



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**Representações dos Professores sobre Dificuldades de
Aprendizagem Específicas
*Leitura, escrita e cálculo***

Maria José de Oliveira Campanudo

Porto, Abril de 2009



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**Representações dos Professores sobre Dificuldades de
Aprendizagem Específicas
*Leitura, escrita e cálculo***

Maria José de Oliveira Campanudo

Porto, Abril de 2009



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**Representações dos Professores sobre Dificuldades de
Aprendizagem Específicas
*Leitura, escrita e cálculo***

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre
em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutor Joaquim Ramalho

Maria José de Oliveira Campanudo

Porto, Abril de 2009

Aos meus pais, a quem tudo devo.

Ao meu marido, ao meu filho Daniel e à minha filha Ana Margarida por compreenderem e apoiarem esta minha vontade.

Agradecimentos

*“ Um amigo nunca desaparece, encontra sempre
um pretexto para estar presente”.*
(Anadrina Tokezu, s/d p.p.7)

Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho da Universidade Fernando Pessoa, pelo empenho da orientação que deu a este trabalho;

A todos os meus colegas – docentes do 1º ciclo do Ensino Básico – que fizeram o favor de responder ao inquérito que realizei;

Aos meus amigos, por terem compreendido a minha “ausência” de alguns meses de investigação.

A todos o meu profundo reconhecimento!

Resumo

Os alunos com dificuldades de aprendizagem constituem um dos grandes desafios que se colocam à escola, aos professores e a todos os profissionais que actuam na área da educação. Apesar de ser um tema estudado por várias disciplinas mostra-se um objecto de estudo controverso e ainda pouco consensual.

Em Portugal as DA ainda não beneficiam de uma definição consensual contudo, são reconhecidas como um problema que provoca sérias dificuldades de adaptação à escola, insucesso escolar que tem consequências devastadoras ao nível da auto-estima, do desenvolvimento social e das oportunidades para aceder a níveis superiores de ensino ou de emprego.

Estima-se que a prevalência das DA, seja de cerca de 5 por cento, o que equivale a várias dezenas de milhares de alunos.

Para os profissionais da educação, a grande preocupação é responder à diversidade das necessidades dos seus alunos, caso contrário colocam em causa o seu crescimento educacional, social e emocional.

Com este trabalho pretende-se clarificar algumas definições (dificuldades de aprendizagem, dislexia, discalculia e disgrafia), averiguar se os professores dominam estas definições, estudar as representações que os professores têm do perfil dos alunos com dificuldade de aprendizagem, que estratégias implementam, fazer ainda o levantamento de recursos materiais e humanos em falta para um melhor atendimento aos alunos com DA.

O trabalho incide em seis aspectos fundamentais: uma análise teórica sobre as dificuldades de aprendizagem (capítulo I); uma abordagem aos processos cognitivos implicados na leitura, escrita e cálculo e respectivas perturbações (capítulo II); uma abordagem às representações sociais no capítulo III; no capítulo IV descrevemos a metodologia; seguimos com a apresentação dos resultados no capítulo V; no capítulo VI apresentamos a discussão dos resultados.

Finalizamos o nosso estudo com as conclusões sobre o trabalho desenvolvido, no que diz respeito ao seu contributo, às suas limitações e sobre algumas reflexões e novos desenvolvimentos no futuro.

Summary

Students with learning difficulties are just one of the challenges that schools, teachers and all other educational professionals face. Though studied in many areas, they are the subject of controversial and non-consensual study.

In Portugal, LD do not benefit from consensual definition. However, LD are recognised as a problem which induces serious school adaptation difficulties, school failure, with devastating consequences in terms of self-esteem, social development and access to further education or employment.

It is estimated that the LD index is around 5%, which translates into tens of thousands of students.

Educational professionals are seriously concerned with being able to respond to the wide range of students' needs, because their educational, social and emotional development is at stake.

In this paper, we aim to clarify some definitions (learning difficulties, dyslexia, dyscalculia and dysgraphia), check whether the teachers have a working knowledge of those definitions, study the pictures teachers make of the profile of students with learning difficulties, the strategies they implement, survey the lack of material and human resources required to better help students with LD.

The paper focuses on six main points: theoretical analysis of the learning difficulties (chapter I); approach of the cognitive processes used in reading, writing and maths, and their respective perturbances (chapter II); approach of the social representations, in chapter III; in chapter IV, we describe the methodology; followed by the presentation of results in chapter V; in chapter VI, we discuss the results.

We end our study by drawing conclusions on the work undertaken, in terms of its contribution, its limitations and on some reflections and new development for the future.

Résumé

Les élèves en difficulté d'apprentissage constituent l'un des grands défis que l'école, les professeurs et tous les professionnels du domaine de l'Enseignement doivent relever. Bien qu'étant un thème étudié par diverses disciplines, il s'avère être un objet d'étude controversé et encore peu consensuel.

Au Portugal, les difficultés d'apprentissage ne bénéficient pas encore d'une définition consensuelle mais elles sont néanmoins reconnues comme un problème qui entraîne des difficultés d'adaptation à l'école, d'insuccès scolaire qui ont des conséquences dévastatrices au niveau de l'auto-estime, du développement social et des opportunités pour accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement ou d'emploi.

La prévalence des difficultés d'apprentissage est estimée à 5 pour cent, ce qui équivaut à plusieurs dizaines de milliers d'élèves.

Pour les professionnels de l'éducation, la grande inquiétude est de répondre à la diversité des besoins de leurs élèves, sinon ils compromettent leur croissance éducationnelle, sociale et émotionnelle.

Avec ce travail, nous prétendons clarifier quelques définitions (difficultés d'apprentissage, dyslexie, dyscalculie et dysorthographe), vérifier si les professeurs maîtrisent ces définitions, étudier les représentations des professeurs quant au profil des élèves en difficulté d'apprentissage, les stratégies mises en œuvre, dresser une liste des ressources matérielles et humaines manquantes pour accueillir au mieux les élèves en difficulté d'apprentissage.

Le travail repose sur six aspects fondamentaux: une analyse théorique des difficultés d'apprentissage (chapitre I); une approche des procédures cognitives engagées dans la lecture, l'écriture et le calcul et les troubles respectifs (chapitre II); une approche des représentations sociales (chapitre III); une description de la méthodologie au chapitre IV; suivie par la présentation des résultats au chapitre V; et enfin, au chapitre VI, une présentation de la discussion des résultats.

Nous clôturons notre étude par les conclusions sur le travail développé, en ce qui concerne son apport et ses handicaps, et par quelques réflexions et de nouveaux développements futurs.

Índice Geral	
Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Resumo	vii
Summary	viii
Résumé	ix
Índice	x
Índice de tabelas e gráficos	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem	
1. 1. Conceito de aprendizagem	4
2. Resenha histórica	5
3. Definição de dificuldade de aprendizagem	8
4. Etiologia das dificuldades de aprendizagem	9
5. Classificação e características das dificuldades de aprendizagem	10
6. Perfil das crianças com dificuldades de aprendizagem	10
Capítulo II – As dificuldades de aprendizagem específicas	
2.1. Leitura	12
2.2. Os processos cognitivos implicados na leitura – perceptivos, lexicais, sintácticos e semânticos	13
2.3. Dificuldades na aprendizagem da leitura	15
2.4. Dislexia	16
2.5. Etiologia.	17
2.6. Formas de dislexia	19
3. A escrita	20
3.1. Os processos psicológicos envolvidos na escrita	21
3.2. Dificuldades na escrita – Disgrafia	22
3.2.1 Disgrafia	22
3.2.2 Tipos de disgrafia	22
3.2.3. Causas da disgrafia	23

3.2.4. Perfil dos disgráficos	23
4. Linguagem Quantitativa	24
4.1. Dificuldades na Matemática – Discalculia	26
4.2. Subtipos de discalculia	26
4.3. Sintomatologia da discalculia	26

Capítulo III - As Representações Sociais

3.1. Representações Sociais e Práticas Escolares	27
3.2. O conceito de Representação Social	27
3.3. As representações dos professores sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem e práticas escolares	39
3.4. A importância das atitudes dos professores no atendimento às DA	30

Capítulo IV – Metodologia

4.1. Objectivos	34
4.2. Justificação dos objectivos	34
5. Participantes	35
6. Material	36
7. Procedimento	37
8. Estudo psicométrico da escala relativa ao perfil dos alunos com DA	38
8.1. Validade	38
8.2. Fidelidade	40

Capítulo V – Resultados

5.1. Grau de importância da leitura, escrita e cálculo	41
5.2. Diferença de médias no grau de importância da leitura, escrita e cálculo em função das variáveis de caracterização sócio-demográficas	42
6. Definição de dificuldade de aprendizagem	43
7. Representação do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem	44

7.1. Diferenças de médias na representação do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem em função das variáveis de caracterização sócio-demográficas	46
8. Contacto dos professores com as dificuldades de aprendizagem	56
8.1. Existência de alunos com DA ao nível da leitura	56
8.2. Existência de alunos com DA ao nível da escrita	57
8.3. Existência de alunos com DA a nível do cálculo	58
8.4. Existência de alunos com DA ao nível da leitura e escrita	58
8.5. Existência de alunos com DA ao nível da leitura, escrita e cálculo	59
8.6. Quadro resumo das dificuldades de aprendizagem apontadas	60
8.7. Alunos com retenção	60
9. Estratégias utilizadas na sala de aula para lidar com alunos com DA	61
10. Questões relativas à dislexia, disgrafia e discalculia	65
Capítulo VI – Discussão dos resultados	66
Conclusão	71
Referências bibliográficas	74
ANEXOS	
Anexo I – Questionário aplicado	

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABELAS

	página
Tab.1 – Enumeração das outras situações referenciadas pelos professores	36
Tab.2 – Estudo da fidelidade através da consistência interna dos itens	40
Tab.3 – Grau de importância da leitura, escrita e cálculo (amostra total)	41
Tab.4 – Tabela referente aos testes de diferenças de médias no grau de importância da leitura, escrita e cálculo em função das variáveis género, ser ou não professor titular, ser ou não professor de EE	42
Tab.5 – tabela referente à definição de dificuldades de aprendizagem	44
Tab.6 – Perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem	45
Tab.7 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da linguagem	48
Tab.8 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da memória	49
Tab.9 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da atenção	50
Tab.10 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA na motricidade	51
Tab.11 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA no comportamento social	52
Tab.12 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da leitura	53
Tab.13 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da escrita	54
Tab.14 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA do cálculo	55
Tab.15 – Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da leitura	57
Tab.16 – Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da escrita	57
Tab.17 – Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível do cálculo	58
Tab.18 – Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da leitura e escrita	59

Tab.19 – Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da leitura, escrita e cálculo	59
Tab. 20 – Tabela resumo do número de alunos com DA referenciados	60
Tab.21 – Nº de professores a indicarem alunos com retenção	60
Tab.22 – Categorias de estratégias implementadas pelos professores	61
Tab.23 – Entidade a quem foi solicitada a avaliação	62
Tab.24 – Recursos materiais em falta	64
Tab.25 – Recursos humanos em falta	64
Tab.26 – Tabela de frequência referente à definição de dislexia, disgrafia e discalculia	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	página
Gráf.1 – Caracterização da amostra em função das habilitações literárias	35
Gráf.2 – Representação gráfica relativa à suficiência dos recursos materiais	63
Gráf.3 – Representação gráfica relativa à suficiência dos recursos humanos	63

É fazendo que se aprende
a fazer aquilo que se deve
aprender a fazer.
(Aristóteles, 384 a.C. – 322 a. C.)

Introdução

Hoje, exige-se que a escola seja para todos, na prática e não apenas na lei, por um maior espaço temporal, isto é, requer-se o prolongamento da permanência de todos e de cada um na escola. Pretende-se que ela sirva para aprender mais, não apenas no plano dos saberes disciplinares e outros de índole cultural genérico, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral. Pretende-se que se faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem.

Neste contexto os professores são naturalmente os primeiros agentes desse trabalho, fazendo uso, diariamente, dos mais variados recursos e processos de operacionalização, no sentido de darem resposta a aspectos de ordem pedagógica e social, de modo a que os seus alunos possam adquirir e aplicar conhecimentos enquanto simultaneamente, desenvolvem competência comunicativa no domínio da expressão oral, escrita e quantitativa considerada condição *sine qua non* para a obtenção do sucesso em todas as áreas curriculares.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) constituem um dos grandes desafios que se colocam à escola, aos professores e a todos os profissionais que actuam na área da educação. De acordo com Correia (2008), a percentagem de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), no sistema escolar português, será, pelo menos, de cerca de 5 por cento, o equivalente a milhares de alunos. O mesmo autor refere que esta percentagem é considerada por vários autores estrangeiros e em estudos de prevalência efectuados noutros países. No nosso país não existe qualquer estudo de prevalência que nos possa dar uma ideia do número de alunos com DAE.

As crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem são portadoras de um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria, revelam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem sejam:

- De índole escolar e ou académica, isto é, simbólica ou verbal, como aprender a ler, a escrever e a contar;
- De índole psicossocial e ou psicomotora, isto é, não simbólico ou não verbal, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares.

Clarificar algumas definições (dificuldades de aprendizagem, dislexia, discalculia e disgrafia), averiguar se os professores dominam estas definições, estudar as representações que os professores têm do perfil dos alunos com dificuldade de aprendizagem, que estratégias implementam na sala com estes alunos, fazer ainda o levantamento de recursos materiais e humanos em falta para um melhor atendimento aos alunos com DA são os objectivos do nosso estudo.

Foi neste contexto que surgiu o presente trabalho. Situado numa perspectiva cognitiva e psicolinguística, pretende ser um contributo para um conhecimento mais aprofundado das dificuldades de aprendizagem, de dois sistemas da linguagem – a linguagem visual ou escrita e linguagem quantitativa e respectivas perturbações.

O trabalho incide em seis aspectos fundamentais: uma análise teórica sobre as dificuldades de aprendizagem (capítulo I); uma abordagem aos processos cognitivos implicados na leitura, escrita e cálculo e respectivas perturbações (capítulo II); uma abordagem às representações sociais no capítulo III; no capítulo IV descrevemos a metodologia; seguimos com a apresentação dos resultados no capítulo V; no capítulo VI apresentamos a discussão dos resultados e terminamos este trabalho com a conclusão.

No primeiro capítulo começamos com a evolução histórica e alguns modelos teóricos do conceito de dificuldades de aprendizagem. Serão abordadas as quatro fases da sequência histórica das Dificuldades de Aprendizagem. Faremos ainda referência aos aspectos da etiologia mais referidos na literatura do tema.

No segundo capítulo abordaremos dois dos sistemas da linguagem – a linguagem visual ou escrita e linguagem quantitativa, isto é, a leitura, a escrita e o cálculo e respectivas perturbações. Começamos este tema por realçar a importância do saber ler, de seguida apresentamos os processos cognitivos implicados na leitura, escrita e cálculo e respectivas perturbações.

No terceiro capítulo faremos uma abordagem às representações dos professores sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem e práticas escolares implementadas na sala de aula.

O quarto capítulo é dedicado ao estudo empírico, apresentação da metodologia, os objectivos do estudo, apresentação dos participantes, o material e o procedimento.

No quinto capítulo apresentamos os resultados do nosso estudo.

No sexto capítulo faremos a discussão dos resultados.

Terminamos com as conclusões sobre o trabalho desenvolvido, no que diz respeito ao seu contributo, às suas limitações e sobre algumas reflexões e propostas de trabalhos para o futuro.

“Não há, não
Duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais.
Não há, de certeza, duas folhas iguais”
(António Gedeão - *Teatro do mundo*, 1958)

Capítulo I - Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem

1.1. Conceito de aprendizagem

Em geral, o conceito de aprendizagem refere-se a (1) uma mudança de comportamento resultante de influências práticas ou experiências e a (2) um processo mediante o qual interiorizamos conhecimentos e capacidades intelectuais. Sublinha duas características fundamentais da aprendizagem:

- Processo de interiorização
- Influência externa

Segundo Coelho (2000), a aprendizagem é fruto da interacção de factores extrínsecos ao indivíduo (condições sócio-económicas, método de ensino, modelos educativos parentais e familiares, entre outros) e intrínsecos, como as capacidades cognitivas, sensoriais e o próprio estilo pessoal de cada um, assim entendê-las-emos como uma “mudança de comportamento provocada pela experiência de outro ser humano, e não meramente pela experiência própria e prática em si, ou pela repetição ou associação de estímulos e de respostas” (Fonseca, 1999, p.89).

Jerome Bruner (1983) considera que a aprendizagem compreende “três processos quase simultâneos”: (1) *a aquisição da nova informação*, que muitas vezes vem contradizer aprendizagens anteriores, (2) *a transformação*, que corresponde à análise e manipulação do novo conhecimento pelo indivíduo, para ele se apropriar de modo a adaptá-lo a situações concretas, e (3) *a avaliação*, que analisa a adequação do conhecimento às acções com ele relacionadas, o que permite, também uma maior regulação do processo.

Uma definição comumente aceite é a de que a aprendizagem é uma “mudança mais ou menos permanente de comportamento que se produz como resultado da prática. Trata-se de um processo que, prevalentemente depois de uma experiência, produz mudança,

relativamente estável, no comportamento ou na capacidade de operar do sujeito. Todo este processo supõe a aquisição de conhecimentos que, no homem, não se faz sem a inteligência e a memória” (Kimble, 1969).

Pelo exposto definir aprendizagem não é uma tarefa fácil. Numa primeira (análise) poderíamos dizer que aprender é adquirir novos conhecimentos. No entanto o acto de aprender constitui-se como algo um pouco mais complexo, uma vez que, não só nos implica a nós próprios (de maneira individualizada), como também muitas outras pessoas (professores, pais, amigos). Este processo não se limita à aquisição de saberes sobre coisas que não conhecíamos antes, mas pressupõe relacionar o que aprendemos de novo com o que já sabíamos.

2. Resenha histórica

“O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (Miranda & Bahia, 2005, p.193). Contudo, existem crianças com desejo e vontade de aprender, com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, mas que estão constantemente a apresentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como: a leitura, a escrita ou o cálculo. São estas crianças que fazem parte do grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem (DA).

Ao debruçarmo-nos sobre esta problemática e de acordo com Hammil (1990), notamos que constituem um grupo heterogéneo de problemas, que se encontra em termos de categorização ainda mal definido e o seu estudo tem gerado quer um largo interesse, quer uma grande controvérsia. Este autor listou as características críticas incluídas em mais de 70% das definições de dificuldades de aprendizagem da seguinte maneira:

- Desempenho abaixo da média devido a factores internos e externos do sujeito;
- Alterações do sistema nervoso central (SNC);
- Persistência de distúrbios de aprendizagem ao longo da existência;
- Deficits relacionados com a linguagem.

García, (1995), Casas, (1994), Rebelo, (1993) e Cruz, (1999), dividem a sequência histórica das dificuldades de aprendizagem em quatro fases:

- Fase de fundação (1800 a 1930)
- Fase de transição (1930 a 1963)
- Fase de integração (1963 a 1980)
- Fase contemporânea (1980 à actualidade)

De entre os investigadores mais relevantes da “Fase de fundação” destacam-se alguns investigadores da chamada *Escola de Neurologistas Ingleses*, tais como, Pierre Paul Broca (1824-1880) que realizou estudos *post-mortem* em indivíduos que tinham perdido a habilidade de falar como resultado de danos cerebrais e Carl Wernicke (1848-1905), cujas investigações se centraram na afasia. Wernicke assinalou uma área no lóbulo temporal esquerdo do cérebro, que, segundo ele, está directamente implicada na compreensão verbal, na compreensão de sons e na associação de sons à linguagem escrita e à escrita e que ficou a ser chamada de área de Wernicke.

Outros investigadores como Orton (1925) e Fernald (1921), preocuparam-se com a linguagem escrita nas suas vertentes da leitura e escrita, estudando também eles, adultos que tinham sofrido lesões cerebrais.

Na “Fase de transição”, apoiando-se nos conhecimentos teóricos da fase anterior, psicólogos e educadores desenvolveram instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e a recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem (Casas, 1994; Cruz, 1999 e Rebelo, 1993). Nesta fase destacam-se os investigadores Werner e Strauss (1942), para quem os processos de aprendizagem deficiente centravam-se muito naquilo que actualmente chamamos de distractibilidade, hiperactividade, problemas perceptivo-visuais e perceptivo-motores e geralmente estavam presentes em crianças com lesões cerebrais. Estas mesmas ideias foram defendidas por Torgesen (1991). Ainda nesta fase, destacam-se Frostig e Horner (1964), cujo trabalho se centrou inicialmente na percepção visual, mas que depois se foi orientando para o tratamento dos problemas auditivos, linguísticos e cognitivos. Salienta-se ainda, a contribuição dada conjuntamente com Maslow, LeFever e Whittlesey, para o desenvolvimento do primeiro teste de percepção visual.

Na “Fase de integração” destaca-se Samuel Kirk pioneiro de educação especial que popularizou o termo distúrbio de aprendizagem (*learning disability*) ao utilizá-lo numa comunicação apresentada na XVIII Annual Conference da NAOP (2008) e subordinada ao tema Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child.

Kirk definia distúrbio de aprendizagem como sendo “(...) um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (*handicap*) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais” (Hammil, 1990).

Segundo Casas (1994), o termo dificuldades de aprendizagem, proposto por Kirk, restringia os critérios de classificação das crianças com DA e identificava estas como crianças: (1) que mostravam uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; (2) em que o atraso académico não se devia a outras deficiências sensoriais; (3) que não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução.

Na “Fase contemporânea” Casas (1994) e Rebelo (2003), consideram que o panorama contemporâneo das DA, onde enquadram a maioria dos autores e os desenvolvimentos teórico-práticos mais importantes neste domínio, está relacionado com três grandes quadros conceptuais que são: (1) o da análise aplicada do comportamento (análise do comportamento centrada na tarefa); (2) do processamento de informação; (3) o neuropsicológico.

