



Universidade Fernando Pessoa

Reflectir para (re) construir Práticas

A Leitura e a Escrita:

Percepções dos Professores face às
Dificuldades de Aprendizagem e às Necessidades Educativas Especiais

Adélia de Jesus Jacinto Resende
Porto, 2009



Universidade Fernando Pessoa

Reflectir para (re) construir Práticas

A Leitura e a Escrita:

Percepções dos Professores face às
Dificuldades de Aprendizagem e às Necessidades Educativas Especiais

Adélia de Jesus Jacinto Resende
Porto, 2009

Reflectir para (re) construir Práticas

A Leitura e a Escrita:

Percepções dos Professores face às
Dificuldades de Aprendizagem e às Necessidades Educativas Especiais

Mestranda: Adélia de Jesus Jacinto Resende
Orientador: Professor Doutor Joaquim Ramalho

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

Porto, 2009

Dedicatória

À minha MÃE, Arminda de Jesus, a quem devo tudo o que sou e a quem nunca agradecerei quanto baste!

Ao meu pai, António Jacinto, por todo o carinho e apoio incondicional.

Ao meu FILHO, essência da minha vida, a quem tenho o dever de TUDO dar!

Ao meu marido, companheiro e “cúmplice” de todos os meus passos!

A todos que me acompanham na minha caminhada...

Agradecimentos

A todos que nesta caminhada profissional e de partilha enriquecedora de experiência se cruzaram conosco.

Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho, orientador deste trabalho, que sempre nos orientou com competência, rigor e sabedoria, inspirando simultaneamente confiança. Pela pertinência das suas críticas/sugestões, pela sua disponibilidade e encorajamento com que nos fez prosseguir. Pela calma que nos incutiu, sendo para nós modelo de profissionalismo e humanismo.

À Professora Doutora Inês Gomes que nos orientou os passos, por vezes titubeantes, nos recebeu sempre com um sorriso e disponibilidade.

A todos os professores Doutores e Mestres do curso que tanto nos ensinaram.

À Doutora Melanie e Doutora Ana pela simpatia com que sempre nos acolheram.

Aos colegas de curso pela sua amizade.

A todos os que colaboraram para a realização deste estudo.

A todos os meus amigos, particularmente à D. Fernanda, à Justina e à Cândida que sempre se prontificaram a ajudar e a “estar do meu lado”, tecendo elogios desafiadores.

À minha família, pilar da minha vida!

Resumo

Palavras – Chave: Reflexão, Leitura e Escrita, Percepções dos Professores, Dificuldades de Aprendizagem, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão.

A Educação, bem como a reflexão sobre a mesma, é uma premissa absolutamente prioritária que poderá determinar o mundo futuro que queremos construir. Essa reflexão implica a necessidade de repensar o que se ensina e como se ensina, tendo em conta a singularidade de cada aluno no processo de ensino/aprendizagem e ainda como “pano de fundo” a importância de aprender a ler e a escrever numa óptica “ler e escrever para aprender”.

Assim, na Parte I do presente trabalho, aprofundamos e reflectimos sobre a inevitabilidade da comunicação entre os indivíduos e a importância da leitura e da escrita para viver na sociedade contemporânea, fundamentando os conceitos e teorias que nos pareceram mais apropriadas.

Se cada indivíduo é um ser singular e único, então a aprendizagem não se efectua da mesma forma em todos os sujeitos/alunos. Por outro lado, encontramos por vezes dificuldades no processo de aprendizagem devido às várias perturbações existentes naquele processo. Estas perturbações poderão ser devidas a variadas causas, tais como deficiências, incapacidades, défices de atenção, défice intelectual, entre outras, consideradas aqui como Necessidades Educativas Especiais. Poderão, também ser consideradas Dificuldades de Aprendizagem quando se verifica discrepância significativa entre o potencial do aluno e as suas realizações efectivas não correspondendo às que deveria ter, de acordo com a faixa etária e o ano de escolaridade, havendo, no entanto, na ausência de deficiências, quociente de inteligência igual ou superior à média e não tendo proveniência de meios sócio culturais desfavorecidos.

Debruçamo-nos, ainda, ao estudo da problemática, das Dificuldades de Aprendizagem, das Dificuldades de Aprendizagem Específicas da leitura e da escrita (dislexia, disgrafia e disortografia), bem como das Necessidades Educativas Especiais.

Na Parte II, após levantamento das percepções/vivências dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico do nosso Agrupamento, acerca das perturbações da aprendizagem e mais concretamente sobre as Dificuldades de Aprendizagem, apresentamos os resultados, respectivo tratamento e discussão dos mesmos. Analisadas as respostas do inquérito por questionário, reflectimos sobre as mesmas, tecendo algumas considerações finais.

A importância de repensar os conceitos fundamentais da Educação de hoje, bem como das respostas a dar, é de crucial valor, tendo em vista perspectivar um mundo melhor e com maior qualidade para todos, em geral e para os intervenientes no processo educativo, em particular. Estamos, no entanto, conscientes de que há muito ainda para fazer e que esta modesta investigação nos deixa a aspiração para novos trabalhos, novas investigações e contínuas reflexões – acções.

Abstract

Key – words: Reflection, Reading and Writing, Perceptions of Teachers, Learning Difficulties, Special Educational Needs, Inclusion.

Education, as well as the reflection upon it, is an absolute priority premise which can determine the future world which we want to build. This reflection implies the need to rethink about what we teach and how we teach, bearing in mind the singularity of each student in the teaching/learning process and also as a “backdrop” the importance of learning to read and write in the view of “reading and writing in order to learn”.

Thus, in Part I of this work, we look into and reflect upon the inevitability of communication between individuals and the importance of reading and writing in order to live in contemporary society, based on concepts and theories which seem most appropriate to us.

If each individual is a singular and unique being, then learning does not take place the same way with all subjects/pupils. On the other hand, we sometimes find difficulties in the learning process due to the various disturbances which exists in the process. These disturbances can be due to various causes, such as deficiencies/inabilities, attention deficits, intellectual deficit, amongst others, considered here as Special Education Needs. What may also be considered are Learning Difficulties when significant discrepancy is verified between the pupil’s potential and his/her actual achievements not corresponding to what he/she should get, according to the age group and school year, having, meanwhile, in the absence of deficiencies, an intelligence quotient equal to or above the average and not having come from unfavourable socio-cultural backgrounds.

We, also look into the study of the problematic of the Learning Difficulties, Specific Learning Difficulties of reading and writing (dyslexia, disgraphy and disorthography), as well as the Special Educational Needs.

In Part II, after gathering the perceptions/experiences of primary school teachers (1st cycle: year1 – year 4) from our school group, regarding learning disturbances and more concretely regarding Learning Difficulties, we (will) present the results, respective treatment and their discussion. Having analysed the replies to the investigation questionnaire, we (will) reflect upon them, weaving some final considerations.

The importance to rethink about the fundamental concepts of today’s Education, as well as the answers to give, is of crucial value, bearing in mind the perspective of a

better world with higher quality for all in general and particularly for the interposers in the educational process. However, we are aware that there is still a lot to do and that this modest investigation will leave the motivation for new works, new continuous investigations and reflections – actions.

Résumé

Mots-clé: Réflexion, Lecture et Écriture, Perceptions des Professeurs, Difficultés d'Apprentissage, Besoins Educatifs Spéciales; Inclusion.

L'éducation tout comme la réflexion sur ce thème est une prémisse absolument prioritaire qui pourra déterminer le monde futur que nous voulons construire. Cette réflexion implique la nécessité de repenser ce que l'on enseigne et comment on enseigne, tout en tenant compte de la singularité de chaque élève dans le processus d'enseignement/apprentissage, en ayant également pour toile de fond l'importance d'apprendre à lire et à écrire dans une optique de « lire et écrire pour apprendre ».

Ainsi dans la première partie de ce travail, nous approfondirons et réfléchirons sur l'inévitabilité de la communication entre les individus et l'importance de la lecture et de l'écriture pour vivre dans la société contemporaine, en nous basant sur les concepts et théories nous paraissant les plus appropriées.

Si chaque individu est un être singulier et unique, alors l'apprentissage ne peut s'effectuer de la même forme pour tous les sujets/ élèves. D'un autre côté, nous avons parfois rencontré des difficultés dans le processus d'apprentissage de par l'existence de différentes perturbations présentes dans ce processus. Ces perturbations peuvent être dues à des raisons les plus variées, telles que déficiences, incapacités, manque d'attention, déficience intellectuelle, entre autres, considérées ici comme Nécessités Educatives Spéciales. On pourra également considérer qu'un élève présente des Difficultés d'Apprentissage lorsqu'on remarque une différence significative entre son potentiel et ses réalisations effectives, quand celles-ci ne correspondent pas à celles qu'il devrait avoir en fonction de son âge et de l'année de scolarité, malgré une absence de déficiences, un quotient d'intelligence égal ou supérieur à la moyenne et sachant que l'élève n'est pas issu de milieux socioculturels défavorables.

Nous nous pencherons, encore, sur l'étude de la problématique des Difficultés d'Apprentissage, des Difficultés d'Apprentissage Spécifiques de la lecture et de l'écriture (dyslexie, dysgraphie et dysorthographe) et des Nécessités Educatives Spéciales.

Dans la deuxième partie, après avoir effectué une enquête sur les perceptions/vécu des professeurs du 1^{er} cycle de l'Enseignement Basique de notre Agroupement, en ce qui concerne les perturbations de l'apprentissage et plus

concrètement les Difficultés d'Apprentissage, nous présenterons les résultats, leur traitement respectif et leurs discussions. Après avoir analysé les réponses de l'enquête effectuée sur la base d'un questionnaire, nous y réfléchirons, tissant de certaines considérations finales.

L'importance de repenser les concepts fondamentaux de l'Education d'aujourd'hui est d'une valeur cruciale, de même les réponses à apporter, ayant en vue la perspective d'un monde meilleur et d'une meilleure qualité pour tous en général et pour les intervenants du processus éducatif en particulier. Toutefois, nous sommes conscients qu'il y a encore beaucoup à faire et que cette modeste investigation nous laisse l'aspiration pour la réalisation de nouveaux travaux, de nouvelles investigations et réflexions actions continuées.

ÍNDICE GERAL

	pág.
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA	7
1. A leitura e a escrita	7
1.1. A leitura e a escrita: conceitos gerais	7
1.2. A leitura: processos	10
1.2.1. Processo perceptivo	10
1.2.2. Processo lexical	10
1.2.3. Processo sintáctico	11
1.2.4. Processo semântico	12
1.2.5. Factores envolvidos na aprendizagem da leitura	12
1.3. A escrita	13
2. Dificuldades de aprendizagem	16
2.1. Dificuldades de Aprendizagem	16
2.2. A criança com dificuldades de aprendizagem	21
2.3. Perturbações na Leitura e na Escrita	22
2.3.1. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	23
2.3.2. Dificuldades de Aprendizagem da Escrita	27
3. Necessidades Educativas Especiais	30
3.1. As Necessidades Educativas Especiais (NEE)	30
4. Percepções	31
4.1. As percepções dos professores	31
PARTE II	
METODOLOGIA	37
1. Metodologia	37
1.1. Inquérito por questionário	39
1.2. Objectivos	42
1.3. Justificação dos objectivos	42
1.4. Participantes	43
1.5. Instrumento	44
1.6. Procedimento	45
	45

2. Resultados	
2.1. Representações/percepções da leitura e da escrita	46
2.2. Representações/percepções das perturbações na aprendizagem	48
2.3. Representações/percepções de dificuldades de aprendizagem (DA) e de necessidades educativas especiais (NEE)	50
2.4. Causas, características, estratégias e barreiras relacionadas com as DA na leitura e na escrita	53
2.4.1. Causas das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita	53
2.4.2. Características/manifestações mais significativas das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita	54
2.4.3. Estratégias utilizadas em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita	54
2.4.4. Barreiras à implementação de estratégias para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita	55
2.5. Outras questões	55
3. Discussão dos resultados	60
3.1. Discussão dos resultados	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
BIBLIOGRAFIA	75
Anexos	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	43
Tabela 2	44
Tabela 3	46
Tabela 4	47
Tabela 5	47
Tabela 6	48
Tabela 7	49
Tabela 8	50
Tabela 9	51
Tabela 10	51
Tabela 11	52
Tabela 12	52
Tabela 13	53
Tabela 14	54
Tabela 15	54
Tabela 16	55
Tabela 17	56
Tabela 18	56
Tabela 19	57
Tabela 20	58
Tabela 21	58
Tabela 22	59
Tabela 23	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	47
Gráfico 2	48

INTRODUÇÃO

A Educação é um processo complexo que acontece de forma continuada e promove o desenvolvimento da personalidade. Ela abrange todos os tempos e espaços, num processo de socialização que vai do nascimento até à morte.

O homem é um ser educando e educável, sempre e em toda a parte. (...) O tempo educativo por excelência abrange a infância e a adolescência, prolongando-se ao longo de todo o arco da vida (long life span), podendo e devendo falar-se também da educação de adultos e de idosos. Quanto ao lugar, o primeiro espaço educativo é a família, logo seguido da escola (Oliveira, 2007, p. 5).

A escola colabora com os pais (e vice-versa) na causa comum que é a promoção do seu educando, a todos os níveis (social, psicológico/emocional e pedagógico) visando a educação global e harmoniosa da criança/indivíduo, concretamente, através do ensino/aprendizagem. A escola e a família são, pois, meios privilegiados de socialização: um espaço de relações interpessoais que se querem saudáveis. A escola e a família são dois suportes estruturantes e complementares do crescimento e da educação/formação das futuras gerações. Assim, como agentes da promoção do desenvolvimento do ser humano, deverão trabalhar em articulação com respeito recíproco, clarificando papéis e funções, mas sem intromissões. Outrossim com acções cooperantes.

O ser humano, um ser social por natureza, está em constante aprendizagem. Esta é crucial para a promoção da mudança e, por isso, deve ter-se em conta a estreita ligação existente entre ela, a motivação e a personalidade. O ser humano é intrinsecamente relacional. As relações interpessoais (contextos promotores de desenvolvimento e aprendizagem) estabelecem-se entre seres distintos com um todo construído ao longo da sua história de vida, na interacção contínua com os outros, família, professores e seus pares. Por isso, é muito importante reflectir sobre a forma como a parte afectiva e cognitiva é construída, tendo por base as relações mais significativas que se vão estabelecendo ao longo da vida e como aquelas estão subjacentes à forma de compreender e estar no mundo. A socialização (educação da sociabilidade) é uma necessidade da vida e quanto mais complexa e organizada se torna a vida em sociedade, mais o ser humano se vê perante a necessidade de realizar equilíbrios psicossociais para a afirmação de si próprio e da adaptação aos próximos e ao meio envolvente. A acção

socializadora da família (socialização primária) é incomparavelmente mais eficaz que qualquer outra, independentemente dos valores transmitidos. Tais aquisições resistem às forças do desenvolvimento psicológico e à história do sujeito, como uma marca firme.

A Escola é um meio de transmissão de valores por excelência, sendo considerada como instrumento privilegiado de construção pessoal e social (desenvolvimento psicossocial). De acordo com o que nos é sugerido por Maher, Ilback & Zins (1984), cit in Ilback, Zins, Maher, & Greenberg (1990), um conceito familiar considera as escolas como organizações, ou seja, estruturas complexas e multidimensionais que actuam junto de sistemas sociais mais vastos. No dia-a-dia, a acção socializadora da escola proporciona inter-relações significativas no processo ensino/aprendizagem desenvolvendo a confiança em si e no Outro. O período que vai do nascimento até aos 2-3 anos de vida é talvez o mais importante de todos em termos de desenvolvimento cognitivo. O período que vai dos 2-3 aos 6-7 anos é também um período onde ocorrem muitas e profundas mudanças cognitivas.

Por mais competentes que sejam as crianças pré-escolares, o desenvolvimento cognitivo continua nos anos escolares, um período que vai dos 6-7 aos 10-11 anos. Neste período, ocorrem também muitas e profundas mudanças cognitivas (...) (Lourenço, 2002, p. 337). (...) O período de desenvolvimento que engloba a puberdade e a adolescência, entre os 11-12 anos e 17-18 anos, em média, é dos mais fecundos em termos de desenvolvimento psicológico em geral (Adams, 2000; Hurlock, 1995; Papalia & Olds, 1992) e cognitivo em especial (...) (Lourenço, 2002, p 397). (...) É um processo que JAMAIS TEM FIM. (Lourenço, 2002, p. 511).

O acto educativo é, sem dúvida, uma tarefa muito complexa, envolvente e variada para todos os seus intervenientes. É essencial que, na escola, se estabeleça uma relação de confiança que estimule o desejo de aprender, de participar, de interagir, enfim, de desenvolver as suas capacidades cognitivas tendo em conta que, «cada um de nós é um ser singular que apresenta diferentes estilos de aprendizagem e modos de funcionamento cognitivo» (Heimburge & Rief., 2000, p. 18). Cabe à escola incidir particularmente na área cognitiva e de perceber a grande mudança que se está a processar no campo educativo, nomeadamente no domínio da informática e nos meios de comunicação social, bastando, para tal, considerarmos o uso intenso do computador e

com ele a internet, para reconhecermos a leitura e a escrita, como meios privilegiados de comunicação.

Um dos objectivos do Ensino Básico é promover e desenvolver as competências da leitura e da escrita, consideradas a “chave” de acesso a novas aprendizagens, aprender a ler e a escrever – ler e escrever para aprender. A leitura e a escrita desempenham um papel de relevo nas sociedades modernas. Dominá-las, constitui, assim, uma condição *sine qua non* de acesso a um conjunto insondável de bens e conhecimentos. «Neste sentido combater a iliteracia, o analfabetismo, em todos os sentidos do termo, constitui uma forma bem eficaz de combater a pobreza e o subdesenvolvimento» (Lopes, Velásquez, Fernandes & Bártolo, 2004, p. 13).

A aprendizagem, seja ela qual for, é um conceito que em psicologia, abarca dois aspectos complementares. Por um lado, faz referência à existência de uma interacção entre o indivíduo e o meio no qual ele vive. Por outro lado, indica que há no indivíduo um enriquecimento do repertório de seus comportamentos, mediante o acréscimo de novas capacidades ou por modificação de capacidades anteriores. A aprendizagem da leitura e da escrita têm um papel preponderante, essencial na comunicação e na aquisição de novos conhecimentos. Neste âmbito, a linguagem seja ela oral, escrita ou gestual, desempenha um papel primordial no desenvolvimento social, afectivo e intelectual da criança fornecendo-lhe um meio efectivo de comunicação. Ao comunicar, a criança estrutura as suas ideias e emoções e vai aprendendo as regras dessa linguagem. Todas as aprendizagens se prendem com determinados requisitos como por exemplo a motivação. Esta contribui fortemente para a predisposição da aprendizagem, seja ela concebida como interesse, necessidade, motivo, expectativa ou aspiração. Assim «se os interesses geram motivação e conseqüentemente aprendizagem, também podem ser resultado ou efeito da aprendizagem» (Oliveira, 2007, p. 137)

A aprendizagem, ou melhor o processo ensino/aprendizagem, pressupõe inter relações, sendo importante analisar as variáveis da personalidade, psicossociológicas, psicopedagógicas e mesmo institucionais da relação educativa. O processo ensino/aprendizagem deve ainda ter em conta outras variáveis diferenciais como a idade dos alunos e as dificuldades específicas de aprendizagem. Um dos aspectos essenciais do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a comunidade valorizado e respeitado pela sua individualidade.

«É necessário que (...) estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros» (Rief & Heimburge, 2000, p. 13).

Como professores ocupamos uma posição privilegiada, pois todos os dias dispomos de oportunidade para marcar positivamente as vidas dos alunos com quem trabalhamos. A maneira como interagimos, como nos manifestamos e os métodos usados afectam os alunos/crianças bem como a sua capacidade de tomar decisões, trabalhar em grupo e aceitar os outros. A vida social perpetua-se por intermédio da educação na qual a transmissão e comunicação dos valores tem um papel fundamental na inter-relação entre grupos ou elementos de um grupo. Toda a educação é uma conquista de um modo de agir comum, pelo que é social, pois nada se ensina nem se aprende, senão através de compreensão comum ou de um uso comum.

A leitura, na sua essência é simultaneamente um acto individual (processo pessoal de construção de significado) e um acto social (processo de partilha e de desenvolvimento colectivo). A escrita revelou-se, com todas as evoluções que sofreu ao longo da história, um poderoso meio de transformação civilizacional. A sua invenção veio permitir ao ser humano libertar-se de constrangimentos impostos pela memória e transpor para o futuro as marcas das realizações sociais de cada cultura. «Com a linguagem escrita, a humanidade conquistou o acesso à perenidade da própria linguagem, à expansão massiva do conhecimento e à rapidez da transmissão da informação» (Micaelo, Rodrigues, Santos, Silva & Sim-Sim, 2006, p. 7). Reconhecemos, naturalmente que saber ler e escrever é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Reconhecemos, também, que o empenho esperado por parte da escola é imprescindível na aprendizagem da leitura e da escrita. Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a eduzir informação contida num texto escrito, ou seja, «dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes (Sim-Sim, 2007, p. 7).

O sucesso das nossas crianças é influenciado por vários factores. Há crianças que apesar de possuírem capacidades para realizar determinadas aprendizagens, não o fazem, apresentando então dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades de

aprendizagem são motivo para reflexão, quer sobre o trabalho a realizar com estas crianças, quer sobre as estratégias a utilizar incluindo aqui os encaminhamentos considerados relevantes. O professor deve traçar previamente as metas a que se propõe e os caminhos e estratégias a percorrer e a implementar. A delimitação dos objectivos, por sua vez, permite uma correcta avaliação e consequente reformulação ou reajuste das estratégias utilizadas, tendo em vista o sucesso dos alunos na aquisição das suas aprendizagens.

Neste estudo, e como docentes, debruçar-nos-emos, primeiramente, nos processos da Leitura e da Escrita, pois aprender a ler e a escrever é um dos grandes objectivos do Ensino Básico. Temos consciência que nem todas as crianças têm as mesmas capacidades para realizar essas aprendizagens, quer por motivos de saúde, deficiências ou perturbações várias, quer mesmo as que tendo as capacidades para aprenderem não o conseguem fazer, sem que, para tal, exista uma explicação evidente. Iremos debruçar-nos, particularmente sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem, preconizando para estas crianças o “Apoio Sócio Educativo” e sobre as necessidades educativas especiais fazendo referência ao decreto-lei 3/2008 (em anexo) que rege o novo modelo de identificação das crianças a usufruírem da resposta da Educação Especial. Ainda na primeira parte, faremos uma abordagem às dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita, bem como à importância das percepções dos professores. A segunda parte do nosso trabalho prende-se com a parte empírica. Iremos debruçar-nos sobre a importância da investigação, a importância dos métodos a aplicar, bem como à análise dos resultados obtidos nessa mesma investigação.

