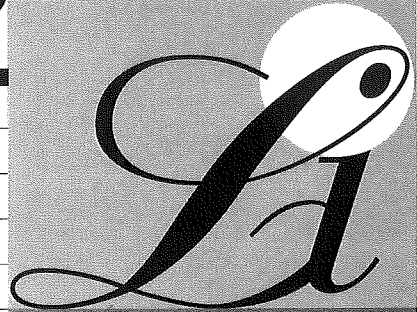


2

Encontro Nacional Investigadores  
Leitura, Literatura Infantil & Ilustração



INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

6 + 7 Dezembro de 2000

# Actas

Coordenadoras

Fernanda Leopoldina Viana  
Marta Martins  
Eduarda Coquet

Instituto de Estudos da Criança  
Universidade do Minho | Braga | 2000

**O diagnóstico e o apoio  
terapêutico pedagógico:  
reflexões de uma reeducadora**

ACTAS DO 2.º ENCONTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES  
EM LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO  
Dez. 2000

UNIVERSIDADE DO MINHO — I.E.C.

**M.<sup>a</sup> CELESTE DA SILVA LEAL  
DE SOUSA LOPES**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Assistimos ultimamente a um crescente interesse público em relação aos alunos que não lêem adequadamente. Esta preocupação deve-se à importância que a leitura tem na sociedade actual e ao elevado número de insucesso escolar; insucesso esse que tem muitas vezes raízes num deficiente domínio do código escrito, pois uma criança que não aprende a ler, dificilmente poderá ler para aprender.

Existem, no entanto, boas razões para acreditar que as crianças e jovens com dificuldades na leitura podem ser educadas mais efectivamente do que o foram no passado. Esta mudança qualitativa passará não só por uma maior e crescente formação/informação sobre a temática de todos aqueles que têm a tarefa de ensinar a ler, mas, e, por conseguinte, por uma atempada identificação/sinalização dos casos mais problemáticos, para que possam ser devidamente encaminhados para serem diagnosticados, reeducados e ou recuperados.

Acreditamos, tal como refere Valett, citado por Bryant e Bradley (1987) que o desenvolvimento de uma pessoa e sua aprendizagem se dão de acordo com seus esquemas temporais biogenéticos, mas esse processo natural de maturação pode, segundo o mesmo autor, ser incrementado pela educação, como também, pode ser frustrado pela falta de estimulação ou treino apropriados.

Por outro lado, também não podemos esquecer que a aprendizagem da leitura não deve constituir um fim em si mesma, sendo na realidade um instrumento que vai permitir melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe também as chaves para o acesso a outras aprendizagens (Citoler, 1996).

Formar bons leitores não deverá apenas significar alfabetizar pessoas e ensiná-las a decifrar o código linguístico, é antes de tudo inseri-las numa atitude de tornar-se pessoa com uma capacidade de interferir no contexto histórico social em que está inserida.

A leitura deverá, assim, ser entendida, segundo Pontual (2000), como sendo um processo de ampliação da nossa visão do mundo, portanto uma forma de se conquistar e redimensionar o universo múltiplo e diverso que constitui a experiência do humano... Terá, no entanto, de se concordar com a mesma autora *"que a leitura é uma aprendizagem permanente de liberdade e descoberta de múltiplos e possíveis caminhos que podemos percorrer no difícil e árduo e contraditório trajecto da nossa existência"*.

Sintetizando, conseguir ser-se leitor, segundo a mesma autora, “*é a senha e a permissão para se entrar numa aldeia muito maior, de onde vemos o mundo de maneira muito mais ampla e sentido, onde as janelas, se a abrem para além dele...*” (Pontual, 2000).

Por conseguinte, a aquisição da leitura e da escrita representa um passo considerável para a humanidade em geral, e para todo o ser humano, criança ou adulto em particular. Contudo, para certos sujeitos resulta num fracasso mais ou menos importante. Será portanto, essencial procurar identificar as determinantes do insucesso ou fracasso para se poderem planejar meios de intervenção e tratamento adequados.

Pensamos assim que já não existem dúvidas que a aprendizagem da leitura constitui uma aposta crucial no percurso escolar, que se irá reflectir no desenvolvimento profissional e social de cada um.

Contudo, não podemos ignorar que existe uma percentagem significativa de alunos em idade escolar, que ronda os 15 a 20%, conforme a perspectiva de vários autores, que encontram dificuldades neste domínio e com consequências nefastas, tanto pedagógicas como psicológicas.