O quadro de *análise aplicada*, explica o comportamento por relações observáveis entre as respostas dadas pelo indivíduo e as condições nas quais essas respostas ocorrem (Fontana 1995; Rebelo, 1993). Kirby e Williams (1991), a este propósito, referem que a descrição dos processos psicológicos básicos do *processamento de informação* é a seguinte: (1) a informação entra no sistema; (2) há uma breve retenção da informação na memória de trabalho enquanto aquela é examinada segundo a sua relevância ou importância; (3) alguma desta informação é seleccionada para futuro processamento (esquecimento, rechamada ou recodificação); (4) os resultados desse processamento são armazenados de uma forma mais ou menos permanente na memória de longo termo; (5)

a resposta/acção é preparada e essa preparação envolve a coordenação de informação previamente aprendida e da informação actual que entra no sistema; (6) a realização de todos estes processos é feita sob a direcção e controlo de um programa ou plano de acção.

3. Definição de dificuldade de aprendizagem

As grandes definições formuladas ao longo dos anos reflectiram uma terminologia que pode ser classificada em três categorias principais: lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem. (Correia, 1991, Kirby & Williams, 1991 e Mercer, 1994). Estas definições, como sublinham Correia (1991) e Kirk e Gallagher (1991), reflectem o contributo de diferentes áreas do saber como a medicina, a psicologia e a educação. De acordo com a sua formação e orientação teórica, os diferentes autores tendem a salientar aspectos que lhes parecem essenciais, excluindo outros que noutras perspectivas serão considerados relevantes. Baseados nesta realidade, o objectivo a prosseguir é a procura de uma definição consensual.

A definição, a que se atribui actualmente grande importância, é a elaborada pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) e que afirma que :

“as dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interacção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências” (NJCLD; 1994, p. 65-66).

A propósito desta definição, Correia (2004) refere que, mesmo sendo a mais consensual e uma das mais explícitas, nem assim deixa antever toda a gama de problemas académicos e psicológicos que o termo dificuldades de aprendizagem engloba. Assim e tendo por base as definições existentes, a investigação produzida e a sua experiência o mesmo autor, em 2005, propôs a seguinte definição:

“ As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém, e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2005, cit. in Correia, 2008 p.47).

4. Etiologia das dificuldades de aprendizagem

Cada vez mais parece evidente que não existe apenas uma etiologia concreta que justifique a maioria das DA (Casas, 1994; Mercer, 1994), uma vez que se reconhece que estas são muito heterogéneas, tanto na sua etiologia, como na sua apresentação clínica e desenvolvimental. Por estas razões pode afirmar-se que a concepção que domina relativamente à etiologia no campo das DA é a multifactorial (Casas, 1994; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1999; Martín, 1994).

Na opinião de Martin (1994), as três teorias mais explicativas, mais representativas e universalmente aceites são as seguintes:

1. Teorias baseadas num enfoque neuropsicológico;
2. Teorias perceptivo-motoras;
3. Teorias psicolinguísticas e cognitivas.

De acordo com o mesmo autor, as primeiras tentam encontrar uma relação entre as DA e disfunções ou lesões do sistema nervoso central, ou seja, esta perspectiva entende que o comportamento humano actua em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo. O segundo grupo de teorias relaciona as DA com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos, baseando-se no pressuposto que o desenvolvimento motor e perceptivo antecede e é um requisito prévio para o desenvolvimento conceptual e cognitivo. As teorias psicolinguísticas e cognitivas consideram que as DA são devidas a deficiências nas funções de processamento psicológico, ou seja, referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada.

Ao reportar-se às causas das DA Correia (1991, p.57) refere que “...mesmo uma análise menos profunda da literatura sobre dificuldades de aprendizagem revela uma ampla discordância entre os autores quanto à etiologia do problema...”. Opinião semelhante é apresentada por Fonseca (1999, p.127) ao afirmar “... na maioria dos casos a causa das dificuldades de aprendizagem na criança permanece um mistério”.

5. Classificação e características das dificuldades de aprendizagem

O termo DA tem sido aplicado a uma população muito heterogénea de indivíduos, o que tem dificultado a aceitação de um critério de classificação susceptível de reduzir a confusão conceptual existente neste campo da psicopedagogia (Fonseca, 1994^a). Ao longo dos últimos vinte anos foram propostas diversas classificações para as DA. Contudo, neste trabalho optámos por fazer referência às categorias propostas no DSM-IV em 1996.

O DSM-IV (1996) distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos por dificuldades ou síndromes específicas que são:

- Perturbação da leitura;
- Perturbação do cálculo;
- Perturbação da escrita;
- Perturbação sem outra especificação.

Nesta abordagem, pertencente à *Associação Americana de Psiquiatria*, as perturbações da aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual (DMS-IV, 1996).

6. Perfil das crianças com dificuldade de aprendizagem

As características dos alunos com DA são por inerência, muito heterogéneas, há pelo menos alguns denominadores comuns, independentemente de poderem surgir isoladamente ou em conjunto, sendo certo que do conjunto destas características resulta, muitas vezes, um desempenho académico irregular. Entre várias características comuns possíveis, será pertinente salientar os problemas registados no processamento de

informação transmitida através de actividades baseadas na linguagem (recepção, integração e expressão/linguagem falada e escrita); o funcionamento intelectual muito próximo da média, na média ou mesmo acima da média e os problemas expressivos na aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo.

O *Federal Register* (1977) fornece um contributo essencial quando abordamos a questão dos alunos considerados inaptos para a aprendizagem “típica”. Para que tal avaliação seja equacionada, devem verificar-se uma série de situações de entre as quais destacamos:

- A incapacidade de alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidades numa ou mais de sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis;
- A existência de uma discrepância significativa entre a sua realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: expressão oral; compreensão auditiva; expressão escrita; capacidade de leitura básica; compreensão na leitura; cálculo matemático; raciocínio matemático.

Cruz (1999) após revisão bibliográfica, verificou que os problemas referidos com mais frequência nos indivíduos com DA são os que ocorrem nos seguintes níveis: indícios neurológicos, atenção, percepção, memória, cognitivo, psicolinguístico, actividade motora, psicomotora, emocional e socioemocional.

Capítulo II - As dificuldades de aprendizagem específicas

2.1. A Leitura

Saber ler é uma condição indispensável a qualquer ser humano e indispensável na sociedade actual, pois constitui uma das mais importantes competências cognitivas e comunicativas.

A importância da leitura é uma questão abordada a todos os níveis e trata-se de uma competência cujo tema tem uma presença quotidiana na agenda política e mediática. A leitura é um “veículo” que nos permite ter acesso a todos os outros saberes e, por isso, quem não tiver um nível aceitável de literacia não poderá acompanhar a rápida evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Para além do mais, vida profissional e pessoal poderão ser seriamente prejudicadas, correndo a pessoa analfabeta sérios riscos de marginalização.

As definições para o acto de ler têm sido alvo de múltiplas discussões e da construção das mais variadas perspectivas e teorias. Contudo, com o decorrer do tempo verificaram-se diferenças nítidas. Até meados do século passado, a leitura foi entendida como uma actividade grafoperceptiva, baseada essencialmente no reconhecimento das palavras, o qual era explicado a partir da associação de estímulos visuais as representações auditivas, deixando para segundo plano os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão.

Os vários estudos vieram mostrar que as definições para o acto de ler eram incompletas, por entender a leitura exclusivamente como um acto receptivo, em vez de a conceber como um acto interpretativo que revela tanto do texto, como do autor e leitor, bem como do que estas três dimensões implicam (Cadório, 2001 p.17). Sim-Sim (1998), refere que a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem a sua mestria permite o aumento das competências verbais e dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada indivíduo.

A leitura implica uma constante interacção dos processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que por sua vez interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto.

2.2. Os processos cognitivos implicados na leitura – perceptivos, lexicais, sintácticos e semânticos

Analisando a tarefa concreta da leitura e tendo como base uma ênfase psicológica, é possível identificar quatro grandes módulos: o perceptivo, o léxico, o sintáctico e o semântico (Cuetos, 1990). Estes são os módulos que incluem os grandes processos e sub-processos que são postos em funcionamento ao realizar a tarefa de ler. Citoler (1996), sugere que os processos de nível inferior ou de descodificação envolvem os módulos perceptivo e léxico. Nos processos de nível superior ou de compreensão estão os módulos sintáctico e semântico.

Processos de nível inferior ou de descodificação

- O módulo perceptivo

Vega (2002), refere que a primeira actividade que realizamos ao ler é a de extrair os sinais gráficos escritos sobre a página, para posteriormente os identificarmos. Nesta tarefa estão envolvidas várias operações consecutivas, a primeira é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que queremos processar isto é, os movimentos oculares. Estes movimentos são seguidos por uma análise visual, a qual envolve processos de extracção de informação, que têm a ver com a memória icónica e com a memória de trabalho e onde se efectuem tarefas de reconhecimento e análise linguística. Para Cruz (2007), na memória icónica não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva. O que esta realiza é, durante um espaço de tempo muito curto de aproximadamente 250 ms, manter grandes quantidades de informação em estado puro, para que possa ser processada.

- O módulo léxico

O reconhecimento ou descodificação de palavras implica tanto uma dimensão perceptiva, de análise e identificação de elementos visuais para os transformar em sons, como uma dimensão léxica, de procura e recuperação dos significados das palavras no léxico interno. Para autores como Citoler (1996) e Vega (2002), na construção deste

tipo de memória ou informação sobre as palavras, participam as distintas informações linguísticas (fonológica; pragmática; a sintáctica; a semântica; a ortográfica; etc.) sobre as palavras, que se vão acumulando e constituem a matéria-prima ou unidades com as quais os leitores constroem o significado, denominado de léxico interno. São cruciais para a leitura os processos de acesso ou recuperação léxica. Estes processos são geralmente analisados com base no modelo de dupla via ou modelo dual. Para García (1995) há duas vias: uma, a via directa, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da intervenção da memória global das palavras e, outra, uma via indirecta, fonológica ou sub-léxica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas, levando a que se alcance o significado. A via directa supõe várias operações, a saber: (1) de início, uma análise visual da palavra, cujo resultado é transmitido para um armazém de representações ortográficas de palavras (i.e., o léxico visual) e, através da qual, ao fazer-se a comparação com as unidades ali armazenadas, se identifica a palavra; (2) depois, a unidade léxica irá, por sua vez, activar a correspondente unidade de significado situada no sistema semântico Segundo Morais (1997), enquanto que através da via directa ou visual podemos ler todas as palavras conhecidas, tanto regulares como irregulares, a via indirecta ou fonológica é absolutamente necessária tanto para ler pseudo-palavras como para ler palavras desconhecidas (i.e., palavras que não estão representadas no léxico mental).

A leitura explicada através da via indirecta, fonológica ou sub-léxica, consiste em: (1) identificar as letras que compõem a palavra através do sistema de análise visual, (2) recuperar os sons que correspondem a essas letras, por intermédio de um mecanismo de conversão de grafemas em fonemas, (3) depois de recuperada a pronúncia das palavras consulta-se o léxico auditivo para identificar a representação que corresponde a esses sons e, (4) finalmente, essa representação activa o significado correspondente no sistema semântico. Mas, apesar de distintas, a leitura eficaz implica estas duas vias.

- Processos de nível superior ou de compreensão – O módulo sintáctico

Este módulo refere-se à habilidade para compreender como estão relacionadas as palavras entre si, ou seja, refere-se ao conhecimento sobre a estrutura gramatical básica da língua. Segundo Cítoles (1996), para executar esta tarefa dispomos de um conjunto de estratégias ou regras sintácticas que nos permitem: segmentar cada oração nas suas

partes constituintes; classificar esses constituintes de acordo com os seus papéis sintáticos; e construir uma estrutura ou marco sintático que possibilita a extracção do significado. Isto significa que, incluindo estratégias de reconhecimento sintático ou gramatical, devemos fazer uso dos vários factores sintáticos tais como: a ordem das palavras; o tipo de complexidade gramatical da oração; a categoria das palavras e o seu significado; os aspectos morfológicos das palavras; o uso dos sinais de pontuação, etc. Sendo a leitura uma conduta muito complexa, o processo de análise sintáctica compreende três operações principais: (a) atribuição das etiquetas correspondentes aos distintos grupos de palavras que compõem a frase (i. e., sintagma nominal; verbo; frase subordinada; etc.); (b) especificação das relações existentes entre essas componentes; (c) construção da estrutura correspondente, mediante a ordenação hierárquica das componentes.

- O módulo semântico

O módulo semântico tem como grande meta a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, isto é, extrair o significado das palavras o qual tem de ser coordenado com as matizes impostas pela estrutura gramatical e pelo contexto linguístico e extra-linguístico, tendo ainda de ser considerada a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios e emergentes do leitor. Isto é, após as palavras serem reconhecidas e relacionadas entre si, o passo seguinte é o último dos que intervêm na compreensão da leitura e diz respeito à análise semântica, através da qual o leitor retira o significado da frase ou texto e o integra com os conhecimentos que já possui na sua base de dados. Para Cruz (2007), a base de dados é constituída pelas experiências e aprendizagens prévias e pelas emoções e motivações, que são elementos de imersão para que a informação que chega seja processada. Por isso, Veja (2002), afirma que o módulo semântico consta de dois subprocessos, nomeadamente a extracção de significado e a sua integração na memória.

2.3. Dificuldades na aprendizagem da leitura

São vários os autores (Caldas 2002, Das et al. 2001 e Morais 1997) que sugerem a existência de dois tipos de dificuldades na aprendizagem da leitura:

- As dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura, que resultam tanto de factores exteriores à pessoa como de factores inerentes a ela, como é o caso de alguma(s) deficiência(s) manifesta(s);

- As dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia, que se situam ao nível do cognitivo e do neurológico, e para as quais não existe uma explicação evidente, ou seja, quando um indivíduo reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e mesmo assim manifesta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem daquela, então tem dificuldades específicas de leitura.

2.4. 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, p.98).

O termo dislexia refere-se a distúrbios na leitura ou a distúrbios na linguagem. Contudo a ideia de que se refere a um distúrbio na leitura parece ser aquela que é mais consensual.

Existem muitas definições e explicações diferentes, para a dislexia, contudo, alguns autores (Cuetos, 1990; Garcia, 1998), sugerem que existem quatro aspectos de consenso entre os investigadores: (1) a dislexia tem uma base biológica e é causada por uma condição neurológica congénita; (2) os problemas associados à dislexia persistem ao longo da adolescência e da idade adulta; (3) a dislexia tem dimensões perceptivas, cognitivas e linguísticas; (4) a dislexia origina dificuldades em muitas áreas da vida de um adulto.

A *Federação Mundial de Neurologia* (1968), define dislexia como sendo “uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada e as oportunidades sócio-culturais suficientes”. A dislexia varia conforme o método de investigação adoptado e a população alvo objecto de estudo, existindo cálculos que apontam para uma prevalência desde 4% a 15% (Stein e Walsh, 1997).

2.5. Etiologia

Os estudos baseados em critérios etiológicos podem ser organizados segundo duas abordagens. A primeira delas sugere três grupos de perspectivas:

- A tradicional, de enfoque visuo-perceptivo-motor,
- A neurobiológica,
- A concepção actual de enfoque psicolinguístico.

A segunda abordagem, refere dois grupos:

- Os que admitem uma causa única;
- Os que referem causas múltiplas.

Classificação tripla

Citoler (1996), denomina-a de “tripla” e sugere que ela reflecte mais a existência de distintas tradições de investigação que se centraram em ópticas distintas de um mesmo problema do que a existência de três causas bem diferenciadas da dislexia. Contudo, podem existir relações entre elas de tal maneira que um transtorno de origem neurológica pode ser a causa de uma alteração perceptiva, ou um transtorno genético ser a causa das dificuldades fonológicas.

Quanto à perspectiva neurobiológica, sugere que as suas duas áreas de maior interesse são os estudos genéticos e os estudos neuroanatómicos. Um estudo recente no contexto da neuroanatomia feito por Shaywitz (2003), identifica três regiões envolvidas na leitura, todas elas localizadas no lado esquerdo do cérebro, aquele que é tradicionalmente associado à linguagem: (a) a área de Broca, na região frontal, está envolvida na articulação-temporal e análise das palavras; (b) a região parieto-temporal e a região occipito-temporal, estão localizadas na parte de trás do cérebro e estão respectivamente envolvidas na análise das palavras e na fluência e automatização da leitura.

Os recentes avanços tecnológicos, os estudos neurobiológicos estão actualmente em fase de expansão. O interesse deste tipo de estudos é evidente, mas, de um ponto de vista educativo parece ser mais importante aprofundar perspectivas como a psicolinguística.

Na perspectiva psicolinguística, tem sido demonstrado nos últimos anos que, apesar de nas tarefas não linguísticas alcançarem níveis comparáveis, os bons e os maus leitores distinguem-se principalmente por uma série de aspectos relacionados com a execução de certas tarefas linguísticas (Shaywitz, 2003).

Para Cruz (2007) foi também comprovado que as pessoas que são eficientes na análise da linguagem oral em idades precoces têm uma grande probabilidade de serem melhores leitores mais tarde (p.230). Os avanços da investigação cognitiva sobre a leitura, as teorias que defendem que a base dos problemas de leitura assentam num défice psicolinguístico impõem-se e permanecem predominantes até à actualidade.

Classificação dupla

Na classificação dupla, podemos encontrar autores que admitem uma causa única como: Orton, que refere como causa da dificuldade na leitura, a falta de dominância cerebral e Bender que a considera como o resultado da falta de maturação de certos centros cerebrais (Citoler, 1996; Rebelo, 1993). Por seu lado, Frostig e Horne (1964), tomando como quadro de referência o processamento de informação, propõem como causa única da dificuldade de leitura as perturbações na percepção visual.

Com base em estudos clínicos, Johnson e Myklebust (1991) e Pollatsek (1993) sugerem a distinção da dislexia de tipo auditivo da de tipo visual. Baseando-se em provas de soletração, Boder (1973) categorizou a dislexia em três subtipos:

- . dislexia auditiva ou disfonética: os problemas fundamentais referem-se à análise e síntese das características fonéticas das sílabas e palavras;
- . dislexia visual ou diseidética: neste tipo de dislexia surgem deficiências na percepção e memória de letras e palavras;
- . dislexia mista que é a mais grave de todas dado que os indivíduos apresentam ambos os problemas dos subtipos anteriores e porque combinam os transtornos e ordem fonética com os de análise e síntese visual.

2.6. Formas de dislexia

De acordo com a altura do aparecimento, Cítoles (1996), distingue dois tipos: as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento. As dislexias adquiridas são as que caracterizam as pessoas que tendo previamente sido leitoras competentes perdem essa habilidade como consequência de uma lesão cerebral. As dislexias evolutivas ou desenvolvimentais englobam os indivíduos que experimentam dificuldades na aquisição inicial da leitura.

Dislexia de desenvolvimento ou evolutiva

As dislexias de desenvolvimento ou evolutivas manifestam-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, assim, os indivíduos disléxicos têm dificuldade para aprender a ler, apesar de não existir uma lesão cerebral (pelo menos conhecida); estarmos na presença de uma inteligência normal; e estarem excluídos outros problemas, tais como alterações emocionais severas, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades educativas adequadas ou desenvolvimento insuficiente da linguagem oral. As pessoas com dislexia de desenvolvimento não constituem um grupo homogêneo. Segundo Cruz (2007), surgiram recentemente uma série de trabalhos que comprovam a existência de grupos de pessoas dentro dos disléxicos, as quais manifestam diferentes comportamentos de leitura. O seu fracasso reside na impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos componentes do sistema de leitura de palavras (via léxica e via subléxica), ou, em casos mais graves, em ambos os mecanismos ou procedimentos do sistema de leitura. Ainda segundo o mesmo autor, a dislexia de desenvolvimento pode ser dividida em:

1 - Dislexia fonológica – caracterizada por uma incapacidade ao nível da descodificação fonológica, que se manifesta por um mau desempenho na leitura de pseudo-palavras

2 - Dislexia *superficial* – caracterizada por uma incapacidade ao nível do tratamento ortográfico, que conduz a dificuldades na leitura das palavras irregulares e das homófonas;

3 - Dislexia mista ou profunda – caracteriza-se por dificuldades em ambos os procedimentos – descodificação fonológica e tratamento ortográfico.

3. A escrita

Paralelamente à linguagem oral, início e modelo da comunicação humana, foi surgindo outra forma de comunicação, reflexo daquela que lhe deu origem, e que permitiu superar a intemporalidade imediata da voz e do instante em que se articula. A importância da escrita é tal que Olson (1977) ao escrever sobre ela diz que “a linguagem oral faz-nos humanos e a linguagem escrita faz-nos civilizados”.

Miras (2000), refere que a linguagem escrita, tal como a linguagem oral, para além de uma dupla função – *a função comunicativa* e *a função representativa ou ideacional* – desempenha uma função específica: *a função epistémica*, que também pode ser considerada como uma função da anterior. Assim:

- A função comunicativa traduz-se na possibilidade de comunicar em diferido com outras pessoas, através da mediação do texto;
- A função representativa ou ideacional corresponde à possibilidade que a escrita nos dá de expressar pensamentos, opiniões, ideias, sentimentos, bem como de explicitar conhecimentos, organizar saberes, recriar situações e representações.
- A função epistémica corresponde ao papel da escrita na construção do conhecimento, numa perspectiva metacognitiva, pelas tomadas de consciência que o processo promove.

Esta função epistémica é confirmada por Luria, (1987) numa das suas últimas conferências, quando afirma: “*a linguagem escrita é um instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que o oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controlo consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isto faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento*” (p.171).

