>3,61</b>	<b>129,85</b>

### 3.3. Resultados das cotações do TIL

Como já referimos as cotações do TIL são obtidas através da fórmula obtida pela soma das frases que estão completas corretamente x 100/36.

Assim pela tabela 6, podemos verificar que as cotações obtidas pela amostra total oscila entre um valor mínimo de 2,7 e um máximo de 100 correspondendo-lhe uma média de 58,24, um desvio padrão de 22,59 e um coeficiente de variação de 38,78%, o que nos indica a existência de uma elevada dispersão em torno da média.

Analisando os resultados em função dos grupos etários encontramos, como era de esperar, algumas diferenças: as crianças com 8 anos apresentam os valores médios mais baixos ( $\bar{x}=42,44$ ) seguindo-se progressivamente os que tem 9 anos com ( $\bar{x}=60,67$ ) os que tem 10 anos ( $\bar{x}=61,74$ ) e os mais elevados ( $\bar{x}=71,82$ ) correspondem aos que tem 11 anos. Verificamos ainda que só os que tem 10 e 11 anos atingiram o valor máximo possível no teste (100).

Os coeficientes de variação apresentam genericamente uma dispersão elevada em torno da média assim como os desvios padrão que indicam uma grande dispersão em relação a média.

**Tabela 6 - Estatísticas descritivas das cotações do TIL**

<b>Cotações</b> <b>G. etários</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>	$\bar{x}$	<b>Dp</b>	<b>CV (%)</b>
8 anos	85	2,7	97,2	42,44	17,63	41,54
9 anos	22	33,3	88,8	60,67	17,27	28,46
10 anos	66	16,6	100,0	61,74	20,15	32,63
11 anos	78	22,2	100,0	71,82	20,48	28,51
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>2,7</b>	<b>100,0</b>	<b>58,24</b>	<b>22,59</b>	<b>38,78</b>

### 3.3.1. Percentis por género

A distribuição das crianças por percentis mostra, que relativamente à amostra total o maior grupo percentual (36,7%) corresponde ao percentil 50 seguindo-se o percentil 75 com 29,1% e o percentil 100 com 25,9%. O percentil 25 (mais preocupante) contém apenas 8,4% das crianças.

A análise em função do género mostra que os rapazes estão em maior número que as raparigas nos percentis 25, (5,2%) 75 (15,1%) e 100 (14,7%). Já as raparigas estão em maior nº apenas no percentil 50 com 19,5%.

**Tabela 7 - Distribuição dos participantes em função do género e percentis**

<b>Género</b>	<b>Percentil 25</b>		<b>Percentil 50</b>		<b>Percentil 75</b>		<b>Percentil 100</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	13	5,2	43	17,2	38	15,2	37	14,7	131	52,2
Feminino	8	3,2	49	19,5	35	13,9	28	11,2	120	47,8
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>8,4</b>	<b>92</b>	<b>36,7</b>	<b>73</b>	<b>29,1</b>	<b>65</b>	<b>25,9</b>	<b>251</b>	<b>100</b>

### 3.3.2. Percentis por idades

A distribuição das crianças por percentis em função da idade mostra, que no percentil 25 encontramos essencialmente as crianças com 8 anos (6,8%) assim como no percentil 50 (18,7%); Já nos percentis 75 e 100 encontramos predominantemente crianças com 11 anos com 11,6% e 13,95 respetivamente.

**Tabela 8 - Distribuição dos participantes em função da idade e percentis**

Idade	Percentil 25		Percentil 50		Percentil 75		Percentil 100		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8 anos	17	6,8	47	18,7	17	6,8	4	1,6	85	33,8
9 anos	-	-	9	3,6	7	2,7	6	2,4	22	8,8
10 anos	1	0,4	25	10,0	20	8,0	20	8,0	66	26,3
11 anos	3	1,2	11	4,4	29	11,6	35	13,9	78	31,1
TOTAL	21	8,4	92	36,7	73	29,1	65	25,9	251	100

### 3.3.3. Níveis de leitura/género e idades

Sucena e Castro (2009) e Nunes (2010) propõem a divisão das crianças segundo os resultados do TIL em três agrupamentos de dados: assim o primeiro grupo é definido como “grupo com graves problemas de leitura” (questões 1 a 19); o segundo como “grupo alvo de nova avaliação na escola com teste individual” (questões 20 a 26) e o terceiro como “grupo de fluência média a boa” (questões 27 a 36).

Deste modo podemos através da tabela 9 verificar que (considerando os critérios estabelecidos) 49,4% das crianças apresentam problemas graves de leitura, 20,7% apresenta valores superiores mas na opinião dos autores referenciados necessitam de novas avaliações e acompanhamento e somente 29,9% dos participantes apresentam leitura fluente média /boa.

Analisando os resultados em função do género, verificamos que os resultados são muito semelhantes não existindo diferenças estatísticas significativas entre grupos.