Com este trabalho de investigação pretende-se reflectir sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para a aquisição de futuras aprendizagens, bem como sobre as perturbações que podem surgir a esse nível, quer por incapacidade, necessidades educativas especiais (NEE), quer por dificuldades de aprendizagem (DA). Além disso, e através do levantamento feito junto dos inquiridos, professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do nosso Agrupamento, pretende-se reflectir acerca das percepções que os inquiridos têm sobre: a noção de dificuldades de aprendizagem, o perfil dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos inquiridos e a adesão a acções de formação nesta área. Também pretendemos perceber os obstáculos mais sentidos na aplicação dessas estratégias, as

diferenças consideradas entre as DA e as NEE e respectivas respostas a nível de Apoio. Finalmente pretende-se conhecer as percepções que os inquiridos têm acerca das respostas dos apoios Sócio Educativo e Educação Especial, bem como sobre a inclusão, escola para todos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DE LINGUAGEM

1. A leitura e a escrita

1.1. A leitura e a escrita: conceitos gerais

O Homem, desde os tempos mais remotos, precisou de comunicar com os seus semelhantes, pelo que foi desenvolvendo técnicas para se fazer entender, ou seja, para passar a mensagem que pretendia transmitir. É frequente utilizarmos termos como “desenvolvimento ou aquisição de linguagem”, quando nos referimos à linguagem oral. Porém, quando nos referimos à linguagem visual geralmente utilizamos os termos aprendizagem e ensino. Tal diferença de nomenclatura, deve-se ao facto de que a capacidade de ler, tornando um leitor hábil, requer uma aprendizagem complementada com um processo formal de ensino.

A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação do ser humano e, tanto a leitura com a escrita estão ligadas quer à aprendizagem quer à utilização da linguagem. «Aprender a ler e a escrever, na sociedade moderna, tornou-se como que uma necessidade básica: é fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza» (Rebelo, 1993, p. 39). A Psicologia Cognitiva, estuda os processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita, mediante uma abordagem dita de “processamento da informação”. Este estudo é uma ferramenta importante como auxiliar, na procura de melhores técnicas para o ensino da leitura. Alguns autores, de acordo com Santos & Navas (2002), nomeadamente Marsh, Friedman, Welsh & Desberg (1981), descrevem o desenvolvimento da leitura e da escrita em quatro estádios, baseados na teoria de desenvolvimento intelectual de Piaget. São eles: (1) Adivinhação, (2) Aproximação visual, (3) Descodificação sequencial e (4) Descodificação hierárquica.

No primeiro estádio, há aquisição de um vocabulário visual, ou seja, há

um pequeno grupo de palavras que podem ser reconhecidas visualmente pela criança, como se fossem desenhos (...); no segundo (...) há um reconhecimento de

certas características gráficas das palavras (...) e o terceiro (...), que ocorre por volta dos sete anos de idade, caracteriza-se pelo início do processo de descodificação mediante aquisição de algumas regras simples de correspondência fonema – grafema. Finalmente, no quarto (...), há a descodificação completa e a criança utiliza regras contextuais para cada novo estímulo (Santos & Navas, 2002, p. 9).

Por outro lado, para Seymour & MacGregor (1984) cit. in Santos & Navas (2002), o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre em três etapas: (1) A etapa logográfica: desenvolvimento do léxico logográfico com acesso directo da palavra escrita à memória semântica. Nesta etapa, as pessoas aprendem a ler mediante as características visuais das letras que formam palavras. Não há qualquer interpretação; (2) A etapa alfabética: início do processo de associação fonema – grafema, podendo memorizá-las, precisando de perceber que elas representam e constituem a linguagem falada; (3) A etapa ortográfica que se caracteriza pelo uso de sequências de letras e padrões de ortografia para reconhecer palavras visualmente, bem como estabelecer as relações entre grafemas, possibilitando a escrita de palavras irregulares.

A leitura consiste na descodificação e compreensão, referindo-se a descodificação aos processos de reconhecimento da palavra escrita e a compreensão como um processo pela qual as palavras, frases ou textos são interpretados. Assim, ler é, de acordo com Rebelo (1993, p. 15), «um processo de receber linguagem». Ainda de acordo com o mesmo autor, ler é um processo psicolinguístico, uma vez que a leitura parte de uma representação linguística codificada por um escritor e termina num significado que o leitor constrói, existindo, portanto, ao ler, uma interacção essencial entre linguagem e pensamento. Quem escreve, codifica pensamentos em linguagem e quem lê descodifica linguagem em pensamentos (Gollash, 1982, cit in Rebelo, 1993). A linguagem parece indissociável do processo de comunicação, por isso, Rebelo (1993, p. 18) afirma que é «a faculdade que permite representar, expressar e comunicar ideias ou sentimentos por meio de um conjunto ordenado de sinais»

O desenvolvimento do processo da leitura e da escrita está directamente ligado às funções do nosso cérebro, sendo que este coordena todas as acções realizadas pelo ser humano. A abordagem neuropsicológica sugere a existência de uma relação bidireccional entre os substratos neurológicos e as funções executadas por estes (Cruz,

2007). O hemisfério esquerdo é considerado como sendo aquele que executa e controla as funções consideradas essenciais para a aprendizagem inicial da leitura, e, é graças a ele, que se realiza o acesso ao léxico pela via fonológica ou sub – léxica (Cruz, 2007). O hemisfério direito está fortemente ligado à via visual ou léxica, sendo as suas funções importantes para uma etapa posterior, depois de os mecanismos básicos da leitura já estarem adquiridos e a preocupação passar a ser a compreensão do que foi lido. Sabemos que o cerebelo está envolvido quer na aquisição quer na execução das habilidades motoras, mas, por outro lado, está também demonstrado que o cerebelo «está directamente envolvido nos processos cognitivos superiores, nomeadamente nas habilidades cognitivas relacionadas com a linguagem» (Cruz, 2007, p. 4). Assim, podemos considerar que o cerebelo também é responsável pelo modo como a leitura e a escrita se tornam um processo automático. As pessoas usam para ler, três sistemas cerebrais, todos eles situados no hemisfério esquerdo do cérebro, aquele que é associado, tradicionalmente, à linguagem. A primeira área corresponde à área de Broca, situada na parte frontal do cérebro, enquanto as outras se situam na parte de trás do cérebro e são a região parieto – temporal e a região occipito – temporal, denominada também por área da visão das formas das palavras. Em síntese,

existe uma área no lobo frontal esquerdo que reconhece os fonemas, e uma outra área, mais atrás do cérebro, faz o mapeamento entre os fonemas e as letras que os representam e, por fim, uma terceira área, funciona como um sistema de armazenamento a longo prazo, pois, uma vez que uma palavra seja aprendida, esta região do cérebro reconhece-a de um modo automático, sem ter de a decifrar foneticamente (Cruz, 2007, p. 6).

Basicamente, todos os processos para a obtenção de informação utilizados pelo ser humano, funcionam da mesma forma requerendo os mesmos mecanismos mentais para o processamento da informação que é captada através dos sentidos e se armazena em estruturas esquematizadas. Colomer & Camps, (2002), referem que a comparação entre o funcionamento do cérebro humano e o de um computador, própria das teorias da informação, foi amplamente utilizada no estudo da compreensão leitora, e pode-se resumir, segundo o modelo citado na obra de Mayer (1985), cit in Colomer & Camps, (2002), da seguinte forma: (1) A percepção, em estreita relação com as intenções da pessoa, que selecciona os estímulos de acordo com os seus interesses; (2) A memória (processo de retenção da informação); (3) A representação do mundo (engloba todo o

conhecimento que cada pessoa tem/constrói do mundo que o rodeia e sobre si mesma). Tudo aquilo que sabemos reorganiza-se cada vez que se incorporam novas informações numa espécie de sistemas de redes inter-relacionadas. Assim, para que uma informação seja realmente compreendida, deve integrar-se nos referidos esquemas, estabelecendo ligações relevantes com o que já se conhecia sobre esse campo de experiência pessoal.

1.2. A leitura: processos

Cruz (2007) refere que o domínio da leitura é a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais. Nela intervêm quatro processos cognitivos, a saber: (1) processo perceptivo, (2) processo lexical, (3) processo sintáctico e (4) processo semântico.

1.2.1. Processo perceptivo

A captura de informação do meio que nos rodeia através dos órgãos sensoriais é denominada por percepção. Cada um de nós percepção a realidade de acordo com as suas vivências, experiências, com quem está presente, com a forma, os estímulos, os sentimentos, o contexto, dos quais não nos conseguimos abstrair totalmente. Quando estamos na fase inicial da leitura e reconhecemos as palavras pelas suas características visuais, a percepção tem um carácter visual. Reconhece-se como símbolo e nada mais do que isso. A título de exemplo: a palavra **pato** é reconhecida, mas se for apresentada de outra forma, **PATO**, já não é reconhecida. O que interessa então é a forma e não o conteúdo. A informação visual passa da memória icónica (ou memória sensorial, onde não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva mantendo a informação durante um espaço de tempo muito curto, para que esta possa ser processada) para a memória visual de curto prazo (memória operativa ou de trabalho, que retém a informação durante mais tempo, permitindo, então que esta possa ser analisada). Assim, é «a partir desta que se levam a cabo as operações destinadas a reconhecer essa informação como sendo determinada (s) palavra (s)» (Cruz, 2007, p. 61).

1.2.2. Processo lexical

Basicamente, existem dois procedimentos de acesso ao léxico: a via directa e a indirecta. Na primeira, a via directa (visual, ortográfica ou léxica), as pessoas fazem uma conexão directa entre a forma ortográfica da palavra e a sua apresentação interna, ou seja, olham para a forma da palavra e vão à representação na memória a longo prazo

e acedem ao significado – processamento simultâneo. Quanto mais representações tiverem as crianças, mais utilizam esta via.

Na via indirecta (fonológica ou subléxica) chegamos ao significado das palavras transformando cada grafema no som correspondente. Quando estamos perante palavras desconhecidas utilizamos sempre a via indirecta. Desta forma, na via indirecta são implicados

mecanismos de conversão das palavras em sons mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, ou seja, existe uma análise de grafemas, seguida de uma atribuição dos fonemas correspondentes, para posteriormente ser feito o encadeamento dos fonemas. (Cruz, 2007, p. 65).

Estas duas vias estão intimamente relacionadas e dependem de três tipos de informação que a pessoa já adquiriu sobre as palavras, nomeadamente as suas representações de tipo fonológico (referente à informação armazenada sobre a forma de representação auditiva das palavras, das unidades que as compõem e das suas correspondências grafo – fonéticas), semântico (referente ao conhecimento do significado das palavras, o que está relacionado com o processo de aquisição dos conceitos do vocabulário) e ortográfico (referente ao conhecimento das letras, das suas sequências mais frequentes, dos prefixos e sufixos ou dos padrões ortográficos de algumas palavras). Alguns dos factores que determinam a via utilizada são, por exemplo, a idade da pessoa, o tipo de texto, o modelo e processo de ensino/aprendizagem, o tipo de leitura, entre outros.

1.2.3. Processo sintáctico

O processo sintáctico ou gramatical implica a construção frásica obedecendo a determinadas regras gramaticais, como por exemplo a concordância. A descoberta de uma mensagem presente numa frase ou num texto necessita do estabelecimento de relações entre as palavras reconhecidas que a/o compõem, uma vez que isoladamente as palavras não transmitem nenhuma informação nova. Assim, o reconhecimento das palavras é importante para se entender a mensagem presente numa frase ou num texto, mas não é suficiente. O processo sintáctico 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 (Citoler, 1996)» (Cruz, 2007, p. 74). A

compreensão da leitura presume que as palavras estejam agrupadas em estruturas gramaticais, pelo que o conhecimento das regras gramaticais da pessoa leitora é básico e necessário para que a leitura seja correcta.

1.2.4. Processo semântico

Os processos semânticos são os mais elaborados. Eles envolvem a compreensão do texto, extraíndo o seu significado e integrando-o na rede de conhecimentos prévios existentes. Depois das palavras serem reconhecidas e relacionadas entre si, passamos 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» (Cruz, 2007, p. 76). O processo semântico tem como grande meta extrair o significado das palavras, orientando-se para as funções realizadas e não para os aspectos gramaticais, constando deste processo a extracção do significado e a sua integração na memória.

«O reconhecimento ou descodificação de palavras implica tanto uma dimensão perceptiva, de análise e identificação de padrões visuais para a transformar em sons, como uma dimensão léxica, de procura e recuperação de significados das palavras do léxico interno» (Cruz, 2007, p. 62). Depois das letras que compõem uma palavra estarem identificadas, é necessário recuperar, então, o significado dessa mesma palavra. O lugar ou estrutura mental onde se encontram armazenadas as palavras com as quais os leitores constroem o significado é denominado o léxico interno ou léxico mental. A leitura pode ser concebida como um sistema, de acordo com Cruz (2007), no qual todas as componentes funcionam simultaneamente, havendo um processamento simultâneo e interactivo de todos os processos que o compõem. Pienda, Pérez & Vázquez (2002) referem que «a medida que identifica el significado de las palabras, el lector no puede limitarse, si es que quiere comprender lo que lee, a acumularias, sino que debe agruparlas semánticamente formando frases o proposiciones» (2002, p. 119).

1.2.5. Factores envolvidos na aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura, tal como qualquer outra aprendizagem, é influenciada por variados factores, podendo estes reflectir-se das mais diversas formas sobre o processo de aprendizagem. São exemplos de alguns desses factores, a motivação, a atenção, a concentração e a memória, indispensáveis a qualquer tipo de aprendizagem. É também do senso comum a afirmação de que os factores emocionais,

sociais e educativos têm influência no sucesso da aprendizagem que é complexo. Além destes, são também de referir os factores físicos, neuro-psicofisiológicos e os culturais.

1.3. A escrita

A escrita não foi uma conquista fácil, tendo em conta que demorou milhões de anos a encontrar um sistema de sinais que permitam representar eficazmente a linguagem oral. As etapas evolutivas da história da escrita, de acordo com Kato (1986), foram as seguintes: inicialmente a inexistência da escrita; a fase semasiográfica; sistema pictográfico; recursos de identificação mnemónica e a escrita plena; fase fonográfica; lexical/silábica; silábica; alfabética. A evolução do sistema da escrita consistiu em passar da representação do significado à representação do som. Desta maneira, as escritas logográficas (cada carácter correspondendo a uma unidade de significação) foram as primeiras a aparecer, seguindo-se as escritas silábicas, às quais se seguiu a representação alfabética (partindo de um número limitado de símbolos podem-se representar todos os sons da linguagem e infinitas mensagens). De acordo com Cruz (1999) a escrita conseguiu expandir a possibilidade de comunicação, libertando-a, desta forma das constricções espaço-temporais do “aqui” e “agora”. Conseguiu também ter à sua disposição um instrumento imprescindível para o desenvolvimento da ciência, da literatura ou da própria história. Por tudo isto, «supôs uma transformação das formas educativas, pois a leitura e a escrita puderam complementar ou substituir a transmissão oral dos saberes, que até então era o único modo existente» (Cruz, 1999, p. 172).

Sendo, então, a escrita considerada como um processo complexo, para escrever é necessário que múltiplas operações cognitivas se dêem na pessoa, operações essas que resultam da integração dos níveis anteriores da hierarquia da linguagem. Dessas operações, Fonseca (cit. in Cruz, 1999), refere as seguintes: (1) Intenção; (2) Formulação de ideias com recurso à linguagem interna (apelando à memorização); (3) Chamada de palavras à consciência, ou seja, factor semântico; 4) Colocação das palavras segundo regras gramaticais, ou seja, factor sintáctico; (5) Codificação com apelo à sequência das unidades linguísticas; (6) Mobilização dos símbolos gráficos equivalentes aos símbolos fonéticos (conversão fonema grafema); (7) Chamada dos padrões motores (conversão visuotáctil – quinestésica); (8) *Praxia* manual e (9) Escrita propriamente dita.

Na realização da escrita 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 sub-processos (Citolier, 1996; Garcia, 1995)» (Cruz, 1999, p. 172).

No módulo de composição, podemos ainda considerar três determinantes gerais. São eles a memória de longo prazo, o contexto de produção do texto e o processamento propriamente dito. Este, por sua vez, inclui as três grandes componentes do processo de escrita: a planificação, redacção e revisão.

A memória a longo prazo é caracterizada pelo armazenamento de informação relevante sobre o tema específico que a pessoa quer construir, pelo conhecimento da população a que se destina o texto e o conhecimento da linguagem escrita e suas convenções (regras de correspondência fonemas grafemas, as regras gramaticais, a sintaxe, entre outras). O contexto da produção do texto tem a ver com o ou os objectivos da escrita, incluindo os aspectos sociais, motivacionais e culturais.

O processamento propriamente dito é o conjunto de operações que a pessoa que escreve executa. É influenciado pelos determinantes anteriores e inclui três componentes: (1) **A planificação** – a planificação de um texto escrito, segundo Sequeira, Carvalho & Gomes (2001, p. 74) ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Para Garcia (1995), cit in Cruz (1999), esta operação reveste-se de alguma complexidade, supondo, a tomada de decisões acerca da finalidade e do conteúdo que se pretende escrever, sendo necessário seleccionar as informações congruentes com esse objectivo. O escritor organiza, então a informação, de acordo com o seu conhecimento, cuidando a organização local das frases, hierarquizando as ideias e a organização global do texto. (2) **A redacção** – a redacção refere-se à transformação das ideias em linguagem escrita, sendo aqui incluída a selecção /escolha de palavras, a formação de frases e a organização global do texto. Flower e Hayes (1991b), referidos por Carvalho (1999), definem a redacção como o processo de transformação de ideias em linguagem visível. Para Vygotsky (1979) cit in Carvalho (1999, p. 65), escrever «é passar de um rascunho existente num plano mental, sob a forma de discurso interior, à comunicação pelo recurso exclusivo às palavras e suas combinações»; (3) **A revisão** – a revisão diz respeito ao processo pelo qual se procura melhorar o texto, implicando, assim a avaliação e revisão do mesmo, de

maneira a que este tome a sua forma definitiva, clara e coerente. O texto final resulta, sem dúvida, da interacção entre a planificação, a redacção e a revisão.

Assim, a escrita é abrangida por determinados factores que a influenciam, podendo ser do âmbito «grafomotor, linguístico (níveis sintáctico, léxico e semântico), textual e contextual (...)» (Cruz, 1999, p. 175). Os processos motores permitem traduzir em movimentos os grafemas, implicando que os padrões motores estejam armazenados na memória a longo prazo. Salienta-se a importância da coordenação motora fina (para desenhar as letras) para dirigir o traço de forma a conseguir uma caligrafia legível. Os processos léxicos tomam também a sua importância, referindo-se à escrita adequada das palavras, utilizando as vias léxica, a ortográfica, visual ou directa e fonológica ou indirecta, já referidas no processo lexical em relação à leitura. Os processos sintácticos supõem que ao escrever se sigam determinadas regras e estruturas gramaticais. Os processos semânticos, referem-se, de acordo com os conhecimentos do escritor, ao uso de expressões ou termos que induzam ao significado que se pretende. Já os processos textuais e contextuais são responsáveis pela produção de um texto lógico/coerente e que siga uma orientação temática. Neste sentido, «(...)aprender a escrever não significa apenas ser capaz de escrever palavras, sendo a verdadeira meta da escrita a capacidade de comunicar através da geração de uma mensagem escrita» (Cruz, 1999, p. 180).

O objectivo geral da leitura e da escrita é dotar as pessoas de um conjunto de aquisições e esquemas que as tornem capazes de compreender e interpretar um texto, (leitura), assim como de se expressar por escrito (escrita). A leitura e a escrita são actividades complexas que implicam operações múltiplas, bem como um amplo conjunto de conhecimentos, tornando-se evidente que a sua aprendizagem implica várias funções interactivas e que dependem umas das outras. Assim, do ponto de vista da psicologia cognitiva, «a leitura e a escrita são consideradas actividades cognitivas complexas que requerem o esforço combinado de uma série de operações ou sub componentes e de um conjunto de conhecimentos, que actuam de maneira sinérgica» (Cruz, 1999, p. 21).

A aprendizagem da leitura e da escrita está dependente de vários factores, factores esses que irão desempenhar a sua influência conforme o estágio em que aquelas se encontram. Inicialmente, por volta dos seis anos, aquando da entrada para a escola, as condições que assumem mais relevo são o desenvolvimento perceptivo, linguístico e

motor. A linguagem adquirida desempenha também um papel muito importante, permitindo operações já com um certo grau de abstracção e, assim, a compreensão e a comunicação da informação. As funções perceptivo-cognitivas, a memória, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento motor assumem também um papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita. Aqui não podemos deixar de mencionar também a influência das condições do processo ensino aprendizagem formal, tendo, por um lado, os próprios currículos escolares, os métodos didácticos, os recursos humanos e materiais, as turmas numerosas, a organização escolar em si e, por outro lado, temos o interesse, a motivação, as atitudes dos alunos, os comportamentos (afectivos e outros), que não podemos descorar.

A leitura e a escrita são, efectivamente, processos complexos que implicam variadas aptidões e que se desenrolam numa sequência de etapas e por um período longo de tempo, prolongando-se por toda a vida do indivíduo. Todos esses conhecimentos implicam uma aprendizagem.

2. Dificuldades de Aprendizagem

2.1. Dificuldades de Aprendizagem (DA)

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) são amplamente reconhecidas como um problema que, de uma forma geral, tende a provocar perturbações sérias de adaptação às aprendizagens escolares e que, frequentemente, se projecta ao longo da vida em múltiplas facetas do dia-a-dia. Apesar das grandes e «rápidas mudanças operadas na fundamentação teórica; da explosão incomensurável da investigação produzida nas últimas décadas (...)» Correia, 2008, p. 9), as DA continuam a gerar inúmeras controvérsias.

Em geral, são considerados alunos com DA, os alunos que revelam manifesta discrepância entre a capacidade ou potencial cognitivo e a realização concreta. Oliveira (2007) considera normalmente três pontos principais que identificam a criança com DA: (1) Discrepância notável entre o que teoricamente é capaz de fazer e o seu rendimento real (critério chave que pode ser verificado através de testes de inteligência ou da observação dos professores); (2) Alterações desiguais nos processos de aprendizagem (pode tratar-se de perda, de inibição de interferência nos processos psicomotores, perceptivos, simbólicos de aprendizagem); (3) Finalmente, que estes défices não sejam

devidos propriamente ao atraso mental, a razões afectivas ou ao ambiente socioeconómico degradado, embora, por vezes, os resultados possam ser semelhantes. É ainda importante ter em conta que as definições de DA são sempre difíceis de limitar, pois não há comportamentos estanques. As definições de DA são diversas e das onze referidas em Cruz (1999), Hammill (1990) conclui que delas apenas quatro têm viabilidade. São elas, de acordo com o referido em Cruz (1999):

A Definição de 1977 do U.S. Office of Education (USOE): o termo DA específica significa uma desordem num ou mais processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que têm dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens (handicaps) visuais, auditivas, ou motoras, ou deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem desenvolvimental, cultural ou económica.