Sendo a escrita uma conduta criativa e complexa, na sua realização são postos em funcionamento pelo menos quatro grandes módulos que são o de composição, o sintáctico, o léxico e o motor, bem como os seus respectivos subprocessos.

3.1. Os processos psicológicos envolvidos na escrita

O módulo de Composição

O módulo de composição da escrita inclui três grandes determinantes gerais: a memória de longo termo, o contexto de produção do texto e o processamento, que inclui a planificação da mensagem, bem como a geração e ideias e hipóteses, a organização das ideias e a revisão da mensagem.

- *Na memória a longo prazo*, o indivíduo que tenta escrever um texto tem armazenado na sua memória uma série de conhecimentos relevantes para alcançar o seu objectivo: o conhecimento do tema, o conhecimento da audiência a que se destina o texto, o conhecimento da linguagem escrita e suas convenções.

- *O contexto de produção de texto* é modelado pelos os objectivos da escrita.

- *O processamento* é o conjunto de processos e operações concretas que o indivíduo que escreve leva a cabo.

O módulo sintáctico

Garcia, (1995), refere que escrever um texto supõe que este seja feito com frases e se ajuste a algumas regras e estruturas gramaticais que, sendo as próprias da língua em que se escreve, dependem também do objectivo que se quer atingir, do estilo em que se escreve, etc.

O módulo léxico

Os processos léxicos referem-se à escrita adequada das palavras, utilizando para tal as duas vias já referidas, a léxica, ortográfica, visual ou directa e a subléxica, fonológica ou indirecta, que devem alcançar um alto grau de automatização.

O módulo motor

Este módulo refere-se à recuperação dos padrões motores e à consecução de uma caligrafia (que exige uma coordenação fina para o desenhar das letras), e continua com a inclusão de aspectos como o respeito pelos espaços em branco ou pelas margens, isto é, o conjunto de convenções para se conseguir uma apresentação final do texto adequada.

3.2. Dificuldades na escrita – Disgrafia

A escrita e a sua aprendizagem implicam duas grandes componentes ou funções, a codificação e a composição, em cada uma das quais podem surgir distintas alterações:

- . a disgrafia – que se prende com a codificação escrita (problemas de execução gráfica e de escrita das palavras;
- . a disortografia – relaciona-se com a composição escrita, aqui destacam-se problemas ao nível da planificação e da formulação escrita.

3.2.1. Disgrafia

O conceito de disgrafia é abordado em dois contextos: (a) o contexto neurológico relativo às afasias. (b) a abordagem funcional da disgrafia. Trata-se de perturbações da escrita que surgem em crianças, e que não correspondem a lesões cerebrais ou problemas sensoriais, mas a perturbações funcionais.

O nosso interesse reside na abordagem funcional da disgrafia.

Torres e Fernández (2001) definem disgrafia como uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita, no que se refere ao traçado ou à grafia.

3.2.2. Tipos de disgrafia

Citoler (1996) sugere dois tipos: disgrafias adquiridas e disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais. Nas disgrafias adquiridas os indivíduos, depois de terem aprendido a escrever de modo adequado, perdem essa habilidade num maior ou menor grau como consequência de uma lesão neurológica, nas disgrafias desenvolvimentais existe uma dificuldade na aquisição da escrita sem que exista uma razão aparente.

O nosso interesse centra-se nas dificuldades iniciais da escrita isto é, nas disgrafias desenvolvimentais.

Disgrafias desenvolvimentais ou evolutivas

As disgrafias desenvolvimentais ou evolutivas como refere Citoler (1996), dizem respeito às dificuldades na aprendizagem inicial da escrita e ocorrem na ausência de uma razão objectiva para isso. Apesar de os alunos terem tido um escolarização

adequada, terem uma capacidade intelectual normal, um ambiente familiar sem problemas, um desenvolvimento emocional sem bloqueios e processos perceptivos e motores correctos, manifestam dificuldades na aprendizagem da escrita.

Nas disgrafias desenvolvimentais podem ser encontrados diferentes tipos de disgrafias, que são a:

- **Superficial** – quando há dificuldades na aquisição da via ortográfica ou directa; aqui as crianças cometem um maior número de erros nas palavras irregulares ou nas não familiares do que nas regulares ou nas familiares.
- **Fonológica** – quando há dificuldades na aquisição da via fonológica ou indirecta; os sujeitos apresentam vários erros no desenvolvimento da via fonológica e no domínio das regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas, o que se traduz numa maior dificuldade para escrever pseudo palavras do que para escrever palavras.
- **Mista** – quando há dificuldades na aquisição de ambas as vias. O desenvolvimento inadequado de uma das vias dificultará também o desenvolvimento da outra.

3.2.3. Causas da disgrafia

De acordo com Torres e Fernández, (2001), os factores etiológicos que podem influenciar a perturbação disgráfica podem advir de:

- 1) Causas de tipo maturativo – perturbações da lateralidade, perturbações da eficiência psicomotora;
- 2) Causas caracteriais – factores da personalidade, factores psicoafectivos;
- 3) Causas pedagógicas – orientação deficiente do processo de aquisição de destrezas motoras; ensino rígido e inflexível, orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra manuscrita, ênfase excessiva na qualidade ou rapidez da escrita, prática da escrita como actividade isolada das exigências gráficas.

3.2.4. Perfil dos disgráficos

Os indivíduos disgráficos apresentam uma série de sinais ou manifestações secundárias que acompanham o seu grafismo defeituoso, e por sua vez o determinam. Entre estes sinais destacam-se:

- Uma postura gráfica incorrecta.

- Forma incorrecta de segurar o instrumento com que se escreve;
- Deficiências de preensão e pressão;
- Ritmo de escrita muito lento ou excessivamente rápido.

Citoler (1996) sugere que, para além dos erros ortográficos, das substituições e das omissões, é necessário referir a mistura de letras maiúsculas com minúsculas; a confusão de letras semelhantes; letras com traços ou tamanhos inadequados (muito grandes ou muito pequenas); linhas horizontais torcidas; uniões e fragmentações incorrectas; etc.

4. Linguagem quantitativa

A matemática, ou aritmética, como nos sugere Anastasiow, Kirk e Gallagher (1993), pode ser pensada como um sistema de linguagem que em vez de letras e palavras utiliza símbolos numéricos. Assim a leitura e a aritmética são similares de muitas maneiras, pois números e palavras substituem conceitos, existem sistemas de regras para orientar o uso correcto de números e palavras, etc.

A habilidade matemática é uma função cognitiva complexa cuja execução requer a colaboração de um certo número de componentes que interagem entre si. A psicologia cognitiva tem-se interessado fundamentalmente pelos processos subjacentes às três componentes da sequência evolutiva da competência na matemática e que são a noção elementar de número ou numeração, a realização de operações ou cálculo e a resolução de problemas. Como sugere Citoler (1996), em termos evolutivos a aprendizagem da matemática é um processo lento e construtivo, no qual os conhecimentos se vão integrando parcial e gradualmente até que se constitui a habilidade global.

Tendo por base a perspectiva evolutiva, de seguida faremos uma breve abordagem a cada uma das três principais componentes da matemática, que são: o número, as operações e a resolução de problemas.

A Noção Elementar do Número

A noção mais elementar da numeração é o número. Este é uma complexa abstracção que a criança forma lentamente através da grande diversidade de experiências

quotidianas em casa ou na escola. Gelman e Gallistel (1987, cit. in Citoler 1996, cit. in Deaño, 1994 e cit in Cruz 1999) referem que a tarefa de contar nas crianças é uma actividade que engloba cinco princípios. Os três primeiros referem-se ao como se conta e os restantes dois ao que se conta.

- 1º - Correspondência um a um ou correspondência biunívoca;
- 2º - Ordenação estável;
- 3º - Cardinalidade;
- 4º - Abstracção;
- 5º - Irrelevância da ordem.

A Realização de Operações ou Cálculo

As operações ou cálculo, segundo Casas (1988), são processos mediante os quais se realizam simbolicamente manipulações difíceis de realizar de forma real. Ainda de acordo com este autor, para realizar as operações a criança deve ser capaz de analisar e verbalizar uma série de factos que decorrem no tempo e no espaço, para depois os traduzir simbolicamente, isto é, na realização das operações torna-se necessária a existência da função simbólica, a percepção do tempo e a orientação espacial, para além de ser necessária a consciência da reversibilidade das mesmas.

A Resolução de Problemas

A resolução de problemas constitui o último objectivo do ensino da matemática, e consiste na realização de uma ou mais operações concretas e tradução das mesmas mediante uma ou mais operações aritméticas. Segundo Casas (1988), a resolução de problemas, exige: Compreensão do enunciado, estabelecimento das relações lógicas necessárias na ordem adequada.

Citoler (1996), sugere quatro etapas de resolução de um problema (estas etapas embora com diferente terminologia, já tinham sido propostas por Polya em 1945):

- 1ª - Definir o problema
- 2ª - Planear a solução
- 3ª - Executar o plano
- 4ª - Rever

4.1. Dificuldades na Matemática – Discalculia

Citoler (1996) refere que o termo discalculia se refere às dificuldades de aprendizagem específicas da matemática, sem que estejam presentes outros problemas e que surgem como consequência de disfunções do sistema nervoso central. Cruz, (1999, p.209), sintetizando, diz que a discalculia ou discalculia desenvolvimental se refere a um transtorno estrutural (disfunção neurológica) da maturação das habilidades matemáticas, que está presente sobretudo nas crianças e que se manifesta por dificuldades na realização do processamento dos números, no cálculo aritmético e na resolução de problemas.

4.2. Subtipos de discalculia

Kosc (1974, cit. in Cruz 1999) diferencia seis subtipos. Esta é a classificação mais clássica das discalculias. Estes podem ocorrer isoladamente ou em combinação, os subtipos propostos são os seguintes: discalculia verbal, discalculia practognósica, discalculia léxica, discalculia gráfica, discalculia ideognósica e discalculia operacional.

4.3. Sintomatologia da discalculia

Nos alunos com discalculia podem-se encontrar os seguintes sintomas ou manifestações: dificuldades na identificação de números, incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca, escassa habilidade para contar de modo que seja compreensivo, dificuldade na compreensão de conjuntos, dificuldades na conservação, dificuldade em entender o valor segundo a ubiquação de um número (não compreendem que os números 760, 607 e 706 são diferentes), dificuldades nos cálculos, dificuldades na compreensão do conceito de medida, dificuldade para aprender a dizer a hora, dificuldade na compreensão do valor das moedas, dificuldade de compreensão da linguagem matemática e dos símbolos - +, -, ÷, x, etc., dificuldade em resolver problemas orais.

Capítulo III - As Representações Sociais

A noção de escola inclusiva tem vindo a afirmar-se nos últimos anos, e especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), como sendo “*capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos*” (Decreto-Lei 3 de Janeiro de 2008). Com a educação inclusiva pretende-se garantir a igualdade, quer no acesso quer nos resultados. Assim, “*(...) o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos*” (Decreto-Lei 3 de Janeiro de 2008, p.154). Contudo as Dificuldades de aprendizagem específicas e de acordo com Correia (2008), são totalmente entregues à sua sorte, culminando o percurso escolar num insucesso total. A sua prevalência será, pelo menos, de cerca de 5 por cento, o que equivale a milhares de alunos. De acordo com Minke (1996) numerosas investigações mostram que os professores de educação regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa percepção de auto-eficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala, ao invés dos professores de educação especial, que tem uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas.

Apesar do desígnio do governo no sentido de promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria do ensino, os serviços e apoios de educação especial, o modo como o professor lida com as necessidades dos alunos, a organização e gestão da sala de aula, as representações do professor e atitudes podem ser variáveis muito influentes no êxito de uma educação inclusiva.

3.1. Representações Sociais e Práticas Escolares

3.2. O conceito de Representação Social

O conceito de representação social surgiu nos anos sessenta, na esteira daquilo que Émile Durkheim designou como “*consciência colectiva*”, mas, só na década de oitenta do século passado foi aceite e valorizado. Na verdade, é a partir dos anos sessenta que se verifica um interesse pelo estudo dos fenómenos que ocorrem no plano simbólico.

Foi Moscovici quem revolucionou o pensamento da época ao propor a teoria das representações sociais, em 1961. A sua perspectiva rompia com o paradigma vigente, ou seja, o behaviorismo e com o primado experimental na construção do conhecimento científico. De acordo com Moscovici (1981), representações sociais são *“um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação inter-individual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistema de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como versão contemporânea do senso comum”*. Assim, a representação não é uma cópia da realidade e ela própria gera uma transformação do sujeito na medida em que ambos são modificados: o sujeito amplia a sua categorização e o seu conhecimento, e o objecto acomoda-se ao repertório do próprio sujeito. Nesta perspectiva, pode dizer-se que há um processo de construção e não apenas de reprodução. Poderá, então, dizer-se que as representações sociais se compõem tanto pelas teorias científicas, como pela cultura, pelas ideologias, pelas experiências e informações do dia-a-dia. Para Jodelet (1989), a representação social é *“uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”*.

Apesar da multiplicidade de definições polissémicas do conceito de representação social Vala (2004) salienta que *“as representações sociais remetem sempre para um objecto específico, posicionado num conjunto de dimensões tendencialmente relacionadas, e para um sujeito social produtor da representação”*. As representações sociais surgem como um saber funcional, como uma interpretação prática social e que têm como função a atribuição de sentido, significação à realidade envolvente, com vista à explicação e justificação de acontecimentos e comportamentos sociais.

Por tudo o que anteriormente foi exposto, é preciso reconhecer a importância que as representações sociais têm no dia-a-dia e na compreensão da sociedade pois, de acordo com Braga, (2001), são as representações que temos das coisas que nos permitem ajustarmo-nos ao mundo, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se nos colocam. As representações sociais constituem assim, o modo como organizamos o nosso conhecimento sobre a realidade social.

3.3. As representações dos professores sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem e Práticas Escolares

Benavente (1999), refere que analisar a questão das representações sociais na escola implica falar do universo cultural, porque as representações da profissão e dos alunos falam de quadros de referência culturais nos quais essas representações tomam sentido e ultrapassam o quadro escolar. Para além de um universo, estruturado pelos objectivos da escola, das condições pedagógico-didácticas e do estatuto profissional dos professores, é necessário considerar uma articulação com o universo vivido e sentido, estruturado por *habitus*, que é, segundo Bordieu (1972), “*um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções*” (p.178).

Relativamente ao conceito de DA, e de acordo com um estudo efectuado no Brasil e apresentado no “Congresso Internacional Educação e Trabalho”, em Aveiro (2005), mostra que os professores apresentam três concepções distintas de dificuldade de aprendizagem: dificuldade em assimilar o conteúdo, dificuldade na leitura e na escrita e dificuldade no raciocínio. Contudo, dizem que estas dificuldades são reversíveis. As causas das dificuldades são atribuídas à família, à criança e à escola. Quanto à intervenção destes professores pode ser classificada em estratégias pedagógicas e estratégias afectivas. Pedagogicamente, dizem utilizar actividades diferenciadas e encaminham o aluno para o reforço escolar. Afectivamente, motivam e incentivam as crianças, através de conversas, elogios e advertências.

Sobre este assunto Correia (2008), refere que há mais de quarenta anos que os especialistas andam a tratar do conceito de dificuldades de aprendizagem e ainda há quem não faça a mínima ideia do seu significado. Considera ainda mais grave quando se encontram professores universitários, técnicos superiores de educação, psicólogos, professores dos ensinos secundário e básico, educadores e pais que não entendem o conceito mas usam-no frequentemente.

3. 4. A importância das atitudes dos professores no atendimento às DA

Para um atendimento eficaz, é de primordial importância a atitude do professor face às crianças com dificuldades de aprendizagem. Como refere Benavente (1999), a representação implica a preparação para a acção e influenciará as atitudes, as práticas escolares diversificadas e ajustadas a cada aluno.

Foi para explicar a variabilidade inter-individual que a psicologia social construiu o conceito de atitude (*set*). Se o objectivo da psicologia é o da previsão e controle dos comportamentos, supôs-se que as atitudes são influenciadas por aqueles e, por conseguinte, as atitudes sociais servem como predictores desses mesmos comportamentos. Osgood, Succi e Tannebaum (1955), Fishbein e Ajzen (1975) ou ainda Petty e Cacioppo (1981) defenderam a ideia de que uma atitude era uma avaliação de um objecto em termos de atracção ou repulsa. De facto, segundo os autores referidos, as atitudes têm muitas vezes o estatuto de variáveis intermédias entre os estímulos e as respostas.

Embora haja uma grande disparidade relativamente às definições do termo, a generalidade dos autores aceitam que:

- Uma atitude não é observável;
- É sempre relativa a um objecto ou categoria de objectos;
- É adquirida e susceptível de mudança;
- É polarizada e reveste-se de alguma intensidade.

Para Malouf & Schiller (1995), as atitudes formam-se cedo no indivíduo e desenvolvem-se, gradualmente, pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente a consequência de interacções ou de experiências anteriores. A formação das atitudes tem por base dois conjuntos de factores: um de natureza individual, outro de natureza social. O factor de natureza individual reside na experiência do próprio indivíduo, a qual se torna fonte de motivações comportamentais. O factor de natureza social tem por base a assimilação das atitudes já constituídas no grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Bender et al. (1995), ao avaliar as atitudes dos professores ao nível do sentido de eficácia e ao nível da integração, concluíram que os professores com atitudes mais positivas são os que usam estratégias instrucionais mais adequadas (e com mais frequência) do que os que têm atitudes menos positivas. Dos estudos que se centram na avaliação das atitudes dos professores em escolas com prática de inclusão, merece especial destaque o de Minke e tal. (1996). Os autores analisaram a opinião dos professores quanto à eficácia de um modelo de inclusão (TAM) então em experiência. Analisaram em simultâneo a competência sentida pelos professores para trabalhar nesse modelo, a satisfação profissional decorrente desse trabalho e a desejabilidade e exequibilidade das adaptações da sala de aula para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Os resultados mostraram que os professores que desenvolvem a sua actividade em parceria com outros, quer os de educação especial, quer os do ensino regular, manifestaram opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de eficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais.

Actualmente, os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à inclusão, de alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, de acordo com Camisão (2004), cerca de metade dos professores (do seu estudo), também considera que os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais. Camisão (2004), refere ainda que, a grande maioria dos professores considera que não existem as condições necessárias para o sucesso da inclusão educativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, alegando a necessidade de mais recursos humanos, mudança nas escolas a nível da dinâmica escolar e da organização curricular.

Alguns estudos feitos em Portugal, mostram a preocupação no atendimento às crianças com DA, implementando estratégias diferenciadas, mais facilitadoras e que motivem estas crianças, assim referimo-nos a Santos (2006), que no seu trabalho investigou até que ponto o computador e o processador de texto podem contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita e de outras competências cognitivas e sócio-afectivas em crianças com DA. Deste estudo concluiu que o recurso às novas tecnologias funciona como um factor de motivação e empenho para a actividade escolar em geral e para a escrita em particular.

A criação de ambientes educativos que respondam às necessidades das crianças com problemas escolares, requer uma melhor compreensão, por parte dos professores, das mudanças a implementar e um melhor conhecimento dos factores que possam afectar a adequação das respostas. De acordo com Wang (1994), a investigação sobre as práticas educativas eficazes, providenciou conhecimentos sobre a forma como as escolas devem implementar novas estratégias, capazes de ir ao encontro das necessidades educativas das suas crianças.

Considerando que os professores têm hoje nas suas turmas alunos com uma diversidade tão grande de problemas, em condições tão diferentes, salienta-se aqui a importância do trabalho em cooperação. Os modelos de organização da sala de aula, como o trabalho em cooperação, ao permitirem níveis mais elevados de interacção entre os professores e alunos constituem-se como factores de aprendizagem em desenvolvimento e mobilizam importantes mecanismos de auto regulação (...). Este trabalho em cooperação, além de pressupor que no final do trabalho os alunos avaliem a forma como o grupo funcionou e o grau de sucesso face aos objectivos, implica que se considerem alguns critérios (Putman, 1998): (a) se verifique interdependência positiva; (b) que cada aluno se sinta responsável pela sua aprendizagem e pelo contributo para o desempenho do grupo; (c) os alunos interajam directamente entre si; (d) os alunos adquiram competências de cooperação.

Capítulo IV - Metodologia

4. 1. Objectivos:

Constituem-se como objectivos desta investigação os seguintes:

- Analisar a importância que os professores atribuem às competências a desenvolver no 1º ciclo e, verificar se essa importância é a mesma independentemente das variações sócio-demográficas.
- Indagar se os professores dominam a definição correcta de dificuldades de aprendizagem.
- Estudar as representações que os professores têm do perfil dos alunos com dificuldades de aprendizagem e, verificar se essa representação é independente das variáveis de caracterização sócio-demográficas.
- Fazer o levantamento do número de alunos com dificuldades de aprendizagem e, averiguar sobre quais as práticas mais usualmente implementadas pelos professores para lidarem com os alunos delas detentores.
- Averiguar da suficiência ou insuficiência dos recursos humanos e materiais para as escolas lidarem com alunos com dificuldades de aprendizagem e, fazer o levantamento desses recursos que os professores consideram em falta.
- Indagar se os professores possuem uma visão esclarecida dos conceitos de dislexia, disgrafia e de discalculia.