**Tabela 9 - Distribuição dos participantes por níveis de leitura e gênero**

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>GÉNERO</b>		<b>MASCULINO</b>		<b>FEMININO</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>CLASSIFICAÇÃO DA LEITURA</b>								
Grupo Graves problemas	63	25,1	61	24,3	124	49,4		
Grupo Alvo Nova avaliação	25	10,0	27	10,8	52	20,7		
Grupo de fluência média/boa	43	17,1	32	17,7	75	29,9		
<b>TOTAL</b>	<b>131</b>	<b>52,2</b>	<b>120</b>	<b>47,8</b>	<b>251</b>	<b>100,0</b>		

A tabela 10 mostra a distribuição dos participantes por níveis de leitura e idades. Assim verificamos que as crianças com graves problemas de leitura são essencialmente as que têm 8 anos (26,7%) enquanto as que apresentam leitura fluente média/boa são as que têm 10 e 11 anos com 8,8% e 16,3% respetivamente.

O grupo alvo de nova avaliação integra elementos de todas idades como se pode verificar.

**Tabela 10 - Distribuição dos participantes por níveis de leitura e idade**

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>IDADE</b>		<b>8</b>		<b>9</b>		<b>10</b>		<b>11</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>CLASSIFICAÇÃO DA LEITURA</b>												
Grupo graves problemas	67	26,7	10	4,0	28	11,2	19	7,6	124	49,4		
Grupo alvo nova avaliação	13	5,2	5	2,0	16	6,4	18	7,2	52	20,7		
Grupo de fluência média/boa	5	2,0	7	2,8	22	8,8	41	16,3	75	29,9		
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>33,9</b>	<b>22</b>	<b>8,8</b>	<b>66</b>	<b>26,3</b>	<b>78</b>	<b>31,1</b>	<b>251</b>	<b>100</b>		

---

### 3.4. Análise Inferencial

---

Terminada a análise descritiva dos dados, passaremos a apresentar a análise inferencial uma vez que um dos principais objetivos da inferência estatística é a verificação de hipóteses e a generalização (quando possível) das suas relações.

Previamente à aplicação dos testes de Kruskal-Wallis e de Mann-Whitney foi verificada a igualdade da forma das distribuições das variáveis, pois corroboramos com Pestana e Gageiro (2005) ao afirmarem que se trata de um requisito fundamental prévio à aplicação destes dois testes não paramétricos.

Nas distribuições caracterizadas por grande heterogeneidade de forma e com um número baixo de casos em algumas categorias, optou-se pela recodificação de algumas variáveis independentes, o que aumentou, substancialmente, a homogeneidade das distribuições e a viabilização dos testes não paramétricos referidos. As variáveis recodificadas foram apenas as escolas.

**H1 – Existe associação entre género e as competências de leitura dos participantes.**

Para se perceber a influência do género nas competências de leitura das crianças inquiridas, utilizou-se o Teste U de Mann-Whitney. Ao observar a tabela 11, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,644$ ) entre as duas variáveis em estudo.

Não obstante, verificamos pela ordenação das médias que são os elementos do sexo masculino aqueles que apresentam valores mais elevados, ( $M= 128,03$ ) o que significa que são também os que possuem mais competências de leitura.

Somos assim levados a rejeitar a hipótese formulada afirmando que o sexo não influencia a competência de leitura das crianças.

**Tabela 11 - Teste U de Mann-Whitney entre o gênero e as competências de leitura**

Gênero	O.M.	U	P
Masculino	128,03	7594,500	0,644
Feminino	123,78		

**H2 – Existe associação entre a idade e as competências de leitura das crianças.**

Para testar esta hipótese foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis que nos indica que são os participantes com 11 anos de idade os que apresentam médias mais elevadas (M= 169,80) logo os que possuem maiores competências de leitura. Seguem-se com médias decrescentes os que têm 10, 9 e 8 anos. Constatamos que estas diferenças estatísticas são altamente significativas entre os grupos ( $p=0.000$ ). Face aos resultados somos levados a aceitar a hipótese formulada afirmando que a uma maior idade das crianças estão associadas maiores competências de leitura.

**Tabela 12 - Teste Kruskal-Wallis entre idade e competência de leitura**

Grupos etários	O.M	$\chi^2$	P
8 anos	75,16	72,008	0,000
9 anos	133,36		
10 anos	137,26		
11 anos	169,80		

### H3 – As competências de leitura dos participantes estão associadas à sua escolaridade?

A análise da associação entre a escolaridade e as competências de leitura dos inquiridos foi efetuada através do *Teste Kruskal-Wallis*. Ao observar a tabela 13, verificamos que existem diferenças estatísticas altamente significativas ( $p=0,000$ ) entre as variáveis em estudo. Os valores das ordenações médias demonstram que são as crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade ( $M=169,08$ ) os que apresentam melhores valores o que corresponde a competências de leitura mais positivas.

Face aos resultados somos levados a aceitar a hipótese formulada afirmando que níveis de escolaridade superiores estão associadas a maiores competências de leitura.