Quando a criança vai para a escola, as primeiras tarefas explícitas que tem de realizar são aprender a ler a escrever. Tarefas complexas que exigem novas habilidades e novos desafios à criança. Por isso, “aprender a ler é uma tarefa difícil para todas as crianças, só que algumas têm mais dificuldades do que outras.”

Será necessário, assinalar essas crianças e detectar as causas das suas dificuldades. Mas porque surgem as dificuldades?

As dificuldades surgem porque a aprendizagem da leitura, tal como está amplamente demonstrado, é um processo complexo que requer e compromete múltiplas habilidades cognitivas que vão desde a identificação e reconhecimento de palavras, o acesso ao significado, à integração sintáctica e semântica. O que numa perspectiva cognitiva se traduz em quatro grandes processos: — perceptivo, lexical, sintáctico e semântico, que funcionam de modo interligado e envolvem uma quantidade de outros subprocessos.

Assim, poderá ser dito que a 1.<sup>a</sup> tarefa inerente à leitura é perceber os símbolos escritos através de um input visual pois o leitor deve perceber e identificar um conjunto de símbolos gráficos (Defior, 1997; Cuetos, 1994).

Por sua vez, estas cadeias de símbolos dispostas de modo ordenado da esquerda para a direita, necessitam de ser reconhecidas como palavras, e conduzir à compreensão das relações entre as palavras, da sua ordem e da estrutura sintáctica subjacente. Este conjunto de operações deve conduzir a uma extracção de um significado.

De um modo mais simplificado, poder-se-á referir, e de acordo com alguns dados disponíveis, que existem duas grandes funções no acto de ler, que embora analisadas por muitos, em separado, funcionam de forma

interactiva e que um problema na primeira função, ou seja, na descodificação, pode implicar um problema na segunda função, ou seja, na compreensão.

Os erros mais frequentes ao nível da descodificação são: leitura lenta; vacilações/hesitações; e alguns erros. Os erros podem dar-se ao nível das letras, sílabas e palavras e consistem essencialmente em: repetições, substituições, inversões, rotações, omissões, confusões e adições.

Ao nível da compreensão, são possíveis problemas quando existem deficiências na descodificação, pobreza de vocabulário, conhecimentos prévios escassos, problemas de memória, falta ou não domínio de estratégias de compreensão, não controlo de estratégias cognitivas, auto-estima baixa e pouco envolvimento na tarefa. (Cruz, 1999).

A detecção dos problemas na leitura poderá, segundo (Rebelo, 1993), fazer-se de modo informal e que poderemos denominar de despistagem, seguida de um modo formal ou diagnóstico.

A intervenção nas dificuldades na leitura, para ser eficaz, pressupõe sempre um diagnóstico, e o diagnóstico, por sua vez, e segundo o autor acabado de citar, exige que se conheçam não só os processos a ele subjacentes, como também que se saiba escolher e aplicar os meios adequados aos problemas que se visam esclarecer. Pressupõe, que se tomem em atenção que, a leitura, para além de ser um processo complexo onde intervêm um conjunto de habilidades cognitivas, que actuam de forma interligada, é ainda um processo interactivo onde interagem uma quantidade de variáveis: a leitura, o leitor, o texto e o contexto. Contudo, num processo de diagnóstico desinserido de um contexto educativo, levar em atenção as duas últimas variáveis acabadas de mencionar, seria um pouco utopia.

No entanto, se esse diagnóstico for orientado por objectivos precisos e formulados claramente, deve ter em atenção o seguinte:

- a) Nível de rendimento em leitura;
- b) Nível de funcionamento da leitura;
- c) Nível de funcionamento das áreas básicas que interferem na leitura;
- d) Nível de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos;
- e) Nível de atitude ou de comportamento frente à leitura.

O que vamos apresentar de seguida resulta de um trabalho por nós desenvolvido com jovens e crianças no âmbito das dificuldades da leitura e da escrita. Uma grande parte desse trabalho tem sido realizado, não só em sala de apoio num contexto educativo, mas também em gabinete, quer particular, quer integrado num centro de investigação psicopedagógica numa Instituição de Ensino Superior com quem colaboramos.

Todo o trabalho com esses jovens que surgem de diferentes proveniências, escolas, pedopsiquiatras, pais, professores etc., é precedido da

elaboração de um perfil intra-individual, com base numa análise de conteúdo da avaliação formal já anteriormente elaborada por técnico devidamente credenciado, e cimentada por uma avaliação informal já no decorrer da intervenção.