A Definição do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), 1981: DA 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 e 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 DA, mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as DA possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas ou com influências extrínsecas, elas não são o resultado dessas condições ou influências. (Esta definição foi revista em 1988, acrescentando que as desordens podem ocorrer durante toda a vida do indivíduo e que problemas nos comportamentos auto reguladores, na percepção social e nas interacções sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si uma dificuldade de aprendizagem).

A Definição da Learning Disabilities Association of América (LDA), 1989: DA específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica que

interferem selectivamente com o desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição desvantajosa (handicapping) distinta e variam nas suas manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afectar a auto estima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as actividades da vida diária.

A Definição do Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD), 1987: DA é um termo genérico 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 ou habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e, presumivelmente, devem-se a disfunções do sistema nervoso central. Mesmo pensando que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas, com influências sócio-desenvolvimentais e especialmente desordens por défice de atenção, todas as quais podem causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado directo destas condições ou influências .

Das definições avançadas, a definição NJCLD (1981/1988) é a que presentemente reúne maior consenso, pela importância que ela pode ter para pais, professores, administradores e investigadores. A expressão “dificuldades de aprendizagem” é usada para designar um fenómeno extremamente complexo, independentemente desta definição. São, portanto considerados alunos com DA, alunos que: (1) não aprendem normalmente, (2) não têm qualquer deficiência (sensorial, mental, emocional, ou motora), (3) não advêm de meios familiares ou sociais de extrema privação cultural ou económica, (4) evidenciam uma DA específica e não geral, (5) revelam discrepância entre o seu potencial normal (em termos de QI) e o seu perfil psico educacional de áreas fortes e fracas que substancia a sua elegibilidade e o seu encaminhamento e revelam dificuldades no processamento da informação inerentes a qualquer processo de aprendizagem (Fonseca, 1999). Correia (2008), no sentido de afastar a confusão instalada em Portugal, bem como para singularizar a definição de DA, propôs uma definição à qual adicionou o termo “específicas”, que diz o seguinte:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de

aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2005) (Correia, 2008, p. 46, 47).

As DA compõem-se, então, por um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades essencialmente de ordem linguística e matemática, distúrbios considerados intrínsecos ao indivíduo devido fundamentalmente a disfunções neurológicas (lesão cerebral, disfunção cerebral mínima), embora possam ocorrer juntamente com outras deficiências ou com influências extrínsecas.

(...) De qualquer forma tende-se a excluir do rótulo de crianças com dificuldades de aprendizagem, não apenas as que apresentam alguma deficiência mental ou sensorio - motora, mas também as afectas com problemas emotivo - afectivos ou sócio culturais, embora tais crianças apresentem muitas vezes sintomas idênticos às crianças com dificuldades de aprendizagem devido a problemas neurológicos (Oliveira, 2007, p. 198).

Para além de qualquer definição, é de crucial importância que quem trabalha com crianças, das quais algumas apresentem DA (de input ou output), compreenda e tenha em atenção que o seu desempenho escolar pode estar fortemente influenciado/limitado pelas referidas dificuldades. De acordo com Fonseca (1999), os sistemas de ensino e de formação têm de enfrentar uma série de desafios para ajudar as crianças com DA, caso contrário, vedam-lhes os seus direitos e comprometem a qualificação futura dos “recursos humanos”. Para Fonseca (1999, p. 12), «a crença no potencial humano de muitas crianças e muitos jovens merece que nos dediquemos à resolução estratégica e atempada das suas dificuldades». Assim, para que haja uma intervenção o mais adequada possível, convém proceder-se a um diagnóstico, atempadamente.

Neste sentido, de acordo com a definição conceptual do NJCLD, referido em Cruz (1999), para determinar /diagnosticar se um sujeito tem DA, o que deve ser feito o

mais precocemente possível, devemos ter em conta quatro níveis: (1) Nível I – Discrepância intra-individual que envolve dois passos: a identificação de uma dificuldade significativa em qualquer das habilidades específicas listadas e a identificação das realizações com sucesso em várias outras áreas de habilidade; (2) Nível II – Discrepância intrínseca ao indivíduo que requer a verificação de que a DA é intrínseca ao indivíduo, o que pode envolver a determinação de disfunções no sistema nervoso central ou a especificação de défices no processamento de informação que estão relacionados com os défices nas habilidades indicadas no nível I; (3) Nível III – Considerações relacionadas que envolvem a identificação de limitações concomitantes em áreas tais como habilidades psicossociais, habilidades físicas ou habilidades sensoriais, as quais, não sendo elemento das DA, podem ser vistas como problemas que estão associados com elas; (4) Nível IV – Explicações alternativas das DA que se orientam para a tarefa crítica que é a determinação do factor de exclusão ou das explicações alternativas para as DA intrínsecas. Deste modo a aplicação deste nível fornece uma oportunidade para especificar uma dificuldade primária que não seja a DA ou para identificar uma explicação alternativa para os défices identificados nos níveis I e II.

Das, Naglieri & Kirby (1994), cit in Cruz & Fonseca (2002) ao concordarem que o QI é irrelevante para o diagnóstico ou definição de DA, propõem uma teoria diferente da inteligência, nomeadamente o modelo cognitivo de processamento de informação, considerando-o mais sensível na identificação das DA. Deste modo, e de acordo com esta teoria, as crianças com DA são aquelas que apresentam um transtorno no funcionamento cognitivo de um ou mais dos processos cognitivos básicos (planificação, atenção, processamento simultâneo e processamento sucessivo), apesar de possuírem uma inteligência normal, o que para Garrido & Molina (1996), cit in Cruz (1999) explica porque é que a avaliação do QI através da metodologia psicométrica básica é inútil para realizar o diagnóstico dos indivíduos com DA. «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» (DSM – IV – TR, 2002, p. 49). Ainda de acordo com este manual as estimativas de prevalência das Perturbações da Aprendizagem variam entre 2% e 10%, dependendo da natureza da avaliação e das definições adoptadas. Neste âmbito, ao nível académico, as DA, ao manifestarem-se

numa área mais concreta, tendo em conta o seu diagnóstico, levam a uma denominação mais específica, de acordo com a matéria/competência em questão: dislexia, disgrafia ou discalculia, das quais trataremos mais adiante nas DA específicas.

2.2. A criança com Dificuldades de Aprendizagem

De um modo geral a criança com DA caracteriza-se, como já referimos,

por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas (mas nunca em todas como é o caso da deficiência mental) (Correia, 1991, e Fonseca, 1984). Uma outra característica genérica da população com DA sugerida por Fonseca (1984) é a exclusão de problemas sensoriais (deficiência visual, ambliopia, deficiência auditiva ou hipoacusia), bem como de perturbações emocionais severas ou disfunções motoras (Fonseca, 1984) (Cruz, 1999, p. 104, 105).

As crianças que manifestam DA, podem ainda manifestar outras características que não são mutuamente exclusivas, das quais referimos as seguintes: hiperactividade, problemas perceptivo – motores, défices gerais de coordenação, desordens de atenção, impulsividade, desordens da memória e do pensamento.

De acordo com Oliveira (2007), podemos apresentar algumas causas principais das DA, que podem ter origens diversas, além das de ordem neurológica: (1) Causas prevalentemente orgânicas (neurofisiológicas), tendo muitas vezes na base problemas genéticos, devido a transtornos mais ou menos graves do sistema nervoso central, do sistema endocrinológico, ou devido a saúde deficiente (causada pela má ou insuficiente nutrição, por falta de repouso necessário e conseqüente stress ou esgotamento, ou ainda devido a qualquer doença crónica; (2) Causas prevalentemente psíquicas, como sejam deficiências ou distúrbios intelectuais, distúrbios afectivo – motivacionais, de personalidade em geral ou mesmo de origem psicótica (tendências autistas, depressivas, etc.); (3) Causas ambientais: meio familiar degradado, sem qualidade educativa devido a diversos factores, e que pode privar a criança de experiências sensoriais precoces com graves conseqüências, ou então levar a aprendizagem verbal deficiente, sendo o código linguístico sumamente importante na aprendizagem escolar; (4) Causas escolares:

(pedagógicas ou institucionais, falta de material didáctico, turmas demasiado grandes, espaço físico inadequado, ...). Assim,

(...)As causas das DA e do fracasso escolar por serem na maioria das vezes múltiplas, podem ser agrupadas em quatro grandes áreas, das quais duas são intrínsecas ao indivíduo – factores biológicos e factores psicológicos – e duas são extrínsecas a este – factores pedagógicos e factores sócio culturais (Cruz, 1999, p. 79).

A memória, bem como o factor linguagem, o nível da atenção ou da percepção podem também contribuir para a ocorrência de problemas que dificultem a aprendizagem com implicações nomeadamente na leitura e na escrita. Nos casos em que as dificuldades resultam de limitações, incapacidades, ou seja, quando o sujeito não tem capacidades inerentes à aprendizagem, passam a ser considerados necessidades educativas especiais (NEE), de acordo com o decreto - lei 3/2008 e Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Os sujeitos com capacidades, QI normal, mas com dificuldade na aquisição de competências, são “agrupados” nas DA. Essas «(...) crianças, independentemente das suas inteligências normais, das suas adequadas acuidades sensoriais, dos seus adequados comportamentos motores e sócio emocionais, não aprendem normalmente a ler, a escrever e a contar»(Fonseca, 1999, p. 12).

2.3. Perturbações na Leitura e na Escrita

As actividades na escola assentam sobretudo nas áreas da leitura, escrita e cálculo. Assim, os problemas a nível da aprendizagem, embora possam surgir em qualquer área ou actividade, é nas áreas da leitura e da escrita que se manifestam mais em crianças em idade escolar, nas quais nos iremos debruçar, particularmente.

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui, para Cruz (1999, p. 138), «o eixo das matérias escolares, isto é, ocupam um lugar predominante dentro das matérias escolares, pois na realidade elas são a base para o resto das aprendizagens» O objectivo principal da aprendizagem da leitura e da escrita é dotar o indivíduo/criança de uma série de aquisições e esquemas que o(a) tornem capaz de compreender e interpretar um texto (leitura), assim como de se expressar por escrito (escrita).

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um conjunto de processos complexos, podem, por vezes, apresentar problemas na sua aquisição, de acordo com vários factores que influenciam essas aprendizagens. Tais factores poderão ser de origem intrínseca ao sujeito/criança ou extrínsecos. Por factores extrínsecos podemos considerar a instabilidade familiar, relações familiares e sociais perturbadas, meio sócio económico e cultural desfavorecidos, bloqueios afectivos, entre outros. Por factores intrínsecos consideramos os factores inerentes ao próprio sujeito/criança: deficiências sensoriais, (visuais, auditivas), mentais, físicas ou motora, como demais já tinha sido referido.

As crianças com deficiência, e por conseguinte com problemas na aprendizagem, necessitam de «sistemas de ensino e materiais especialmente adaptados em função das suas características pessoais» (Citoler, 1996, cit in Cruz, 1999, p. 155). São consideradas crianças com limitações ou incapacidades de carácter permanente, revelando assim Necessidades Educativas Especiais (NEE) e deverão beneficiar de apoio da Educação Especial (EE), de acordo com o decreto-lei 3 de 2008.

Para os restantes problemas de aprendizagem que não resultem de uma limitação ou incapacidade de carácter permanente, resultante de uma deficiência (seja congénita ou adquirida), deverá haver apoio Sócio-Educativo assim considerado para as crianças com DA. As DA não são, evidentemente todas iguais. Variam «tanto de amplitude como em extensão» (Rebelo, 1993, p. 100). No entanto, coincidem no seguinte: quando presentes, o aluno não atinge os padrões normais da categoria a que pertence – grupo etário, nível ou ano escolar que frequenta, manifestando atrasos na leitura e na escrita traduzidos em anos escolares abaixo daquele em que se encontra.

2.3.1. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura

Como a leitura é, simultaneamente, objecto de aprendizagem e meio de alcançar outras aprendizagens, as dificuldades encontradas no domínio da leitura estão intimamente ligadas às DA. Castro & Gomes (2000), referem que a leitura, para além das operações cognitivas específicas, requer também outras capacidades das quais salientamos o domínio da linguagem falada, a discriminação visual, a atenção e a memória.

Os distúrbios da leitura estiveram, desde sempre, relacionados com a noção de discrepância entre a aptidão do sujeito e a realização, ou seja, discrepância entre «o nível

de inteligência e o rendimento da leitura» (Santos & Navas, 2002, p. 48). De acordo com os mesmos autores, foi proposto em 1960 o termo genérico de “distúrbio de aprendizagem”. Há ainda a considerar os problemas de aprendizagem chamados de primários ou específicos, «também conhecidos por “distúrbios”, cujas causas são meramente intra-individuais e atribuídas a disfunções cerebrais mínimas ou a disfunções neurológicas, que interferem na percepção e no processamento linguístico» (Rebelo, 1993, p. 81).

A perturbação da leitura é caracterizada essencialmente pelo rendimento da leitura (precisão, velocidade, compreensão da leitura) que se situa abaixo do nível esperado, tendo em conta a idade cronológica do sujeito, o ano de escolaridade e o QI. As perturbações da leitura podem ser diagnosticadas segundo três critérios, de acordo com DSM – IV – TR (2002): Critério A: o aproveitamento na leitura, quando medido «através de provas normalizadas de exactidão ou compreensão da leitura, aplicadas individualmente, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade» (DSM – IV – TR, 2002, p. 53). A perturbação da leitura pode ainda ser diagnosticada segundo mais dois critérios: *critério B*: se a perturbação da leitura referida no critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou com a actividade da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura; *critério C*: quando as dificuldades de leitura excedem as que lhe estariam habitualmente associadas, por estar presente um défice sensorial. Podemos considerar, ainda, os casos em que esteja presente uma doença do estado físico em geral (por ex. neurológica) ou um défice sensorial que terão outra codificação no eixo III. Quando a perturbação da leitura é caracterizada por distorções, substituições ou omissões e a leitura é lenta apresentando erros de compreensão, estamos perante o que se chama dislexia, DSM – IV – TR, (2002), problema específico da leitura.

Os problemas específicos da leitura situam-se ao nível cognitivo e neurológico, não existindo, no entanto, explicação evidente (Rebelo, 1993). Assim, mesmo sendo utilizadas várias expressões equivalentes para definir as dificuldades específicas da leitura, como por exemplo, distúrbios da leitura, legastenia, cegueira congénita, o termo mais popular e mais tradicionalmente utilizado é dislexia. A dislexia pode apresentar-se com grande variabilidade na natureza do problema, bem como nos factores a ele relacionados. Na tentativa de agrupar os disléxicos de acordo com as características

comuns, alguns investigadores procuraram classificá-los, focalizando as diferenças que os sujeitos apresentam para ler, baseadas nos processos de reconhecimento das palavras. Ingram (1964) cit in Santos & Navas (2002), refere a divisão dos leitores com dislexia em audiofonéticos e visuoespaciais. Os primeiros eram considerados os que tinham problemas na discriminação e na síntese de sons, para além de serem fracos na descodificação fonética. Os segundos eram considerados como apresentando dificuldades na discriminação visual e em habilidades espaciais. Manifestavam ainda, no segundo grupo, dificuldades em usar a rota visual de leitura global. Mais tarde, em 1973, Boder, cit in Santos & Navas (2002), desenvolveu a classificação que reconhecia três subgrupos de leitores fracos, baseando-se para tal nos erros de leitura do sujeito: disfonéticos (com défice na habilidade de análise auditiva, com dificuldades, portanto, em usar a rota fonológica, quando existem problemas no processamento sucessivo), disidético (défice na rota visual, com comprometimento na leitura das palavras irregulares, quando existem problemas no processamento simultâneo) e o aléxico (grupo mais comprometido, uma vez que apresenta défice nas habilidades auditivas e nas visuais).

Quando qualquer uma das perturbações da leitura surge em consequência «de lesão cerebral e afecta uma pessoa, adulto ou criança, que antes lia bem, dizemos que estamos perante uma dislexia adquirida» (Castro & Gomes, 2000, p. 143). As alterações nas dislexias adquiridas são então explicadas pela existência de um acidente conhecido que afecta o cérebro (traumatismo craniano, lesão cerebral). De acordo com a investigação neuropsicológica actual, e de acordo com o tipo de erros que o sujeito manifesta, tem-se posto em relevo a existência de diversas formas de dislexia adquirida. Quando a perturbação da leitura não pode ser explicada através de uma lesão/acidente externo que veio afectar negativamente um bom domínio prévio da leitura (Castro & Gomes, 2000), dizemos estar perante uma dislexia evolutiva ou de desenvolvimento. Na dislexia de desenvolvimento (numa perspectiva cognitivo-linguística), o estabelecimento de sub-tipos é baseado no estudo de casos, em análise experimentais cognitivas, complementando as descrições psicolinguísticas e na análise da competência dos sujeitos disléxicos. Assim, no quadro de sistema de processamento da informação e baseando-se na normal aquisição da leitura e da escrita, identificaram-se os seguintes subtipos de dislexia evolutiva ou de desenvolvimento: dislexia fonológica, dislexia morfémica e dislexia visual analítica.

A dislexia fonológica, tal como o nome indica, aplica-se aos sujeitos que têm como característica principal uma dificuldade na componente fonológica. O processo fonológico de acordo com Casas (1988), cit. em Cruz (1999), caracteriza-se pela capacidade para utilizar códigos fonológicos, e portanto o seu êxito depende de uma série de habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correcta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e síntese de sons na formação de palavras. Se qualquer uma destas capacidades estiver comprometida, a componente fonológica também o estará, dificultando a informação fonética tão importante para o reconhecimento das palavras. Neste caso os alunos apresentam dificuldades no reconhecimento sonoro do grafema, revelando igualmente dificuldades em aceder ao significado da palavra. Geralmente os alunos com estas características tem uma velocidade de leitura bastante baixa e cometem mais erros quando encontram palavras desconhecidas ou que não fazem parte do seu vocabulário usual. A dislexia morfémica está ligada à dificuldade que o aluno apresenta no processamento visual, levando-o a ter perturbações quer na extensão da palavra quer na forma, reflectindo-se na leitura e também na escrita. A dislexia visual ou analítica resulta de uma perturbação analítica do processador visual, que se lentifica, provocando problemas na identificação das características posicionais das letras (preto – perto).

As perturbações frequentemente associadas com a perturbação da leitura, são as perturbações do cálculo e a perturbação da escrita, sendo relativamente raro que estas perturbações sejam encontradas na ausência da perturbação da leitura. De acordo com DSM – IV – TR, (2002), verifica-se, aquando de diagnóstico cuidadoso, com a aplicação de critérios estritos, que a perturbação da leitura ocorre em proporções equilibradas nos dois sexos e com taxas de prevalência semelhantes. A taxa de prevalência é, no entanto, difícil de estabelecer, visto que em muitos estudos não se faz uma separação cuidadosa das perturbações específicas da leitura, do cálculo e da escrita. Aparece, no entanto, aproximadamente em quatro de cada cinco casos de perturbação da aprendizagem. Quanto à sua evolução, ainda que sintomas de dificuldades de leitura possam manifestar-se antes da entrada para o primeiro ano de escolaridade, é considerado cedo realizar o seu diagnóstico antes do segundo ano de escolaridade (DSM – IV – TR, 2002). Ainda, na mesma fonte, é referido que quando uma perturbação da leitura está associada a um quociente de inteligência elevado, a criança

pode estar ao nível dos seus colegas de ano, durante os primeiros anos e a perturbação não se manifestar completamente antes do quarto ano de escolaridade. O prognóstico com a identificação mais cedo possível e a intervenção, num número significativo de casos, é eficiente. «A perturbação da leitura pode persistir durante a idade adulta. A perturbação da leitura é de tipo familiar e é mais prevalente entre os parentes biológicos do primeiro grau dos sujeitos com Perturbações da Aprendizagem» (DSM – IV – TR, 2002, p. 52, 53). Qualquer uma das dificuldades específicas da leitura tem repercussões também na escrita. Enquanto na leitura há a considerar o reconhecimento das palavras (descodificação e a compreensão do que se lê), na escrita é necessário perspectivar tanto a produção de palavras/codificação escrita como a produção de textos ou composição escrita, estando as duas intimamente relacionadas.

Neste âmbito podem surgir dois tipos de problemas ao nível da escrita: dificuldade que se prende com a codificação escrita, ou seja, com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras – disgrafia; ou dificuldades relacionadas com a composição escrita, isto é, problemas ao nível da planificação e da formulação escrita – disortografia.

2.3.2. Dificuldades de Aprendizagem da Escrita

A aprendizagem da escrita, normalmente é vista como dependente da aprendizagem da leitura e como acompanhante da mesma, na medida em que é o processo inverso: a leitura consiste no descodificar os símbolos gráficos da escrita, sendo esta a codificação da linguagem por meio de sinais gráficos. Aprender a escrever, não é tarefa fácil, é mais difícil do que parece à primeira vista e «requer do sujeito capacidades motoras relativamente desenvolvidas, em particular de motricidade fina, concretizadas no acto de segurar o lápis e de o movimentar, actividades que o olho e a mão controlam» (Rebelo, 1993, p. 49). Aprender a escrever implica, portanto, prática e como em qualquer outra habilidade que envolva uma execução motora, aprender a escrever, no sentido estrito da execução motora da escrita: sem prática não há progresso (Castro & Gomes, 2000). Daqui podemos ter em consideração um aspecto muito importante e significativo até, nem todas as crianças, à entrada para a escola, atingiram o mesmo grau de maturação motora, pelo que exigirão mais tempo para dominar melhor os movimentos finos necessários à escrita. Partindo deste pressuposto, quando essa maturação revela já um atraso significativo em relação aos demais da sua faixa etária,

quando esse atraso não é de origem linguística, não se devendo também a problemas neurológicos, motores e sensoriais, nem sociais, poderemos considerar que há uma perturbação específica da escrita ou disgrafia.

A disgrafia constitui uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia. Para Ajuriaguerra (1964), cit. in Monodero, (1989), in Torres & Fernández (2001), é disgráfica a criança que tem uma qualidade de escrita deficiente apesar de não existir nenhum défice intelectual ou neurológico importante que explique esta deficiência. Citoler (1996) cit. in Cruz (1999), sugere uma classificação que faz distinção entre disgrafias adquiridas e disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais, referindo que nas disgrafias adquiridas, o sujeito, depois de ter aprendido a escrever de modo adequado, perde essa habilidade num maior ou menor grau como consequência de uma lesão neurológica. Nas disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais existe uma dificuldade na aquisição da escrita sem que exista uma razão aparente. Uma vez que a intervenção tem um papel essencial no sentido de minimizar estas dificuldades, será de toda a conveniência o seu diagnóstico o mais precocemente possível, não esquecendo, no entanto que, como refere Auzías (1981) cit. in Torres & Fernández (2001), esta alteração da escrita não começa a tomar forma antes do período da aprendizagem formal, ou seja, antes dos seis anos, daí não ser adequado fazer um diagnóstico antes desta idade.