**Tabela 13 - Associação entre escolaridade e as competências de leitura**

Escolaridade	O.M.	$\chi^2$	p
2º ano	75,16	73,475	0,000
3ºano	132,80		
4º ano	169,08		

### H4 – Existe associação entre o tipo de escola que os participantes frequentam e as suas competências de leitura

Para testar a hipótese, começamos por recodificar a variável em dois grupos – rural e urbana. Posteriormente recorreremos mais uma vez ao *Teste U* de Mann-Whitney (c.f. tabela 14) que nos indica (pelos valores da média) que são os participantes que frequentam a escola urbana os que apresentam médias mais elevadas ( $M= 131,34$ ) logo os que possuem maiores competências quando comparados com os da escola

---

rural. Contudo o valor de p revela não existirem diferenças estatísticas significativas entre os grupos ( $p = 0,215$ ).

Face aos resultados somos levados a rejeitar a hipótese formulada afirmando que o tipo de escola que os participantes frequentam não interfere nas suas competências de leitura.

**Tabela 14 - Associação entre o tipo de Escola e as competências de leitura**

<b>Tipo de escola</b>	<b>O.M.</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
<b>Urbana</b>	131,34	7136,500	0,215
<b>Rural</b>	119,98		

### 3.5. Discussão dos resultados

Apresentamos, de seguida, um estudo comparativo dos resultados obtidos por dois investigadores que aplicaram o TIL noutras escolas do país e o nosso estudo, de modo a perceber se os dados aferidos nos três estudos encontram concordância entre si. Designar-se-ão os estudos por “Sucena e Castro, 2009”; “Cunha, 2010” e o nosso estudo por “aplicação 2013”.

De realçar que o estudo de Sucena e Castro (2009) apresenta os valores de referência que servem de base à classificação do nível de leitura em português.

De modo a que se entendam melhor os resultados, optámos pela apresentação de tabelas estatísticas que permitem uma verificação rápida dos dados, seguidas pelas respetivas inferências.

No estudo de Cunha (2010), 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.

Ano de escolaridade	N	Sexo		Idade
		Masc.	Fem.	
5.º ano	4	0	4	10
	184	86	98	11
	42	21	21	12
	23	13	10	13
<b>TOTAL</b>	253	120	133	

Quadro 4 – Caracterização dos participantes por sexo e idade (Cunha, 2010)

No estudo de Sucena e Castro (2009) o TIL foi administrado a 614 crianças que frequentavam o 2.º, 3.º, 4.º e 5.º ano de escolaridade em cinco escolas no concelho do Porto.

Ano de escolaridade	N	Sexo		Idade (anos e meses)
		Masc.	Fem.	
2.º ano	170	83	87	7,6
3.º ano	186	88	98	8,7
4.º ano	173	73	100	9,7
5.º ano	85	43	42	10,6
<b>TOTAL</b>	614	287	327	

Quadro 5 – Caracterização dos participantes por sexo e idade (Sucena e Castro, 2009)

No nosso estudo, como já referido, foi aplicado o TIL a 251 crianças (131 do sexo masculino e 120 do sexo feminino) do 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade nas 9 escolas do concelho de Moimenta da Beira.

Ano de escolaridade	N	Sexo		Idade
		Masc.	Fem.	
2.º ano	85	48	37	8
3.º ano	78	34	44	9/10
4.º ano	88	49	39	10/11
<b>TOTAL</b>	251	131	120	

Quadro 6 – Caracterização dos participantes por sexo e idade (aplicação 2013)

Nos quadros 7, 8 e 9 apresentam-se os dados relativos à aplicação do TIL nos três estudos abordados e confrontam-se os resultados em função do sexo e grupo etário

nas três aplicações, sendo que no estudo de Cunha (2010) a amostra é constituída somente por alunos do 5º ano de escolaridade.

Sexo	Idade			
	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos
Masculino	14,34	19,56	26,60	29,26
Feminino	13,31	19,04	24,46	27,71
Média	<b>13,82</b>	<b>19,30</b>	<b>25,53</b>	<b>28,49</b>

Quadro 7- Resultados do TIL em função do sexo e grupo etário (Sucena e Castro, 2009)

Sexo	Idade
	11 anos
Masculino	28,20
Feminino	29,59
Média	<b>28,89</b>

Quadro 8 - Resultados do TIL em função do sexo e grupo e grupo etário (Cunha, 2010)

Sexo	Idade			
	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos
Masculino	15,71	22,48	22,85	26,58
Feminino	14,82	21,19	21,58	25,12
Média	<b>15,27</b>	<b>21,84</b>	<b>22,22</b>	<b>25,85</b>

Quadro 9 - Resultados do TIL em função do sexo e grupo etário (aplicação 2013)

A progressão dos resultados do TIL em função do grupo etário são semelhantes nas três aplicações, provando, mais uma vez, que a uma maior idade correspondem melhores níveis de leitura.

Segundo Sucena e Castro (2009), os resultados em função do sexo, apresentam diferenças significativas, sendo que os resultados do sexo masculino são ligeiramente superiores aos do sexo feminino.