## **METODOLOGIA**

Os dados apresentados constituem um estudo de casos e resultam do levantamento das causas dos problemas envolvidos nas dificuldades na leitura de sujeitos que iam ser objecto de reeducação pedagógica. A amostra é constituída por 25 sujeitos, sendo 18 do sexo masculino e 7 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos de idade, frequentando diferentes anos de escolaridade e alguns dos quais com história de insucesso sujeito a retenção.

Para seleccionar os sujeitos que constituem a nossa amostra, utilizaram-se os seguintes critérios: *I*) existência de diagnóstico referenciando dificuldades específicas na aprendizagem da leitura; e *II*) diagnóstico elaborado entre o ano de 1998 e 2000.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Segundo os dados recolhidos, os sujeitos que constituem a nossa amostra apresentam um perfil educacional caracterizado por dificuldades específicas na leitura com consequentes repercussões na escrita.

Todos eles apresentam disfunções cognitivas que tanto envolvem os processos de descodificação ou input e que alguns autores denominam de processos de baixo nível, como processos de alto nível ou compreensão da informação.

Assim, e conforme os dados, a maioria dos sujeitos apresenta problemas no campo perceptivo, 88% dos quais no campo visual e 80% no campo auditivo.

Relativamente à percepção visual, os problemas situam-se na área da discriminação para 28%, o que corresponde a 10 sujeitos, e e, na área de evocação de estímulos visuais para 88%, ou seja, 22 sujeitos. No que concerne à percepção auditiva, que está ligeiramente menos afectada que a visual, 28% têm problemas de discriminação de sons e 80% na evocação de estímulos auditivos. Os sons que mais dificuldade têm em discriminar são: P/T; F/V; CH/J; NH/LH; B/V.

No que se refere às actividades psicomotoras, podemos salientar, e, conforme os dados, que uma percentagem elevada de sujeitos evidencia problemas, na Lateralidade, Estruturação Espacial e Temporal, Ritmo e Esquema Corporal.

A lateralidade evidencia problemas de interiorização, pois 48% apresentam uma lateralidade hesitante e o mesmo número, mas não necessariamente os mesmos, têm lateralidade cruzada, apresentando a maioria destes, dominância pedal, manual e auricular direita e ocular esquerda. O estudo de casos permite ainda referir que, dos sujeitos que constituíram a nossa amostra, apenas 3, o que, corresponde a cerca de 11%, têm já a lateralidade interiorizada, pois a maioria reconhecem em si mas têm dificuldade de reconhecimento no outro ou no espaço gráfico.

No que concerne à estruturação espacial, a totalidade dos sujeitos apresenta problemas na compreensão de orientações espaciais, 80% dos quais tem ainda dificuldade na compreensão e execução de simetrias que impliquem rotações e projecções no espaço. Relativamente à estruturação temporal, que é omitida na maioria dos diagnósticos, apenas pudemos apurar que 28% dos sujeitos têm dificuldade na compreensão de sequências temporais e cadências rítmicas. No entanto, um número mais elevado de sujeitos, 43%, apresenta problemas de ritmo e 24% apresenta ainda um esquema corporal imaturo.

Relativamente ao nível de desempenho em leitura, a maioria apresenta uma leitura hesitante, arritmada, pouco expressiva, com desrespeito da pontuação e muitos erros. Alguns, ainda, têm dificuldades na evocação de conteúdos das mensagens acabadas de ler e um grande número apresenta dificuldades, não só na compreensão como em emitir juízos de valor e tirar conclusões. Assim, e conforme podem visualizar no gráfico que se segue, 36% tem leitura fluente, embora apresentem problemas na compreensão, 60% tem leitura hesitante, 24% pouco expressiva, 8% silabada e 60% executa a leitura com muitos erros.

Os erros mais frequentes são: omissões de letras, sílabas e acentos e, por vezes, até de palavras, inversões de letras e sílabas; confusões de fonemas, grafemas e ditongos; invenções, substituições e assimilações semânticas.

Relativamente ao nível linguístico, os dados permitem inferir que, a maioria dos sujeitos, apresenta vocabulário reduzido, sintaxe inadequada, problemas semânticos, articulação de ideias incorrecta e expressão abreviada.

Quando passam à escrita, estes problemas mantêm-se e, além dos erros ortográficos (do tipo confusão, inversão, substituição, omissão, adição e ou ligação), apresentam ainda traçado irregular, desrespeito de margens, movimentos parasitas e uma insegurança muito grande que se nota pela apresentação dos trabalhos.