4.2. Justificação dos objectivos:

É do conhecimento geral que a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo são as principais conquistas que a maioria das crianças realizam no 1º ciclo. O domínio destas áreas é o ponto de partida para o sucesso das aprendizagens futuras, de forma a fomentar a inserção e interacção necessária à vida em sociedade. Contudo, sabe-se que existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem que “chegam ao 2º ciclo do ensino básico com idades cronológicas muito superiores às normais e com problemas significativos nas áreas da leitura, da escrita e da matemática e, mesmo, na área socioemocional” (Correia, 2008, p.20). Como profissionais que somos, temos assistido, de modo activo, a reformas de ensino, a alterações de decretos, a esforços de adaptação

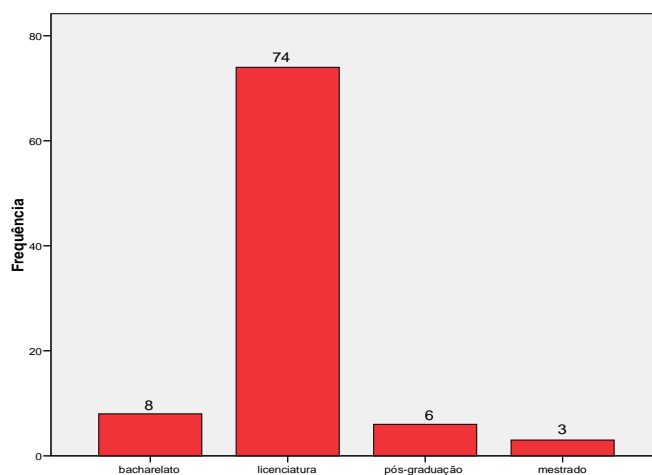
do mundo da educação aos desafios que a sociedade de hoje levanta. Sabemos que os professores são os agentes melhor colocados para que ocorram mudanças significativas, para isso, é necessário termos profissionais informados, disponíveis para a aprendizagem e formação. Estes requisitos permitem após observação e avaliação cuidada, conceber planificações e programações que evoluem para dispositivos de diferenciação para cada aluno, isto é, situações de aprendizagem adequadas, recurso a cooperação entre alunos, formas simples de ensino mútuo.

Atendendo ao exposto, consideramos que os objectivos desta investigação são de crucial importância para compreender a problemática das dificuldades de aprendizagem numa perspectiva global e abrangente. Conhecendo as representações dominantes nos professores sobre o perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem, representações essas ancoradas na sua prática social, podemos criar mecanismos que vão ao seu encontro. Importa também analisar a qualidade dessas mesmas representações, se são comuns a todos os professores ou se variam em função das variáveis de caracterização sócio-demográfica. Uma representação é tanto mais consistente, quanto mais homogénea for, isto é, quanto mais partilhada for pelos membros de um determinado grupo social. Logo, averiguar sobre a solidez destas representações é de importância cardinal para compreender o fenómeno das dificuldades de aprendizagem e poder (ou não) intervir de forma global.

Consideramos igualmente importante averiguar se os professores dominam a definição correcta de dificuldades de aprendizagem, de dislexia, disgrafia e de discalculia pois este correcto domínio permite identificar com clareza os alunos portadores de DA, de forma a elaborar um modelo de atendimento eficaz, capaz de criar ambientes educativos que ofereçam igualdade de oportunidades e acesso às aprendizagens, de acordo com as características de cada aluno. Estamos em crer que, daquilo que percebemos das nossas práticas diárias enquanto actores que nos movemos no meio educativo, poderá existir alguma confusão (ou falta de esclarecimento) sobre estes conceitos. Assim sendo, a verificarem-se poderemos estar em condições de sugerir esclarecimentos ulteriores sob a forma de formação (ou de sessão de esclarecimento) de forma a colmatar ou corrigir insuficiências existentes no meio educativo e no agrupamento de escolas em questão, contribuindo para melhorar o processo educativo, no qual todos (professores e alunos) teremos a ganhar.

5. Participantes

A amostra deste estudo recaiu em profissionais de educação, mais concretamente professores do 1º ciclo do ensino Básico, de dois agrupamentos de escolas do Distrito de Aveiro. Apesar de inicialmente termos distribuído mais de uma centena de questionários, apenas se obtiveram 91 correctamente preenchidos, pelo que a nossa amostra consiste em 91 professores do 1º ciclo do ensino básico. Amostra essa que apresenta representatividade, na medida em que os sujeitos que a integram são representativos da população em estudo, quer em termos de ciclo em que leccionam, quer em termos de género, como de seguida se esclarece. Em termos de caracterização geral da amostra, podemos dizer que 17 são do sexo masculino (18,70%) e 73 do sexo feminino (80,20% da amostra) e 1 sujeito optou por não identificar o seu género (1,10%), pelo que, podemos dizer que a amostra é essencialmente composta por professores do sexo feminino. Apresentam uma média etária de 40,26 anos (D.P.=7,76), com um mínimo de 25 e um máximo de 59 anos. Em termos de habilitações literárias, 74 possuem a licenciatura (81,30%), 8 o bacharelato (8,80%), e os restantes 9 formação pós-graduada (9,90).



Gráf. 1 – Caracterização da amostra em função das habilitações literárias

No que concerne ao quadro, 43 pertencem ao quadro de zona pedagógica (47,30%), 28 ao quadro de escola (30,80%), 13 são contratados (14,30%) e, 7 omitiram a resposta a esta questão (7,70%). Em termos hierárquicos, 62 identificaram-se como professores titulares (68,1%), 28 como não sendo titulares (30,80%) e 1 não respondeu (1,10%). Ainda no campo da caracterização sócio-demográfica da amostra, 13 são professores de

Educação Especial, enquanto que a grande maioria, 67 não são professores de Educação Especial (73,60%). Nesta última questão 11 sujeitos não responderam (12,10%), que se presume possam estar incluídos na opção “outra situação” ilustrada na tabela que se segue:

Tab. 1 – Enumeração das outras situações referenciadas pelos professores

Outras situações	N
Professor de apoio educativo	5
Professor avaliador principal	1
Professor de actividades extra-curriculares	3
Professor de expressão artística	1
Outro não especificado	1

Em termos de tempo de serviço os professores apresentam uma antiguidade média de 16,64 anos (DP=8,76), com um mínimo de 0 (entenda-se inferior a 1 anos) e um máximo de 32 anos.

6. Material

Na recolha de informação foi utilizado um questionário constituído a partir da revisão de literatura efectuada. O questionário continha 6 páginas e nele privilegiou-se a modalidade de questões fechadas, por serem de mais rápido preenchimento; por os professores aderirem melhor a este tipo de inquérito e; porque se procuravam comparar grupos específicos (ex. género, tempo de serviço, habilitações ... entre outros). Por uma questão de sistematização podemos dizer que as questões se podem agrupar pelos seguintes blocos de informação:

- 1) As 8 questões de caracterização sócio-demográfica: idade, género, tempo de serviço, habilitações literárias, situação em relação ao quadro, se é professor titular ou de educação especial.
- 2) Um conjunto de questões de resposta fechada tipo *Likert*, com 6 opções de resposta (polarizadas entre o 1= nada importante e o 6 = muito importante) relativas à importância da leitura, escrita e cálculo.
- 3) Um conjunto de cinco opções para que o respondente assinalasse a correcta definição de dificuldades de aprendizagem. Procurou-se averiguar se os professores têm a noção correcta daquilo que são as dificuldades de aprendizagem.

- 4) Um conjunto de 39 questões de resposta fechada, tipo *Likert*, com 6 opções de resposta (polarizadas entre o 1= nada frequente e o 6 = muito frequente) relativas à representação do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem na linguagem, na memória, na atenção, na motricidade, no comportamento social, na leitura, na escrita e no cálculo, com base naquilo que os professores percebem como mais frequente.
- 5) Um conjunto de questões relativas ao contacto do professor com as dificuldades de aprendizagem, em que se questiona se tem alunos com DA, onde se tenta obter um valor numérico aproximado e a sua distribuição pelos 4 anos do 1º ciclo, as estratégias que o professor tem por hábito implementar e a quem solicita a avaliação desses alunos. Questiona-se ainda a suficiência dos recursos materiais e humanos à disposição do docente. Neste bloco de informação encontram-se três questões de resposta aberta que são submetidas a análise de conteúdo.
- 6) O último bloco de informação incide sobre a dislexia, disgrafia e discalculia e pretende-se averiguar se o professor tem noção correcta destes conceitos. Para cada um deles são indicadas 3 definições em que se solicita que o respondente assinale a resposta correcta.

7. Procedimento

Depois de definida a população alvo do nosso estudo, distribuiu-se o questionário a mais de uma centena de professores do ensino básico de dois agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro, durante os meses de Novembro e Dezembro de 2008. Os professores que se dignaram responder ao mesmo [portanto um questionário administrado segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.188) por administração directa], fizeram-no de forma voluntária, tendo-lhes sido garantido completo anonimato.

Após a recepção dos mesmos, procedemos à sua verificação e constatamos que alguns deles não se encontravam totalmente preenchidos (graves falhas em termos de preenchimento), pelo que foram considerados como inutilizáveis no estudo. Posteriormente procedemos à inserção nos dados quantitativos numa base de dados criada no *package* estatístico SPSS for Windows versão 16.0 (acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*). Antes do tratamento dos dados procedeu-se previamente à sua depuração seguindo as sugestões de Rial, Varela e Rojas (2001, p.1): “*La depuración de datos consiste en detectar y corregir los posibles errores que puedan*

tener los datos y a codificarlos e introducidos en el ordenador, siempre respecto al dato bruto. En esta fase se descubren posibles errores en la codificación de valores de las variables...”. As três questões abertas, anteriormente descritas, foram submetidas a tratamento qualitativo através de uma análise de conteúdo.

8. Estudo psicométrico da escala relativa ao perfil dos alunos com DA

O estudo psicométrico é o procedimento que visa analisar os critérios de cientificidade dos instrumentos utilizados nas metodologias quantitativas. Incide no estudo das características psicométricas do teste ou da escala utilizada, de forma a garantir que o mesmo possui robustez e credibilidade científica. As características psicométricas mais usuais são a validade e a fidelidade.

8.1. Validade

A escala utilizada para verificar o perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem é constituída por 29 itens agrupados por 8 domínios (linguagem, memória, atenção, motricidade, comportamento social, leitura, escrita e cálculo), os itens que integram cada domínio foram escolhidos com base na revisão de literatura efectuada, pelo que, à partida, a escala tem garantida alguma validade de conteúdo. No entanto, em termos psicométricos importa analisar como é que os professores interpretam esses mesmos itens, pelo que nos propusemos a efectuar um estudo de validade de constructo.

Assim, a fim de se verificar se os pressupostos teóricos da escala se justificam, isto é, o grau de consonância entre a estrutura factorial obtida e os domínios subjacentes, procedeu-se a uma análise factorial das componentes principais, com rotação *varimax*. Este método, no dizer de Reis e Moreira (1983, p. 219) pretende que “*para cada componente principal, existam apenas [alguns itens da escala] com pesos elevados e todos os restantes estejam próximo de zero, por outras palavras, pretende-se maximizar a variação entre os pesos de cada componente principal...*”.

A estatística Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) obtida, indicou-nos uma adequabilidade média da amostra para a prossecução da análise (KMO=0.71; teste de esfericidade de Bartlett’s=2416,679; p=0.00). Segundo Reis (1987, p.27), quando a estatística Kaiser–

Meyer-Olkin se situa entre 0,7 e 0,8 a adequabilidade da amostra é média. Tal facto normalmente deve-se ao tamanho da amostra. Apesar destes valores não serem óptimos, também não são inaceitáveis, pelo que continuamos a análise, prevendo de antemão alguma dificuldade na interpretação da estrutura factorial obtida. Assim, o estudo da validade de constructo ou de conceito (Almeida e Freire, 2007, p. 199), (também designada de validade factorial), foi efectuada com uma pré-determinação a 8 factores (consonante com o número de domínios predefinidos). De realçar que foram igualmente efectuadas outras análises com pré-determinação a um diferente número de factores. A pré-determinação a 8 foi aquela que se mostrou mais satisfatória e, em que os itens apresentaram uma consistência interna mais aceitável.

A estrutura factorial obtida explica 67,97% da variância dos resultados. Analisando a matriz factorial constatamos que se identificam claramente os seguintes factores:

- **Factor 1** – com peso próprio de 3,87 explica 9,94% da variância dos resultados e agrupa claramente **os itens referentes às dificuldades de aprendizagem da escrita.**
- **Factor 2** – com idêntico *eigenvalue* explica 9,94% da variância dos resultados e agrupa **os itens referentes às dificuldades de aprendizagem da motricidade.** Saturam ainda neste factor 2 itens das DA da linguagem e 3 das DA da memória.
- **Factor 3** – apresenta um valor próprio de 3,68 e explica 9,45 da variância dos resultados e nele aparecem saturados os itens referentes às **DA da atenção.**
- **Factor 5** – com peso próprio de 3,54 explica 9,08 % da variância e agrupa os itens referentes às **DA do comportamento social.**
- **Factor 6** – com *eigenvalue* de 3,05 e 7,82% da variabilidade dos resultados e, grosso modo, explica as **DA da leitura.**

Menos claros aparecem-nos os restantes 3 factores, na medida em que se verifica uma considerável flutuação dos itens. Ainda assim podemos atribuir uma designação ao 7º factor, na medida em que nele estão saturados 3 itens das **DA referentes ao cálculo.**

Esta matriz, apesar das limitações quantitativas da amostra, revela alguma potencialidade em identificar a maior parte dos domínios das DA.

8.2. Fidelidade

Para o cálculo da Fidelidade recorreu-se ao método da consistência interna dos itens com recurso ao coeficiente alpha de Cronbach. A propósito da consistência interna Bouvard e Cottraux, (1998, p. 57), afirmam “*elle correspond à une corrélation des différents items entre eux ainsi qu’à une corrélation avec la note totale*” e referem ainda que, “*elle permet de vérifier que les différents items mesurent bien la même chose*”. Os valores do coeficiente alpha de Cronbach obtidos nos diferentes domínios revelaram-se próximos do valor de 0,71 sugerido por Nunnally (1978).

Tab. 2 – Estudo da fidelidade através da consistência interna dos itens

DA	Alpha de Cronbach	DA	Alpha de Cronbach
DA linguagem	0,71	DA comp. social	0,78
DA memória	0,78	DA leitura	0,78
DA atenção	0,82	DA escrita	0,85
DA motricidade	0,72	DA cálculo	0,79

Considerando estes valores de consistência interna para os itens de cada um dos diferentes domínios considerados, a par da matriz factorial obtida, reforça-se a ideia de que, se a amostra fosse de maior dimensão identificar-se-iam muito provavelmente os 8 factores preconizados.

Capítulo V – Resultados

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos nesta investigação. As perguntas fechadas foram tratadas quantitativamente através de medidas de tendência central (média e desvio padrão) e respectivos testes de diferenças de médias. As perguntas abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo seguindo a metodologia descrita por Bardin (1977), tendo as respostas num primeiro momento sido inventariadas e, posteriormente agrupadas em categorias com base nas regras sugeridas pela autora: pertinência, produtividade, homogeneidade, exclusão mútua e objectividade e fidelidade.

5. 1. Grau de importância da leitura, escrita e cálculo

As grandes competências a desenvolver no 1º ciclo são: a leitura, a escrita e o cálculo. Desta forma achamos pertinente averiguar em que medida é que os professores consideram estes aspectos importantes. No que concerne aos resultados obtidos verificamos que os aspectos mais globais aparecem-nos com valores médios mais elevados [por exº “para comunicar, aceder, produzir e inovar” (M=5,70; DP=0,54), “em toda a formação do indivíduo” (M=5,57; DP=0,66), “em todas as áreas curriculares (M=5,54; DP=0,68)], enquanto que os mais particularistas valores médios mais baixos [“só nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática” (M=4,40; DP=1,45)]. A tabela seguinte ilustra os valores obtidos no grau de importância atribuído aos diversos aspectos.

Tab. 3 - Grau de importância da leitura, escrita e cálculo (amostra total)

	média	D.P.
1º Para comunicar, aceder, produzir e inovar	5,70	0,54
2º Em toda a formação do indivíduo (competências transversais)	5,57	0,66
3º Em todas as áreas curriculares	5,54	0,68
4º Para ser um bom aluno	4,97	0,98
5º Para aceder ao mundo do trabalho	4,98	0,95
6º Só nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática	4,40	1,45

Obs: Nada importante = 1 e Muito importante = 6

5.2. Diferença de médias no grau de importância da leitura, escrita e cálculo em função das variáveis de caracterização sócio-demográficas

O passo seguinte consistiu em analisar se os professores que participaram no nosso estudo possuem idêntica percepção da importância da leitura, escrita e cálculo em função das variáveis de caracterização sócio-demográfica.

Tendo em consideração a forma como as variáveis independentes se encontravam operacionalizadas optamos por um teste *t de Student* para amostras independentes, para as que se encontram operacionalizadas em duas categorias (género, ser ou não professor titular, ser ou não professor de Educação Especial) e análises de variância *Anova one-way* para as restantes (operacionalizadas em mais do que duas categorias).

A tab. 4 apresenta as estatísticas referentes à diferença de médias no grau de importância da leitura, escrita e cálculo em função das variáveis género, ser ou não professor titular e de ser ou não professor de EE.

Tab. 4 - Tabela referente aos testes de diferenças de médias no grau de importância da leitura, escrita e cálculo em função das variáveis género, ser ou não professor titular, ser ou não professor de EE

diferença de médias em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Só nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática	4,53	1,12	4,36	1,53	0,43	0,66
Em todas as áreas curriculares	5,35	0,86	5,58	0,64	-1,19	0,23
Para ser um bom aluno	5,00	0,86	4,95	1,01	0,20	0,83
Em toda a formação do indivíduo (compet. transversais)	5,41	0,71	5,60	0,66	-1,05	0,29
Para aceder ao mundo do trabalho;	4,82	0,95	5,01	0,96	-0,73	0,46
Para comunicar, aceder, produzir e inovar.	5,65	0,70	5,71	0,51	-0,36	0,66
diferença de médias em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Só nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática	4,39	1,47	4,50	1,37	-0,34	0,73
Em todas as áreas curriculares	5,63	0,63	5,36	0,78	1,75	0,08
Para ser um bom aluno	5,05	0,96	4,86	0,97	0,86	0,38
Em toda a formação do indivíduo (compet. transversais)	5,69	0,53	5,32	0,86	2,51	0,01*
Para aceder ao mundo do trabalho;	5,08	0,89	4,82	1,02	1,21	0,22
Para comunicar, aceder, produzir e inovar.	5,79	0,44	5,54	0,69	2,08	0,40
diferença de médias em função de ser ou não professor de Educação Especial	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Só nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática	4,46	1,50	4,36	1,42	0,23	0,81
Em todas as áreas curriculares	5,38	0,76	5,55	0,70	-0,77	0,44
Para ser um bom aluno	4,92	0,95	5,03	0,96	-0,36	0,71
Em toda a formação do indivíduo (compet. transversais)	5,31	0,94	5,61	0,62	-1,46	0,14
Para aceder ao mundo do trabalho;	4,69	0,85	5,07	0,94	-1,35	0,17
Para comunicar, aceder, produzir e inovar.	5,54	0,66	5,73	0,53	-1,13	0,25

* p<0,05

Pela análise dos valores do teste *t de Student* e dos níveis de significância a ele associados, constatamos que apenas se encontrou uma diferença significativa na importância da leitura, escrita e cálculo em função da variável ser ou não professor

titular, num único aspecto: “em toda a formação do indivíduo (competências transversais)” em que os professores titulares lhe atribuem maior importância ($M=5,69$; $DP=0,53$) que os restantes ($M=5,32$; $p=0,86$).

Considerando as restantes variáveis de caracterização sócio-demográfica houve uma necessidade prévia de as recodificar, de forma a obter grupos que permitissem a utilização da análise de variância, esta recodificação foi utilizada em todas as Anovas efectuadas no presente trabalho:

- **a idade** foi recodificada em 4 categorias: até aos 35 anos (29 sujeitos), dos 36 aos 45 anos (37 sujeitos), dos 46 aos 50 anos (17 sujeitos) e superior aos 50 anos (8 sujeitos);
- **o tempo de serviço** foi recodificada em 3 categorias: inferior a 10 anos (30 sujeitos), dos 10 aos 20 anos (31 sujeitos) e superior a 20 anos (30 sujeitos);
- **as habilitações literárias** foram igualmente recodificadas em 3 categorias: bacharelato (8 sujeitos), licenciatura (74 sujeitos) e formação pós-graduada (9 sujeitos), que incluem 6 pós-graduados e 3 mestres.

Os valores dos *ratios* F das Anovas não se mostraram significativos nem para um nível de 99% nem de 95%, valores da significância habitualmente utilizados em Psicologia, conforme nos referem Green e D’Oliveira (1991, p.59): “*Em Psicologia convencionou-se aceitar probabilidades de 1 em 100 (ou seja, 1%) ou de 5 em 100 (ou seja de 5%) para rejeitar a hipótese nula e aceitar que a hipóteses experimental foi confirmada ... isto significa que a probabilidade (p) de o resultado ter ocorrido por acaso é inferior a 1% (0,01) ou 5% (0,05)*”.

O facto de não se encontrarem diferenças significativas entre as médias dos grupos considerados (ver tabela em anexo), revela que independentemente do grupo etário do professor, do seu tempo de serviço, das suas habilitações literárias e da sua situação em relação ao quadro o grau de importância atribuído aos diversos aspectos referenciados é, *grosso modo* a mesma.

6. Definição de dificuldade de aprendizagem

O conceito de dificuldades de aprendizagem por vezes é confundido com o de educação especial no seio da comunidade educativa. Pretendendo aferir esse mesmo conhecimento, os respondentes foram convocados para assinalar, de entre um conjunto de 5 opções, aquela que corresponderia à definição do conceito. Procurou-se com estas

cinco opções averiguar se os professores têm a noção correcta da definição de dificuldades de aprendizagem.

Os resultados obtidos revelaram que a opção correcta foi a mais privilegiada nas opções assinaladas: 45 professores. No entanto os dados confirmam a existência de alguma ambiguidade, pelo que, o conceito em questão não nos aparece suficientemente esclarecido para alguns professores.