Cunha (2010) apresenta um resultado diferente e expõe que: “ao fazer-se a separação por grupos de género, observam-se algumas diferenças, nomeadamente na média de questões corretas: 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 atividade, isto é, uma média de 8,3 segundos por questão (p. 49).”

Na “aplicação 2013”, analisando os resultados em função do género, verificamos que os resultados são muito semelhantes não existindo diferenças estatisticamente significativas, mas ainda assim constata-se que os elementos do sexo masculino ainda que ligeiros, apresentam valores mais elevados.

Parece ter interesse a este respeito, verificar o número mínimo e máximo de respostas dadas no TIL de acordo com género dos participantes.

No estudo de Sucena e Castro (2009) não encontramos essa referência, já Cunha (2010) refere que o que parece mais relevante serão talvez os valores mínimos observados entre um e outro grupo. Enquanto encontramos indivíduos masculinos que responderam acertadamente apenas a 4 questões, os femininos só aparecem a partir da 14.<sup>a</sup> havendo seis elementos masculinos que ficaram aquém desta questão.

Na “aplicação 2013” não verificamos o mesmo comportamento, sendo que o número mínimo de respostas corretas para o sexo feminino é de uma (1) resposta e para o sexo masculino, duas (2).

A este respeito, Sucena e Castro (2009), comparando os seus resultados com resultados franceses, refere que apresentam “em comum, o facto de existir uma clara progressão no desempenho no teste à medida que a criança avança na escolaridade, não sendo atingidos valores de teto antes do 5º ano de escolaridade (p. 96)”. O mesmo se passa na “aplicação 2013 e na aplicação de Cunha (2010).

---

Na aplicação de Cunha (2010) as cotações do TIL estão acima da média com 58,1% de casos, sendo estes valores semelhantes aos da “aplicação 2013” com 58,24% de casos que responderam acertadamente a 30 questões.

Apesar destes valores parecerem satisfatórios, como já foi referido na parte da metodologia, adotamos os critérios de Cunha (2010) e agrupamos os resultados do TIL em três grupos conforme o número de respostas: “grupo com graves problemas de leitura” (entre 1 e 19 respostas certas); o segundo como “grupo alvo de nova avaliação na escola com teste individual” (entre 20 a 26 respostas certas) e o terceiro como “grupo de fluência média a boa” (entre 27 e 36 respostas certas).

Esta divisão teve também em conta os dados apresentados por Sucena e Castro (2009), 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).

Assim, analisando os percentis por género (tabela 7), constatamos que na “aplicação 2013” o percentil 25 contém apenas 8,4% das crianças (5,2% rapazes e 3,2% raparigas).

Na aplicação de Cunha (2010) foram detetados 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 letivo anterior, pelos professores do 1.º ciclo, registam-se 16,2% de maus leitores não sinalizados no fim do 1.º ciclo.

No nosso estudo, “aplicação 2013”, 124 alunos apresentam graves problemas de leitura (49,4 %) o que é um valor demasiado preocupante.

Assim, os jovens da aplicação de Cunha (2010), como também acontece com os da aplicação de Sucena e Castro (2009), 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 Cunha (2010) e a mais de 34, os rapazes e 30, as raparigas, na aplicação de Sucena e Castro (2009). Na aplicação de 2009 isto só aconteceu a 53 rapazes (120/44%) e 56 raparigas (133/42%) da população em análise (253/43%).

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 objetivamente 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.

Perante este estudo comparativo, verificamos que os resultados nas três aplicações são concordantes e que o TIL é um bom teste de diagnóstico inicial de dislexia, sendo que, quando aplicado e corrigido devemos recorrer aos quadros por percentil que servem de base à classificação do nível de leitura em português (anexo F).

## Conclusão

Que modelo de serviço educativo escolher? Barsh (1968) acredita que a educação, ao nível das DAE, devia tornar-se numa terceira categoria de ensino, isto é, deveria existir o ensino regular, as dificuldades de aprendizagem e o ensino especial.

No entanto, “(...) no nosso país os alunos com DAE 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, 2008, p. 170)”. Terão as escolas, as famílias e o governo de se organizar para contrariar a tendência que até agora tem sido observada. Cabe também às instituições de ensino superior levar acabo aquilo que tantas vezes já foi começado: aferir testes de leitura à população portuguesa.

Nos Estados Unidos da América (Shaywitz, 2008/2003), 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 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.

Neste estudo foi utilizado o TIL como teste de avaliação das competências de leitura, que serve para detetar precocemente dificuldades na leitura. Na nossa perspetiva este teste é um bom teste de deteção e diagnóstico. Cunha (2010), propõe a aplicação do TIL a todos os alunos de um determinado ano como teste de verificação de competências de leitura.

Corroboramos a opinião do autor quando refere que:

“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

dislética” (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 decodificarem 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.”