A maioria, para além da insegurança, tem uma auto-estima muito baixa, falta de concentração da atenção, que é em muitos casos, do tipo disperso, e ainda pouca motivação.

## CONCLUSÕES

Os dados que apresentámos podem não ser perfeitos e com o rigor científico que uma investigação requer, na medida em que há variáveis que não conseguimos controlar, nomeadamente os instrumentos utilizados no processo da avaliação formal. Esta falta de rigor fez-nos por vezes vacilar da ou não sobre a apresentação, ou não, desta comunicação. Prevaleceu a primeira.

Convém, no entanto, salientar que o estudo apresentado resulta da compilação dos dados do estudo de casos, cuja primeira finalidade era uma intervenção e recuperação dos processos afectados. Essa, foi minimamente conseguida, pois todos os sujeitos da amostra e que foram objecto de reeducação/apoio terapêutico pedagógico tiveram um feedback positivo ao nível das realizações escolares. A palavra insucesso deixou de fazer parte do léxico mental. Melhoraram ao nível da lateralidade, que passou a ser menos hesitante; ganharam ao nível da percepção, quer da discriminação, quer na evocação de estímulos; ganharam ao nível da estruturação espaço-temporal, pois passaram a ter uma noção e compreensão de espaço; ganharam ao nível linguístico, pois passaram a conhecer melhor o seu idioma, não só no que respeita a habilidades fonológicas, mas também a semânticas, lexicais e sintácticas.

Este ganho qualitativo nas disfunções cognitivas, permitiu que também houvesse um ganho qualitativo ao nível do domínio do código escrito: a. A leitura deixou de ser tão hesitante e passou a ser muito mais compreensiva.

Perante tudo o que acabámos de relatar, e, se por um lado não permite em certa medida tirar grandes conclusões, pode, por outro, levar-nos a reflectir que muitos alunos têm problemas e disfunções cognitivas; disfunções estas que podem afectar todo o processo da leitura, e impossibilitar o acesso à sua participação efectiva na sociedade em que estão inseridos.

É, por conseguinte, necessário e urgente detectar essas dificuldades. É igualmente urgente e necessário criar uma rede pré-escolar de qualidade extensiva a todas as crianças, onde as áreas que acabei atrás de mencionar possam ser devidamente estimuladas e contribuir para que os processos psicológicos envolvidos no acto de ler funcionem adequadamente ou seja, os processos: perceptivo, lexical, sintáctico e semântico.

Estamos convictos que a maioria das crianças pode ser ensinada e ajudada a melhorar a sua leitura com uma educação apropriada. E, se por um lado é necessária e urgente a sinalização, muito mais premente será a prevenção.

## REFERÊNCIAS

- BRYANT, P. & BRADLEY, L. (1987). *Problemas de Leitura na Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BAUTISTA, R. (1993, Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*, Málaga: Ediciones Aljibe, S.L. Citoler, D. S. & Sana, O. R. (1993). A Leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de La Lectura: Diagnóstico y Tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- CRUZ, Vitor (1999) *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- DEFIOR, S. & ORTÚZAR, R. (1997). A leitura: Avaliação e Intervenção Educativa. In R. in BAUTISTA, R. (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*, (pp.137-158). Lisboa: Dinalivro.
- GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- GIBSON; Eleanor & J. J. Harry Levin (1975). *The Psychology of Reading*, Cambridge: MIT Press.
- JIMÉNEZ, M. (1986) - *La Prevención de Dificultades en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura: el Método "Mapa"* (3ª Ed.). Madrid: Getape, (3ª ed.).
- JIMÉNEZ; J. E. González; Artilles, C. Hernández (1991). *Como Prevenir y Corrigir Las Dificultades en el Aprendizaje de la Lecto Escritura*, Editorial Sintesis.
- JORM, A. F. (1985) - *Psicologia das Dificuldades em Leitura e Ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, VITOR da (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- LOPES, M. C. L. S. (2000). A Leitura e a Escrita: Processos e fases na sua aquisição. *Sonhar*, VI (1 ) pp. 49-61.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- PONTUAL, Joana C., Cavalcanti (2000). Leitura: uma janela para o múltiplo. *III Encontro Luso Brasileiro de Educação*. Porto.
- REBELO, José A. S. (1993). *As Dificuldades da Leitura e da Escrita*. Rio Tinto: Edições Asa.
- SIM-SIM, Inês (1993). *Como Lêem as nossas Crianças?* Lisboa: G.E.P. - ME.
- SIM-SIM, Inês (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura? *Inovação*, 7 (2), pp.131-143.