Por outro lado, a escrita também se prende com a composição escrita, isto é, a planificação e a formulação escrita. Neste âmbito também poderão surgir dificuldades que são denominadas disortografias. Esta perturbação específica, compreende erros apenas na escrita, sem que tais erros se verifiquem também na leitura, embora uma criança que apresente disortografia não leia obrigatoriamente mal, pode, no entanto verificar-se concomitantemente (Torres & Fernández, 2001). «A disortografia pode definir-se como “ o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (Garcia Vidal, 1989, p. 227)» (Torres & Fernández, 2001, p. 76).

Nesta problemática dá-se ênfase à aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio de grafemas (ou letras que lhe correspondem), respeitando «a associação correcta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras com “b” ou “v”, palavras sem “h”, e as regras de ortografia» (Torres & Fernández, 2001,

p. 76). Citoler (1996), cit in Cruz (1999), sugere que a disortografia se caracteriza pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição (os processos de planificação, produção de texto e revisão), sendo os seus escritos curtos, com organização pobre, uma pontuação inadequada e (representando o problema mais complexo relativamente aos processos da composição) com ideias pobres, também.

«A característica essencial da Perturbação da Escrita é uma aptidão para a escrita (...) que se situa substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade (Critério A)» (DSM-IV-TR, 2002, p. 55). Continuando a ter a mesma fonte de referência, temos ainda a considerar, para critérios de diagnóstico da perturbação da escrita, o Critério B, o Critério C e as notas de classificação. Se a perturbação na escrita interfere significativamente com o rendimento escolar ou com a actividade da vida quotidiana que requerem a competência de leitura, estamos perante o Critério B. Se as dificuldades nas aptidões de escrita são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas, estando, neste caso presente um défice sensorial, então estamos a considerar o Critério C. Para além destes critérios, se estiver presente uma doença neurológica ou outro estado físico em geral ou um défice sensorial, serão codificadas no Eixo III.

Há alguma evidência de que os défices de linguagem e perceptivo – motores podem acompanhar esta perturbação. Quanto à prevalência desta perturbação e continuando de acordo com DSM – IV – TR (2002), esta é difícil de estabelecer, porque muitos estudos se focalizam na prevalência das Perturbações de Aprendizagem, não fazendo a distinção cuidadosa entre as perturbações específicas. Quanto à sua evolução, ainda que esta perturbação se possa manifestar já durante o primeiro ano de escolaridade, normalmente só é diagnosticada como perturbação da escrita, no segundo ano de escolaridade. Esta perturbação pode, ocasionalmente ser observada em crianças mais velhas ou até em adultos.

É importante referir que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser considerada como um elemento relevante num sistema mais vasto de comunicação, constituindo, estas aprendizagens, instrumentos que vão permitir melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo e não um fim em si mesmo, proporcionando-lhe também a chave de acesso a outras aprendizagens.

3. Necessidades Educativas Especiais

3.1. As Necessidades Educativas Especiais (NEE)

A designação deficiência refere-se a um leque mais ou menos alargado/vasto de inadaptação ou de distúrbios de aprendizagem e de comportamento. Digamos, de acordo com Oliveira, (2007, p. 214) «que todo o deficiente é inadaptado, mas nem todo o inadaptado é deficiente». Estas perturbações, às quais se dá mais relevo aquando da entrada para a escola, tendo origem em alguma deficiência, deixam de ser consideradas DA, passando a pertencer às NEE. Estas perturbações são caracterizadas por um funcionamento escolar marcadamente inferior ao esperado para a idade cronológica do sujeito, bem como pelo nível de inteligência, ficando o nível educacional também inadequado. A Hiperactividade com défice de atenção é também um dos factores que se manifesta de forma negativa no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Aqui, vamos particularmente debruçar-nos, de forma resumida, sobre Deficiência Mental (DM), visto ser a deficiência com que mais nos deparamos no nosso dia a dia profissional. A DM, segundo o DSM – IV – TR (2002), caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e défice, ou concomitante insuficiência, no funcionamento adaptativo em pelo menos duas áreas das seguintes: comunicação, cuidados próprios, competências sociais/interpessoais, competências académicas funcionais, autocontrolo, entre outras.

A DM pode ainda ser especificada em quatro graus de gravidade, segundo o DSM – IV – TR (2002), que reflectem o grau de incapacidade intelectual: Ligeira (QI entre 50-55 e aproximadamente 70, praticamente equivalente à categoria pedagógica “educável”, constituindo a maioria dos sujeitos com esta perturbação, cerca de 85%. Têm deficiências mínimas nas áreas sensório - motoras, e, muitas vezes, não se distinguem das crianças normais até idades posteriores); Moderada (QI entre 35-40 e 50-55, aproximadamente equivalente à categoria pedagógica “treinável”, embora este termo não deva ser usado porque pode levar erradamente à ideia de que estes sujeitos não podem beneficiar de programas educativos. Este grupo constitui cerca de 10% da população com Deficiência Mental); Grave (QI entre 20-25 e 35-40, é constituído por 3% a 4% da população com deficiência mental, adquirindo pouca ou nenhuma linguagem comunicativa durante os primeiros anos de infância. Beneficiam de forma limitada de instrução em temas pré académicos, familiarizam-se com o alfabeto,

aprendem a contar e podem adquirir competências para “ler” algumas palavras através de imagens); Profunda (QI inferior a 20 ou 25, constitui aproximadamente 1% a 2% da população com Deficiência Mental, alguns podem frequentar programas diários e, sob uma estreita supervisão, executar em contextos superprotegidos tarefas simples).

São apontadas como algumas causas da DM, os factores intrínsecos (genéticos, cromossomopatias) e extrínsecos (pré - natais, perinatais, neonatais, pós-natais e também os psico – afectivos) (Oliveira, 2007). A educação no período escolar, (ao qual nos referimos em particular por fazer parte da nossa actividade profissional como docentes), deve investir no «desenvolvimento de todas as potencialidades da criança deficiente, com o objectivo de a preparar para enfrentar sozinha o mundo em que tem de viver» (Bautista, 1997, p. 221). Neste sentido, devem ser favorecidas todas as actividades que a ajudem a minimizar as suas incapacidades, de modo a conseguir desenvolver-se como ser humano que é. A escolha dos objectivos e conteúdos devem respeitar e ter em conta a situação individual de cada criança, devendo ser particularmente consideradas as potencialidades individuais. O ensino deverá ser individualizado, reservando para estas crianças a Educação Especial, como demais é preconizado no Decreto-lei 3 de 2008.

4. Percepções

4.1. As percepções dos professores

O trabalho do professor tem um aspecto essencial que consiste em assegurar que cada um dos seus alunos, sejam eles com ou sem NEE, com DA ou sem elas, se sinta como elemento vital para a sua comunidade educativa. Deve ainda valorizar e respeitar a sua individualidade, estabelecendo com eles uma relação de segurança que estimule neles o desejo de aprender, de participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros. Um dos objectivos principais de qualquer escola deve ser integrar os alunos, mantendo um programa educacional bem sucedido, intensificar a comunicação casa/escola, organizar os alunos para o sucesso, bem como medidas e adaptações destinadas a alunos com necessidade de Apoio.

Nos E.U.A (Estados Unidos da América), Scruggs (1996), cit in Camisão (2004), realizou uma revisão de 28 investigações efectuadas entre 1958 e 1995 e, globalmente, encontrou os seguintes resultados: dois terços dos professores de ensino regular apoiam o conceito de integração/inclusão, e uma pequena maioria está disposta

a incluir alunos com dificuldades nas suas aulas, dependendo as respostas, do tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor.

Os professores, de um modo geral, reconhecem os “direitos dos alunos”, entendem mesmo que têm o direito à inclusão, mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas ou mesmo com a falta de recursos, que se lhes afiguram provavelmente incompreensíveis, apresenta-se como um obstáculo incontornável. Reconhece-se assim, de acordo com (Verdugo, 1994, cit in Sil (2004), que apesar da *integração/inclusão* poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo pois este considerado como o elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996, cit in Sil (2004).

«Como educadores, ocupamos uma posição privilegiada. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente as vidas das nossas crianças com quem trabalhamos» (Rief & Heimburge, 2000, p. 13). Ainda de acordo com os mesmos autores, a maneira, como vemos, percebemos ou percebemos “o mundo” profissional, e não só, como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos, afectam significativamente o sucesso dos alunos em sala de aula. Para que um professor seja eficiente, é, sem dúvida, imperativo que ele próprio tenha consciência das dificuldades dos seus alunos e que seja compreensivo e sensível relativamente às mesmas. É imprescindível, portanto, que o professor seja capaz de ensinar e adaptar as suas práticas a todos os níveis de aptidões dos alunos com quem trabalha. «É essencial criar um ambiente de aprendizagem motivador e confortável, que tenha em consideração todo o leque de diversidade que caracteriza os alunos» (Rief & Heimburge, 2000, p. 188).

É indubitável que os professores já passaram por estas situações de serem também eles influenciados e como tal “produto” dessas mesmas influências, criando assim as suas próprias representações sociais, as suas próprias percepções acerca do mundo que os rodeia e em que vivem. Consideramos, assim, de crucial importância o estudo e reflexão sobre as representações sociais, percepções que os professores da

amostra do nosso estudo apresentam sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como dos alunos com DA e NEE.

Uma das preocupações mais actuais, para todos os que se dedicam às questões do ensino/aprendizagem, é a procura de meios pedagógicos que assegurem a todos os alunos as condições para o sucesso escolar. Sil (2004), a este propósito, refere que as inovações de pedagogia escolar e o vasto campo da psicologia e da psicologia social, vieram realçar, particularmente ao nível do campo relacional, a importância das atitudes e dos comportamentos dos professores na natureza e qualidade, até, da relação pedagógica, comprovando a influência no aproveitamento escolar dos alunos. Nesta perspectiva, as atitudes dos professores e as suas concepções quer sobre os alunos quer sobre o papel da escola na construção do sucesso para todos, tem uma ligação profunda com a natureza do trabalho pedagógico e com a própria relação pedagógica.

O termo representação, no âmbito da psicologia social, é habitualmente utilizado para designar o modo de apreensão de um objecto social por um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Poder-se-á, assim, precisar que a

representação é uma organização significativa dos elementos objectivos de uma situação, que preenche uma função específica (Moscovici, 1972), ou seja, é uma “construção mental do objecto, concebido como não separável da actividade simbólica de um indivíduo, ela própria solidária com a sua inserção no campo social”(Herzlich, op. cit.; p 308), (...) “É a nossa representação que orienta a nossa actividade cognitiva” (Sil, 2004, p. 62).

As representações que temos das coisas permitem ajustar-nos ao mundo, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se nos colocam (Braga, 2001, in Sil, 2004). «“É a nossa representação que orienta a nossa actividade cognitiva”(Postic, 1995, p. 32)»(Sil, 2004, p. 62). A actividade cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objecto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível distinguir antecedentes e consequentes cognitivos. Pajares (1992), cit. in Malouf & Schiller (1995), numa revisão da literatura acerca das atitudes dos professores,

conclui que as atitudes e crenças dos professores parecem estar relacionadas com o conhecimento, embora diversos autores estejam em desacordo acerca da relação

exacta entre eles. Existe no entanto o consenso de que as atitudes estão mais fortemente relacionadas com aspectos afetivos e avaliativos, do que com aspectos cognitivos, funcionando para os sujeitos como “verdades” inquestionáveis, sendo por isso consideradas uma tendência relativamente estável. Podem ser perspectivadas como um sistema de avaliações positivas ou negativas, permitindo prever a reacção do sujeito em condições conhecidas (Camisão, 2004, p. 59).

A escola, como instituição, é um meio de transmissão dos sistemas de valores por primazia, bem como da reprodução do saber e das relações com o saber. Analisar e reflectir sobre as representações na escola, implica, portanto, falar do universo cultural, porque essas representações se referem a quadros culturais nos quais elas tomam sentido e ultrapassam até o quadro escolar. As representações sociais, construídas entre o sujeito e o seu contexto e assente em vivências, permitem a compreensão de atitudes e comportamentos, como sendo traduções ou interpretações de um contexto social.

Assim, consideramos importante o estudo sobre as representações sociais, percepções dos professores, sobre as suas atitudes, tendo as mesmas sido «objecto de inúmeras investigações (Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Bender, Bail & Scott, 1995; Minke, 1996, Ritter, 1989, Semmel, Scruggs, & Mastropieri, 1996; Thousand & Nevin, 1996; Vaughn, 1996; Villa & Wood, 1998)» (cit in Camisão, 2004, p. 58). As atitudes afectam os juízos e as percepções do indivíduo acerca dos outros, constituindo elementos básicos das relações sociais e desempenhando uma função essencial na determinação do comportamento. De acordo com Lima (1993), o estudo das atitudes conquistou uma posição importante no domínio das ciências sociais, sendo consideradas elementos básicos das relações sociais. Tal conceito permite identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua propensão para responder a um objecto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. Assim, parece ser uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações.

Pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente a consequência de interacções ou de experiências anteriores, as atitudes formam-se cedo no indivíduo e desenvolvem-se, gradualmente. As atitudes e as crenças exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos (Malouf & Schiller, 1995,) cit in Sil (2004). Ainda de acordo com a mesma fonte, da mesma forma, alguns investigadores consideram que as

inovações educacionais a introduzir no sistema educativo deveriam ser seleccionadas em função da sua adequação aos valores e percepções dos professores uma vez que os dados da investigação sugerem uma considerável correlação existente entre as atitudes dos professores e as práticas educativas em relação a todos alunos e particularmente aos que manifestem DA ou NEE.

Dado que as atitudes se vão formando ao longo de um período de tempo alargado, por vezes, o professor não toma consciência das suas atitudes nem do modo como as atitudes e as expectativas influenciam o comportamento dos discentes em geral, e daqueles com DA ou NEE, em particular. É atribuída uma importância fundamental ao papel do professor no sucesso dos alunos, pelo que as suas representações sociais, as suas concepções e percepções, bem como as atitudes que daí advêm, assumem especial relevo no contexto educativo. Aqui, há, no entanto, a realçar o facto de que embora o professor seja considerado o eixo de articulação de qualquer estratégia que pretenda prevenir o insucesso e integração, este depende do apoio e da colaboração de todos os elementos da comunidade educativa (Grácio, 1995, cit. in Sil, 2004).

A atitude do professor, face à aprendizagem, irá determinar as condições criadas para que essa aprendizagem possa ocorrer. Para Gilly, citado em Sil (2004), o papel do professor, como profissional, leva-o a construir a sua representação do aluno a partir da sua expectativa dos resultados escolares. Ainda de acordo com Sil (2004), a importância das expectativas do professor, das suas atitudes e sentimentos acerca das crianças, foi claramente demonstrada numa série de estudos desenvolvidos por Rosenthal & Jacobson (1968). Estudos posteriores, ainda relativamente aos efeitos das expectativas dos professores sobre os resultados dos alunos, demonstraram que a interação de um vasto conjunto de variáveis relativas às características dos alunos e às características do professor influenciaram as atitudes dos professores (Lopes, 1990, cit. in Sil, 2004)

Os professores do ensino regular, da Educação Especial ou do Apoio Sócio-Educativo têm uma árdua tarefa a desempenhar, uma vez que lhes é pedido que criem ambientes educativos em que os diferentes alunos possam obter sucesso e por outro lado que desenvolvam novas relações com os colegas, (Erickson, 1996), cit in Camisão (2004).

Sendo, as atitudes consideradas elementos básicos das relações sociais, seu estudo conquistou uma posição importante no domínio das ciências sociais. O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias (Lima, 1993).

Intentar a realização de um estudo sobre as percepções, estratégias e opiniões dos professores acerca de alunos com DA ou NEE, tornou-se um desafio, tendo em conta a problemática quer da integração, quer das respostas dos “apoios” ou ainda do insucesso escolar, introduzindo nas escolas e junto dos professores um conjunto de expectativas que, de alguma forma, tendem a promover a necessária discussão pedagógica na procura de respostas adequadas à crescente preocupação socioeducativa (Sil, 2004)

PARTE II

METODOLOGIA

1. Metodologia

Em Educação, os estudos devem ser uma ciência prática na medida em que não pretendemos compreender apenas as relações em nome do saber ou conhecer factos, mas também é nosso intento conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e “agir melhor” do que o fazíamos antes do estudo.

O ponto fulcral deste estudo assenta no conhecimento não só das representações/percepções que os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), do Agrupamento onde se realizou o mesmo estudo, possuem sobre o conceito de DA, suas possíveis causas e sobre o perfil do aluno com DA, como também no levantamento de práticas pedagógicas que desenvolvem, no sentido de “combater” essas mesmas dificuldades, bem como que factores dificultam a implementação das mesmas e, ainda, quais as principais diferenças consideradas entre as NEE e as DA. É nossa intenção, igualmente, conhecer a opinião dos inquiridos sobre as respostas dos apoios educativos da Educação Especial e/ou do Apoio Sócio Educativo, a importância e adesão a acções de formação sobre esta problemática, bem como a sua concordância quanto à inclusão de alunos com NEE.

Na convicção de que as ideias, as preocupações, os pensamentos, as crenças de um professor, influenciam, orientam e guiam, até, o seu comportamento, a sua actuação enquanto docentes, numa relação intrínseca, peculiar e dialéctica entre o seu “ser”, o seu pensamento e a sua acção o seu “actuar”, debruçamo-nos, no estudo centrado no professor. Consideramos, assim, que apenas boas teorias não são suficientes para determinar a actuação pedagógica do docente e que interessará, portanto, conhecer o que fazem e pensam os professores, o que poderá ser já uma maneira de reflectir e mesmo modificar alguns procedimentos.

Deste modo, para este trabalho, equacionamos algumas questões que nos permitirão reflectir sobre os tópicos que se seguem: a) Os professores inquiridos consideram a aprendizagem da Leitura e a Escrita um desiderato importante? Porquê?; b) Como definem, esses professores DA?; c) Que estratégias/actividades implementam a fim de minimizar ou resolver as DA?; d) Que factores são identificados por estes

professores como inibidores da implementação das mesmas?; e) Qual a sua opinião acerca das respostas dos apoios educativos?; f) Qual a percepção dos inquiridos em relação à inclusão de alunos com NEE?; g) Quais as diferenças apontadas entre o conceito de DA e de NEE?

A fim de partirmos das respostas dadas pelos inquiridos para reflexão do que é efectivamente concretizado e vivido na óptica destes professores acerca da problemática das perturbações da aprendizagem, realizámos um questionário (em anexo), onde materializámos algumas questões, fazendo o seu lançamento junto da amostra de professores do agrupamento.

O trabalho de campo, em educação, através do seu intrínseco carácter reflexivo, ajuda quem faz investigação a tornar o familiar estranho e novamente interessante. Estamos convictos de que o método científico é a arte de interrogar a natureza dos fenómenos, ordenando os factos em relações lógicas, coerentes e objectivas que explicam e reproduzem factos. Em qualquer investigação, a metodologia impõe-se como um dos aspectos fulcrais a ter em linha de conta no desenvolvimento dessa mesma investigação.

Após a investigação dos elementos teóricos, fundamentação teórica, procurámos aportar a nossa reflexão na realidade que caracteriza o ensino aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as dificuldades de aprendizagem encontradas, tentando compreender o entendimento e a prática que os colegas em questão têm sobre o objecto deste estudo. Para este fim, e como já referimos, aplicou-se um questionário, tentando conciliar, ao nível da apresentação e estudo dos dados, o modelo quantitativo e modelo qualitativo.

Sabendo que um paradigma é um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos chave, de resultados influentes de investigação (Hermann, 1983), acreditamos na necessidade de se conciliar, na área da educação em que nos situamos, ambos os paradigmas de investigação, (...) (Bizarro, 2006, p. 186),

visto que se complementam, enriquecendo a investigação a efectuar.

1.1. Inquérito por questionário

Toda e qualquer investigação social tem em vista conhecer cada vez melhor a realidade social, na qual o homem se move» (Correia & Pardal, 1995, p. 27).

Ora, a investigação não existe sem documentação, independentemente da forma /técnica como essa informação é recolhida. «Instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica» (Correia & Pardal, 1995, p. 51).

Assim, o questionário (bem como qualquer outra técnica de investigação) exige, por si, um conjunto de pressupostos para a sua construção de modo a torná-lo válido, ou seja, capaz de recolher a informação necessária, com rigor, de maneira coerente e precisa. Toda a acção de pesquisa, bem como todo o questionamento científico, se traduz no acto de perguntar.

Tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta. (...) Assim, a arte de bem perguntar reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de resposta. (...) O inquérito por questionário, tal como as restantes, é uma técnica de perguntar que teve a sua génese fora do âmbito da prática sociológica de pesquisa. Sendo uma técnica de perguntar, é lógico que os seus múltiplos nascimentos tenham tido lugar no seu seio de instâncias interessadas em obter respostas imprescindíveis á prossecução de determinadas finalidades, geralmente de controlo, e com a possibilidade de se arrogarem da legitimidade para perguntar. (Ferreira, in Silva & Pinto, 1986, p. 165, 166).

O questionário é, portanto, uma ferramenta de investigação de recolha de dados que corresponde a uma forma de inquirir o sujeito, através de um documento escrito, o qual possui questões e variáveis. O questionário deve respeitar algumas condições, como por exemplo salientar o anonimato, tendo, no entanto consciência que não há questionários perfeitos. De acordo com Bizarro (2006) e Hainaut (1997), cit in Bizarro (2006), assumimos de modo consciente que a verdadeira modéstia do investigador não

está em crer que o seu trabalho tem pouco valor, mas em admitir e desejar que seja aperfeiçoado, sendo este, também, o nosso caso.

Apesar de não ser nossa pretensão aprofundar a teoria subjacente às regras de elaboração e tratamento deste dispositivo de investigação, inquérito por questionário, gostaríamos de salientar a importância de alguns aspectos a considerar, como sejam as suas vantagens e desvantagens, os princípios que presidem à sua elaboração e alguns problemas que, de facto, podem ocorrer na aplicação desta técnica e que serão por certo pertinentes para a preparação do mesmo.

Delineado o tema a abordar no nosso inquérito, bem como os objectivos, escolhemos a amostra à qual dirigiremos o questionário e seleccionámos as respectivas variáveis independentes: sexo, idade, habilitações, quadro a que pertencem, número de alunos na turma, anos de escolaridade na turma.

Efectuámos um estudo piloto/pré teste a uma pequena amostra de dez professores, o qual nos permitiu não só, a reformulação de algumas questões, como nos permitiu também a avaliação crítica do questionário, visando o seu aperfeiçoamento até à formulação final (prova preliminar de validade e precisão).