Este trabalho de investigação foi uma reflexão, um repensar sobre a importância de diagnósticos precoces para cedo se definirem e aplicarem metodologias e estratégias de intervenção, pois 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).

A procura de uma explicação neurocientífica cognitiva para a leitura tem sido objecto de uma imensa quantidade de estudos. Para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, isto é, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas (Shaywitz, 2008).

Cabe, portanto, às políticas e à ação 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).

Tal como refere Cruz (2005) e Shaywitz (2008), a investigação no âmbito da leitura deve ter presentes três preocupações: a identificação precoce, a prevenção e a reeducação, pois é absolutamente necessário ter em consideração que as crianças em risco de manifestarem problemas na aprendizagem da leitura e as crianças com dificuldades na leitura podem aprender a ler desde que sejam identificadas cedo e lhes sejam providenciadas instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas.

Uma intervenção eficaz depende, assim, de vários fatores que passam por uma avaliação criteriosa e multidimensional das dificuldades de leitura, da precocidade na

---

deteção do problema, da preparação dos professores ao nível da formação na área das Dificuldades Específicas de Aprendizagem na leitura, do envolvimento da família.

Cunha (2010) propõe para os casos cujo diagnóstico inicial suscite dúvidas por alguma razão, a realização de um teste individual de leitura de textos:

“contando o 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 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”.

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.

Tendo em conta as conclusões das avaliações feitas na escola e dos dados fornecidos pela família, deve ser feito o diagnóstico clínico. O papel do especialista será reunir esta informação, aplicar testes específicos e apresentar conclusões. Este diagnóstico deverá detetar 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.

Feito o diagnóstico clínico, a equipa pedagógica deve adequar o processo educativo ao tipo de problema; elaborar e aplicar os programas específicos a partir dos dados anteriores.

“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 (Cunha, 2010, p. 66)”.

A Intervenção familiar é fundamental. A família deve estar envolvida desde o início do processo, dando continuidade em casa ao programa específico). Este, deve contemplar as atividades 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:

Este estudo, veio demonstrar, além da necessidade de um diagnóstico e intervenção precoces, a necessidade de um trabalho conjunto, transdisciplinar, que auxilie as nossas crianças a não ficarem perdidas no longo percurso do nosso sistema educacional.

De salientar o carácter urgente da formação de professores ao nível das DAE, pois o desconhecimento do conceito, a sua etiologia, os sinais de alerta, continua a potenciar o estigma e a não compreensão das dificuldades diárias destas crianças que enchem as nossas salas de aula.

Este estudo veio colmatar uma enorme lacuna nas nossas competências profissionais e modificar a nossa compreensão de tudo o que diz respeito a esta problemática. Fica expressa a nossa concordância com Barsh, quando defende um terceiro modelo educativo. Também nós enfatizamos a ideia de que deveria existir entre o ensino regular e a Educação Especial um outro modelo de ensino, com professores especializados, na área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

## Bibliografia

- American Psychiatric Association (2006). *Manual de Diagnóstico e Estatística das perturbações Mentais – Texto Revisto (DSM-IV-TR)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Association for Children With Learning Disabilities (1986). *ACLD Definition: Specific Learning Disabilities*. ACLD Newsbriefs, 15-16.
- Bateman, B. (1965). *An Educational view of a diagnostic approach to learning disorders*. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders: Vol. 1* (pp. 219-239). Seattle, WA: Special Child Publications.
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (2006). *A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais*. *Diversidades*, 9 (4), 4-13.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos, Coleção de Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às dificuldades na leitura: Avaliação e Intervenção*. *Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa* (Tese de Doutoramento).
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

- Cunha, J. P. (2010). *Análise e Intervenção em Problemáticas Específicas de Leitura*. (Dissertação de mestrado (não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade Nova de Lisboa.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores. Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, V. (1995). *Alguns aspectos da Caracterização Neuropsicológica da Criança com Disfunção Cerebral Mínima (DCM)*. *Infanto-Revista Neuropsiquiátrica da Infância e Adolescência*, 3 (1), 30-39.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fonseca, V. (2006). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora.
- Fortin, M. (2003) *O Processo de investigação: da concepção à realização*. 3ª ed. Loures: Lusociência.
- Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2002). *Learning Disabilities: Historical Perspective*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammil, D. D. (1990). *On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus*. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (2), 74-84.
- Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning disabilities: A report to Congress*. Bethesda, MD: National Institutes for Health.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Martin, M. A. (1994). "Dificultades Globales de Aprendizage". In Santiago Molina Garcia (Ed.), *Bases Psicopedagógicas de la Educacion Especial*. Madrid: Marfil.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística: Com utilização do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
-