Tab. 5 - Tabela referente à definição de dificuldades de aprendizagem

opções	Assinalou		Não assinalou	
	N	%	N	%
1º Alunos com dificuldades na leitura/escrita e cálculo, mas não são resultado de perturbações físicas, motoras, sensoriais ou intelectuais.	45	49,50%	46	50,50%
2º Alunos com QI inferior à média que apresentam dificuldades na leitura, escrita ou cálculo.	30	33,00%	61	67,00%
3º Alunos que apresentam baixo rendimento escolar	12	13,20%	79	86,80%
4º Alunos instáveis e com défice de atenção.	5	5,50%	86	94,50%
5º Alunos com dificuldade na leitura.	1	1,10%	90	98,90%

7. Representação do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem

Procuramos de seguida identificar o perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem na linguagem, na memória, na motricidade, no comportamento social, na atenção, na escrita e no cálculo. Para o efeito foram determinadas as médias de cada um dos aspectos considerados em cada uma das dimensões, com base naquilo que os professores acham ser mais frequente. **Os valores mais elevados foram obtidos nos aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem na atenção, tal facto parece-nos ser indicador de que as dificuldades de aprendizagem (DA) mais frequentes se centram nesta área.**

Nas restantes áreas, “a aquisição lenta de vocabulário” e “a dificuldade em compreender ordens” parecem ser os aspectos mais frequentes nas **DA ao nível da linguagem**; “a dificuldade em reter novos conhecimentos” e “os problemas com a organização” são os aspectos mais frequentes nas **DA ao nível da memória**; “a relutância em escrever” e “os problemas na aquisição de comportamentos de autonomia” são os aspectos mais frequentes nas **DA ao nível da motricidade**; “as dificuldades em trabalhar em grupo” e “os problemas de autonomia” são os aspectos mais frequentes nas **DA ao nível do comportamento social**. “As dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes” e “as inversões, omissões e substituições de sílabas e palavras” são os aspectos mais frequentes nas **DA ao nível da leitura**.

No que concerne às **DA ao nível da escrita** as manifestações mais frequentes são “as falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis” e “o grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade”. Por fim, nas **DA ao nível do cálculo** aparecem-nos como mais frequentes “as dificuldade em resolver problemas orais” e “ as dificuldade na conservação”. A tabela seguinte ilustra os valores obtidos nos diferentes aspectos considerados.

Tab. 6 – Perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem

		média	D.P.
língua	1º Aquisição lenta de vocabulário	4,68	1,02
	2º Dificuldade em compreender ordens	4,58	1,01
	3º Dificuldade em seguir instruções	4,51	1,01
	4º Pouca participação verbal na classe	4,46	0,99
	5º Falta de interesse em ouvir histórias	3,57	1,26
memória	1º Dificuldade em reter novos conhecimentos	5,43	0,71
	2º Problemas com a organização	4,81	0,96
	3º Dificuldade em recordar instruções	4,57	0,99
	4º Dificuldade em recordar factos	4,41	0,95
	5º Dificuldade em seguir rotinas	3,81	1,14
atenção	1º Distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes	5,27	0,89
	2º Dificuldade em manter-se atento nas tarefas	5,20	0,87
	3º Dificuldade em terminar as tarefas	5,08	0,84
	4º Dificuldade em organizar as tarefas	4,78	0,87
	5º Dificuldade em esperar pela sua vez	4,32	1,22
motricidade	1º Relutância para escrever	4,37	1,22
	2º Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	4,20	1,21
	3º Manipulação inadequada do lápis	3,26	1,24
	4º Relutância para desenhar	3,12	1,32
Comp. social	1º Dificuldade em trabalhar em grupo	4,47	1,06
	2º Tem problemas de impulsividade	4,24	1,36
	3º Dificuldade em interpretar sinais não verbais	3,85	1,06
	4º Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	3,48	1,16
	5º Dificuldade em iniciar e manter amizades	3,07	1,22
leitura	1º Têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes	5,23	0,93
	2º Fazem frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e palavras	4,37	1,12
	3º Lêem as palavras familiares não identificando os fonemas compõem	4,27	1,08
	4º Fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais	4,23	1,08
	5º Fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)	3,35	1,28
escrita	1º Apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis	3,98	1,11
	2º Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade	3,93	1,13
	3º As letras apresentam um tamanho excessivo (grande / peq.)	3,68	1,16
	4º Indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas	3,49	1,25
	5º Escrita em espelho de determinadas letras	3,14	1,19
cálculo	1º Dificuldade em resolver problemas orais	5,04	1,16
	2º Dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)	4,60	1,02
	3º Dificuldade de compreensão da linguagem matemática (+,-,x, ...)	4,48	0,99
	4º Dificuldade em contar objectos e associar a um cardinal	3,69	1,13
	5º Dificuldade na identificação de números	3,63	1,06

7.1. Diferenças de médias na representação do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem em função das variáveis de caracterização sócio-demográfica

No que concerne ao perfil anteriormente descrito, procuramos averiguar a existência de diferenças nas médias obtidas em função das variáveis de caracterização sócio-demográfica (género, ser ou não professor titular, ser ou não professor de educação especial, grupo etário, tempo de serviço e habilitações literárias). Para as três primeiras variáveis, foi utilizado o teste estatístico *t-Student* para amostras independentes, em virtude destas variáveis estarem operacionalizadas em 2 categorias. Nas restantes foram utilizadas análises de variância *Anovas one-way*, visto que a operacionalização dessas variáveis era de 3 ou 4 categorias, conforme anteriormente foi referido.

As tabelas 7 e seguintes, sintetizam os resultados obtidos. No que concerne à representação das dificuldades de aprendizagem da linguagem, da leitura e do cálculo não se encontraram diferenças significativas entre as médias dos grupos considerados.

- Nos aspectos relativos às DA ao nível da memória, encontramos duas diferenças significativas na “dificuldade em recordar os factos” em função de se ser ou não professor titular ($t=-23,13$; $p<0,05$) e em função de se ser ou não professor de educação especial ($t=2,33$; $p<0,02$). Os professores que não são titulares e os professores de educação especial percebem que os alunos com DA ao nível da memória apresentam maiores “dificuldades em recordar factos”.
- No que concerne aos aspectos relativos às DA ao nível da atenção, apenas encontramos uma diferença significativa nas dificuldades em terminar as tarefas em função de se ser ou não professor titular ($t=2,16$; $p<0,05$). Os professores titulares têm uma maior percepção de que os alunos com DA nesta área, têm maiores dificuldades em terminar as tarefas.
- Nos aspectos referentes às DA ao nível da motricidade encontramos duas diferenças significativas ao nível da “manipulação inadequada do lápis” em função de se ser ou não professor titular ($t=-2,02$; $p<0,05$) em que, os segundos apresentam valores mais elevados que os primeiros e, “na relutância para escrever” em função da relação ao quadro ($F=4,00$; $p<0,02$). A comparação à

post-hoc das médias mediante o teste de *scheffe*, indica-nos que os professores do quadro escola apresentam um valor médio mais elevado (M=4,82; DP=1,05) do que os pertencentes ao quadro de zona pedagógica (M=4,07; DP=1,18).

- No que concerne aos aspectos referentes às DA no comportamento social, encontramos igualmente duas diferenças significativas “nas dificuldades em iniciar e manter amizades” em função das habilitações literárias (F=3,17, $p<0,05$) e, “nas dificuldades em interpretar sinais não verbais” em função da relação ao quadro (F=3,15; $p<0,04$).

As comparações à *post-hoc* das médias utilizando o teste de Scheffe indica-nos que: na primeira situação, se comparam os professores com bacharelato e com maior nível de habilitações (mestrado + pós-graduação), sendo que os segundos apresentam valores superiores (M=4,00; DP=1,22) aos primeiros (M=2,75; DP=0,88). Na segunda situação, comparam-se os professores do quadro escola com os do quadro de zona pedagógica, sendo que os primeiros apresentam uma média superior (M=4,25; DP=1,17) aos segundos (M=3,60; DP=0,97).

- Nos aspectos referentes às DA ao nível da escrita apenas encontramos uma diferença significativa “na escrita em espelho de determinadas letras” em função de se ser ou não professor titular. Sendo os valores mais elevados favoráveis aos primeiros.

As tabelas das páginas seguintes ilustram, de uma forma simplificada, o que acabámos de referir. Considerando que a maior parte das diferenças de médias nos diferentes aspectos referentes aos diferentes domínios das dificuldades de aprendizagem não são significativas, podemos inferir que *grosso modo*, há consenso nos professores no que concerne à representação do perfil da criança com dificuldades de aprendizagem, independentemente das diferenças sócio-demográficas.

Tab. 7 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da linguagem

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Aquisição lenta de vocabulário	4,82	0,80	4,64	1,07	0,64	0,51
Falta de interesse em ouvir histórias	3,94	1,143	3,47	1,21	1,40	0,16
Dificuldade em seguir instruções	4,29	1,04	4,53	1,00	-0,88	0,38
Dificuldade em compreender ordens	4,53	0,80	4,58	1,05	-0,16	0,86
Pouca participação verbal na classe	4,47	1,37	4,45	0,89	0,06	0,94
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Aquisição lenta de vocabulário	4,73	1,02	4,64	0,98	0,35	0,72
Falta de interesse em ouvir histórias	3,47	1,32	3,82	1,12	-1,22	0,22
Dificuldade em seguir instruções	4,55	1,08	4,39	0,87	0,66	0,50
Dificuldade em compreender ordens	4,61	1,07	4,46	0,83	0,64	0,52
Pouca participação verbal na classe	4,44	0,96	4,26	1,00	-0,60	0,54
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Aquisição lenta de vocabulário	4,62	1,19	4,76	0,97	-0,47	0,63
Falta de interesse em ouvir histórias	3,92	1,25	3,55	1,22	0,99	0,32
Dificuldade em seguir instruções	4,23	0,92	4,61	0,99	-1,27	0,20
Dificuldade em compreender ordens	4,23	0,92	4,75	0,94	-1,80	0,07
Pouca participação verbal na classe	4,46	1,05	4,57	0,95	-0,35	0,72

Nesta tabela, não se encontraram resultados significativos nos aspectos:

- em função do grupo etário: “aquisição lenta de vocabulário” (F=0,30; p=0,82), “falta de interesse em ouvir histórias” (F=1,50; p=0,21), “dificuldade em seguir instruções” (F=1,05; p=0,37), “dificuldade em compreender ordens” (F=0,24; p=0,86), “pouca participação verbal na classe” (F=0,72; p=0,50);
- em função do tempo de serviço: “aquisição lenta de vocabulário” (F=0,88; p=0,41), “falta de interesse em ouvir histórias” (F=1,58; p=0,21), “dificuldade em seguir instruções” (F=0,28; p=0,75), “dificuldade em compreender ordens” (F=0,63; p=0,53), “pouca participação verbal na classe” (F=0,13; p=0,87);
- em função das habilitações literárias: : “aquisição lenta de vocabulário” (F=0,23; p=0,78), “falta de interesse em ouvir histórias” (F=2,62; p=0,07), “dificuldade em seguir instruções” (F=0,71; p=0,49), “dificuldade em compreender ordens” (F=0,60; p=0,55), “pouca participação verbal na classe” (F=0,07; p=0,93);
- em função da relação ao quadro: “aquisição lenta de vocabulário” (F=0,08; p=0,92), “falta de interesse em ouvir histórias” (F=0,14; p=0,86), “dificuldade em seguir instruções” (F=0,41; p=0,66), “dificuldade em compreender ordens” (F=0,22; p=0,79), “pouca participação verbal na classe” (F=0,91; p=0,40).

Tab. 8 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da memória

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em recordar factos	4,71	1,10	4,34	0,91	1,41	0,16
Dificuldade em seguir rotinas	4,06	0,96	3,73	1,15	1,09	0,27
Dificuldade em recordar instruções	4,88	1,05	4,48	0,95	1,53	0,12
Dificuldade em reter novos conhecimentos	5,47	0,71	5,41	0,72	0,30	0,76
Problemas com a organização	4,82	0,88	4,79	0,98	0,11	0,91
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em recordar factos	4,26	1,00	4,71	0,76	-2,13	0,03*
Dificuldade em seguir rotinas	3,69	1,19	4,04	0,99	-1,32	0,19
Dificuldade em recordar instruções	4,44	1,01	4,82	0,86	-1,74	0,08
Dificuldade em reter novos conhecimentos	5,35	0,79	5,57	0,50	-1,32	0,18
Problemas com a organização	4,79	1,04	4,82	0,77	-0,14	0,88
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em recordar factos	5,00	0,70	4,39	0,93	2,23	0,02 *
Dificuldade em seguir rotinas	3,92	1,18	3,87	1,10	0,17	0,86
Dificuldade em recordar instruções	4,92	0,76	4,60	0,98	1,12	0,26
Dificuldade em reter novos conhecimentos	5,54	0,51	5,48	0,68	0,30	0,76
Problemas com a organização	4,62	0,96	4,91	0,90	-1,07	0,28

* p < 0,05

Não se encontraram resultados significativos nos aspectos:

- em função do grupo etário: “dificuldade em recordar factos” (F=0,62; p=0,59), “dificuldade em seguir rotinas” (F=1,15; p=0,33), “dificuldade em recordar instruções” (F=0,56; p=0,64), “dificuldade em reter novos conhecimentos” (F=0,69; p=0,55), “problemas com a organização” (F=0,69; p=0,55);
- em função do tempo de serviço: “dificuldade em recordar factos” (F=0,21; p=0,81), “dificuldade em seguir rotinas” (F=1,28; p=0,28), “dificuldade em recordar instruções” (F=0,20; p=0,81), “dificuldade em reter novos conhecimentos” (F=0,65; p=0,52), “problemas com a organização” (F=0,15; p=0,85);
- em função das habilitações literárias: “dificuldade em recordar factos” (F=0,06; p=0,93), “dificuldade em seguir rotinas” (F=0,02; p=0,98), “dificuldade em recordar instruções” (F=0,06; p=0,93), “dificuldade em reter novos conhecimentos” (F=0,26; p=0,76), “problemas com a organização” (F=0,21; p=0,80);
- em função da relação ao quadro: (F=1,01; p=0,36), “dificuldade em seguir rotinas” (F=0,54; p=0,58), “dificuldade em recordar instruções” (F=1,64; p=0,19), “dificuldade em reter novos conhecimentos” (F=1,96; p=0,14), “problemas com a organização” (F=0,11; p=0,88).

Tab. 9 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da atenção

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em manter-se atento nas tarefas	5,22	0,89	5,22	0,87	-0,68	0,49
Dificuldade em organizar as tarefas	4,65	0,78	4,79	0,89	-0,62	0,53
Dificuldade em terminar as tarefas	4,94	0,10	5,10	0,80	-0,67	0,50
Dificuldade em esperar pela sua vez	4,29	1,26	4,30	1,22	-0,02	0,98
Distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes	5,29	0,84	5,26	0,13	0,13	0,89
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em manter-se atento nas tarefas	5,21	0,90	5,14	0,80	0,33	0,06
Dificuldade em organizar as tarefas	4,87	0,93	4,54	0,69	1,70	0,33
Dificuldade em terminar as tarefas	5,19	0,84	4,79	0,78	2,16	0,03*
Dificuldade em esperar pela sua vez	4,37	1,24	4,21	1,22	0,55	0,58
Distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes	5,32	0,78	5,14	1,11	0,87	0,38
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em manter-se atento nas tarefas	5,15	0,80	5,19	0,87	-1,15	0,87
Dificuldade em organizar as tarefas	4,54	0,77	4,85	0,87	-1,19	0,23
Dificuldade em terminar as tarefas	4,77	0,72	5,15	0,82	-1,55	0,12
Dificuldade em esperar pela sua vez	3,85	1,34	4,34	1,23	-1,30	0,19
Distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes	5,08	1,11	5,28	0,90	-0,72	0,46

* p<0,05

Tal como na Tab. 8, não se encontraram resultados significativos nos aspectos:

- em função do grupo etário: “dificuldade em manter-se atento nas tarefas” (F=1,67; p=0,17), “dificuldade em organizar as tarefas” (F=1,30; p=0,27), “dificuldade em terminar as tarefas” (F=0,12; p=0,94), “dificuldade em esperar pela sua vez” (F=0,54; p=0,65), “distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes” (F=0,19; p=0,89);
- em função do tempo de serviço: “dificuldade em manter-se atento nas tarefas” (F=2,10; p=0,12), “dificuldade em organizar as tarefas” (F=1,59; p=0,20), “dificuldade em terminar as tarefas” (F=1,42; p=0,24), “dificuldade em esperar pela sua vez” (F=0,61; p=0,54), “distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes” (F=0,04; p=0,95);
- em função das habilitações literárias: dificuldade em manter-se atento nas tarefas” (F=0,84; p=0,43), “dificuldade em organizar as tarefas” (F=0,70; p=0,49), “dificuldade em terminar as tarefas” (F=2,97; p=0,05), “dificuldade em esperar pela sua vez” (F=0,39; p=0,67), “distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes” (F=1,84; p=0,16);

- em função da relação ao quadro: dificuldade em manter-se atento nas tarefas” (F=1,80; p=0,17), “dificuldade em organizar as tarefas” (F=2,67; p=0,07), “dificuldade em terminar as tarefas” (F=0,72; p=0,48), “dificuldade em esperar pela sua vez” (F=0,36; p=0,69), “distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes” (F=0,23; p=0,79).

Tab. 10 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA na motricidade

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	4,12	1,53	4,21	1,14	-0,26	0,79
Manipulação inadequada do lápis	3,29	1,10	3,25	1,14	0,15	0,87
Relutância para desenhar	3,24	1,52	3,08	1,28	0,42	0,67
Relutância para escrever	4,65	1,22	4,30	1,10	1,14	0,25
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	4,11	1,16	4,36	1,33	-0,88	0,38
Manipulação inadequada do lápis	3,10	1,15	3,61	0,99	-2,02	0,04 *
Relutância para desenhar	3,00	1,31	3,36	1,33	-1,18	0,24
Relutância para escrever	4,34	1,15	4,50	1,03	-0,63	0,53
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	4,08	1,65	4,22	1,16	-0,38	0,70
Manipulação inadequada do lápis	3,85	1,21	3,16	1,13	1,95	0,05
Relutância para desenhar	3,54	1,56	3,09	1,34	1,07	0,28
Relutância para escrever	4,62	1,12	4,46	1,09	0,46	0,64
Em função do grupo etário	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	0,33	0,80	Não significativo			
Manipulação inadequada do lápis	0,33	0,80	Não significativo			
Relutância para desenhar	1,27	0,28	Não significativo			
Relutância para escrever	0,88	0,45	Não significativo			
Em função do tempo de serviço	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	0,92	0,40	Não significativo			
Manipulação inadequada do lápis	0,47	0,62	Não significativo			
Relutância para desenhar	0,84	0,43	Não significativo			
Relutância para escrever	1,78	0,17	Não significativo			
Em função das habilitações literárias	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	1,83	0,16	Não significativo			
Manipulação inadequada do lápis	2,25	0,11	Não significativo			
Relutância para desenhar	2,40	0,09	Não significativo			
Relutância para escrever	0,05	0,94	Não significativo			
Em função da relação ao quadro	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia	0,07	0,92	Não significativo			
Manipulação inadequada do lápis	0,59	0,55	Não significativo			
Relutância para desenhar	1,62	0,20	Não significativo			
Relutância para escrever	4,00	0,02 *	Quadro escola > Quadro ZP			

- p<0,05

Tab. 11 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA no comportamento social

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em iniciar e manter amizades	3,29	1,13	3,03	1,21	0,80	0,42
Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	3,65	1,27	3,44	1,15	0,65	0,51
Dificuldade em interpretar sinais não verbais	3,94	0,96	3,84	1,09	0,36	0,71
Dificuldade em trabalhar em grupo	4,35	1,05	4,48	1,04	-0,45	0,65
Tem problemas de impulsividade	4,24	1,03	4,22	1,43	0,04	0,96
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em iniciar e manter amizades	2,92	1,19	3,36	1,28	-1,57	0,11
Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	3,47	1,21	3,50	1,10	-0,12	0,90
Dificuldade em interpretar sinais não verbais	3,74	1,14	4,07	0,85	-1,35	0,17
Dificuldade em trabalhar em grupo	4,40	1,13	4,61	0,83	-0,85	0,39
Tem problemas de impulsividade	4,23	1,41	4,21	1,25	0,03	0,97
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade em iniciar e manter amizades	3,46	1,50	2,97	1,16	1,32	0,19
Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	3,54	1,39	3,40	1,14	0,37	0,70
Dificuldade em interpretar sinais não verbais	4,15	0,68	3,78	1,15	1,13	0,25
Dificuldade em trabalhar em grupo	4,54	0,87	4,49	1,05	0,14	0,88
Tem problemas de impulsividade	3,69	1,37	4,34	1,38	-1,55	0,12
Em função do grupo etário	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Dificuldade em iniciar e manter amizades	0,12	0,94	Não significativo			
Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	0,49	0,68	Não significativo			
Dificuldade em interpretar sinais não verbais	0,56	0,64	Não significativo			
Dificuldade em trabalhar em grupo	0,00	0,99	Não significativo			
Tem problemas de impulsividade	0,77	0,51	Não significativo			
Em função do tempo de serviço	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Dificuldade em iniciar e manter amizades	0,77	0,46	Não significativo			
Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	0,01	0,98	Não significativo			
Dificuldade em interpretar sinais não verbais	0,69	0,50	Não significativo			
Dificuldade em trabalhar em grupo	0,08	0,91	Não significativo			
Tem problemas de impulsividade	0,19	0,82	Não significativo			
Em função das habilitações literárias	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Dificuldade em iniciar e manter amizades	3,17	0,04 *	Bacharelato < mestrado+PG			
Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	1,65	0,19	Não significativo			
Dificuldade em interpretar sinais não verbais	1,68	0,19	Não significativo			
Dificuldade em trabalhar em grupo	0,13	0,87	Não significativo			
Tem problemas de impulsividade	0,29	0,74	Não significativo			
Em função da relação ao quadro	Teste estatístico (Anova)		OBS			
	F	p				
Dificuldade em iniciar e manter amizades	0,19	0,82	Não significativo			
Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas	1,31	0,27	Não significativo			
Dificuldade em interpretar sinais não verbais	3,15	0,04 *	Quadro Escola > QZP			
Dificuldade em trabalhar em grupo	2,12	0,12	Não significativo			
Tem problemas de impulsividade	0,13	0,87	Não significativo			