Reconhecendo que não há instrumentos perfeitos de investigação (Correia & Pardal, 1995), fizemos a nossa opção pelo questionário, face ao uso que dele fazem nas ciências sociais e humanas e também porque serve para colher informações com o recurso às metodologias qualitativa e quantitativa. O nosso questionário foi elaborado com base na investigação/reflexão teórica que efectuámos, bem como no conhecimento que temos da amostra – alvo e contextos de actuação da mesma. Construimo-lo em função da problemática em estudo e de acordo com os objectivos delineados. Refira-se, aqui que o inquérito por questionário, actualmente, é a técnica mais utilizada no estudo das representações, revelando-se uma técnica rica e flexível para dar resultados válidos sobre o assunto do nosso estudo (Abric, org., 1994, cit in Bizarro, 2006). Temos, no entanto, consciência de que os dados recolhidos em ciências sociais não são de uma forma geral, constantes no tempo, apresentando grande variabilidade, resultado das diferenças próprias entre os inquiridos e também da imperfeição de medição (Carmo e Ferreira, 1998, cit in Bizarro, 2006). Na formulação das questões, procurámos a clareza e uma apresentação sequencial, adequando a linguagem ao público-alvo (Pardal & Correia, 1995).

A fim de evitarmos, ou pelo menos atenuarmos, o risco de que por vezes se responde o que nos parece mais fácil ou simples de enunciar de acordo com aquilo que se pensa que deve ser respondido, formulámos questões abertas e questões fechadas. Para o efeito, baseámo-nos em revisão da literatura de investigações que se serviram de procedimentos metodológicos semelhantes acerca de opiniões, crenças e teorias dos professores, bem como na nossa própria experiência e no nosso conhecimento profissional/de campo. Segundo «Fox (ibidem), haverá vários tipos de validade (de conteúdo, de construção, entre outros) de um instrumento» (Bizarro, 2006, p. 194). Neste âmbito, no nosso caso, privilegiámos, a validade do conteúdo do questionário a que recorreremos. Assim, antes da aplicação do mesmo a todos os docentes da nossa amostra e seguindo a metodologia preconizada por Borg & Gall (1989), cit in Bizarro (2006), pedimos a opinião a especialistas na área, aos quais solicitámos eventuais correcções na formulação das questões, que validaram o inquérito, em consonância com as sugestões e colaboração contínuas do orientador que validou a sua aplicação. Os inquiridos não foram suggestionados a classificar respostas através de escalas ordinais deixando-os com algumas questões abertas onde os próprios itens foram indicados pelos respondentes, pelo que a validade do questionário está expressa na própria natureza das suas questões sendo, assim, intrínseca ao próprio modelo. Há a salientar o facto de o questionário ser respondido em anonimato para também, por esta via, ser mais fácil validar os resultados obtidos.

A aplicação do inquérito por questionário desenrolou-se durante os últimos três meses do ano lectivo 2007/2008, entregues em mão própria, pedindo a sua devolução ou por mão própria também, ou por intermédio de colegas que se dispuseram a colaborar. Foram indicados os objectivos do seu preenchimento e não foi dada qualquer indicação processual da elaboração das respostas. Foi pedido que a sua devolução se efectuasse até final do ano lectivo. Após a recolha dos questionários, procedeu-se à sua numeração.

A população à qual se destinou o inquérito que elaborámos é formada pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do nosso Agrupamento. Esta opção deve-se ao facto da impossibilidade de contactar todos os professores do 1ºCEB de Portugal, escolhendo um grupo de significado muito peculiar, sendo este o Agrupamento onde trabalhamos e colaboramos com os colegas numa interacção de ajuda e partilha. Esta amostra não foi, assim, de escolha totalmente aleatória Esta amostra é constituída por cinquenta e seis professores do 1º CEB que leccionam no mesmo agrupamento.

1.2. Objectivos

Este trabalho tem como objectivo analisar as representações / percepções que os professores têm relativamente à criança com Dificuldades de Aprendizagem (DA) (concretamente na leitura e na escrita). Mais especificamente pretendemos: a) Identificar as causas mais apontadas pelos inquiridos, para as DA; b) Identificar comportamentos/manifestações percebidos pelos professores em alunos com DA; c) Identificar algumas implicações pedagógicas – diferenciação pedagógica – no trabalho dos professores perante a presença de alunos com DA na sua turma; d) Identificar as estratégias mais utilizadas pelos professores, na presença de alunos com DA; e) Identificar factores que dificultem a implementação dessas estratégias/diferenciação pedagógica; f) Identificar as causas mais apontadas pelos professores em relação às DA; g) Identificar percepções que os professores têm do Apoio (Sócio Educativo e/ou Educação Especial); h) Identificar procedimentos utilizados na avaliação das DA; i) Identificar procedimentos/encaminhamentos utilizados para diagnosticar as causas das DA; j) Identificar algumas noções/percepções das diferenças entre NEE e DA apontadas pelos inquiridos; l) Identificar a percepção dos professores inquiridos em relação à inclusão de alunos com NEE.

1.3. Justificação dos objectivos

Este trabalho justifica-se na medida em que nos vai permitir uma reflexão sobre todo um conjunto de aspectos que julgamos serem bastante pertinentes para todos os actores que se movem no campo do ensino em geral e, dos apoios educativos em particular. Importa reflectir sobre a forma como os docentes percebem, entendem ou definem as DA, bem como sobre as estratégias que utilizam e os obstáculos que percebem. As representações dos professores acerca das DA ou NEE são de extrema importância, na certeza de que não basta estudar teorias e propor Novos Programas para que os professores tenham dos mesmos o melhor entendimento, o mesmo não bastando também para que os implementem de forma adequada aos fins em questão. Assim, seguimos o «“paradigma mediacional centrado no professor” (Marcelo Garcia, 1987, Shavelson & Stern, 1983), na convicção de que os pensamentos e crenças do professor guiam, orientam e influenciam o seu comportamento, numa relação intrínseca e dialéctica entre o pensamento e a acção» (Bizarro, 2006, p. 29)

A importância de repensar os conceitos fundamentais da Educação de hoje, bem como das respostas a dar, é de essencial valor, tendo em vista perspectivar um mundo melhor e com maior qualidade para todos os intervenientes no processo educativo, no qual os alunos têm muito a ganhar.

1.4. Participantes

Participaram neste estudo, cinquenta e seis professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se, portanto, de uma amostra de conveniência (Agrupamento onde exercemos funções docentes), embora apresente alguma representatividade, na medida em que os sujeitos que a integram são representativos da população em estudo: os professores. Destes 56 professores, 9 são do sexo masculino (16,1%) e a esmagadora maioria (47) do sexo feminino (83,9%). No que concerne à idade, apresentam uma média de 41,71 anos (DP=8,17), com uma amplitude etária compreendida entre os 29 e os 57 anos. Em termos da situação relativamente ao quadro 6 (10,7%) são contratados e 50 do quadro (89,3%). Respeitante ao tempo de serviço os professores apresentam uma antiguidade média de 17,39, com um mínimo de 5 e um máximo de 30 anos. A esmagadora maioria dos professores possui como habilitações literárias a licenciatura (67,8%) conforme se pode verificar pela tabela que se segue:

Tabela 1

Distribuição dos professores em função das habilitações literárias

Habilitações	N	%
Bacharelato	8	14,4
Bacharelato + complemento	2	3,6
Licenciatura	38	67,8
Licenciatura + formação complementar (CESE, especialização, pós-graduação)	5	8,8
Mestrado	1	1,8
Doutoramento	1	1,8
Não respostas	1	1,8

Mais de metade da nossa amostra dos professores lecciona em 2 anos de escolaridade (57,3%), o que corresponde a 32 professores; 19,6% lecciona apenas num ano de escolaridade (11 professores), 12,5% lecciona em 4 anos de escolaridade distintos (7 professores) e 10,6% lecciona em 3 anos de escolaridade (6 professores). A tabela seguinte dá-nos uma visão mais completa dos resultados, ilustrando os anos em os professores leccionam e sua especificação.

Tabela 2

Número de anos em que os professores leccionam

Número de anos em que os professores leccionam	N	%	Especificação dos anos	N	%
Apenas num ano	11	19,6	1º ano escolaridade	6	10,6
			2º ano escolaridade	3	5,4
			4º ano escolaridade	2	3,6
			1º + 2º anos escolaridade	10	17,9
Em 2 anos de escolaridade	32	57,3	1º + 3º anos escolaridade	2	3,6
			1º + 4º anos escolaridade	3	5,4
			2º + 3º anos escolaridade	3	5,4
			2º + 4º anos escolaridade	1	1,8
Em 3 anos de escolaridade	6	10,6	3º + 4º anos escolaridade	13	23,2
			1º + 2º + 3º anos escolaridade	4	7,0
			1º + 2º + 4º anos escolaridade	1	1,8
			2º + 3º + 4º anos escolaridade	1	1,8
Em 4 anos de escolaridade	7	12,5	1º + 2º + 3º + 4º anos escolaridade	7	12,5

1.5. Instrumento

Na recolha de informação foi utilizado um questionário construído e reformulado a partir de do estudo piloto efectuado a dez professores do 1º CEB que não fizeram parte da amostra final. O questionário era composto por um conjunto de perguntas fechadas e perguntas abertas que visaram a obtenção dos objectivos propostos nesta investigação: **(i)** averiguar as representações/percepções dominantes que os professores possuem da leitura e da escrita (questão 1.a); **(ii)** averiguar as representações/percepções dominantes das manifestações de perturbação da aprendizagem (questão 2); **(iii)** averiguar quais as representações/percepções sobre as dificuldades de aprendizagem bem como dos meios que desencadeiam o diagnóstico das suas causas; **(iv)** averiguar as representações/percepções dominantes das causas das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (questão 8); **(v)** averiguar as representações/percepções dominantes das manifestações dos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (questão 9); **(vi)** averiguar quais as estratégias mais utilizadas pelos professores com os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (questão 10); **(vii)** averiguar quais as barreiras mais percebidas pelos professores na implementação de estratégias para lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (questão 11), entre outras. O questionário continha ainda questões de cariz sócio-demográfica que nos permitiram caracterizar a amostra de professores utilizada neste estudo.

1.6. Procedimento

Como anteriormente foi referido, procedemos previamente a um estudo piloto com uma amostra de dez professores, cujas ideias essenciais deram origem ao questionário definitivo. O questionário foi aplicado a 56 professores do 1º Ciclo Ensino Básico. 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 questionários e tendo feita a respectiva numeração, procedemos à inserção dos dados quantitativos numa base de dados criada no *package* estatístico SPSS (Statistics Package for Social Sciences) for Windows versão 16.0.

As perguntas fechadas foram tratadas quantitativamente através da análise das frequências, tendo em vista encontrar os valores mais representativos das representações/percepções referentes às temáticas abordadas. 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, objectividade e fidelidade.

Após o tratamento dos dados recolhidos e a fim de averiguarmos se os resultados alteram em função de algumas das variáveis independentes (sexo, tempo de serviço e quadro dos inquiridos), seleccionámos algumas questões que considerámos mais pertinentes para o nosso estudo. As categorias ou opções consideradas foram as que correspondiam a uma percentagem de respostas superior a 10%, por serem as mais representativas. Seguidamente, traçámos algumas hipóteses que testaremos recorrendo ao teste do Qui-quadrado e nos casos em que mais de 20% das células tenham frequências esperadas inferiores a 5, tomar-se-á como referência o valor do teste exacto de Fisher, como factor de correcção.

2. Resultados

A apresentação dos resultados segue a ordem das questões do questionário. Apresentamos algumas citações dos inquiridos, identificadas com *Q* (questionário) seguido do número a que corresponde.

2.1. Representações/percepções da leitura e da escrita

Uma das primeiras questões colocadas incidiu nas intenções educativas do Ensino Básico, em que afirmámos ser uma delas, o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Sobre a importância deste desiderato os professores inquiridos apresentaram alguma consensualidade ao referirem que o mesmo é um requisito essencial à aprendizagem e à descoberta («...a leitura e a escrita são indispensáveis para avançar no conhecimento e descoberta» Q 2, «... ler e escrever são os alicerces para novos saberes» Q 3, «...sendo elas a base da descoberta da informação e troca da mesma».Q 4.) (40,96% das respostas emitidas continha esta ideia). Num segundo plano, argumentaram ser este desiderato um requisito necessário para se viver em sociedade («...Ler e escrever são requisitos necessários para viver em sociedade nos dias que correm» Q.10, «... são conhecimentos indispensáveis para a nossa sociedade» Q.14) (18,10% das respostas) e indispensável para a função comunicacional («...sendo uma forma de comunicar muito importante» Q 11,«...Sim é mesmo indispensável nos dias de hoje, quer para comunicar...» Q 11). (16,86% da totalidade das respostas emitidas). A tabela seguinte ilustra os resultados obtidos, após as respostas terem sido submetidas a um processo de análise de conteúdo.

Tabela 3

Importância atribuída ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita

Representações/percepções	N	%
1º Requisito essencial à aprendizagem e à descoberta /alicerces para novos saberes	34	40,96
2º Requisito necessário para viver em sociedade	15	18,10
3º Indispensável para a função comunicacional	14	16,86
4º Importante para o acesso a nova informação	8	9,64
5º Indispensável para a progressão / desenvolvimento e enriquecimento	6	7,22
6º Indispensável para a cultura e para o lazer	4	4,82
7º Outros	2	2,40
Nº total de respostas	91	100,00

Nas representações da leitura e da escrita, os professores eram convidados a assinalar as opções que considerassem mais pertinentes, das quatro que lhe foram propostas. Alguns professores assinalaram mais do que uma opção, daí que o número total de respostas excedesse o número de sujeitos respondentes. Analisando a tabela 4 e o gráfico 1, podemos constatar que a ideia mais associada à representação da leitura é a **compreensão e o decifrar as mensagens escritas** (41,76% das respostas), logo seguida da **descodificação do código escrito** (29,68% das respostas).

Tabela 4
Representações/percepções da leitura

Representações/percepções	N	%
1º Compreender mensagens escritas / decifrar	38	41,76
2º Descodificar o código escrito	27	29,68
3º Transpor o código escrito para o oral	14	15,38
4º Associar grafemas aos fonemas	12	13,18
Nº total de respostas	91	100,00

Podemos constatar que as duas ideias atrás referidas representam mais de 70% das respostas referenciadas pelos docentes inquiridos. Estas duas ideias caracterizam, portanto, a representação/percepção que os professores possuem da leitura.

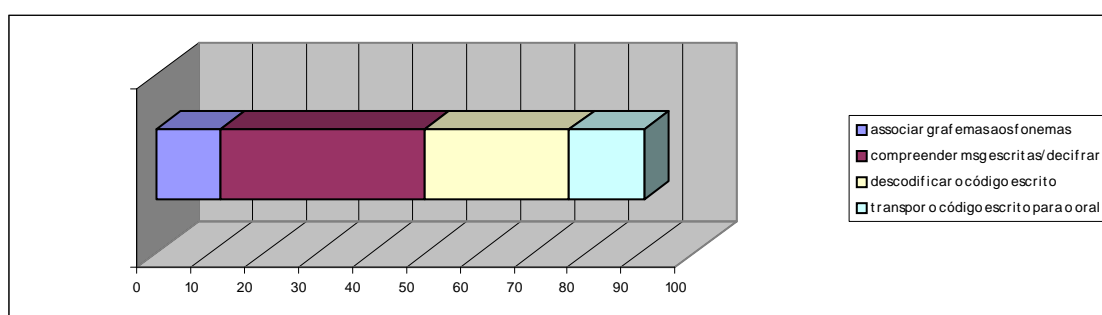


Gráfico 1 - Representações/percepções da leitura

No que concerne às representações/percepções da escrita (tabela 5 e gráfico 2), podemos referir que a representação mais evidente nos professores inquiridos reside no **associar grafemas de modo a transmitir mensagens** (30,12 % das respostas) e no **expressar ideias por escrito** (25,30% das respostas). No seu conjunto estas duas ideias representam um pouco mais de metade da totalidade das respostas emitidas.

Tabela 5
Representações/percepções da escrita

Representações/percepções	N	%
1. Associar grafemas de modo a transmitir mensagens	25	30,12
2. Expressar ideias por escrito	21	25,30
3. Utilização correcta de um código	19	22,89
4. Forma de comunicar	18	21,69
Nº total de respostas	83	100,00

No gráfico 2 podemos verificar que as restantes duas ideias expressas têm uma percentagem igualmente importante na representação que os professores possuem da escrita.

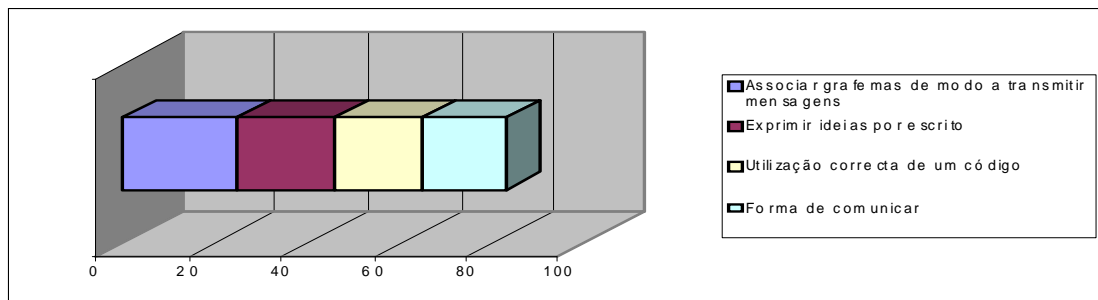


Gráfico. 2 - Representações/percepções da escrita

Comparando a representação da leitura com a representação da escrita e, apesar da primeira ter originado uma maior produtividade em termos de número de respostas, o que à partida poderia querer significar maior dispersão, constatamos que a representação da leitura é mais consensual do que a representação da escrita.

2.2. Representações/percepções das perturbações na aprendizagem

Sobre a representação das manifestações associadas às perturbações na aprendizagem, os professores inquiridos foram confrontados com um conjunto de sete opções de resposta e foram convidados a assinalar as opções que considerassem mais frequentes. Alguns assinalaram mais do que uma opção daí que, o número total de respostas excedesse o número de sujeitos respondentes. Pela análise da tabela 6 verificamos que as representações das manifestações mais frequentes das perturbações da aprendizagem se ficam a dever essencialmente à **hiperactividade** (37,42%) e à **deficiência mental** (QI muito inferior) (33,09%), logo seguidas das **disfunções cerebrais mínimas** (19,42%).

Tabela 6

Representações/percepções das manifestações mais frequentes das PA

Representações/percepções	N	%
1º Hiperactividade	52	37,42
2º Deficiência Mental (QI muito inferior)	46	33,09
3º Disfunções cerebrais mínimas	27	19,42
4º Fetopatia Alcoólica	7	5,04
5º Outras deficiências	4	2,87
6º Microcefalia	2	1,44
7º Trissomia	1	0,72
Nº total de respostas	139	100,00

No que concerne aos meios desencadeados para diagnosticar / comprovar a causa dos PA (Perturbações da Aprendizagem), bem como para obter respostas de apoio para esses alunos, os professores inquiridos manifestavam a sua opinião com base em perguntas de resposta aberta, as quais foram submetidas ao um processo de análise de

conteúdo, considerando os pressupostos definidos por Bardin (1977), tendo como unidade de registo a ideia e, como regra de enumeração, a frequência.

Quanto aos meios de diagnóstico das perturbações de aprendizagem, os mais referenciados foram a **avaliação psicológica** e o **solicitar apoio especializado** («...Avaliação psicológica e pedido ao ensino especial» Q 56), «... Recorrer aos serviços de psicologia e equipa do ensino Especial» Q 55) (com 25,61% e 21,48% respectivamente da totalidade das respostas emitidas). Num segundo plano surgem a **consulta dos pais e encarregados de educação** («...Diálogo com os pais, avaliação diagnóstica» Q 32) (com 14,40 %), os **testes de avaliação diagnóstica** e o **recurso a equipas pedagógicas e/ou multidisciplinares** («...avaliação diagnóstica» Q 32). (cada um com 9,92% das respostas). As restantes respostas foram agrupadas nas categorias constantes da tabela seguinte:

Tabela 7

Representações/percepções dos meios de diagnóstico mais frequentes utilizados das PA

Representações/percepções	N	%
1º Avaliação psicológica	31	25,61
2º Solicitar apoio especializado (médico/EE)	26	21,48
3º Entrevista aos pais / encarregados de educação	15	14,40
4º Testes de avaliação diagnóstica	12	9,92
4º Equipa pedagógica e/ou multidisciplinar	12	9,92
5º Observação	7	5,79
6º Diagnóstico com grelhas	5	4,13
7º Anamnese	4	3,30
8º Exercícios de avaliação [lateralidade, oralidade]	3	2,48
9º Fichas de exercícios adaptados	2	1,65
10º Consulta de desenvolvimento	1	0,83
10º Avaliação formativa	1	0,83
10º Plano de recuperação	1	0,83
10º Ficha de caracterização	1	0,83
Nº total de respostas	121	100,00

Respeitante aos meios desencadeados para a obtenção de apoio, as repostas obtidas são bem mais consensuais. Os docentes optam por **solicitar apoio aos técnicos de educação especial** («Pedir ajuda aos serviços da Educação Especial» Q 21).(52,24% das respostas) ou optam pelo **preenchimento de ficha de caracterização /referenciação** («Ficha de referenciação» Q 31) (34,33%).

Tabela 8

Meios que habitualmente desencadeia para a obtenção de respostas de apoio

Representações/percepções	N	%
1º Solicitar apoio aos técnicos de Educação Especial	35	52,24
2º Preenchimento de ficha de caracterização / referência	23	34,33
3º Apresentação dos resultados de avaliação aos órgãos de gestão	5	7,47
4º Avaliação psicológica	1	1,49
4º Encaminhamento para o agrupamento	1	1,49
4º Contacto com os pais	1	1,49
4º Não respostas	1	1,49
Nº total de respostas	67	100,00

2.3. Representações/percepções de DA e de NEE

Considerando a pertinência desta temática, os professores foram questionados relativamente às representações/percepções que possuem sobre as dificuldades de aprendizagem, mediante o convite à definição do conceito. As respostas foram igualmente submetidas ao um processo de análise de conteúdo, considerando os pressupostos definidos por Bardin (1977), tendo como unidade de registo a ideia e, como regra de enumeração, a frequência. Os resultados obtidos remetem-nos para uma representação/percepção ancorada nas **dificuldades cognitivas (aquisição/retenção/utilização de conhecimentos)** («São limitações na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento das competências académicas» Q 13), categoria que emerge destacada no primeiro plano da representação (41,51%), a uma grande distância da segunda categoria: o diferencial entre a idade mental e a idade cronológica («... havendo discrepância entre a idade cronológica e os conhecimentos que em geral adquirem as crianças da sua idade» Q 2) ,(«... tendo, no entanto um QI dentro da média» Q 19).(14,16%). Considerando a essência das duas categorias, podemos dizer que a representação do conceito de dificuldades de aprendizagem radica em problemas de ordem cognitiva (as duas categorias em conjunto explicam mais de 50% das respostas emitidas). Na tabela 9 encontram-se especificados os resultados que emergiram da análise de conteúdo às diferentes respostas emitidas pelos professores inquiridos.