- Matos, P. (2009). *Insucesso escolar*. Revista Portuguesa de Clínica Geral, 25, 696-701.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- National Advisory Committee on Handicapped Children. (1968). *First annual report of National Advisory Committee on Handicapped Children*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1994). *Collective Perspectives on issues affecting Learning Disabilities*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Pérez, J. A. (1989). *Fracaso Escolar – Diagnostico e Intervencion, una Perspectiva Neuropsicologica*. Madrid: General Pardiñas.
- Pestana, M. H.; Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Sílabo.
- PISA (2001). *Resultados do estudo internacional: PISA 2000*. Gabinete de Avaliação Psicopedagógica. Lisboa: Âncora Editora
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Asa.
- Serra, H., & Alves T. (2008). *Dislexia: Cadernos de reeducação pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H., Nunes, G., & Santos, C. (2010). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem*. Lisboa: Asa.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A new and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems at any level*. Knopf.
- 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)
- 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.
-

- 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, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura: O TIL: Teste de Idade de Leitura*. 2.ª ed. Coimbra: Almedina.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?* Revista Portuguesa de Clínica Geral, 20, 713-730.
- Teles, P. (2008). *Dislexia: Método fonomínico*. Lisboa: Distema.
- 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.
- U.S. Office Education. (1976). *Proposed rulemaking*. Federal Register, 41 (230), 52404-52407.
- U.S. Office Education. (1977). *Assistance to States for Education of Handicapped Children: Procedures for Evaluating specific Learning Disabilities*. Federal Register, 42 (250), 65082-65085.

### **Referências eletrónicas**

- Barsch, J. R. (1986). Barsch Learning Style Inventory. Recuperado em Outubro, 2013, em [http://www.sinclair.edu/support/sss/pub/Barsch learning Style inventory.doc](http://www.sinclair.edu/support/sss/pub/Barsch%20learning%20Style%20inventory.doc).
- <http://pt.wikipedia.org>, acedido de dezembro de 2012 a maio de 2013. .
- <http://www.clinicadislexia.com>, acedido em março de 2013.
- <http://www.dislexia.org.br/>, acedido em outubro 2012.
- <http://www.dyslexia.com/library/davismethods.htm>, acedido em abril de 2013.

<http://www.espacoaprendizagem.info/>, acedido em março de 2013.

<http://www.eumed.net/libros/2008a/>, acedido em março de 2013.

<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=634>, acedido em abril de 2013.

Paiva, R. (2009). *Intervenção terapêutica pedagógica em dislexia e disortografia*. (Tese de doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro). Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000218>

Ribeiro, M. (2005). Ler bem para aprender melhor: *Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Disponível em [repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf)

### **Enquadramento legal**

Abrantes, P. (2001). Reorganização curricular do ensino básico – Princípios, medidas e implicações. Decreto-lei 6/2001. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República nº 193/91. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de Janeiro. Diário da República nº 4/08 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A (Autorização do diretor do Agrupamento de Escolas)**

Ao Exmo. Presidente do Conselho  
Executivo do Agrupamento de  
Escolas de Moimenta da Beira

Andreia Vanessa Macedo de Sousa, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre **Dificuldades Específicas de Aprendizagem na Leitura: A importância do diagnóstico e intervenção precoce**, orientado pela Doutora Sofia Campos.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados no Agrupamento que dirige.

A recolha de dados, caso venha a ser autorizada, irá desenvolver-se de 20 a 30 de Maio de 2013 e será efetuada através da aplicação do **Teste de Idade da Leitura** (TIL) aos alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira.

O TIL trata-se de um teste que pode servir de base a um primeiro diagnóstico nas dificuldades de leitura/dislexia. Esta prova administra-se coletivamente e é realizada em 5 minutos.

Solicita-se, pelo exposto, autorização para desenvolver a supracitada investigação, que seguirá todas as regras de honestidade e confidencialidade.

Agradece-se desde já a atenção dispensada por V. Ex.<sup>a</sup> para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Vanessa Macedo de Sousa

Moimenta da Beira, 16 de Maio 2013

## ANEXO B (Autorização de Ana Sucena)

Ficheiro Editar Ver Favoritos Ferramentas Ajuda

+Você Pesquisa Imagens Maps Play You Não há conexão. Conectando em 4:44... Tentar agora

Google andrea.v.sousa@gmail.com

Gmail 47 de 4.613

ESCREVER MEO - Mude para o MEO - Fale grátis para todas as redes. Chamadas ilimitadas com o M40! Qual o motivo deste anúncio?

**Entrada (4.100)**  
Com estrela  
Importante  
Enviados  
**Rascunhos (19)**  
Pessoal  
Viagem  
Mais

**Autorização para utilização do TIL** Entrada x 2 pessoas

**Andreia Sousa** <andrea.v.sousa@gmail.com> 18 de mai  
para asucena

Boa tarde Dra. Ana Sucena,

Eu, Andreia Macedo de Sousa, Professora de Educação Especial, a frequentar o curso de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor no Instituto de Ciências Educativas de Mangualde (ISCE), venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para utilizar o teste de idade de leitura (TIL) para a realização da minha dissertação sobre Dificuldades Específicas de Aprendizagem na Leitura.