* p<0,05

Tab. 12 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA da leitura

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)	3,41	1,62	3,36	1,20	0,16	0,87
Fazem frequentes inversões, omissões e substituições de s/p	4,35	0,99	4,37	1,16	-0,05	0,95
Fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais	4,00	1,00	4,27	1,12	-0,92	0,35
Lêem as palavras, não identificando os fonemas compõem	4,24	1,14	4,26	1,06	-0,08	0,93
Têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes	5,18	0,95	5,23	0,93	-0,22	0,82
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)	3,26	1,20	3,57	1,47	-1,06	0,28
Fazem frequentes inversões, omissões e substituições de s/p	4,39	1,13	4,39	1,10	-0,02	0,98
Fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais	4,31	1,11	4,11	1,06	0,79	0,42
Lêem as palavras, não identificando os fonemas compõem	4,26	1,14	4,36	0,95	-0,40	0,69
Têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes	5,11	1,02	5,46	0,63	-1,67	0,09
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)	3,15	1,51	3,37	1,26	-0,55	0,58
Fazem frequentes inversões, omissões e substituições de s/p	4,31	1,10	4,40	1,12	-0,27	0,78
Fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais	4,00	1,08	4,28	1,11	-0,84	0,40
Lêem as palavras, não identificando os fonemas compõem	3,38	0,87	4,31	1,10	0,21	0,82
Têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes	5,54	0,87	5,27	0,89	0,99	0,32

Não se encontraram valores significativos nos aspectos:

- em função do grupo etário: “fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)” (F=0,23; p=0,87), “fazem frequentes inversões, omissões e substituições de s/p” (F=0,98; p=0,40), fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais” (F=1,31; p=0,27), lêem as palavras, não identificando os fonemas que o compõem” (F=0,57; p=0,63), “têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes” (F=0,15; p=0,92);
- em função do tempo de serviço: “fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)” (F=0,09; p=0,90), “fazem frequentes inversões, omissões e substituições de s/p” (F=0,28; p=0,75), fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais” (F=1,00; p=0,37), lêem as palavras, não identificando os fonemas que o compõem” (F=0,70; p=0,49), “têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes” (F=0,46; p=0,63);
- em função das habilitações literárias: fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)” (F=0,34; p=0,68), “fazem frequentes inversões, omissões e substituições de s/p” (F=0,91; p=0,40), fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais” (F=0,56; p=0,57), lêem as palavras, não identificando os

fonemas que o compõem” (F=0,12; p=0,88), “têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes” (F=0,15; p=0,96);

- em função da relação ao quadro: fazem substituições semânticas (ex: mulher por senhora)” (F=1,28; p=0,28), “fazem frequentes inversões, omissões e substituições de s/p” (F=0,05; p=0,94), fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais” (F=2,70; p=0,07), lêem as palavras, não identificando os fonemas que o compõem” (F=0,70; p=0,49), “têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes” (F=0,16; p=0,84).

Tab. 13 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos à DA da escrita

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis	3,88	1,05	4,01	1,13	-0,43	0,66
Indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas	3,59	1,17	3,48	1,28	0,32	0,75
Escrita em espelho de determinadas letras	3,24	1,30	3,12	1,19	0,34	0,73
As letras apresentam um tamanho excessivo (grande / peq.)	3,47	1,23	3,73	1,15	-0,81	0,42
Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade	3,82	1,38	3,95	1,07	-0,39	0,69
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis	3,97	1,15	4,04	1,03	-0,26	0,79
Indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas	3,34	1,25	3,89	1,16	-1,98	0,05
Escrita em espelho de determinadas letras	2,97	1,13	3,57	1,26	-2,26	0,02 *
As letras apresentam um tamanho excessivo (grande / peq.)	3,65	1,18	3,79	1,13	-0,52	0,60
Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade	3,85	1,17	4,11	1,06	-0,97	0,33
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis	3,85	0,89	4,09	1,17	-0,70	0,48
Indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas	3,85	0,98	3,52	1,30	0,84	0,40
Escrita em espelho de determinadas letras	3,38	1,38	3,16	1,18	0,59	0,55
As letras apresentam um tamanho excessivo (grande / peq.)	3,92	1,11	3,64	1,24	0,76	0,45
Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade	4,23	0,83	3,87	1,21	1,03	0,30

- p<0,05

Nesta tabela, não se encontraram valores significativos nos aspectos:

- em função do grupo etário: “apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis” (F=1,61; p=0,19), “indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas” (F=0,07; p=0,97), “escrita em espelho de determinadas letras” (F=0,08; p=0,96), “as letras apresentam um tamanho excessivamente grande/pequeno” (F=0,12; p=0,94), “grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade” (F=0,29; p=0,82);
- em função do tempo de serviço: “apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis” (F=1,41; p=0,24), “indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas” (F=0,74; p=0,48), “escrita em espelho de determinadas letras” (F=0,14; p=0,86),

- “as letras apresentam um tamanho excessivamente grande/pequeno” (F=0,05; p=0,94), “grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade” (F=0,07; p=0,93);
- em função das habilitações literárias: “apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis” (F=0,00; p=0,99), “indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas” (F=1,11; p=0,33), “escrita em espelho de determinadas letras” (F=0,22; p=0,79), “as letras apresentam um tamanho excessivamente grande/pequeno” (F=0,30; p=0,73), “grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade” (F=0,12; p=0,88);
 - em função da relação ao quadro: : “apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis” (F=0,85; p=0,43), “indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas” (F=0,06; p=0,93), “escrita em espelho de determinadas letras” (F=0,15; p=0,85), “as letras apresentam um tamanho excessivamente grande/pequeno” (F=0,08; p=0,90), “grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade” (F=0,51; p=0,60).

Tab. 14 – Diferença de médias na frequência dos aspectos relativos às DA do cálculo

Em função do género	S. Masculino (N=17)		S. Feminino (N=73)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade na identificação de números	3,59	0,93	3,63	1,09	-0,14	0,88
Dificuldade em contar objectos e associar a um cardinal	3,53	1,28	3,73	1,10	-0,63	0,52
Dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)	4,82	1,07	4,53	1,00	1,05	0,29
Dificuldade de compreensão da linguagem matemática	4,12	1,16	4,58	0,94	-1,72	0,08
Dificuldade em resolver problemas orais	4,88	1,26	5,07	1,14	-0,59	0,55
Em função de ser ou não professor titular	É prof. titular (N=62)		Não é (N=28)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade na identificação de números	3,55	1,11	3,75	0,92	-0,83	0,40
Dificuldade em contar objectos e associar a um cardinal	3,61	1,16	3,82	1,05	-0,80	0,42
Dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)	4,50	1,08	4,82	0,86	-1,38	0,17
Dificuldade de compreensão da linguagem matemática	4,42	1,08	4,61	0,78	-0,82	0,41
Dificuldade em resolver problemas orais	4,95	1,22	5,21	1,03	-0,99	0,32
Em função de ser ou não professor de EE	É prof. EE (N=13)		Não é (N=67)		Teste estatístico	
	M	DP	M	DP	t-teste	p
Dificuldade na identificação de números	3,69	0,75	3,58	1,10	0,34	0,73
Dificuldade em contar objectos e associar a um cardinal	3,62	0,87	3,67	1,17	-0,16	0,87
Dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)	4,85	0,89	4,61	1,04	0,75	0,45
Dificuldade de compreensão da linguagem matemática	4,69	0,63	4,52	0,99	0,59	0,55
Dificuldade em resolver problemas orais	5,31	0,85	5,06	1,21	0,70	0,48

Não se encontraram valores significativos nos aspectos:

- em função do grupo etário: “dificuldade na identificação de números” (F=1,18; p=0,31), “dificuldade em contar objectos e associar a um número cardinal” (F=0,67; p=0,57), “dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)” (F=0,98;

- p=0,40), “dificuldade de compreensão da linguagem matemática” (F=2,24; p=0,80), “dificuldade em resolver problemas orais” (F=0,84; p=0,49);
- em função do tempo de serviço: “dificuldade na identificação de números” (F=1,69; p=0,18), “dificuldade em contar objectos e associar a um número cardinal” (F=1,48; p=0,23), “dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)” (F=1,37; p=0,25), “dificuldade de compreensão da linguagem matemática” (F=1,36; p=0,26), “dificuldade em resolver problemas orais” (F=0,25; p=0,77);
 - em função das habilitações literárias: “dificuldade na identificação de números” (F=0,14; p=0,86), “dificuldade em contar objectos e associar a um número cardinal” (F=0,79; p=0,45), “dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)” (F=0,24; p=0,78), “dificuldade de compreensão da linguagem matemática” (F=0,57; p=0,56), “dificuldade em resolver problemas orais” (F=1,01; p=0,36);
 - Em função da relação ao quadro: “dificuldade na identificação de números” (F=0,64; p=0,52), “dificuldade em contar objectos e associar a um número cardinal” (F=0,43; p=0,65), “dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4)” (F=0,60; p=0,94), “dificuldade de compreensão da linguagem matemática” (F=1,51; p=0,22), “dificuldade em resolver problemas orais” (F=0,21; p=0,80).

8. Contacto dos professores com as dificuldades de aprendizagem

O questionário utilizado neste estudo continha um conjunto de questões que fazem apelo ao contacto dos professores com as dificuldades de aprendizagem. Confrontados com a questão de terem alunos com dificuldades de aprendizagem na sua sala ou grupo de trabalho, 79 professores disseram que sim (86,8%); 9 disseram que não (9,9%) e 3 não responderam (3,3%) à questão.

Confrontados com um quadro destinado a ser preenchido com o nº de alunos com DA os professores parecem ter tido alguma dificuldade no seu preenchimento, pelo que, os resultados poderão não ser fidedignos da verdadeira realidade.

8.1. Existência de alunos com DA ao nível da leitura

No que respeita às dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura foram apontados 158 alunos repartidos pelos quatro anos de escolaridade que o primeiro ciclo comporta,

sendo que, o 2º ano nos parece ser aquele onde existe maior número de alunos (60 alunos), logo seguido do 4º ano com 43 alunos, conforme se pode verificar no quadro que se segue:

Tab. 15 - Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da leitura

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Professores a indicarem 1 aluno	7	9	9	5
Nº de alunos identificados	(7 alunos)	(9 alunos)	(9 alunos)	(5 alunos)
Professores a indicarem 2 alunos	4	6	4	5
Nº de alunos identificados	(8 alunos)	(12 alunos)	(8 alunos)	(10 alunos)
Professores a indicarem 3 alunos	3	5	1	3
Nº de alunos identificados	(9 alunos)	(15 alunos)	(3 alunos)	(9 alunos)
Professores a indicarem 4 alunos		2		1
Nº de alunos identificados		(8 alunos)		(4 alunos)
Professores a indicarem 5 alunos		2	1	3
Nº de alunos identificados		(10 alunos)	(5 alunos)	(15 alunos)
Professores a indicarem 6 alunos	1			
Nº de alunos identificados	(6 alunos)			
Professores a indicarem 8 alunos		2		
Nº de alunos identificados		(16 alunos)		
Nº de professores a indicarem alunos	15	26	15	17
Nº de alunos identificados	30 alunos	60 alunos	25 alunos	43 alunos
Nº total de alunos identificados	158 alunos			

8.2. Existência de alunos com DA ao nível da escrita

A propósito das dificuldades de aprendizagem ao nível da escrita foram apontados 208 alunos repartidos pelos quatro anos de escolaridade, sendo que, o segundo ano nos parece ser aquele onde existe maior número de alunos (83 alunos), logo seguido do quarto ano com 52 alunos. O primeiro ano é aquele onde se regista um menor número de alunos identificados como tendo dificuldades de aprendizagem ao nível da escrita, conforme se pode verificar no quadro que se segue:

Tab. 16 - Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da escrita

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Professores a indicarem 1 aluno	2	8	7	7
Nº de alunos identificados	(2 alunos)	(8 alunos)	(7 alunos)	(7 alunos)
Professores a indicarem 2 alunos	6	6	9	5
Nº de alunos identificados	(12 alunos)	(12 alunos)	(18 alunos)	(10 alunos)
Professores a indicarem 3 alunos	3	1	3	4
Nº de alunos identificados	(9 alunos)	(3 alunos)	(9 alunos)	(12 alunos)
Professores a indicarem 4 alunos		7		2
Nº de alunos identificados		(28 alunos)		(8 alunos)
Professores a indicarem 5 alunos		2	2	1
Nº de alunos identificados		(10 alunos)	(10 alunos)	(5 alunos)
Professores a indicarem 6 alunos	1	1		
Nº de alunos identificados	(6 alunos)	(6 alunos)		
Professores a indicarem 8 alunos		1		
Nº de alunos identificados		(8 alunos)		
Professores a indicarem 9 alunos		1		
Nº de alunos identificados		(8 alunos)		
Professores a indicarem 10 alunos				1
Nº de alunos identificados				(10 alunos)
Nº de professores a indicarem alunos	12	27	21	20
Nº de alunos identificados	29 alunos	83 alunos	44 alunos	52 alunos
Nº total de alunos identificados	208 alunos			

8.3. Existência de alunos com DA a nível do cálculo

No que respeita às dificuldades de aprendizagem ao nível do cálculo foram apontados 156 alunos repartidos pelos quatro anos de escolaridade, sendo que, o quarto ano nos parece ser aquele onde existe maior número de alunos (55 alunos), logo seguido do segundo ano com 52 alunos. O primeiro ano é, igualmente aquele onde se regista um menor número de alunos identificados como tendo dificuldades de aprendizagem ao nível do cálculo, conforme se pode verificar no quadro que se segue:

Tab. 17 - Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível do cálculo

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Professores a indicarem 1 aluno	10	6	11	7
Nº de alunos identificados	(10 alunos)	(6 alunos)	(11 alunos)	(7 alunos)
Professores a indicarem 2 alunos	1	4		2
Nº de alunos identificados	(2 alunos)	(8 alunos)		(4 alunos)
Professores a indicarem 3 alunos	1	4	6	2
Nº de alunos identificados	(3 alunos)	(12 alunos)	(18 alunos)	(6 alunos)
Professores a indicarem 4 alunos		2		2
Nº de alunos identificados		(8 alunos)		(8 alunos)
Professores a indicarem 5 alunos		2	1	3
Nº de alunos identificados		(10 alunos)	(5 alunos)	(15 alunos)
Professores a indicarem 7 alunos				1
Nº de alunos identificados				(7 alunos)
Professores a indicarem 8 alunos		1		1
Nº de alunos identificados		(8 alunos)		(8 alunos)
Nº de professores a indicarem alunos	12	18	18	18
Nº de alunos identificados	15 alunos	52 alunos	34 alunos	55 alunos
Nº total de alunos identificados	156 alunos			

8.4. Existência de alunos com DA ao nível da leitura e escrita

A questão relativa à existência de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula ou grupo de trabalho a que o professor pertencia viria a identificar 216 alunos repartidos pelos 4 anos do 1º ciclo. O segundo ano é aquele onde o número de alunos é superior (85 alunos), logo seguido do 1º ano com 60 alunos. O terceiro e quarto ano são aqueles onde foram identificados menor número de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

A tabela que se segue ilustra o que acabamos de referir. Nela podemos constatar que mais uma vez é o 2º ano onde se regista o maior número de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Tab. 18 - Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da leitura e escrita

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Professores a indicarem 1 aluno	1	11	6	7
Nº de alunos identificados	(5 alunos)	(11 alunos)	(6 alunos)	(7 alunos)
Professores a indicarem 2 alunos	16	7	5	4
Nº de alunos identificados	(32 alunos)	(14 alunos)	(10 alunos)	(8 alunos)
Professores a indicarem 3 alunos	1	1		2
Nº de alunos identificados	(3 alunos)	(3 alunos)		(6 alunos)
Professores a indicarem 4 alunos	2	2		2
Nº de alunos identificados	(8 alunos)	(8 alunos)		(8 alunos)
Professores a indicarem 5 alunos		2	2	2
Nº de alunos identificados		(10 alunos)	(10 alunos)	(10 alunos)
Professores a indicarem 6 alunos		1	1	
Nº de alunos identificados		(6 alunos)	(6 alunos)	
Professores a indicarem 7 alunos		1		
Nº de alunos identificados		(7 alunos)		
Professores a indicarem 8 alunos		1		
Nº de alunos identificados		(8 alunos)		
Professores a indicarem 9 alunos		2		
Nº de alunos identificados		(18 alunos)		
Professores a indicarem 12 alunos	1			
Nº de alunos identificados	(12 alunos)			
Nº de professores a indicarem alunos	25	28	14	17
Nº de alunos identificados	60 alunos	85 alunos	32 alunos	39 alunos
Nº total de alunos identificados	216 alunos			

8.5. Existência de alunos com DA ao nível da leitura, escrita e cálculo

A questão referente ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo produziu os seguintes resultados:

Foram identificados 205 alunos com estas dificuldades de aprendizagem. O segundo ano foi, mais uma vez, aquele em que se registou um maior número de casos (80 alunos), imediatamente seguido do quarto ano com 50 alunos. O primeiro ano, foi aquele onde se identificaram menos casos (28 alunos).

A tabela que se segue apresenta todos os resultados obtidos:

Tab. 19 - Nº de professores a indicarem alunos com DA ao nível da leitura, escrita e cálculo

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Professores a indicarem 1 aluno	6	14	12	13
Nº de alunos identificados	(6 alunos)	(14 alunos)	(12 alunos)	(13 alunos)
Professores a indicarem 2 alunos	5	3	3	3
Nº de alunos identificados	(10 alunos)	(6 alunos)	(6 alunos)	(6 alunos)
Professores a indicarem 3 alunos	1	4	2	3
Nº de alunos identificados	(3 alunos)	(12 alunos)	(6 alunos)	(9 alunos)
Professores a indicarem 4 alunos	1	1	1	1
Nº de alunos identificados	(4 alunos)	(4 alunos)	(4 alunos)	(4 alunos)
Professores a indicarem 5 alunos	1	2	1	2
Nº de alunos identificados	(5 alunos)	(10 alunos)	(5 alunos)	(10 alunos)
Professores a indicarem 6 alunos			1	
Nº de alunos identificados			(6 alunos)	
Professores a indicarem 7 alunos		1		
Nº de alunos identificados		(7 alunos)		
Professores a indicarem 8 alunos		2	1	1
Nº de alunos identificados		(16 alunos)	(8 alunos)	(8 alunos)
Professores a indicarem 11 alunos		1		
Nº de alunos identificados		(11 alunos)		
Nº de professores a indicarem alunos	14	28	21	23
Nº de alunos identificados	28 alunos	80 alunos	47 alunos	50 alunos
Nº total de alunos identificados	205 alunos			

8.6. Quadro resumo das dificuldades de aprendizagem apontadas

Analisando de uma forma global os resultados parcelares obtidos nas alíneas anteriores, podemos dizer que, as dificuldades de aprendizagem com maior expressão são as referentes à **leitura e escrita** (216 alunos), referentes apenas à **leitura** (208 alunos) e à **leitura, escrita e cálculo** (205 alunos).

Em termos de anos de escolaridade, aquele que se verifica um maior número de dificuldades de aprendizagem é o 2º ano (360 alunos), seguido do 4º ano (239 alunos). O primeiro ano de escolaridade é aquele em que se verificam menos casos de dificuldades de aprendizagem.