Tabela 9

Representações/percepções do conceito de DA

Representações/percepções	N	%
1º Dificuldades cognitivas (aquisição/retenção/utilização conhecimentos)	44	41,51
2º Diferencial entre a Idade Mental e a Idade Cronológica	15	14,16
3º Obstáculos à aprendizagem (não especificados)	13	12,26
4º Dificuldades na compreensão	10	9,43
5º Limitações em termos de atenção / concentração	10	9,43
6º Dificuldades na leitura e na escrita	4	3,77
7º Dificuldades sociais (interacção / integração)	3	2,83
8º Falta de interesse	2	1,89
9º Outros ideias com apenas uma unidade de registo	5	4,72
Nº total de respostas	106	100,00

Questionados sobre o facto de terem ou não alunos com dificuldades de aprendizagem (DA), a totalidade dos professores da nossa amostra foi consensual ao responder afirmativamente (100%). Quanto à confirmação dessas dificuldades 49 respondeu que sim (87,5%) e, 7 pela negativa (12,5%). Confrontados com a existência ou não de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), 49 professores responderam afirmativamente (87,5%) e 6 pela negativa (10,7%). Quanto às confirmações da existência dessas NEE, 48 respondeu que sim (85,7%) e 1 pela negativa (1,8%).

Respostas bastante consensuais foram igualmente obtidas, quanto à suficiência do apoio Sócio – Educativo e do apoio da Educação Especial. Tanto numa resposta como noutra, os professores pronunciaram-se pela negativa. No primeiro caso com 78,6 % dos respondentes e, no segundo caso 83,9 %. A totalidade das respostas poderá ser verificada na tabela que se segue.

Tabela. 10

Estatísticas descritivas relativamente à existência de alunos com DA e NEE

	Sim	Não	Não respostas
Tem alunos com DA ?	56 (100 %)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
As DA são confirmadas ?	49 (87,5 %)	7 (12,5 %)	0 (0,00%)
Tem alunos com NEE ?	49 (87,5%)	6 (10,7 %)	1 (1,88 %)
As NEE são confirmadas ?	48 (85,7 %)	1 (1,8 %)	7 (12,5 %)
Considera suficientes as respostas do apoio educativo	12 (21,4 %)	44 (78,6 %)	0 (0,00%)
Considera suficientes as respostas do apoio da Ed. Esp.	9 (16,1 %)	47 (83,9 %)	0 (0,00%)

A justificação para a não suficiência das respostas quer dos apoios educativos, quer da Educação Especial residem essencialmente na falta de tempo para esses

mesmos apoios. Muitos respondentes referiram constantemente o facto da duração desses apoios ser muito diminuto e claramente insuficiente face às dificuldades que os alunos apresentam («... o seu tempo de apoio é muito reduzido» Q 19, « Não. Por falta de tempo» Q 20). A tabela 11 ilustra as respostas obtidas.

Tabela. 11

Justificação relativa à suficiência das respostas dos apoios educativos e da educação especial

Justificação relativa à suficiência das respostas dos apoios educativos	N	%
Não – Falta de tempo (tempo insuficiente)	48	77,42
Sim – é um apoio individualizado	6	9,68
Não – porque esses professores também têm de fazer substituições	4	6,45
Não – Falta de professores e de técnicos	4	6,45
Total de respostas	62	100,00
Justificação relativa à suficiência das respostas da educação especial	N	%
Não - Falta de tempo (tempo insuficiente)	45	68,18
Não – Muita burocracia (papelada a preencher)	7	10,60
Não – Necessidade de mais técnicos	6	9,09
Sim – é um apoio especializado	5	7,58
Não – Falta de professores e de técnicos	3	4,55
Total de respostas	66	100,00

A terminar este bloco de informação, tentamos obter dos respondentes alguns elementos que nos permitissem ajudar a compreender a representação da distintividade entre os conceitos de dificuldades na aprendizagem (DA) e necessidades educativas especiais (NEE). As respostas à questão aberta foram submetidas ao um processo de análise de conteúdo, considerando os pressupostos definidos por Bardin (1977), tendo como unidade de registo a ideia e, como a regra de enumeração, a frequência. A tabela 12 ilustra os resultados obtidos.

Tabela 12

Diferenças entre DA e NEE

NEE/DA	N	%
1º Existência de deficiência ou patologia permanente/ Não existência de patologia permanente	30	38,47
2º Grau de severidade da “perturbação”-grave/ Grau de severidade da “perturbação”-moderada/ligeira.	28	35,90
3º NEE incluem as DA /Ideia de que as DA estão incluídas nas NEE	8	10,26
4º NEE são problemas graves na aprendizagem/ DA são problemas moderados na aprendizagem	6	7,69
5º Maior necessidade de acompanhamento/Menor necessidade de acompanhamento	2	2,56
6º Natureza e duração do tipo de intervenção – permanente/ Natureza e duração do tipo de intervenção – temporária	2	2,56
7º Dificuldades de acompanhamento/ Menos Dificuldades de acompanhamento	1	1,28
8º Outros	1	1,28
Total de respostas	78	100

Podemos constatar que as duas primeiras categorias, pela percentagem de respostas obtidas, nos esclarecem sobre o nó central da representação: “**existência de deficiência ou patologia permanente**” («DA não pressupõem nenhuma deficiência de carácter permanente. As NEE, pressupõem que o aluno é portador de uma deficiência comprovada por relatórios médicos» Q 23) (38,47%) e, “**grau de severidade da perturbação**” («As DA são dificuldades com menos gravidade e por vezes sem causa aparente» Q 24) (35,90%).

2.4. Causas, características, estratégias e barreiras relacionadas com as DA na leitura e na escrita

Neste bloco de dados procuraremos ilustrar as causas mais comuns das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita; as características ou manifestações mais significativas de tais dificuldades de aprendizagem; as estratégias utilizadas para lidar com este tipo de alunos bem como as barreiras para a implementação dessas estratégias.

2.4.1. Causas das DA na leitura e na escrita

Como causas mais comuns das DA na leitura e na escrita, os professores assinalaram mais do que uma das que foram apresentadas (uma média de 4,8). As mais comuns foram: perturbações de memória (13,55%), problemas sócio – emocionais (14,45%), problemas familiares (12,08%) e problemas cognitivos (10,99%).

Tabela 13
Causas mais comuns das DA na leitura e na escrita

Causas	N	%
1º Perturbações de memória	37	13,55
2º Problemas sócio – emocionais	34	14,45
3º Problemas familiares	33	12,08
4º Problemas cognitivos	30	10,99
5º Dificuldades no processamento da informação	27	9,89
5º Disfunções neurológicas mínimas	27	9,89
5º Imaturidade	27	9,89
6º Indisciplina	25	9,16
7º Perturbação da atenção	18	6,55
8º Desmotivação / desinteresse	15	5,50
Total de respostas	275	100,00

2.4.2. Características/manifestações mais significativas das DA na leitura e na escrita

As manifestações mais significativas das DA na leitura e na escrita, os professores assinalaram mais do que uma das que foram apresentadas (uma média de 4,6). As mais comuns foram: erros ortográficos (21,07%), pouca autonomia (18,00%), limitações na compreensão (16,88%) e dificuldade na descodificação de palavras (16,09%).

Tabela 14

Características/manifestações mais significativas em alunos com DA na leitura e na escrita

Características	N	%
1º Erros ortográficos	55	21,07
2º Pouca autonomia	47	18,00
3º Limitações na compreensão	44	16,88
4º Dificuldades na descodificação de palavras	42	16,09
5º Perturbações de memória	22	8,42
6º Desinteresse	17	6,51
7º Défice de atenção/concentração	16	6,13
8º Dificuldade de raciocínio	9	3,45
8º Baixo rendimento escolar	9	3,45
Total de respostas	261	100,00

2.4.3. Estratégias utilizadas em alunos com DA na leitura e na escrita

No que concerne a esta questão, os professores referiram de uma forma concomitante, várias estratégias (uma média de 4,3 estratégias por docente). Das várias estratégias utilizadas (tabela 15), o apoio individualizado, foi aquele que mereceu um maior número de referências (22,83%). Seguem-se as actividades lúdicas (14,52%), os exercícios adaptados (14,10%), a diferenciação pedagógica (12,03%) e o reforço positivo (11,62%).

Tabela 15

Estratégias que utilizaria ou utiliza com alunos com DA na leitura e na escrita a fim de as superar ou minimizar

Estratégias	N	%
1º Apoio individualizado	55	22,83
2º Actividades lúdicas	35	14,52
3º Exercícios adaptados	34	14,10
4º Diferenciação pedagógica	29	12,03
5º Reforço positivo	28	11,62
6º Treino de atenção/concentração	23	9,55
6º Tutorias / trabalho de pares	23	9,55
7º Planificação com o/os aluno (s)	14	5,80
Total de respostas	241	100,00

2.4.4. Barreiras à implementação de estratégias para lidar com alunos com DA na leitura e na escrita

A generalidade dos professores inquiridos referiu mais do que uma barreira das que lhes foram apresentadas (média de 4,6 barreiras por docente). As barreiras mais referidas estão relacionadas com a composição das turmas: turmas heterogéneas (20,99%) e turmas numerosas (20,23%). Só depois surgem a falta de recursos materiais (14,50%) e a indisciplina (14,12%). A tabela seguinte ilustra os resultados obtidos

Tabela 16

Barreiras que considera relevantes para a implementação de algumas estratégias/actividades

Barreiras	N	%
1º Turmas heterogéneas	55	20,99
2º Turmas numerosas	53	20,23
3º Falta de recursos materiais	38	14,50
4º Indisciplina	37	14,12
5º Falta de compreensão e colaboração dos pais	36	13,74
6º Falta de apoio	28	10,69
7º Falta de tempo	15	5,73
Total de respostas	262	100,00

2.5. Outras questões

Neste último bloco de informação apresentam-se os resultados referentes às últimas 4 questões, nas quais se pede ao respondente: a indicação de dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita, se considera importante a realização de acções de formação nesta área, se o respondente gostaria de frequentar essas mesmas acções e se o respondente considera que os alunos com DA necessitam de apoio da Educação Especial ou do apoio Sócio Educativo. A terminar o questionário procuramos saber se os professores que colaboraram neste estudo concordam com a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular. Os resultados obtidos apresentam-se de seguida.

Quanto à **indicação de DA**, os docentes indicaram uma média de 3 dificuldades, sendo as mais referenciadas os erros ortográficos («... *erros na ortografia e caligrafia pouco legível*» Q 2; « *Erros ortográficos e na organização de ideias* » Q 26.) (25,31%), as dificuldades associadas à leitura («*Troca de letras ou omissões, leitura titubeante...*» Q 28) (18,35%) e a dislexia «*Dislexia,...*» Q 42) (15,20%). Estas três DA representam 58,86% da totalidade das respostas emitidas pelos professores. A tabela 17 ilustra os

resultados obtidos, após as respostas terem sido submetidas a um processo de análise de conteúdo.

Tabela 17
Dificuldades de aprendizagem da leitura e/ou da escrita

Dificuldades	N	%
1º Erros ortográficos	40	25,31
2º Dificuldades na leitura (leitura pouco fluente / silabada)	29	18,35
3º Dislexia	24	15,20
4º Dificuldades de compreensão	15	9,50
5º Dificuldades na interpretação	10	6,34
6º Inversão	7	4,43
7º Dificuldades em decodificar	6	3,80
8º Omissão de sílabas / letras / grafemas	5	3,16
9º Dificuldades de expressão escrita	4	2,53
9º Dificuldade em organizar ideias	4	2,53
10º Disgrafia	3	1,90
11º Dificuldades de expressão verbal	2	1,26
11º Disortografia	2	1,26
12º Outros (com apenas uma referência cada)	7	4,43
Total de respostas	158	100,00

Sobre a importância da realização de ações de formação na área das dificuldades de aprendizagem, a totalidade dos docentes assinalou a sua importância (100%) e, igualmente, de forma unânime, referiram que gostariam de as frequentar (100%).

Quanto ao tipo de apoio que os alunos com DA necessitam, já não se encontrou consensualidade nos docentes inquiridos. Um pouco mais da metade da amostra (51,79%) referiu serem os apoios Sócio Educativos, enquanto que 48,21% da amostra refere a Educação Especial. Os primeiros parecem justificar a sua opção pelo que a lei prescreve («*Apoio Sócio Educativo, de acordo com a nova legislação*» Q 1), enquanto que os segundos justificam a sua opção por ser um apoio mais especializado e com mais respostas para os diferentes problemas («*Da Educação Especial porque os professores têm formação específica e mais alargada*») Q 44).

Tabela. 18
De que necessitam os alunos com DA

Apoio Sócio – Educativo			Educação Especial		
	N	%		N	%
Sim	29	51,79	Sim	27	48,21
<u>Motivos expressos:</u>			<u>Motivos expressos:</u>		
- É o que a legislação prevê		(12)	- É um apoio mais especializado		(18)
- É o que os pais aceitam		(1)	- Possuem mais respostas		(9)
- Apoio individualizado		(1)	- Horário de atendimento fixo		(5)
			- Apoio individualizado		(2)

A última questão procurou averiguar se os professores que participaram neste estudo concordavam ou não com a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular. As respostas obtidas são maioritariamente a favor da inclusão dos alunos com NEE e os que não concordam apontam como razão a falta de meios (recursos físicos e humanos) para dar resposta às necessidades destes alunos («*Não, por falta de capacidade de resposta*») Q 2, «*Sim desde que essa escola tenha condições de dar respostas adequadas*» Q 32).

Após a descrição dos resultados de todas as questões, passamos a apresentar os resultados do teste do Qui-quadrado e do teste exacto de Fisher como factor de correcção (nos casos em que mais de 20% das células tenham frequências esperadas inferiores a 5). As categorias ou opções consideradas foram as que correspondiam a uma percentagem de respostas superior a 10%, por serem as mais representativas. Para aceitar ou rejeitar a hipótese nula vamos utilizar como referência um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). As hipóteses estatísticas a considerar são:

H0: As variáveis são independentes / vs / H1: As variáveis não são independentes

Hipótese 1 – A importância atribuída ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita varia em função do tempo de serviço, género ou tipo de contrato dos professores.

Tabela. 19

Tempo de serviço	Qui ²	df	p
Requisito essencial à aprendizagem e à descoberta /alicerces para novos	,768	2	,681
Requisito necessário para viver em sociedade	,821	2	,663
Indispensável para a função comunicacional	,376	2	,828
	Teste de Fisher		
Género	df	p	
Requisito essencial à aprendizagem e à descoberta /alicerces para novos	1	1,000	
Requisito necessário para viver em sociedade	1	,418	
Indispensável para a função comunicacional	1	424	
Tipo de contrato			
Requisito essencial à aprendizagem e à descoberta /alicerces para novos	1	,386	
Requisito necessário para viver em sociedade	1	,654	
Indispensável para a função comunicacional	1	1,000	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,10$

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, do género e do tipo de contrato, de acordo com os valores da tabela 19.

Hipótese 2 – As representações/percepções do conceito de DA variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tabela. 20

Tempo de serviço	Qui ²	df	p
dificuldades cognitivas	2,024	2	,363
idade mental -cronológica	4,561	2	,102
Obstáculos	15,798	2	,000*
Teste de Fisher			
Género	df	p	
dificuldades cognitivas	1	,385	
idade mental -cronológica	1	,418	
Obstáculos	1	,189	
Tipo de contrato			
dificuldades cognitivas	1	1,000	
idade mental -cronológica	1	1,000	
Obstáculos	1	,488	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,10$

A distribuição das respostas a esta questão varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 15,798, $p=0,000$. A análise dos resíduos ajustados standardizados informa-nos que são nas respostas dos professores com até 10 anos de serviço e nas respostas dos professores com 11-20 anos de serviço onde se encontram as diferenças significativas de opinião (até 10 anos 69,2% e 11-20 anos 7%).

Hipótese 3 – A Identificação das Características/Manifestações mais significativas em alunos com DA na leitura e na escrita varia em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tabela. 21

Tempo de serviço	Qui ²	df	p
Erros ortográficos	2,783	2	,249
Pouca autonomia	1,011	2	,603
Limitações na compreensão	4,106	2	,128
Dificuldades na descodificação de palavras	1,046	2	,593
Teste de Fisher			
Género	df	p	
Erros ortográficos	1	1,000	
Pouca autonomia	1	,148	
Limitações na compreensão	1	,666	
Dificuldades na descodificação de palavras	1	,676	
Tipo de contrato			
Erros ortográficos	1	1,000	
Pouca autonomia	1	0,716	
Limitações na compreensão	1	,314	
Dificuldades na descodificação de palavras	1	,526	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,10$

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, do género e do tipo de contrato, como podemos verificar na tabela 21.

Hipótese 4 – As Estratégias que os professores utilizariam ou utilizam com alunos com DA na leitura e na escrita a fim de as superar ou minimizar variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tabela. 22

Tempo de serviço	Qui ²	df	p
Apoio individualizado	2,783	2	,249
Actividades lúdicas	,316	2	,854
Exercícios adaptados	,061	2	,970
Diferenciação pedagógica	,722	2	,697
Reforço positivo	2,392	2	,302
	Teste de Fisher		
Género	df	p	
Apoio individualizado	1	1,000	
Actividades lúdicas	1	,715	
Exercícios adaptados	1	,727	
Diferenciação pedagógica	1	1,000	
Reforço positivo	1	,469	
Tipo de contrato			
Apoio individualizado	1	1,000	
Actividades lúdicas	1	,560	
Exercícios adaptados	1	,776	
Diferenciação pedagógica	1	1,000	
Reforço positivo	1	,085***	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,10$

Reforço positivo

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=0,085$. No entanto, para um nível de significância $\leq 0,10$, consideraríamos que há uma diferença significativa, sendo que os professores do Quadro de Escola utilizam menos o reforço positivo do que os professores do Quadro de Zona Pedagógica.

Hipótese 5 – As Barreiras que os professores consideram mais relevantes para a implementação de algumas estratégias/actividades em alunos com DA na leitura e na escrita variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tabela. 23

Tempo de serviço	Qui ²	df	p
Turmas heterogêneas	2,783	2	,249
Turmas numerosas	1,278	2	,528
Falta de recursos materiais	,185	2	,912
Indisciplina	1,149	2	,563
Falta de compreensão e colaboração dos pais	2,207	2	,332
Falta de apoio	3,037	2	,219
	Teste de Fisher		
Gênero	df		p
Turmas heterogêneas	1		1,000
Turmas numerosas	1		1,000
Falta de recursos materiais	1		,448
Indisciplina	1		,470
Falta de compreensão e colaboração dos pais	1		,707
Falta de apoio	1		1,000
Tipo de contrato			
Turmas heterogêneas	1		1,000
Turmas numerosas	1		,565
Falta de recursos materiais	1		,213
Indisciplina	1		,030*
Falta de compreensão e colaboração dos pais	1		,255
Falta de apoio	1		,085***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,10$

Indisciplina -A distribuição das respostas a esta questão varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,030$. Os professores do Quadro de Zona Pedagógica consideram mais que a indisciplina é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Escola.

Falta de apoio – A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,085$. No entanto, para um nível de significância $\leq 0,10$ a diferença é significativa, os professores do Quadro de Escola consideram mais que a falta de apoio é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Zona Pedagógica.

3. Discussão dos resultados

3.1. Discussão dos resultados

A problemática do nosso trabalho assenta sobre o ponto fulcral das representações/percepções que os professores do 1ºCEB possuem sobre o conceito de DA e NEE, sobre o perfil do aluno com DA ou NEE, bem como no levantamento das causas/etiologia apontadas pelos professores, das estratégias pedagógicas que

desenvolvem, dos factores que no entender dos inquiridos dificultam a implementação dessas estratégias e ainda das opiniões acerca dos Apoios Sócio – Educativo e Educação Especial. Estamos convictos de que as crenças e pensamentos dos professores, segundo o “paradigma” mediacional centrado no professor «(Shavelson & Stern, 1983; Marcelo Garcia, 1987) (...) guiam, orientam e influenciam o seu comportamento, numa relação intrínseca e dialéctica entre o pensamento e a acção» (Bizarro, 2006, p. 183), como já havia sido referido. Nesse sentido, elaboramos um conjunto de questões que compuseram o questionário aplicado e que nos permitirão reflectir sobre os tópicos neles mencionados.

Tentámos, ao longo deste estudo, percorrer um caminho não de sentido único, nem fechado, mas sim aberto e interactivo na convicção de ser «(...) finalidade essencial da investigação didáctica (re)construir um saber dinâmico e articulado em torno das suas dimensões normativa e interpretativa, um saber eminentemente orientado para a compreensão e a mudança (...) (Vieira, 1996, p. 120)» (Bizarro, 2006, p. 185). Embora tomemos em linha de conta os conhecimentos dos factos e realidades objectivas, o nosso estudo contempla, também os conhecimentos tácitos, as percepções ou intuições dos sujeitos, considerando-os muito importantes para a compreensão tão holística quanto possível do objecto de estudo.

O trabalho de campo, em educação, através do seu intrínseco carácter reflexivo ajuda quem faz investigação a tornar o familiar estranho e novamente interessante. Estamos convictos de que o método científico é a arte de interrogar a natureza dos fenómenos, ordenando os factos em relações lógicas, coerentes e objectivas que explicam e reproduzem factos. Em qualquer investigação, a metodologia impõe-se como um dos aspectos fulcrais a ter em linha de conta no desenvolvimento dessa mesma investigação.

A fim de partirmos das respostas dadas pelos inquiridos para reflexão do que é efectivamente concretizado e vivido na óptica destes professores acerca da problemática das perturbações da aprendizagem, realizámos um questionário (em anexo), onde materializámos algumas questões, fazendo o seu lançamento junto da amostra de professores do nosso Agrupamento, passando, de seguida, à interpretação dos resultados obtidos na análise das respostas obtidas. Começaremos por fazer referência a alguns dados pessoais, sexo, idade e habilitações académicas.

Podemos constatar, quanto à variável sexo, que representam a maioria, os inquiridos do sexo feminino, sendo que no total da amostra 47 elementos são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. «Esta proporção reflecte uma realidade que se vive nas escolas portuguesas, onde a maioria de docentes do sexo feminino (...) é particularmente importante» (Bizarro, 2006, p. 199). Também Sil (2004) refere que «esta constatação confirma a realidade de a grande maioria dos professores serem mulheres (Benavente, 1999)» (Sil, 2004, p. 79). Ainda, pelo mesmo autor, Ida Berges (1978), citado por Benavente (op. Cit) assinala que na França, em 1973 a maior percentagem de professores era do sexo feminino (83,5%) e ainda Perrenoud (1984), referido por Sil (2004) também citado por Benavente (idem), assina-la que em Genebra, percentagem semelhante (80%) corresponde a professores do sexo feminino. Em consulta aos dados estatístico do Ministério da Educação, verificámos também que, relativamente ao ano 2006/2007, a diferença continua significativa entre o número de docentes do sexo masculino e docentes do sexo feminino, sendo este muito mais elevado que aquele.