Certa de que o meu pedido será atendido, agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Sousa

**Ana Santos**  
ana-s@eu.ipp.pt  
Mostrar detalhes

125% 19:13 08-10-2013

Ficheiro Editar Ver Favoritos Ferramentas Ajuda

+Você Pesquisa Imagens Maps Play You Não há conexão. Conectando em 3:59... Tentar agora

Google andrea.v.sousa@gmail.com

Gmail 47 de 4.613

ESCREVER

**Entrada (4.100)**  
Com estrela  
Importante  
Enviados  
**Rascunhos (19)**  
Pessoal  
Viagem  
Mais

**Ana Santos** <ana-s@eu.ipp.pt> 20 de mai Mude para o MEO 2 pessoas

para mim

Cara Andreia Sousa,

desejo-lhe sucesso na sua investigação.

Melhores cumprimentos,  
Ana Sucena

No dia 18 de Maio de 2013 às 19:36, Andreia Sousa <andrea.v.sousa@gmail.com> escreveu:  
...

Clique aqui para Responder ou Encaminhar

125% 19:14 08-10-2013

### **ANEXO C (Minuta para autorização dos Professores)**

Ao Exmo(a). Sr(a). Professor(a):

Andreia Vanessa Macedo de Sousa, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), está a desenvolver um trabalho de investigação sobre **“Dificuldades Específicas de Aprendizagem na Leitura: A importância do diagnóstico e intervenção precoce”**.

Tendo obtido já autorização da direção da escola, venho por este meio solicitar a autorização por parte de V.<sup>a</sup> Ex. para a recolha de dados junto dos seus alunos.

A recolha de dados, caso venha a ser autorizada, irá desenvolver-se do dia 20 ao dia 30 de Maio de 2013 e será efetuada através da aplicação do Teste de Idade da Leitura (TIL) aos alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira.

O TIL trata-se de um teste que pode servir de base a um primeiro diagnóstico nas dificuldades de leitura/dislexia. Esta prova administra-se coletivamente e é realizada em 5 minutos.

Solicita, pelo exposto, o envio e recolha das autorizações aos Encarregados de Educação e agradece-se desde já a atenção dispensada por V. Ex.<sup>a</sup> para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Macedo de Sousa

## ANEXO D (Minuta de autorização para os Encarregados de Educação)

### Autorização do Encarregado de Educação

Exmo./a encarregado/a de educação

Sou Professora de Educação Especial a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) e encontro-me a realizar um estudo sobre **“Dificuldades Específicas de Aprendizagem na Leitura: A importância do diagnóstico e intervenção precoce”**. Deste modo, necessito de realizar uma recolha de dados que implica a aplicação de um Teste de Idade da Leitura (TIL). Tendo sido autorizada a realização do teste pela direção da escola que o seu educando frequenta, venho por este meio solicitar a autorização por parte de V.<sup>a</sup> Ex. para a recolha de dados junto deste.

As informações recolhidas neste estudo são confidenciais e anónimas. Caso permita que o seu educando participe no estudo, agradeço que preencha o destacável e o devolva ao Professor da Turma.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Andreia Sousa

2013

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ da Escola \_\_\_\_\_ declaro que autorizo o meu educando a participar no estudo sobre “Dificuldades Específicas de Aprendizagem na leitura: A importância do diagnóstico e intervenção precoce”, realizado pela Professora Andreia Sousa, no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

O Encarregado de Educação

---

## **ANEXO E (Instruções de administração do TIL)**

### **TIL**

### **Teste da Idade da Leitura**

Sucena, Ana; Castro, São Luís (2009), Edições Almedina

### **Instruções de administração do TIL**

O TIL é um teste que envolve a avaliação de dois processos cognitivos: decodificação e compreensão. A criança ou o jovem lê em silêncio, durante cinco minutos, frases isoladas incompletas, consistindo a tarefa em completá-las selecionando a palavra correta de entre cinco possibilidades.

Pede-se às crianças ou aos jovens que peguem num lápis e é pedido que preencham os dados do cabeçalho na primeira folha.

Explica-se que vão ler frases incompletas e devem selecionar a palavra necessária para completar a frase, sublinhando-a.

O aplicador explica que lerá em voz alta as frases do “jogo de Treino” e que todos devem seguir a sua leitura em silêncio. Lê a frase, seguida das cinco opções de palavras, e pergunta qual a palavra correta para a completar. Dá-se oportunidade para que sejam as crianças ou os jovens a indicar a resposta, que é repetida pelo aplicador, em voz alta. Se ninguém indicar a resposta correta, esta será indicada, também em voz alta, pelo aplicador. Pede-se, então, que sublinhem a palavra correta.

Em caso de engano ao sublinhar, coloca-se uma cruz (x) sobre a palavra anteriormente sublinhada. O mesmo procedimento é aplicado às quatro frases de ensaio.

Terminada a prova de ensaio, o aplicador pede para não voltarem a página até sua ordem, explicando-lhes que devem ler as frases em silêncio e completá-las o mais rápido e melhor possível, lembrando o procedimento de seleção através do sublinhado.