Tab. 20 - Tabela resumo do número de alunos com DA referenciados

Tipo de DA	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
DA_leitura	30 alunos	60 alunos	25 alunos	43 alunos	158 alunos
DA_escrita	29 alunos	83 alunos	44 alunos	52 alunos	208 alunos
DA_cálculo	15 alunos	52 alunos	34 alunos	55 alunos	156 alunos
DA_leitura e escrita	60 alunos	85 alunos	32 alunos	39 alunos	216 alunos
DA_leitura, escrita e cálculo	28 alunos	80 alunos	47 alunos	50 alunos	205 alunos

8.7. Alunos com retenção

No que concerne ao número de retenções, foram identificadas 106 retenções, 42 alunos no quarto ano de escolaridade e, 20 no segundo ano de escolaridade. Estes dois anos de escolaridade, parecem-nos ser os mais problemáticos na medida em que é igualmente nestes anos que se encontram um maior número de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Tab. 21 - Nº de professores a indicarem alunos com retenções

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Professores a indicarem 1 aluno		6	5	9
Nº de alunos identificados		(6 alunos)	(5 alunos)	(9 alunos)
Professores a indicarem 2 alunos		10	6	4
Nº de alunos identificados		(20 alunos)	(12 alunos)	(8 alunos)
Professores a indicarem 3 alunos		3	1	3
Nº de alunos identificados		(9 alunos)	(3 alunos)	(9 alunos)
Professores a indicarem 4 alunos			1	2
Nº de alunos identificados			(4 alunos)	(8 alunos)
Professores a indicarem 5 alunos			1	
Nº de alunos identificados			(5 alunos)	
Professores a indicarem 8 alunos				1
Nº de alunos identificados				(8 alunos)
Professores a indicarem 8 alunos				1
Nº de professores a indicarem alunos		20 prof.	13 prof.	19 prof.
Nº de alunos identificados		40 alunos	24 alunos	42 alunos
Nº total de alunos identificados				106 alunos

Não há retenções

9. Estratégias utilizadas na sala de aula para trabalhar com alunos com DA

Os professores foram igualmente questionados sobre as estratégias / actividades que implementam habitualmente, de forma a trabalhar na sala de aula com este tipo de alunos. Cada professor foi convidado a identificar até três estratégias. As respostas foram submetidas a uma análise de conteúdo seguindo a metodologia descrita por Bardin (1977). Após a enumeração das diferentes respostas, as unidades de registo foram agrupadas em categorias tendo em consideração as regras de uma boa categoria sugeridas pela autora: pertinência, produtividade, homogeneidade, exclusão mútua e objectividade e fidelidade. A tabela seguinte ilustra os resultados obtidos:

Tab. 22 - **Categorias de estratégias implementadas pelos professores**

ordem	Identificação das estratégias nas categorias	referências	total	nome
1	Apoio / Ensino individualizado	56	88	Apoio individualizado
	Fichas de trabalho adaptado	10		
	Dar mais tempos para a realização de tarefas	7		
	Trabalhos diferenciados	5		
	Diversificação de materiais	4		
	Ter em atenção a colocação dos alunos na sala	2		
	Materiais adaptados	1		
	Flexibilidade curricular	1		
	Adequação curricular	1		
	Adaptação dos modelos de avaliação	1		
2	Trabalho com pares	15	31	de Apoio pares
	Trabalho de grupo	6		
	Tutorias	5		
	Parcerias com alunos bons	3		
	Parcerias	2		
3	Leitura repetida de palavras / frases	3	26	Estratégias assentes na leitura e na escrita
	Dividir palavras em sílabas	2		
	Criar novas palavras a partir de sílabas	2		
	Sopa de letras / sinónimos	1		
	Leitura individual	1		
	Ler mais	1		
	Treino de inferências	1		
	Repetição de exercícios	7		
	Cópia de textos	2		
	Exercícios ortográficos	1		
	Ditados	1		
	Exercícios de cálculo mental	1		
	Escrita repetida	1		
Escrita de frases	1			
Ditado mudo	1			
4	Actividades lúdicas	3	18	com Actividades carácter lúdico
	Jogos didácticos	3		
	Jogos	2		
	Jogos de leitura	2		
	Leitura de histórias	2		
	Jogos de palavras	2		
	Construção de histórias	1		
	Puzzles	1		
	Recortes e colagens	1		

Podemos constatar que nas estratégias utilizadas predominam de sobremaneira as que valorizam “o apoio individualizado”. A categoria referente a este tipo de estratégias destaca-se claramente das restantes devido à frequência das unidades de registo que a compõem. Num segundo plano, emergem as estratégias baseadas “no apoio dos pares” e “na leitura e na escrita”.

Face à quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem identificados pelos professores, impôs-se a questão relativa à sua avaliação. Curiosamente, só um pouco mais de metade dos inquiridos referiu ter solicitado avaliação (59 professores, o que corresponde a 64,80% da amostra); 26 professores referiram que não (28,60 %) e 6 não responderam (6,60%).

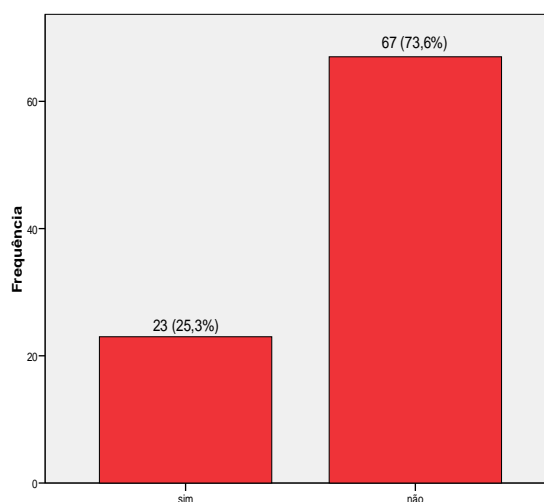
Relativamente à entidade a quem solicitavam a avaliação, constatamos que, em primeiro lugar aparecem-nos os “psicólogos” com 28 referências e, numa segunda categoria “os técnicos do apoio especializado no campo da educação especial e do apoio sócio-educativo” com 25 referências. De realçar que nesta segunda categoria, os profissionais da educação especial têm um peso considerável (com 14 referências) e os de apoio sócio-educativo com 12 referências. A tabela que se segue ilustra a categorização efectuada.

Tab. 23 – Entidade a quem foi solicitada a avaliação

ordem	Identificação das diferentes entidades nas categorias	referências	total	nome
1	Psicólogo	14	28	Psicólogos
	Psicólogos do agrupamento	7		
	Psicólogo da Câmara Municipal	6		
	Serviço da Psicologia	1		
2	Equipa de educação especial	13	26	Apoio especializado no campo da EE e do apoio SE
	Apoio de ensino especial	1		
	Professor de apoio	3		
	Apoio educativo	1		
	Gabinete de apoio escolar	5		
	SPO	2		
	Gabinete Apoio-técnico pedagógico	1		
3	Agrupamento (sem especificar)	9	13	Outros
	Cons. executivo	1		
	Professor titular de turma	1		
	Professora	1		
4	Pais	1	8	Serv. médicos
	Médico de família	4		
	Hospital / consulta de desenvolvimento	3		
	Serviços exteriores	1		

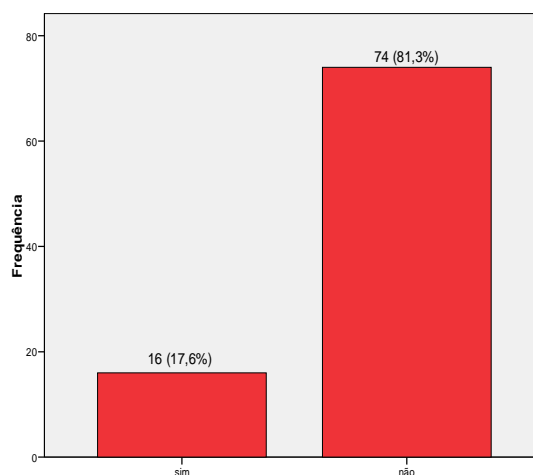
Após identificadas as entidades a quem habitualmente é solicitada avaliação, julgamos pertinente indagar se a qualidade da resposta obtida. De acordo com a questão formulada, 46 professores responderam que obtiveram resposta (50,50% da amostra) e

13 responderam que não (14,30%). No entanto 32 professores não emitiram qualquer resposta (35,20%). Os professores foram ainda questionados relativamente à suficiência dos recursos materiais e humanos à disposição do docente para superar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem. Das respostas emitidas, apenas um docente optou por não responder.



Graf. 2 – Representação gráfica relativa à suficiência dos recursos materiais (serão os recursos materiais colocados à sua disposição suficientes?)

A grande maioria dos professores referiu que os recursos materiais não são suficientes (73,60%), o mesmo acontecendo relativamente aos recursos humanos (81,30%). Os gráficos seguintes ilustram os resultados obtidos.



Graf. 3 – Representação gráfica relativa à suficiência dos recursos humanos (serão os recursos humanos colocados à sua disposição suficientes?)

Considerando esta insuficiência de recursos, os professores foram convidados a identificar os recursos em falta. As respostas obtidas encontram-se agrupadas nas duas grandes categorias de recursos: materiais e humanos.

No que respeita aos primeiros (recursos materiais), realce para a necessidade de “mais recursos didácticos, lúdicos e material de manipulação” e de “mais equipamentos informáticos e tecnológicos”. É nestas duas categorias que se encontram os principais recursos materiais em falta referenciados pelos professores que participaram neste estudo (ver tab. 24).

Tab. 24 – Recursos materiais em falta

ordem	Identificação dos diversos recursos humanos em falta	referências	total	nome
	Mais jogos	4		Mais recursos didácticos, lúdicos e mat. de manipulação
	Ludotecas funcionais	1		
	Jogos de matemática	1		
	Jogos de leitura	2		
1	Materiais de concretização e de manipulação	6	28	
	Mais recursos pedagógicos	1		
	Mais materiais mais apelativos	2		
	Mais materiais didácticos adequados	9		
	Mais material diversificado	1		
	Mais material de laboratório	1		
	Mais computadores	6		Mais equipamentos informáticos e tecnológicos
	Mais materiais, software informático	10		
	Fotocopiadora	1		
2	Video-projector	1	25	
	Projector	1		
	TIC's	2		
	Quadros interactivos	2		
	Rádio	1		
	Material auxiliar de ensino	1		

No que concerne aos recursos humanos em falta, os professores apontaram a necessidade de “mais professores de apoio sócio-educativo” e “de mais horas de apoio” bem como de “mais técnicos especializados” e “mais psicólogos” (ver tabela 25):

Tab. 25 – Recursos humanos em falta

ordem	Identificação dos diversos recursos humanos em falta	referências	total	nome
	Mais professores de apoio educativo	26		+ prof. ASE
1	Professores de apoio na sala de aula	1	28	
	Melhor preparação dos professores de apoio educativo	1		
	Mais horas de apoio sócio-educativo	24		+ horas apoio
2	Apoio diário	2	28	
	Mais horas de educação especial	2		
	Mais técnicos especializados	7		+ técnicos especial.
3	Mais terapeutas da fala	4	15	
	Mais terapeutas	1		
	Equipas de apoio-especializado	3		+ Ψ
4	Mais psicólogos	10	10	
5	Mais professores de Educação especial	9	9	+ prof EE
6	Mais recursos humanos (sem especificar)	7	9	Outros recursos

10. Questões relativas à dislexia, disgrafia e discalculia

As últimas questões incidiram sobre a definição de dislexia, disgrafia e discalculia e pretende-se com elas, averiguar se os professores dominam a correcta definição dos conceitos. Para cada um destes conceitos são enunciadas 3 definições em que se solicita que o respondente assinale apenas a resposta correcta, correspondente à real definição do conceito. Através da tabela de frequências que a seguir se apresenta podemos verificar que a opção correcta de cada um dos conceitos foi a que obteve uma frequência mais elevada em cada um deles. No entanto os resultados permitem-nos ainda verificar que o conceito mais consensual foi o de disgrafia, em que 90,10% dos professores soube assinalar a definição correcta e, o de dislexia o menos consensual, onde apenas 54,90% dos professores acertou a opção correcta.

Tab. 26 - Tabela de frequências referente à definição de dislexia, disgrafia e discalculia

Definição de dislexia				
opções	Assinalou		Não assinalou	
	N	%	N	%
1º Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo.	50	54,90	40	44,00
2º Perturbação da leitura e da escrita.	40	44,00	51	56,00
3º Perturbação da escrita.	6	6,60	85	93,40
Definição de disgrafia				
opções	Assinalou		Não assinalou	
	N	%	N	%
1º Uma perturbação do tipo funcional que afecta a qualidade da escrita.	82	90,10	9	9,90
2º Uma perturbação da leitura e escrita.	7	7,70	84	92,30
3º Uma perturbação da leitura.	2	2,20	89	97,8
Definição de discalculia				
opções	Assinalou		Não assinalou	
	N	%	N	%
1º Dificuldade de aprendizagem específica da Matemática, sem que estejam presentes outros problemas e que surtem como consequência de disfunções do sistema nervoso central.	74	81,30	14	18,70
2º É uma incapacidade de aprendizagem na área da Matemática resultado de um QI (coeficiente de inteligência) inferior à média.	14	15,40	77	84,60
3º É uma incapacidade de aprendizagem na área da Matemática resultado de uma perturbação física.	4	4,40	87	95,60

A última questão abordada incidia sobre o número de crianças existentes no grupo de trabalho que tenham sido diagnosticadas (através de diagnóstico neurológico e/ou psicológico de dislexia, disgrafia e discalculia. Os resultados obtidos identificam 27 alunos com dislexia, 13 com disgrafia e 8 com discalculia.

Capítulo VI – Discussão dos resultados

A implementação de qualquer estudo implica necessariamente a análise e discussão dos resultados obtidos e as conseqüentes conclusões que, do mesmo se podem retirar. Permite-nos ainda, tecer algumas considerações generalistas sobre o estudo em si mesmo, os objectivos inicialmente traçados e sobre o alcance dos resultados obtidos. Na discussão dos resultados, procuraremos fazer uma interligação entre os resultados obtidos, e a revisão de literatura efectuada.

Como sabemos, as grandes competências a desenvolver no 1º ciclo são a leitura, a escrita e o cálculo. Estes aspectos na perspectiva dos professores inquiridos são de extrema importância para a vida em sociedade, para o “bem comunicar”, para aceder à informação e para inovar. Face ao conjunto de opções de resposta apresentado, os professores privilegiaram os aspectos mais globais transversais à vivência em sociedade na sua plenitude, em detrimento dos aspectos mais particularistas. O *grau de importância da leitura, escrita e cálculo* para os seis itens considerados na presente investigação, mereceram por parte dos docentes inquiridos, alguma consensualidade na medida em que as suas respostas pontuaram de uma forma mais acentuada os aspectos que apresentam uma maior importância na formação global do indivíduo e em todos os aspectos da essência humana e das suas vivências em sociedade. A leitura, a escrita e o cálculo aparecem como essenciais para o fomento da interacção do homem com os seus pares. Desde muito cedo a criança está sujeita às práticas de socialização, desde os primeiros momentos que adquire os conhecimentos, as aptidões e as disposições que lhes permitem participar como membros, mais ou menos eficientes nos grupos e nas sociedades em que os mesmos se inserem. Nestas, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, potenciam a aquisição de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento das aptidões que irão fazer das crianças indivíduos plenamente integrados na sociedade.

O presente estudo incidiu, particularmente, sobre as representações das dificuldades de aprendizagem de professores do 1º ciclo de dois agrupamentos. Relativamente à *definição de dificuldades de aprendizagem*, propriamente dita, os resultados mostram que a maioria dos professores optam pela definição correcta. Este resultado revela que

este tema é bastante abordado na comunidade educativa pois, a maioria dos professores inquiridos já trabalhou ou contactou com alunos com DA. Contudo, os dados confirmam a existência de falta de clarificação do conceito e são reveladores da dificuldade que os professores possuem na definição do mesmo. Esta asserção é ancorada nos resultados obtidos que ilustram, de uma forma bem evidente, essa mesma ambiguidade, pelo que, o conceito em questão não nos aparece suficientemente esclarecido por parte de uma quantidade assinalável de professores. Esta realidade parece encontrar eco nas preocupações de vários autores que se debruçam sobre estas temáticas. Fonseca (2008, cit. in Correia 2008, p.12), refere que *“há muitas opiniões, pouca informação e restrito conhecimento sobre o assunto”*. Reforçando a falta de clareza na definição de dificuldades de aprendizagem, Correia (2008, p. 43), afirma que *“já há alguns anos que chama à atenção para o facto de, em Portugal, se usar a expressão dificuldades de aprendizagem para querer dizer várias coisas que vão desde tudo o que é problema de aprendizagem propriamente dito até ao que é um problema de aprendizagem provocado por uma dispedagogia (ensino inadequado)”*.

No que respeita à representação social do *perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem*, os resultados obtidos no estudo incidem de sobremaneira no campo da atenção. A atenção é um dos aspectos que mais influi na aprendizagem. Estes dados parecem ser consonantes com a observação de Kirk & Chalfant, (1984, cit. in Cruz 1999, p. 108), *“um dos comentários mais frequentes acerca de indivíduos com dificuldades de aprendizagem é que são desatentos”*. A atenção é considerada um factor decisivo para a aprendizagem. A carência de atenção (...) *“inclui os indivíduos que independentemente da tarefa que estão a realizar são incapazes de se abstrair dos estímulos estranhos e supérfluos”* (Martin, 1994, in. Cruz, 1999, p.108).

Para além da ancoragem específica do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem no campo da atenção, este estudo confirma igualmente que há um assinalável consenso nessa mesma representação. Nos 397 testes de diferenças de médias em função das variáveis de caracterização sócio demográfica podemos verificar que a esmagadora maioria não se mostrou significativa. Tal facto vem mais uma vez acentuar o carácter uniforme da representação do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem. Esta consensual ideia parece ir ao encontro daquilo que Jodelet, (1989) refere como *“uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada,*

com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, que no dizer de Martins e colaboradores (1996, p. 46) “preenche igualmente uma função de conhecimento prático, o que permite a orientação das condutas e interacções dos actores sociais, no espaço social e comunicacional”. Isto é, podemos dizer que a representação social cumpre o papel de dar significado às coisas tanto para o indivíduo quanto para o grupo.

Neste estudo pretendíamos ainda saber se os *professores tinham na sua sala ou grupo de trabalho alunos com dificuldades de aprendizagem e apurar o número de alunos com dificuldade na leitura, na escrita, no cálculo*. Pelos dados obtidos, verificamos que a maioria dos professores (86,8%) diz ter alunos com DA, mas quando convidados a assinalar num quadro a quantidade destes alunos / por ano de escolaridade, os mesmos tiveram dificuldade no seu correcto preenchimento. Tal facto poderá ficar a dever-se por um lado, aos valores demasiado inflacionados, por outro à efectiva dificuldade no preenchimento do quadro apresentado, o que nos leva a considerar os resultados não fiáveis. No entanto, de acordo com Correia (2008), a percentagem de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas no sistema escolar português, será, pelo menos, de cerca de 5 por cento, o equivalente a milhares de alunos. O mesmo autor refere que esta percentagem é igualmente tida em consideração por vários autores estrangeiros e em estudos de prevalência efectuados noutros países. No nosso país não existe qualquer estudo de prevalência que nos possa dar uma ideia do número de alunos com DAE.

Quanto à questão sobre *estratégias implementadas na sala de aula com os alunos com dificuldades de aprendizagem*, podemos constatar que nas estratégias utilizadas predominam de sobremaneira as que valorizam o apoio individualizado: ensino individualizado, fichas de trabalho adaptadas, mais tempo na realização das tarefas, trabalhos diferenciados, diversificação de materiais. Muito referenciado é o trabalho a pares. De acordo com a nossa experiência é de referir que os professores do 1º ciclo estão habituados a trabalhar com vários anos de escolaridade na mesma turma e dentro de cada ano, vários níveis. Tal facto, parece-nos ser um elemento facilitador no atendimento aos alunos com DA.

Como refere Benavente (1999), a representação social implica a preparação para a acção e influenciará as atitudes, as práticas escolares diversificadas e ajustadas a cada aluno, daí que o trabalho a pares privilegia os aspectos mais deficitários de cada aluno.

O nosso estudo revela ainda que muitos professores não solicitam avaliação dos alunos que suspeitam ter dificuldades de aprendizagem, porque estes não são reconhecidos pela educação especial como necessitando deste serviço. Correia & Martins (2007), referem que os alunos com DAE (dificuldades de aprendizagem específicas) têm sido negligenciados pelo sistema educativo, continuando a não ter direito a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação especial. Neste sentido, Correia (2008), chama a atenção para o facto de que só dando um sentido conceptual ao termo DAE se poderá operacionalizar o conceito e chegar a um conjunto de respostas académicas eficazes para os indivíduos que se enquadrem nesta problemática.

Constatámos ainda que a generalidade dos professores foram consensuais na *identificação de falta de recursos materiais e humanos*. Relativamente aos recursos materiais realçaram falta de recursos didácticos, lúdicos, material manipulável e equipamento informático.

Quanto aos recursos humanos apontaram a necessidade de mais professores de Apoio Educativo, de mais horas dadas pelo professor de Educação Especial, mais técnicos especializados e mais psicólogos. Esta necessidade é partilhada por Bizarro e Braga (2005, p.244) que referem *“As nossas escolas carecem vitalmente de outros profissionais altamente qualificados (psicólogos, assistentes sociais, animadores socioculturais, técnicos de educação, orientadores vocacionais, entre outros) com quem os professores possam muito justamente partilhar as responsabilidades que cabem à escola e que importa que esta cumpra, de forma até mais efectiva do que actualmente”*.

Finalmente, debruçemo-nos sobre os resultados obtidos na definição de dislexia, disgrafia e discalculia e número de alunos diagnosticados. Relativamente às respostas assinaladas para as definições destes conceitos, a que apresentou mais dispersão foi a definição de dislexia. Dos professores que participaram neste estudo, 50 assinalou a definição correcta. Os restantes, 40 referiram-se a ela como sendo “uma perturbação da

leitura e da escrita” e 6 “definiram como sendo uma perturbação da escrita. Quanto a nós e também de acordo com Serra (2008, p.64), “*ainda se assiste a muita confusão em torno desta temática*”. A mesma autora propõe a clarificação de forma inequívoca de toda a parte conceptual. Refere ainda que muito se tem escrito sobre esta temática, apesar disso ainda suscita muitas dúvidas. Relativamente à população em geral e aos professores em particular, a autora afirma que têm uma ideia pouco clara e muitas vezes errada sobre este assunto e que poucos procuram clarificá-la. Sobre este assunto também Rebelo (1993, cit. in Cruz 1999, p. 157), refere que a própria noção de dislexia não é unânime.

Quanto ao número de alunos com *diagnóstico (neurológico e ou psicológico) de dislexia, disgrafia e discalculia* consideramos o número apontado exagerado o que nos levanta algumas dúvidas sobre a sua fiabilidade.

Conclusão

A aprendizagem da leitura escrita e cálculo, são competências transversais de extrema importância para a vida em sociedade, para o “bem comunicar”, para aceder à informação e para inovar. Dominar estas competências torna-se imprescindível na construção de novos conhecimentos. Contudo, há crianças que são portadoras de um potencial médio ou acima do médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivadas em aprender e inseridas num processo de ensino eficaz para a maioria das crianças mas revelam dificuldades de aprendizagem.