A variável idade apresenta uma amplitude etária compreendida entre os 29 e os 57 anos, correspondendo à média de 41 anos, situando-se, portanto a maioria dos docentes na faixa etária acima dos 35 anos e com tempo de serviço docente acima dos 17 anos. Significativamente, o número de professores do quadro corresponde à quase totalidade dos inquiridos, com situação mais ou menos estável e apenas uma minoria, 6 dos inquiridos, são contratados. O quadro de professores deste grau de ensino, neste agrupamento, é portanto razoavelmente estável, pelo que são conhecedores do meio sócio educativo envolvente.

Quanto à variável, habilitações literárias, verifica-se que a esmagadora maioria dos professores apresenta o grau de licenciatura, aparecendo outras habilitações literárias diminutamente representadas. Com efeito outros estudos têm constatado igualmente que este conjunto de resultados obtidos se encontra em sintonia com os mesmos obtidos também «em alguns estudos anteriores (Afonso, 1998, Branquinho & Sanches, 2000; Monteiro, 2000)» (Sil, 2004, p. 79). Tendo em conta sabermos que alguns dos inquiridos frequentam cursos de especialização, mestrados ou doutoramentos (em minoria) reconhecemos haver uma tendência para a situação se ir alterando.

Relativamente aos anos de escolaridade leccionados, verifica-se que a maioria dos professores lecciona mais que um ano de escolaridade, chegando a ter na mesma turma, os quatro anos de escolaridade. Tendo em conta que para além dos anos de escolaridade, ainda se encontram alunos com níveis de aprendizagem diversificados, sem incluir aqui os alunos com NEE que por si exigem e têm necessidade de um trabalho sistemático e individualizado, a implementação de estratégias será dificultada, como vimos a constatar pelas respostas à questão relativa aos factores que dificultam a implementação de algumas estratégias, apontando como principal barreira as turmas heterogéneas e numerosas.

De acordo com as investigações realizadas por Corroll (1963), Bloom (1979) e Huberman (1989) citados por Branquinho & Sanches (2000), in Sil (2004), todos os alunos são capazes de melhorar as suas competências (de acordo com as suas capacidades), desde que, além de se respeitar o seu ritmo de aprendizagem, se lhes proporcionem estratégias adequadas, o que vem ao encontro do que foi expresso pelos inquiridos na questão às respostas acerca das estratégias utilizadas, onde a mais referenciada é Apoio Individualizado, dificultado pela impossibilidade de respostas às necessidades dos alunos em turmas heterogéneas e numerosas.

Sendo a leitura e a escrita «um elemento essencial para o sucesso ao nível académico pessoal, profissional e social» (Cruz, 2007, p. 245), o desenvolvimento das habilidades, para tal, funcionam como, ainda corroborando Cruz (2007), as fundações para todas as aprendizagens escolares. Assim, considerando esta questão fundamental e tendo em conta que é neste grau de ensino que se dá início formalmente, ao desenvolvimento dessas habilidades, achámos pertinente a formulação da primeira questão onde os inquiridos manifestaram a importância deste desiderato. Nesta questão os inquiridos apresentaram alguma consensualidade ao referirem que o mesmo é um requisito essencial à aprendizagem e à descoberta, seguido de um requisito necessário para viver em sociedade.

O ser humano é um ser intrinsecamente relacional pelo que a comunicação se torna imprescindível. A postular esse facto, e de acordo com Rebelo (1993) a leitura e a escrita «fazem parte do sistema da comunicação humana e (...) ambas estão ligadas quer à aprendizagem, quer à utilização de linguagem» (Rebelo, 1993, p. 39). Assim, e continuando a corroborar Rebelo, reconhecemos importância da leitura e da escrita

podendo afirmar que aprender a ler e a escrever, na sociedade moderna se torna como que uma necessidade básica: «é fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza» (Rebelo, 1993, p. 39). Nesta perspectiva, também os professores inquiridos reconhecem a leitura e a escrita como sendo uma necessidade básica. Ainda reforçado por Navas (2002) «não há dúvidas de que até aos dias actuais a leitura e a escrita continuam despertando a atenção de muitos de nós, que nos maravilhámos com as peculiaridades de sua aquisição e seu desenvolvimento (...)» (Navas & Santos, 2002, p. XIII). Ainda reforçando a importância da leitura e da escrita, Cruz (1999, p. 138), afirma serem «o eixo das matérias escolares, isto é, ocupam um lugar predominante dentro das matérias escolares, pois na realidade elas são a base para o resto das aprendizagens», vindo as respostas dos inquiridos ao encontro desta afirmação.

Consideramos, então, pertinente questionar os inquiridos sobre a noção de leitura e da escrita. Na tentativa de tornar mais objectivo o tratamento dos dados e as conclusões a que pudéssemos chegar, considerámos, tendo por base o nosso conhecimento do campo e a literatura consultada, os seguintes indicadores. Para a leitura: i) associar grafemas aos fonemas; ii) compreender mensagens escritas/decifrar; iii) descodificar o código escrito; iv) transpor o código escrito para o oral.

Constata-se, aqui, que o item mais referenciado foi o compreender mensagens/decifrar, o que nos leva a concluir que os professores inquiridos não estão presos à ideia de que para saber ler basta associar grafemas aos fonemas, embora essa condição não deixe, de forma alguma, de ser importante. Ser leitor significa, «muito mais do que ser capaz de dominar um código escrito, tratando-se sim do domínio de uma linguagem (...), ou seja, aprender a ler não se reduz a uma mera técnica (...)» (Cruz, 2007, p. 6)

Para a escrita: i) exprimir ideias por escrito; ii) forma de comunicar; iii) utilização correcta de um código; iv) associar grafemas de modo a transmitir mensagens

Nesta questão destaca-se o item “associar grafemas de modo a transmitir mensagens” seguida de “exprimir ideias por escrito” o que denota a importância dada à transmissão de pensamentos como factor inerente às aprendizagens. Uma opinião partilhada por muitos autores é a de que «a escrita é o reverso da medalha da leitura, isto é, a representação de ideias na forma de letras. Assim, “escrever é pôr ideias em

símbolos escritos” (...)» (Rebelo, 1993, p. 43). Depreendemos daqui que os professores se encontram alerta para a importância da escrita como transmissora de ideias. O desafio, «a luta pela expressão do pensamento nasce com o próprio Homem» (Cruz, 2007, p. 30), pretendendo transmitir os seus desejos, sentimentos e pensamentos de forma a perdurarem nas novas gerações. «A escrita é considerada como o tipo mais elevado e complexo de comunicação» (Rebelo, 1993, p. 44). Sendo a leitura e a escrita consideradas como processos complexos, é natural que, e de acordo com a singularidade de cada aprendiz, surjam perturbações a nível da sua aprendizagem.

Para conhecermos e podermos reflectir sobre as percepções que têm acerca das Perturbações da Aprendizagem formulámos uma questão que nos remeteu claramente para a Hiperactividade e a Deficiência Mental seguida de Disfunções Cerebrais Mínicas como as causas mais referenciadas. Aqui sobressai a ideia, a concepção, que muitos professores ainda fazem de alunos que por motivos vários (atenção, interesse...) não prosseguem “o normal caminho” da aprendizagem revelando comportamentos de inquietude e mesmo indisciplina a serem classificados de hiperactivos. Por outro lado, denotam uma certa prudência ao solicitarem com frequência uma avaliação psicológica e de acordo com o resultado da mesma, a solicitação de Apoio (Educativo ou Especializado) recorrendo ao professor da Educação Especial como suporte/mediador do respectivo encaminhamento. Salienta-se aqui a opção em relação ao diagnóstico, a importância atribuída ao meio familiar, pelo que se refere, como ajuda ao diagnóstico, a entrevista aos pais ou Encarregados de Educação. Confirmamos aqui estarem as opções de acordo com Rebelo (1993), quando nos diz que após a observação informal (pais, familiares) se torna possível uma observação mais cuidada, com recursos a técnicos especializados, como por exemplo o psicólogo ou professor da Educação Especial. A partir daí, se necessário passar – se – à ao pedido de exame médico, surgindo aqui a pertinência de uma equipa multidisciplinar, também apontado pelos inquiridos.

Apontando os resultados (ou não) para a necessidade de novos recursos, nomeadamente Apoio Educativo ou Apoio da Educação Especial, os professores desencadeiam determinados meios para a sua obtenção dos quais o mais referenciado é a solicitação do Apoio do Professor da Educação Especial, sendo estes os elementos “mais próximos” aos professores, colaborando no preenchimento da ficha de caracterização/referenciação, bem como no encaminhamento, até porque com a nova legislação do decreto lei 3/2008 e com a classificação de acordo com a CIF, os

professores titulares de turma (e mesmo os da Educação Especial) ainda se encontram inseguros com algumas das novas orientações. Considerando a exigência de um diagnóstico confirmativo para beneficiar de Apoio (Educativo ou Ensino Especial tendo em conta o respectivo diagnóstico), os professores são cuidadosos em o solicitar, facto que se revela nas percentagens de alunos comprovados quer com DA quer com NEE.

Quanto à diferenciação entre DA e NEE, ainda se nota alguma dúvida, visto que até há bem pouco tempo as NEE abrangiam alunos com DA de diferentes graus desde as DA moderadas à deficiência ou incapacidade (embora o decreto lei 319/91, já alertasse para essa diferenciação). Neste sentido, e considerando pertinente, os inquiridos foram confrontados com dois desafios: 1) apontar as principais diferenças, no seu entender, entre as DA e as NEE; 2) apontar a sua percepção quanto à suficiência dos Apoios Educativos e de Educação Especial.

Os professores pronunciaram-se em ambos os casos, no segundo desafio, pela negativa apontando para o facto, a falta de tempo (tempo insuficiente), bem como a necessidade de preenchimento de outros documentos (burocracia) para obtenção do mesmo. Podemos reflectir sobre esta questão, considerando que na verdade para um aluno com incapacidade permanente, ou com DA, ter apoio especializado uma vez por semana é de todo insuficiente, embora nos possa surgir a ideia de que o professor titular de turma tendo um tempo muito mais alargado de apoio a esses alunos, os consideraria apenas para “número na turma”. Estamos convencidos que não, até porque na última questão foram confrontados com a inclusão de alunos com NEE nas salas do regular ao que a grande maioria respondeu incondicionalmente que sim.

Quanto ao primeiro desafio (diferenciação entre DA e NEE), apontam, maioritariamente, para a existência de deficiência ou patologia permanente, o que está de acordo com a nova legislação (3/2008) para as NEE. No entanto, grande parte dos professores ainda consideram as DA incluídas nas NEE, não distinguindo claramente as diferenças, depreendendo daqui a necessidade de mais informação/formação até, acerca destes conceitos. Quanto a isso, os inquiridos foram praticamente unânimes em considerar a formação importante revelando interesse em a frequentar, o que está de acordo com o princípio do inacabamento (no qual o ser humano como ser em devir, que dia após dia se (re) constrói num processo de actualização constante), princípio da pessoalidade (respeito pela singularidade de cada ser), bem como com o princípio da

continuação da formação e da transformabilidade (que assume o conhecimento como sendo dinâmico e formação como um processo dinâmico que se pretende contínuo e ao longo da vida). Ao serem confrontados com a definição do conceito de DA, ancoraram em dificuldades cognitivas, apontando, também, obstáculos não especificados. Embora a definição do conceito possa não estar, de todo esclarecida, no que concerne às estratégias utilizadas, revelam uma particular preocupação em apoiar individualmente tendo em consideração as particularidades de cada um, bem como, e de acordo com a faixa etária em questão, a aplicação de exercícios adequados e actividades lúdicas.

As causas apontadas para as DA da leitura e da escrita, são todas elas em percentagem significativas, embora a mais referenciada seja a perturbação da memória. Muitas teorias apontam como causas de DA, o deficiente funcionamento do cérebro ou do sistema nervoso central, podendo o mesmo ser hereditário (Rebelo, 1993). Ainda corroborando Rebelo, algumas teorias apontam para factores psicológicos, tais como deficiência de percepção, atenção e memória ou ainda problemas em estados emocionais. Cruz (2007) aponta também a instabilidade familiar, relações familiares e sociais perturbadas como factor causal das DA. O mesmo autor (1999) corroborando Casas (1994) refere o desinteresse e a falta de motivação como factores incompatíveis com a aprendizagem. Fonseca (1999) aponta várias perspectivas para a etiologia das Dificuldades de Aprendizagem destacando os factores genéticos, factores pré, peri e pós natais e factores neurobiológicos e neuropsicológicos. Apesar de várias hipóteses, a mais considerada sobre a etiologia das Dificuldades de Aprendizagem é a de «perturbação neurológica que afecta as funções cerebrais (...). De um modo geral, as diferentes explicações que tem sido propostas situam-se em algum ponto da dimensão indivíduo – social, segundo o peso que se dá a cada um dos pólos (Citoler, 1996)» (Cruz 1999, p. 76). Daqui concluímos que apesar das causas apontadas pelos inquiridos não serem descabidas, não foi a principal, segundo Cruz (1999), a reconhecida pelos inquiridos, “disfunções neurológicas”.

Quanto ao estudo realizado para testar as hipóteses equacionadas, concluímos que, na nossa amostra, os valores obtidos não são significativos, pelo que os resultados não variam, de forma geral, em função das variáveis independentes em questão. Ressalvamos apenas quatro questões que foram excepção: Obstáculos à aprendizagem: A distribuição das respostas a esta questão varia em função do tempo de serviço (Qui-quadrado (2) = 15,798, p=0,000), sendo as DA assim definidas pelos professores com

menos tempo de serviço, o que nos leva a crer que se justifique pelo facto de terem menos experiência; Reforço positivo: A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm (Fisher $p=0,085$). No entanto, para um nível de significância $\leq 0,10$, consideraríamos que há uma diferença significativa, sendo que os professores do Quadro de Escola utilizam menos o reforço positivo do que os professores do Quadro de Zona Pedagógica (o que nos leva a induzir que o tempo de trabalho com a mesma turma e consequente conhecimento dos seus alunos, poderá ter alguma influência na forma de motivar); Indisciplina: A distribuição das respostas a esta questão varia em função do tipo de contrato dos professores (Fisher $p=0,030$). Os professores do Quadro de Zona Pedagógica consideram mais que a indisciplina é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Escola (podemos inferir que talvez tenha a ver com a instabilidade dos docentes daquele quadro); Falta de apoio: A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores (Fisher $p=0,085$). No entanto, para um nível de significância $\leq 0,10$ a diferença é significativa, os professores do Quadro de Escola consideram mais que a falta de apoio é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Zona Pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, teceremos algumas considerações finais sobre o mesmo, não podendo deixar de assinalar o entusiasmo e mesmo expectativa com que nos lançámos neste trabalho e que se manteve sempre vivo ao longo de todas as etapas, sobretudo no que se refere à parte empírica.

O trabalho realizado reflecte o que aprendemos e vivenciamos com verdadeiro agrado ao longo dos anos dedicados à carreira docente e a expectativa e aplicação neste trabalho de investigação. Estando a nossa profissão docente ligada ao 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e este, por sua vez, intimamente ligado à aprendizagem, nomeadamente da leitura e da escrita, quisemos, neste estudo, dedicar-lhe especial atenção. Como nesta área (e noutras com certeza), surgem inevitavelmente dificuldades de aprendizagem (DA) com as quais nos deparamos e contra as quais trabalhamos todos os dias, dando o nosso melhor, quisemos também dedicar-nos a esta problemática tão presente na nossa profissão docente.

O facto de trabalharmos directamente com os colegas, professores do 1º CEB do nosso Agrupamento, de ouvirmos com frequência desabafos que denunciam quer insegurança, dúvida, quer insatisfação quanto às respostas dos Apoios, levou-nos à escolha dos objectivos equacionados de início: a) Reflectir sobre as DA atendendo: às suas ligações com os conceitos de aprendizagem; às suas ligações com a aprendizagem da leitura e da escrita; à especificidade do seu entendimento no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita; às relações com as suas possíveis causas. b) Fazer o levantamento: das percepções/vivências que os professores do 1º CEB do Agrupamento têm sobre as DA; das práticas pedagógicas implementadas pelos mesmos professores a fim de minimizarem ou resolverem as DA; do perfil dos alunos com DA percebido pelos professores do 1º CEB do Agrupamento; dos encaminhamentos desencadeados para estes alunos; da adesão a Acções de Formação nesse âmbito; das percepções acerca das respostas dos Apoios (Educação Especial e Apoio Sócio Educativo), não o tendo feito, portanto, de forma aleatória. Eles reflectem as preocupações de que nos apercebemos no nosso dia-a-dia.

Inicialmente adoptámos a comunicação como imprescindível às relações humanas e a sua estreita ligação com a leitura e a escrita sendo estas ferramentas da própria comunicação e perpetuação dos conhecimentos/saberes. Ao contrário da

comunicação oral, a linguagem escrita liberta a mensagem das restrições do tempo e do lugar. Podemos ler o que acabou de ser escrito ou o que foi escrito há séculos. «Escrevemos para “aprisionar” a nossa própria voz e dar possibilidade, através da leitura, à sua “libertação” posterior, realizada por nós ou por outros» (Sim - Sim, 2006, p. 7). Através do que fica escrito, podemos recuperar o que foi dito, pensado ou sentido por alguém, lendo, portanto, o que foi registado. A linguagem é um ponto nevrálgico das DA da leitura e da escrita, chegando mesmo a ser considerada como determinante desses problemas. Quando nos referimos a dificuldades, o termo em si é muito geral e quando aplicado à aprendizagem, conota problemas de diversa índole e com origem variada. Quando usamos a expressão “distúrbios da leitura e da escrita” esta conota dificuldades de nível relativamente elevado e, por conseguinte, grupos mais restritos de alunos.

Qualquer DA exige, por si, um trabalho, um conhecimento alargado, fundamentado, feito com dedicação, por parte de todos os professores. Nesse sentido, considerámos pertinente para a nossa investigação a fundamentação teórica sobre esta problemática, bem como fazer o levantamento das percepções/vivências que os colegas do 1º Ciclo do Ensino Básico do nosso Agrupamento têm das DA e NEE, quer quanto à definição em si, referenciação e encaminhamentos, perfil do aluno com DA, quer sobre as práticas pedagógicas mais utilizadas, barreiras para a sua implementação e, ainda, das respostas dos apoios Sócio Educativo e Educação Especial.

Com este estudo, engrandecemos-nos quer a nível de conceitos (processamento da informação, DA, causas, caracterização geral), quer a nível de motivação e alerta para a problemática das DA e NEE. Tomámos também consciência das ansiedades e noções que os colegas do 1ºCEB do nosso Agrupamento apresentaram e, como tal, leva-nos a reflectir sobre estas questões na perspectiva de remodelar, no sentido de melhorar, as nossas práticas pedagógicas do dia-a-dia de *um professor*.

Neste âmbito, devemos ter sempre em consideração que: a) As DA não devem ser tratadas nem ignoradas como se não houvesse esperança de as contornar ou mesmo resolver; b) As DA devem ser diagnosticadas tão cedo quanto possível tendo em vista a intervenção, também o mais precocemente possível; c) As medidas a aplicar com estas crianças devem ter como prioridade melhorar o seu desempenho aproximando-o o mais possível das suas capacidades; d) Tais medidas devem depender sempre dos défices

específicos; e) As crianças que de facto apresentam DA merecem, sem dúvida, serviços especiais de apoio (não nos referimos aqui concretamente à Educação Especial) para as ajudar a “dominar” e aproveitar as suas capacidades/ habilidades, uma vez que as possuem para efectuar as suas aprendizagens. f) O principal objectivo do trabalho com crianças com DA deve orientar e ajudar todas as crianças a eduzir o máximo das suas potencialidades e corrigir as suas fragilidades. Quando a correcção não for possível, a compensação das mesmas, fará todo o sentido; g) «(...)Tendo como base o diagnóstico de dificuldades no processamento de informações(...) devemos planejar nossas intervenções, tendo em vista a necessidade e motivação» (Sternberg & Grigorenko, 2003, p. 231); h) Devemos usar reforços positivos com todas as crianças e, claro, particularmente com as que manifestam DA, valorizando os seus progressos.

A revisão da literatura teve o seu relevo tendo-nos permitido algum aprofundamento acerca da problemática que nos propusemos abordar, sendo, de todo, pertinente focalizarmos, entretanto, a nossa atenção nas percepções/vivências que os professores possuem da mesma e de outros aspectos que lhe estejam relacionados. Para tal, recorremos ao uso do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. Após a recolha, passámos ao tratamento e discussão dos resultados que nos permitiram verificar que os professores inquiridos, atribuem um valor muito significativo à aprendizagem da leitura e da escrita como requisito para novas aprendizagens, bem como para viver em sociedade. Quando convidados a apresentar uma definição para as DA, fazem-no de forma superficial (se comparados com os contributos teóricos que analisámos na parte I). Referem, no entanto, com bastante pertinência, estratégias diversificadas com especial incidência no apoio individualizado e diferenciação pedagógica, denotando o respeito pelas singularidades *versus* escola para todos (inclusão), o que é reforçado com a resposta positiva, ao serem confrontados com a concordância ou não da inclusão de alunos com NEE nas salas do regular. Salientamos, aqui, o facto de alguns se justificarem quer pela falta de recursos quer mesmo pela falta de conhecimentos, o que os levou, decerto, a responder positivamente, de forma unânime, à adesão a Acções de Formação nesse âmbito. Referem também, de forma bastante consensual, a insatisfação quanto à resposta dos apoios (Sócio Educativo e Educação Especial), justificada particularmente pelo pouco tempo de apoio prestado, bem como pelo excesso de burocracia. Quanto às principais barreiras para a implementação das estratégias equacionadas, apontam a heterogeneidade das turmas,

bem como o número elevado de alunos e falta de recursos. Salientamos ainda a referência feita também à indisciplina e à falta de colaboração e compreensão dos pais. Parece-nos, assim haver, nos professores inquiridos uma certa consciência do papel extremamente importante que lhes é pedido, bem como da importância do envolvimento dos pais no ensino aprendizagem dos seus educandos.

No sentido de percebermos se os resultados obtidos seriam influenciados, se variavam de acordo com algumas variáveis independentes (sexo, tempo de serviço e quadro dos inquiridos), seleccionámos algumas questões consideradas mais relevantes para o nosso estudo, traçando para tal algumas hipóteses que testámos recorrendo ao teste do Qui-quadrado. Em alguns casos foi necessário recorrer ao teste exacto de Fisher, como factor de correcção. A distribuição das respostas, de forma geral, não varia em função das variáveis independentes. Esta constatação sugere-nos que, de facto, o tempo de serviço, o quadro a que pertencem, bem como o género têm pouco relevo, na interpretação das questões relacionadas com as percepções dos professores face à problemática abordada no nosso estudo e no modo como elas são implementadas (ou não) nas nossas escolas. Uma explicação poderá ser o facto de a sociedade em que vivemos ter como princípio constituinte, a igualdade dos sexos. O quadro a que pertencem os inquiridos está, de uma maneira geral, em paralelo com o tempo de serviço, não sendo este, por si só, que revelará mais a qualidade aprofundada quer de actuação pedagógica, quer da aptidão, quer das suas percepções.