Chama-se a atenção para o facto de haver duas páginas, com duas colunas de frases cada, que devem ser completas, e que não deve ser colocada qualquer questão ao aplicador, devendo passar à frente da(s) frase(s) que não sejam capazes de completar.

Esta tarefa é individual e deve respeitar o tempo que lhe está destinado pelos sinais do aplicador de “comecem” e “acabou, pousem o lápis”.

A prova tem a duração de cinco minutos e inicia-se ao sinal de “podem virar a página... comecem”. Passados cinco minutos, é dado o sinal “Acabou, pousem o lápis” e são recolhidas as folhas.

### Resultados do TIL em função do sexo e grupo etário

Sexo	Idade			
	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos
<b>Masculino</b>	14,34	19,56	26,60	29,26
	(5.25)	(4.54)	(5.43)	(4.68)
<b>Feminino</b>	13,31	19,04	24,46	27,71
	(4.90)	(5.21)	(5.37)	(5.39)
<b>Média</b>	<b>13,82</b>	<b>19,30</b>	<b>25,53</b>	<b>28,49</b>

Nota final = (número de frases completadas correctamente x 100) / 36

**ANEXO F (Descrição por percentil que serve de base à classificação do nível de leitura em português)****Resultados das crianças do sexo masculino representadas em percentis**

	Percentil 100	Percentil 90	Percentil 80	Percentil 70	Percentil 60	Percentil 50	Percentil 40	Percentil 30	Percentil 20	Percentil 10	Percentil 5
<b>8 anos</b>	88,9 – 58,4	58,3 – 52,9	52,8 – 48	47,9 – 44,5	44,4 – 39	38,9 – 35,7	35,6 – 29,5	29,4 – 25,1	25 – 22,9	22,8 – 19,5	19,4 - 0
<b>9 anos</b>	94,4 – 72,3	72,2 – 64	63,9 – 61,2	61,1 – 55,7	55,6 – 52,9	52,8 – 49,5	49,4 – 47,3	47,2 – 42,9	42,8 – 39	38,9 – 34,5	34,3 - 0
<b>10 anos</b>	97,2 - 94,5	94,4 – 89	88,9 – 86,2	86,1 – 80,7	80,6 – 75,1	75 – 69,5	69,4 – 64	63,9 – 58,4	58,3 – 52,9	52,8 – 51,8	51,7 – 0
<b>11 anos</b>	100 – 97,3	97,2 - 92	94,4 – 91,8	91,7 - 89	88,9 – 80,7	80,6 – 77,3	77,2 – 75,1	75 – 69,5	69,4 – 64,5	64,4 – 61,2	61,1 - 0

**Resultados das crianças do sexo feminino representadas em percentis**

	Percentil 100	Percentil 90	Percentil 80	Percentil 70	Percentil 60	Percentil 50	Percentil 40	Percentil 30	Percentil 20	Percentil 10	Percentil 5
<b>8 anos</b>	69,4 – 52,9	52,8 - 47	46,9 – 44,5	44,4 - 39	38,9 – 36,2	36,1 – 33,4	33,3 – 30,1	30 – 25,7	25,6 – 22,3	22,2 – 19,5	19,4 – 0
<b>9 anos</b>	88,9 – 75,1	75 – 64	63,9 – 58,4	58,3 – 55,7	55,6 – 51,5	51,4 – 47,3	47,2 – 44,5	44,4 – 39	38,9 – 36,2	36,1 – 33,4	33,3 – 0
<b>10 anos</b>	100 – 89	88,9 – 83,4	83,3 – 69,6	75 – 69,5	69,4 – 70	63,9 – 61,2	61,1 – 58,4	58,3 – 55,6	55,5 – 52,6	52,5 – 50,1	50 – 0
<b>11 anos</b>	100 – 97,3	97,2 – 93,4	93,3 – 86,2	86,1 – 85,2	85 - 77	76,9 – 70,7	70,6 – 66,8	66,7 – 61,8	61,7 – 58,4	58,3 – 55,8	55,7 - 0

## Teste da Idade da Leitura

### Identificação do aluno

Nome:	Data de nascimento: ___/___/_____		
Morada:	Código Postal: -		
Localidade:	Telefone:		
Escola:	Ano:	Turma:	N.º

### 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 com (rotas, rosalinas, rodas, **rosas**, folhas).
- 4- Um homem que conduz um veículo chama-se (mecânico, companheiro, afinador, **condutor**, cantor).

## Questionário

- 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 (pera, 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, à noite, (olham, quebram, penteiam, descartam, **descansam**).
- 12- Podias limpar a sala com uma (tesoura, **vassoura**, vela, taça, caneta).
- 13- Ele saiu para ir à 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 é porque 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, esquentar, manchar, gelar, **estragar**).
- 23- Eles combinaram ir assistir à corrida no próximo domingo porque gostam de ver os carros a correr na (**pista**, lista, mata, rota, mina).
- 24- Qual é o teu jogo preferido? 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- Porque 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 à 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, socas).
- 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 a 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).