Com este estudo pretendemos contribuir para um melhor conhecimento da problemática das dificuldades de aprendizagem, conhecendo as representações dominantes nos professores sobre esta temática, assim como a do perfil do aluno com DA. Considerámos igualmente importante averiguar se os professores dominam a definição correcta de dificuldades de aprendizagem e se possuem uma visão esclarecida dos conceitos de dislexia, disgrafia e discalculia. Só pesquisando, indagando, reflectindo sobre esta problemática tão complexa abrimos caminhos para um crescimento educacional, social e emocional dos alunos com DA.

Da revisão teórica concluímos que as DA são tema de reflexão interdisciplinar, são reconhecidas como um problema que provoca sérias dificuldades de adaptação à escola e se projectam na vida adulta. Apesar de muitas investigações e dos dados nelas recolhidos ainda não há uma definição que receba o consenso de todos os actores que trabalham na área da educação. Contudo, alguns parâmetros são considerados fundamentais em qualquer definição: as DA ocorrem num contexto educacional adequado com condições e oportunidades de ensino suficientes, eficientes, normais e adequadas; surgem em crianças com potencial de aprendizagem normal ou mesmo acima da média, isto é, em nenhum diagnóstico credível podem ser conotadas com a deficiência mental; as crianças apresentam problemas numa ou mais áreas académicas (leitura, escrita ou matemática); afasta-se a hipótese de serem causadas por outras problemáticas, como a deficiência mental, a deficiência visual e auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais, as desvantagens culturais, sociais ou económicas; são de carácter vitalício e a sua origem é neurológica.

As DA podem surgir noutras actividades que não as eminentemente escolares, contudo, é natural que as dificuldades que surgem nos indivíduos em idade escolar se relacionem com a leitura (dislexia), a escrita (disgrafia) ou a matemática (discalculia), pois, são áreas curriculares.

No que diz respeito à leitura verificámos que é possível identificar quatro grandes módulos – perceptivo, léxico, sintáctico e o semântico. Estes módulos incluem os grandes processos e subprocessos que são postos em funcionamento no acto de ler. Mas quando um indivíduo reúne condições para a aprendizagem da leitura, isto é, usufrui de ensino convencional, inteligência adequada e as oportunidades sócio-culturais suficientes e mesmo assim manifesta dificuldades inesperadas, então tem dificuldades de aprendizagem específicas. A estas dificuldades específicas de leitura dá-se o nome de dislexia. A sua prevalência varia conforme o método de investigação adoptado e a população alvo, existem cálculos que apontam para uma prevalência desde 4% a 15%.

Tal como na leitura, na escrita também são postos em funcionamento quatro módulos – o de composição, o sintáctico, o léxico e o motor. Na aprendizagem da escrita podem surgir problemas de execução gráfica e de escrita de palavras a que se dá o nome de disgrafia.

Na matemática e de acordo com a perspectiva evolutiva, as três principais componentes implicadas nesta aprendizagem são: a noção elementar do número, a resolução de operações e a resolução de problemas. Às dificuldades de aprendizagem específicas da matemática dá-se o nome de discalculia. Cruz (1999) refere que a discalculia é um transtorno estrutural (disfunção neurológica) da maturação das habilidades matemáticas, que está presente sobretudo nas crianças e que se manifesta por dificuldades na realização do processamento dos números, no cálculo aritmético e na resolução de problemas.

Do estudo empírico concluímos que em termos metodológicos o questionário utilizado e por nós elaborado, parece-nos ser adequado. Foi elaborado a partir da revisão de literatura efectuada.

No que concerne à representação das temáticas abordadas no questionário podemos dizer que as mesmas revelam um forte sentimento de classe, unido pelos mesmos

problemas e pelas circunstâncias do exercício da profissão docente. Estes aspectos parecem potenciar o espírito de classe e, a uniformização das representações nela emanadas, como foi o caso das representações do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem em que a atenção foi considerada um factor decisivo para a aprendizagem. Verificámos ainda que na classe dos professores existem ainda alguns aspectos no campo da temática abordada que carecem ser melhor esclarecidos, de forma a otimizar o apoio aos alunos com DA, nomeadamente a noção de dificuldade de aprendizagem e de dislexia. Contudo, na revisão da literatura estes mesmos conceitos carecem de uma definição consensual.

As práticas parecem-nos, quanto a nós, necessitar de sistematização de procedimentos, e de um sério incremento, nomeadamente a avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Uma condição vital para tais melhorias é que outros profissionais altamente qualificados (psicólogos, assistentes sociais, animadores socioculturais, técnicos de educação, orientadores vocacionais ...) compartilhem e identifiquem os problemas da escola e que juntos encontrem e implementem respostas educativas. Consideramos que ao professor não se pode exigir o que Estrela (1990, cit. in Bizarro & Braga, 2005, p. 244) referiu: “(...) o professor terá de ser não só um técnico altamente especializado em vários e complexos domínios – especialista das matérias que ensina, estimulador do desenvolvimento curricular, utilizador das novas tecnologias de ensino, perito em relações humanas – mas terá de ser, igualmente investigador, inovador das práticas de ensino, agente da mudança do sistema educativo e agente da mudança social”.

Quanto às limitações deste trabalho, temos a assinalar a dimensão da amostra, o que revelou algumas dificuldades na interpretação da matriz factorial obtida. Com uma amostra de maior dimensão tal tarefa seria facilitada.

Julgamos que, seria interessante fazer um estudo similar com uma amostra representativa e significativa do universo dos professores nacionais, de forma a procurar verificar se a consensualidade da representação do perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem se manteria, ou, pelo contrário, se emergiriam novas representações idiossincráticas das diferentes realidades educativas que o país apresenta.

Referências bibliográficas

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50,179-211.
- Almeida, L. F. T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Berger, P. L., Luckman, T. (1978). *A Construção Social da Realidade*. (4ª Ed). Coleção Antropologia 5.
- Baroja, F. F., Paret, A. M. L., Riesgo, C. P. (1993). *La Dislexia. Origen, Diagnóstico y Recuperación*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Baron, R. A., Byrne, D., Johnson, B. T. (1998). *Exploring Social Psychology*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Barracho, C. (2004). Contribuições para a história da psicologia Social. *Psiconomia*, 2, pp.211-230.

- Barracho, C. (2009). *Psicologia Económica e do Consumo*. Lisboa: Editora Lusíada.
- Bateman, B. (1966). Learning disorders. *Review of Educational Research*, Vol. 36, Nº. 1, Education of Exceptional Children (Feb), pp. 93-119.
- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Bordieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genève : Droz.
- Bouvard, M. C. J. (1998). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie*. Paris : Masson.
- Bruner, S. J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruecknee, J. L., Bond, G. L. (1986). *Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte, Lda.
- Camisão, I. F. F. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. (Tese de Mestrado, Universidade do Minho).
- Casas, A. M. (1994). *Introduccion a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Casas, A. M., Gomez, E. V., Ferrer, M. S. (2003). *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje*. Ediciones Pirâmide.

- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Coelho, A. C. (2000). *Organização das Aprendizagens – Portfolio enquanto caminho para a metacognição*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa).
- Coplin, J. W., Morgan, S. B. (1988). Learning Disabilities: A Multidimensional Perspective. *Learning Disability Quarterly*, 21, pp. 614-622.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), pp. 369-376.
- Correia, L. M. (2005). *Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas* [Referência de 28 de Fevereiro de 2009] Disponível na Internet em: <http://www.portoeditora.pt>.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto Editora.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento*. Madrid, Escuela Española.
- Cruz, V. (1999). Dificuldades de Aprendizagem – Contributo para a sua compreensão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, III série, vol.6, nº2. Julho/Dezembro 99, pp. 61-71. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Lidel.

- Das, J. P. (1998). *The Working Mind: And Introduction to Psychology*. New Delhi: Sage Publications.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., Kirby, J. R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Doise, W. (1982). *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Drouet, R. C. (1990). *Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática SA
- DSM-IV. (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Dubé, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage*. Québec: Presses de L'Université du Quebec.
- Dunn, R., Honigsfeld, A. (2008). *Differentiating Instruction for At-Risk Students: What to Do and How to Do It*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Eco, U. (1980). *O Nome da Rosa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ehri, L. C. (1995). *Teachers Need to Know Word Reading Processes Develop to Teach Effectively to Beginners*. In C.N.Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and Literacy: The Mind at Work*. Hissdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, R. M. C. (2003). *Análise das Estratégias de Resolução de Problemas de Estrutura Aditiva em Crianças de 5/6 Anos de Idade*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra).
- Fernández, M. L. (1997). *Las Actitudes*. Valencia: Promolibro.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.

- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2005). Dificuldades de Aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista portuguesa de pedagogia* Ano 39, nº 3, 2005, pp. 13-38.
- Fontana, D. (1995). *Psychology for Teachers*. London: Macmillan Press Ltd.
- Frostig, M., Horne, D. (1964). *The Frostig program for the development of visual perception: Teacher's guide*. Chicago: Follett.
- García, S. J. N. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Gilly, M. (1972). La Représentation de l'Élève par le Maître à l'École Primaire. Coérence entre Aspects Structuraux et Différentiels. *Cahiers de Psychologie*, 15, pp. 201-216.
- Giné, C. (1999). *La evaluación psicopedagógica. In desarrollo psicológico e educación- Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (2ª ed)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1987). *Looking in Classrooms*. New York: Harper & Row.
- Green, J., D'oliveira, M. (1991). *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Habib, M. (2000). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp. 74-84.
- Herzlich, C. (1972). La Représentation Sociale. In Serge Moscovici, *Introduction à la Psychologie Sociale*, Vol. I, pp. 303-325. Paris: Larousse.

- Heward, W. (2001). *Exceptional Children. An Introduction to Special Education*. (7th Ed). New Jersey: Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.
- Jodelet, D. (Org.) (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: P.U.F.
- Kirby, J. R., Williams, N. H. (1991). *Learning Problems: a cognitive approach*. New York: Kagan & Woo Ltd.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. (1991). *Educação da Criança Especial*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Kirk, S. A., Gallagher, J., Anastasiow, N. (1999). *Educating Exceptional Children*. (9 Ed). Massachusetts: Houghton Mifflin College.
- Lopes, J. (1998^a). Subtipos de Dificuldades de Aprendizagem: A Insustentável Leveza da Diferença. In Lopes, J. (coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*, pp.1-9. Braga: S.H.O.
- Malouf, D., Schiller, E. (1995). Practice and Research in Special Education. *Exceptional Children*, nº 61 (6), pp. 414-424.
- Martin, M. A. C. (1994). Dificultades Globales de Aprendizaje. In Santiago Molina Garcia (ed), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 145-168). Madrid: Marfil.
- Mazzotti, A. (2002). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. *Psicologia da Educação*, nº 14/15, pp. 17-39.
- Mercer, C. D. (1991). *Dificultades de Aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., Grifinn, S. (1996). Teachers` Experiences With Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30, (2), 152-186.
- Miranda, G. L. & Bahia, s. (orgs) (2005). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento aprendizagem e ensino*. Lisboa, Relógio d`Água.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmo.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moscovici, S. (1972). *La Psychanalyse, son Image et son Public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris. Larousse.
- Nunnaly, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill
- Pereira, A. (1999). *Guia Prático de Utilização de SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, E. M., Pugh, D. S. (1998). *Como preparar um Mestrado ou Doutoramento*. Mem-Martins: Lyon Edições.
- Pinho, L. J. V. (1988). *Empatia do professor e mobilização do aluno. Estudo Experimental a partir da indução de representações prévias*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

- Rebelo, D. (2003). Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. *In Quid ovi?*, (4), pp. 55-61.
- Reis, E. (1997). *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rial, A., Varela, J., Rojas, A. J. (2001). *Depuración y análisis preliminares de datos en SPSS*. Madrid: Ra-Ma.
- Richard, J. F. (1985). La Représentation du Problème. *Psychologie Française*, 30(3-4), pp. 277-284.
- Santos, J. L. (2006). *A Escrita e as TIC em Crianças com Dificuldade de Aprendizagem: um ponto de encontro*. (Tese de Mestrado, Universidade do Minho).
- Shaywitz, S. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, pp. 98-104.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, S. A., Pinto, M. J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (1998). Consciência linguística e nível de leitura. Que relação. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 95-102).
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa
- Shywitz, S. (2003). *Overcaming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Overcaming Reading Problems at Any Level*. Knopf.
- Strauss, A. A., Werner, H. (1942). Disorders of conceptual thinking in the brain injured child. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 96, pp. 153-172.
- Tavares, J., Pereira, S. A., Gomes, A. A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Temple, C. (1997). *Developmental cognitive neuropsychology*. United Kingdom: Psychology Press.
- Torgesen, J. K. (1991). Subtypes as prototypes: Extended studies of rationally defined extreme groups. In L. Feagans, E. J. Short, & Lynn J. Meltzer (Eds.), *Subtypes of Learning Disabilities: Theoretical Perspectives and Research* (pp. 229-246). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Torres, R. M. R., Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Tradução e revisão técnica: João A. Lopes. Universidade do Minho.
- Vega, F. C. (2002). *Psicologia de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Lectura*. Barcelona: Praxis.
- Vala, J., Monteiro, M. B. (2004). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudança: Relatório Mundial de Educação 1998*. Porto: Edições Asa.
- Vale, V. (2005). *Metodologia da Investigação*. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.
- Wang, M. (1994). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso*. In I.I.E. (Eds.). *Caminhos para Escalas Inclusivas*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional.
- Wechsler, D. (1955). *Manual, Weschsler Adult intelligence Scale*. New York: Psychological Corporation

Legislação referenciada:

Decreto-Lei nº3 de Janeiro de 2008

ANEXOS

Este questionário destina-se à realização de parte de um trabalho de investigação sobre Dificuldades de Aprendizagem, no âmbito da preparação de uma tese de mestrado a apresentar à Universidade Fernando Pessoa. Tem como público-alvo os professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Por favor, responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas. A confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida.

Obrigada pela sua colaboração!

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões.

1 – Apresentação dos inquiridos (assinale com X a sua opção).

Professor Titular de turma:	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	
Professor de Educação Especial:	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	
Outra situação:	_____ Qual? _____				
Professor:	Contratado:	<input type="checkbox"/>	Quadro de Escola:	<input type="checkbox"/>	
			Quadro Zona Pedagógica:	<input type="checkbox"/>	
Idade:	_____	Sexo:	M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	
			Tempo de Serviço (anos)	_____	
Habilitações literárias:					
Bacharelato:	<input type="checkbox"/>	Licenciatura:	<input type="checkbox"/>	Pós-graduação:	<input type="checkbox"/>
				Mestrado:	<input type="checkbox"/>
Doutoramento:	<input type="checkbox"/>	Outras:	<input type="checkbox"/>	Quais?	_____

2 – As grandes competências a desenvolver no 1º ciclo são: a leitura, a escrita e o cálculo.

Da lista de itens que se segue, assinale com X o grau de importância de cada um, na escala de 1 a 6.

<u>A leitura, a escrita e o cálculo são importantes:</u>	Nada Importante	Pouco Importante	Algo Importante	Importante	Muito Importante	Muitíssimo Importante
2.1 Só nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática;	1	2	3	4	5	6
2.2 Em todas as áreas curriculares;	1	2	3	4	5	6
2.3 Para ser um bom aluno;	1	2	3	4	5	6
2.4 Em toda a formação do indivíduo (competências transversais);	1	2	3	4	5	6
2.5 Para aceder ao mundo do trabalho;	1	2	3	4	5	6
2.6 Para comunicar, aceder, produzir e inovar.	1	2	3	4	5	6

3 - Da lista que se segue, assinale apenas aquela que é para si a definição de Dificuldades de Aprendizagem.

- 3.1 - Alunos com QI (coeficiente de inteligência) inferior à média que apresentam dificuldades na leitura, escrita ou cálculo.
- 3.2 - Alunos instáveis e com défice de atenção.
- 3.3 - Alunos com dificuldades na leitura, na escrita ou no cálculo, mas não são resultado de perturbações físicas, motoras, sensoriais ou intelectuais.
- 3.4 - Alunos com dificuldade na leitura.
- 3.5 - Alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

4 - Pretendemos identificar o perfil do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Com base na sua experiência, assinale com X o grau de frequência de cada item, numa escala de 1 a 6.

4.1 – Na linguagem:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.1.1 – Aquisição lenta de vocabulário;	1	2	3	4	5	6
4.1.2 – Falta de interesse em ouvir histórias;	1	2	3	4	5	6
4.1.3 – Dificuldade em seguir instruções;	1	2	3	4	5	6
4.1.4 – Dificuldade em compreender ordens;	1	2	3	4	5	6
4.1.5 - Pouca participação verbal na classe.	1	2	3	4	5	6

4.2 – Na memória:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.2.1 – Dificuldade em recordar factos;	1	2	3	4	5	6
4.2.2 – Dificuldade em seguir rotinas;	1	2	3	4	5	6
4.2.3 - Dificuldade em recordar instruções;	1	2	3	4	5	6
4.2.4 - Dificuldade em reter novos conhecimentos;	1	2	3	4	5	6
4.2.5 – Problemas com a organização.	1	2	3	4	5	6

4.3 – Na atenção:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.3.1 – Dificuldade em manter-se atento nas tarefas;	1	2	3	4	5	6
4.3.2 – Dificuldade em organizar as tarefas;	1	2	3	4	5	6
4.3.3 – Dificuldade em terminar as tarefas;	1	2	3	4	5	6
4.3.4 – Dificuldade em esperar pela sua vez;	1	2	3	4	5	6
4.3.5 – Distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes.	1	2	3	4	5	6

4.4 – Na motricidade:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.4.1 – Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia;	1	2	3	4	5	6
4.4.2 – Manipulação inadequada do lápis;	1	2	3	4	5	6
4.4.3 – Relutância para desenhar;	1	2	3	4	5	6
4.4.4 – Relutância para escrever.	1	2	3	4	5	6

4.5 – No comportamento social:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.5.1 – Dificuldade em iniciar e manter amizades;	1	2	3	4	5	6
4.5.2 – Dificuldade em aceitar mudanças nas rotinas;	1	2	3	4	5	6
4.5.3 – Dificuldade em interpretar sinais não verbais;	1	2	3	4	5	6
4.5.4 – Dificuldade em trabalhar em grupo;	1	2	3	4	5	6
4.5.5 – Tem problemas de impulsividade.	1	2	3	4	5	6

4.6 - Na leitura:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.6.1 – Fazem substituições semânticas (ex: substituir/mulher/por/senhora);	1	2	3	4	5	6
4.6.2 - Fazem frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras;	1	2	3	4	5	6
4.6.3 - Fazem confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais;	1	2	3	4	5	6
4.6.4 – Lêem palavras familiares rápida e globalmente, mas não identificam os fonemas que as compõem;	1	2	3	4	5	6
4.6.5 – Têm dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes.	1	2	3	4	5	6

4.7 - Na escrita:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.7.1 – Apresentam falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis;	1	2	3	4	5	6
4.7.2 – Indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas;	1	2	3	4	5	6
4.7.3 – Escrita em espelho de determinadas letras;	1	2	3	4	5	6
4.7.4 – As letras apresentam um tamanho excessivamente grande ou pequeno;	1	2	3	4	5	6
4.7.5 – Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade, isto é, notáveis variações no tamanho das distintas letras.	1	2	3	4	5	6

4.8 - No cálculo:

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Algo Frequente	Frequente	Muito Frequente	Muitíssimo Frequente
4.8.1 - Dificuldade na identificação de números;	1	2	3	4	5	6
4.8.2 - Dificuldade em contar objectos e associar a um determinado cardinal;	1	2	3	4	5	6
4.8.3 - Dificuldade na conservação (ex: 7 é o mesmo que 3 + 4 ou 1.+6);	1	2	3	4	5	6
4.8.4 - Dificuldade de compreensão da linguagem matemática e dos símbolos (+, -, ÷, ...);	1	2	3	4	5	6

4.8.5– Dificuldade em resolver problemas orais.

1 2 3 4 5 6

5 – Na sua sala ou grupo de trabalho tem alunos com dificuldades de aprendizagem?

Sim

Não

6 - Preencha o quadro que se segue.

	Quantos alunos tem com dificuldade de aprendizagem no:			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Leitura				
Escrita				
Cálculo				
Leitura e escrita				
Leitura, escrita e cálculo				
Total dos alunos da turma				
Alunos com retenção	_____			

7 – A título de exemplo, indique, até três estratégias/actividades que costuma implementar com esses alunos, na sala de aula.

8 - Já solicitou uma avaliação para esses alunos?

Sim

Não

8.1 – A quem solicitou essa avaliação?

8.2 – Obteve resposta?

Sim

Não

9 – Considera que os recursos à disposição (materiais e humanos) na escola/agrupamento são suficientes para minimizar ou superar as dificuldades de aprendizagem?

Materiais:

Humanos:

Sim Não Sim Não

9.1 – Se respondeu não, indique os recursos que considera em falta.

10 – Das questões seguintes, assinale a opção que lhe parece definir cada conceito destacado.

10.1 - Dislexia é:

10.1.1 – Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que
Estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo.

10.1.2 - Perturbação da escrita.

10.1.3 - Perturbação da leitura e da escrita.

10.2 - Disgrafia é:

10.2.1 - Uma perturbação da leitura.

10.2.2 - Uma perturbação do tipo funcional que afecta a
qualidade da escrita.

10.2.3 - Uma perturbação da leitura e escrita.

10.3 - Discalculia é:

10.3.1 – Dificuldade de aprendizagem específica da Matemática, sem que
estejam presentes outros problemas e que surjam como
consequência de disfunções do sistema nervoso central.

10.3.2 - É uma incapacidade de aprendizagem na área da Matemática resultado
de um QI (coeficiente de inteligência) inferior à média.

10.3.3 - É uma incapacidade de aprendizagem na área da Matemática resultado
de uma perturbação física.

11 - No seu grupo de trabalho quantas crianças têm diagnóstico (neurológico e ou psicológico) de:

Dislexia - _____

Disgrafia - _____

Discalculia - _____

Obrigada pela sua colaboração!