Não obstante, este estudo nos ter permitido alguns elementos que proporcionam a análise e reflexão sobre as percepções dos professores em relação quer à importância da leitura e da escrita, quer sobre o conceito de DA e NEE e suas repercussões no ensino aprendizagem, estamos conscientes das suas limitações decorrentes de factores de natureza diversa. Alguns desses factores prendem-se com a filosofia do estudo escolhido, havendo, contudo, outros aspectos ligados a factores de ordem temporal.

Uma outra dificuldade é imposta pela especificidade do estudo que abrangendo uma amostra reduzida, sobre um contexto específico e sendo ela seleccionada com base em critérios de operacionalidade, os resultados têm que ser lidos com prudência e sem qualquer intuito de generalização. Uma amostra com um número mais alargado de professores, poderia proporcionar resultados “mais ricos” o que levaria, decerto a reflexões também elas mais produtivas. Contudo, é importante referir que a generalidade

dos professores não está muito sensibilizada para a importância da sua participação em estudos como o presente, alegando pouca disponibilidade de tempo, bem como o grande envolvimento em actividades de carácter burocrático. Não obstante, podemos retirar alguns indicadores interessantes susceptíveis de uma reflexão sobre as práticas e preocupações destes docentes. A reflexão tem um valor epistémico e tê-lo-á ainda mais se sobre a reflexão na acção, «exercermos a reflexão sobre a reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer» (Alarcão, 1996, p. 17)». A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda, assim, a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996).

O nosso estudo, assume-se, assim, enquanto possível contributo para uma compreensão aprofundada da problemática em estudo e, por tal facto, como está implícito num estudo desta natureza, permite identificar certas regularidades que podem ser utilizadas noutras análises em outros contextos e perspectivas. As limitações inerentes à técnica de recolha de dados, situaram-se no inquérito por questionário que, sendo de administração não presencial, poderá, de alguma forma, condicionar a correcta interpretação das questões, a fidelidade das respostas e um “falso”preenchimento individual. Pode, por outro lado, a apresentação de opções ter induzido algumas das respostas. Relativamente às técnicas de tratamento de dados, salientamos a subjectividade inerente a qualquer processo de análise de conteúdo e respectivo processo de categorização.

Os resultados deste estudo apontam para a importância da implementação de programas de formação contínua, partindo do questionamento aos professores, no sentido de conhecer as suas necessidades, ficando esta sugestão para possíveis estudos futuros. Apontam também para o alargamento do estudo a um número maior de participantes (distrital, regional), colhendo, assim um questionamento mais abrangente e pontos de reflexão mais diversificados. Gostaríamos, de em investigações futuras, realizar um estudo longitudinal de alunos com DA e alunos com NEE, observando-os em diversas etapas da vida escolar (1º CEB, por exemplo), fazendo a despistagem, que poderia elucidar alguns aspectos do seu desenvolvimento e, naturalmente, contribuir de forma relevante para intervenções ou diagnósticos futuros.

Podemos afirmar, sintetizando, que a procura de formas de responder com adequação e eficácia à problemática das DA e NEE num contexto educativo, constitui um desafio, um grande desafio, que se coloca a todos os intervenientes no acto educativo. Nesta perspectiva, a participação colaborativa de todos, constituirá um meio capaz de criar condições que permitam a inovação e a mudança, promotores do Bem-Estar de toda a comunidade educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores*. Coleção Cidine. Porto Editora.
- Albaladejo, M. (2007). *La Comunicación Más Allá de las Palabras*. Barcelona: Editorial Graó.
- Albarello, L., Diegneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Prática e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura*. São Paulo: Artmed.
- Almeida, L. S. (1991). *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ança, M. H. (2007). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Cadernos do Leip.
- Association, A. P. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Association, A. P. (2006). *Manual de Estilo da APA*. São Paulo: Artmed.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bardín, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Persona.
- Barracho, C. (2000). *Psicologia Social: Ambiente e Espaço*. Lisboa: Editora Piaget.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões Práticas*. Oeiras: Celta Editora.

- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Camisão, I. F. (2004). *As Percepções dos Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canavarro, J. M. (1999). *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto.
- Carvalho, E. (1989). *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais*. São Paulo: Manole.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita, da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Casas, A. M., Gámez, E. V. & Ferrer, M. S. (2003). *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler Ensinar a Compreender*. São Paulo: Artmed.
- Cordier, F. & Gaonac'h, D. (2004). *Aprendizagem e Memória*. São Paulo: Edições Loyola.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, 1*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: contributos para uma definição portuguesa*, Porto. Porto Editora.
- Couffignal, L. (1964). *Les machines à penser*. Paris: Minuit.
- Cramer, E. H. & Castle, M. (2001). *Incentivando o Amor pela Leitura*. São Paulo: Artmed.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Crystal, D. (1973). *A linguística*. Lisboa: Dom Quixote.
- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2000). *Escribir y Leer (vol. I, II, III)*. Barcelona: Edelvives.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Piaget.
- Dubois, D. (1994). *O labirinto da inteligência*. Lisboa: Edições Piaget.
- Educacional, I. I. (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Edição do Instituto de Inovação Educacional, Revista Inovação, nº1, Vol.7.
- Esteve, J. M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eugénio, R. M. (1995). *Alguns Efeitos da Prática do Texto Livre no Ensino*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fachada, M. O. (2006). *Psicologia das Relações Interpessoais 1ª e 2ª Vol.* Lisboa: Rumo.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (2003). *Os Processos de Leitura e Escrita*. São Paulo: Artmed Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualificativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor-Projectos e Edições.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Ancora Editora.
- Gageiro, J. N. & Pestana, M. H. (1998). *Análise de Dados Para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gonçalves, M. O. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Almedina.
- González-Pienda, J. A., Pérez, J. C., Pérez, L. A. & Vázquez, E. S. (2002). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia.

- Hetser, H. (1959). *Psicologia pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo
- Ilback, R. I., I.E; Maher, C.A. & Greenberg, R. (1990). *An overview of principles and procedures of program planning and evaluation*. in T.B. Gutkin & C. R. Reynolds (eds.), *The handbook of school psychology* (Wiley 2nd ed.pp.799-820) New York.
- Kato, M. A. (1986). *No Mundo da Escrita*. São Paulo: Ática.
- Leão, M. & Filipe, H. (2006). *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. P. (1995). *Inquérito Sociológico, Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lobo, F. M. (1993). *Deixa-me ser criança, Professor!...* Aveiro: Estante Editora.
- Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. & Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Almedina.
- Marinho, S. (2005). *Sonhar*. Braga: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Mata, F. S. (2003). *Como Prevenir as Dificuldades na Expressão Escrita*. São Paulo: Artmed.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender...Sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- Moles, A. (1973). Cibernética e acção, in *Cibernética e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Moles, A. (1989). *Théorie structural de la communication et société*. Paris: Masson.
- Morais, A. G. (2002). *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática.
- Moreno, C. & Rau, M. J. (1990). *A Criança Diferente*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Neto, L. A. (1993). *Tratamento de Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, 3*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. H. (2007). *Psicologia da Educação 1. Aprendizagem/Aluno*. Porto: Livpsic.
- Oliveira, J. H. (2007). *Psicologia da Educação 2. Ensino/Professor*. Porto: Livpsic.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pausas, A. D. (1991). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita a Partir de uma Perspectiva Construtivista*. São Paulo: Artmed.
- Perraudeau, M. (2000). *Os Métodos Cognitivos em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (1998). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Silabo.
- Piaget, J. (1976). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1981). *La representation de l'espace chez l'enfant* (4. éme Éd.). Paris: Puf.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva (1º Vol, 2º Vol)*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. T. & Navas, A. L. (2002). *Distúrbios de Leitura e Escrita*. São Paulo: Manole.
- Secundário, D. G. (1992). *Crianças Sobredotadas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sequeira, F., Carvalho, J. A. & Gomes, Á. (2001). *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, G. V. (1998). *Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Stern, W. (1965). *Psicologia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças Rotuladas*. São Paulo: Artmed.
- Tavares, A. H. (1979). *A Motivação na Escola Activa*. Lisboa: Didática Editora.
- Torres, R. M., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Unesco, C. M. (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Instituto de Inovação Educacional.
- Vanoye, F. (1991). *Usos da Linguagem, problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). «*Se Houvera Quem Me Ensinara...*». Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wolf, M. (1994). *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

Anexos

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

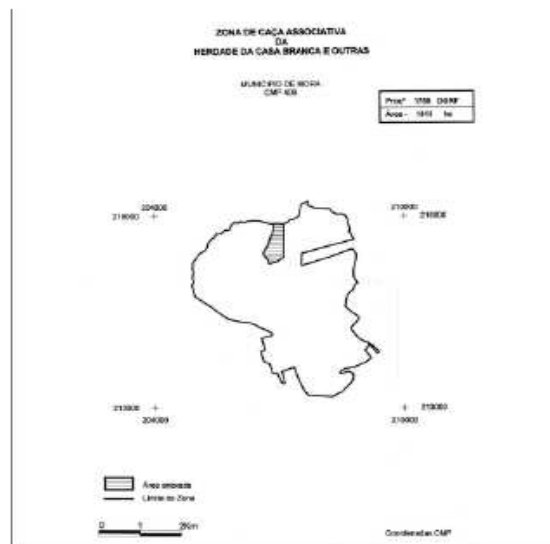
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui designio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, 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. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a actuação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. A medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiadas pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder parental nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limitofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de video-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referênciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- f) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

de certificação de sementes, a aprovar por portaria do Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação.

2 — A certificação de sementes depende do pagamento de taxas, de montante a fixar por portaria do Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação.

Artigo 5.º

Comercialização

Só é permitida a comercialização de sementes:

- a) Produzidas e certificadas em Portugal nos termos do presente diploma e seus regulamentos;
- b) Produzidas e certificadas em Estados membros das Comunidades Europeias de acordo com as exigências do direito comunitário;
- c) Produzidas em Estados não pertencentes às Comunidades Europeias com equivalência reconhecida pelas mesmas e ou acreditados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico ou pela Associação Internacional de Ensaio de Sementes.

Artigo 6.º

Fiscalização

1 — Compete à Direcção-Geral das Alfândegas fiscalizar a observância do disposto no presente diploma e seus regulamentos no que respeita à importação de sementes agrícolas e hortícolas.

2 — Compete à Direcção-Geral de Inspeção Económica fiscalizar a observância do disposto no presente diploma e seus regulamentos no que respeita à comercialização de sementes agrícolas e hortícolas.

3 — No exercício das suas competências previstas nos números anteriores podem os serviços em causa solicitar ao CNPPA a colaboração que se revele necessária, atenta a especificidade das questões suscitadas.

Artigo 7.º

Contra-ordenações

1 — A produção e a comercialização de sementes em infracção ao disposto no n.º 1 do artigo 3.º e no artigo 5.º constituem contra-ordenação punível com coima de 100 000\$ a 500 000\$.

2 — No caso de a responsabilidade pela contra-ordenação pertencer a pessoas colectivas, o valor máximo da coima é de 1 000 000\$.

3 — Como sanção acessória das contra-ordenações previstas no n.º 1 e nos termos do regime geral, pode ser determinada:

- a) A apreensão das sementes objecto de infracção;
- b) A suspensão até dois anos da licença de produtor de sementes.

Artigo 8.º

Competência em matéria contra-ordenacional

1 — A instrução dos processos contra-ordenacionais das coimas é da competência da Direcção-Geral de Inspeção Económica.

2 — A aplicação das coimas compete ao director do CNPPA.

3 — O produto das coimas cobradas no território do continente é distribuído da seguinte forma:

- a) 60 % para o Estado;
- b) 20 % para a Direcção-Geral de Inspeção Económica;
- c) 20 % para o CNPPA.

4 — O produto das coimas cobradas nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira constitui receita dos respectivos orçamentos regionais, excepto a percentagem atribuída ao CNPPA, nos termos da alínea c) do número anterior.

Artigo 9.º

Regiões Autónomas

As competências atribuídas pelo presente diploma à Direcção-Geral de Inspeção Económica e às direcções regionais de agricultura são exercidas nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira pelos serviços competentes em matéria de agricultura, nos termos a definir por diploma das respectivas assembleias legislativas regionais.

Artigo 10.º

Regulamentação

As normas técnicas necessárias à execução do disposto no presente diploma serão aprovadas por portaria do Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação.

Artigo 11.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 269/81, de 17 de Setembro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Junho de 1991. — *Aníbal António Cavaco Silva* — *Mário Fernando de Campos Pinto* — *Lino Dias Miguel* — *José Oliveira Costa* — *Arlindo Marques da Cunha* — *Fernando Manuel Barbosa Faria de Oliveira*.

Promulgado em 4 de Agosto de 1991.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 8 de Agosto de 1991.

Pelo Primeiro-Ministro, *Joaquim Fernando Nogueira*,
Ministro da Presidência.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 319/91

de 23 de Agosto

A legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de actualização e de alargamento. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na genera-

lidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;

Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;

A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

As disposições constantes do presente diploma aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Artigo 2.º

Regime educativo especial

1 — O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

2 — As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas:

- a) Equipamentos especiais de compensação;
- b) Adaptações materiais;
- c) Adaptações curriculares;
- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino especial.

3 — A aplicação das medidas previstas no número anterior tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.

Artigo 3.º

Equipamentos especiais de compensação

1 — Consideram-se equipamentos especiais de compensação o material didáctico especial e os dispositivos de compensação individual ou de grupo.

2 — Considera-se material didáctico especial, entre outros:

- a) Livros em braille ou ampliados;
- b) Material áudio-visual;
- c) Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo.

3 — Consideram-se dispositivos de compensação individual ou de grupo, entre outros:

- a) Auxiliares ópticos ou acústicos;
- b) Equipamento informático adaptado;
- c) Máquinas de escrever braille;
- d) Cadeiras de rodas;
- e) Próteses.

Artigo 4.º

Adaptações materiais

Consideram-se adaptações materiais:

- a) Eliminação de barreiras arquitectónicas;
- b) Adequação das instalações às exigências da acção educativa;
- c) Adaptação de mobiliário.

Artigo 5.º

Adaptações curriculares

1 — Consideram-se adaptações curriculares:

- a) Redução parcial do currículo;
- b) Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

2 — As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

Artigo 6.º

Condições especiais de matrícula

1 — Compreende-se nas condições especiais de matrícula a faculdade de a efectuar:

- a) Na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno;

- b) Com dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum;
- c) Por disciplinas.

2 — A matrícula efectuada ao abrigo da alínea a) do número anterior efectua-se quando as condições de acesso e os recursos de apoio pedagógico existentes facilitem a integração do aluno com necessidades educativas especiais.

3 — A matrícula efectuada ao abrigo da alínea b) do n.º 1 apenas é autorizada aos alunos que, devidamente avaliados e preenchendo condições a regulamentar por despacho do Ministro da Educação, demonstrem um atraso de desenvolvimento global que justifique o ingresso escolar um ano mais tarde do que é obrigatório ou que revelem uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum.

4 — A matrícula efectuada ao abrigo da alínea c) do n.º 1 pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário desde que se assegure a sequencialidade do regime educativo comum.

Artigo 7.º

Condições especiais de frequência

Consideram-se condições especiais de frequência as decorrentes do regime de matrícula previsto na alínea c) do n.º 1 do artigo anterior.

Artigo 8.º

Condições especiais de avaliação

Consideram-se condições especiais de avaliação as seguintes alterações ao regime educativo comum:

- a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação;
- b) Forma ou meio de expressão do aluno;
- c) Periodicidade;
- d) Duração;
- e) Local de execução.

Artigo 9.º

Adequação na organização de classes ou turmas

1 — O número de alunos das classes ou turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20.

2 — As classes ou turmas previstas no número anterior não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados.

3 — O limite previsto no n.º 1 aplica-se apenas aos casos em que, de acordo com o órgão de administração e gestão da escola ou área escolar, as necessidades especiais dos alunos requeiram atenção excepcional do professor.

Artigo 10.º

Apoio pedagógico acrescido

O apoio pedagógico acrescido consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário.

Artigo 11.º

Ensino especial

1 — Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- a) Currículos escolares próprios;
- b) Currículos alternativos.

2 — Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.

3 — Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

4 — As medidas previstas nos artigos anteriores podem ser aplicadas em acumulação com as estabelecidas no presente artigo.

Artigo 12.º

Encaminhamento

Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

Artigo 13.º

Competências

Compete ao órgão de administração e gestão da escola decidir:

- a) Aplicar o regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações;
- b) O encaminhamento a que se refere o artigo anterior.

Artigo 14.º

Propostas

1 — As situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa dos alunos podem dar lugar a propostas subscritas pelos professores do ensino regular e de educação especial, de carácter não formal mas devidamente fundamentadas.

2 — As situações mais complexas são analisadas pelos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, e dão lugar a

propostas formais, consubstanciadas num plano educativo individual, de acordo com os requisitos do artigo seguinte.

Artigo 15.º

Plano educativo individual

1 — Do plano educativo individual constam obrigatoriamente os seguintes elementos:

- a) Identificação do aluno;
- b) Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente grau de eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adoptadas;
- c) Caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno;
- d) Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, se tal for adequado;
- e) Medidas do regime educativo especial a aplicar;
- f) Sistema de avaliação da medida ou medidas aplicadas;
- g) Data e assinatura dos participantes na sua elaboração.

2 — O recurso à medida prevista na alínea i) do n.º 2 do artigo 2.º implica que no plano educativo individual conste:

- a) A orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno;
- b) Os serviços escolares e outros de que o aluno deverá beneficiar.

Artigo 16.º

Programa educativo

1 — A aplicação da medida prevista na alínea i) do n.º 2 do artigo 2.º dá lugar à elaboração, por ano escolar, de um programa educativo de que conste obrigatoriamente:

- a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual;
- b) Os objectivos a atingir;
- c) As linhas metodológicas a adoptar;
- d) O processo e respectivos critérios de avaliação do aluno;
- e) O nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução;
- g) A distribuição horária das actividades previstas no programa educativo;
- h) A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo;
- i) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração.

2 — O programa educativo previsto no número anterior é submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola.

Artigo 17.º

Responsável

1 — A elaboração do programa educativo é da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução.

2 — Na elaboração do programa educativo participam os técnicos responsáveis pela sua execução.

Artigo 18.º

Encarregados de educação

1 — A avaliação do aluno tendente à aplicação de qualquer medida do regime educativo especial carece da anuência expressa do encarregado da educação.

2 — Os encarregados de educação devem ser convocados para participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo.

Artigo 19.º

Revisão

1 — O plano educativo individual pode ser revisto sempre que o aluno mude de estabelecimento de ensino ou área escolar ou quando seja formulado pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.

2 — O programa educativo dos alunos que transitam para outro estabelecimento de ensino no decurso do ano escolar poderá ser revisto quando se verifique a sua inexecutabilidade ou mediante pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.

3 — Nos casos previstos nos números anteriores o plano educativo individual ou programa educativo deve ser submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola no prazo de 30 dias.

Artigo 20.º

Certificado

Para efeitos de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas.

Artigo 21.º

Educação pré-escolar e ensino básico mediatizado

Por portaria do Ministro da Educação serão fixadas as normas técnicas de execução necessárias à aplicação das medidas fixadas neste diploma à educação pré-escolar e ao ensino básico mediatizado.

Artigo 22.º

Regime de transição

1 — Nos estabelecimentos de ensino ou áreas escolares em que não tenham sido criados os serviços de psicologia e orientação, o plano educativo individual

é elaborado por uma equipa de avaliação, designada para o efeito pelo órgão de administração e gestão da escola.

2 — A equipa referida no número anterior tem a seguinte composição:

- a) Um representante do órgão de administração e gestão da escola;
- b) O professor do aluno ou o director de turma;
- c) O professor de educação especial;
- d) Um psicólogo, quando possível;
- e) Um elemento da equipa de saúde escolar.

3 — A equipa de avaliação é coordenada pelo órgão de administração e gestão da escola ou seu representante, que promove as respectivas reuniões.

4 — Até à plena aplicação do modelo de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, as competências atribuídas pelo presente diploma ao órgão de administração e gestão da escola são exercidas, nos estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico, pelo órgão com competência pedagógica.

Artigo 23.º

Condições de aplicação

As condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no n.º 2 do artigo 2.º são estabelecidos por despacho do Ministro da Educação, que determinará ainda as condições de reordenamento e de reafecção dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo, visando atingir a máxima eficácia social e pedagógica na prossecução das medidas constantes do presente diploma.

Artigo 24.º

Revogação

São revogados os seguintes diplomas:

- a) Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio;
- b) Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 11 de Julho de 1991. — *Anibal António Cavaco Silva* — *Roberto Artur da Luz Carneiro* — *Arlindo Gomes de Carvalho*.

Promulgado em 4 de Agosto de 1991.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 8 de Agosto de 1991.

Pelo Primeiro-Ministro, *Joaquim Fernando Nogueira*,
Ministro da Presidência.

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Decreto-Lei n.º 320/91

de 23 de Agosto

O quadro de pessoal anexo ao Decreto-Lei n.º 398/82, de 22 de Setembro, diploma que reorganizou o Departamento de Estudos e Planeamento da

Saúde (DEPS), foi aumentado de um lugar de chefe de repartição por força da Portaria n.º 514/87, de 25 de Junho.

A justificação que esteve na base do referido aumento assentou no desenvolvimento que têm tido as actividades que competem ao DEPS no âmbito da cooperação internacional no domínio da saúde, na perspectiva de que tal se intensificaria.

Concretizada aquela perspectiva, revelou-se necessário estruturar um apoio administrativo e de coordenação das actividades resultantes das atribuições do DEPS no âmbito da cooperação internacional no domínio da saúde, o que se prossegue através da criação da Repartição de Apoio Geral.

Assim:

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º Os artigos 7.º e 22.º do Decreto-Lei n.º 398/82, de 22 de Setembro, passam a ter a seguinte redacção:

Artigo 7.º

Serviços

O DEPS compreende os seguintes serviços:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f) Repartição de Apoio Geral;
- g) Centro de Documentação e Informação.

Artigo 22.º

Chefes de repartição

Os lugares de chefe de repartição são providos mediante concurso de entre chefes de secção com, pelo menos, três anos de serviço na categoria classificados de *Muito bom* ou de indivíduos possuidores de curso superior e adequada experiência profissional, não inferior a três anos.

Art. 2.º São aditados ao Decreto-Lei n.º 398/82, de 22 de Setembro, os artigos 16.º-A e 16.º-B, com a seguinte redacção:

Artigo 16.º-A

Repartição de Apoio Geral

A Repartição de Apoio Geral compreende:

- a) Secção de Apoio aos Serviços Técnicos;
- b) Secção de Apoio à Cooperação Técnica Internacional.

Artigo 16.º-B

Competência da Repartição de Apoio Geral

1 — À Repartição de Apoio Geral compete dar apoio administrativo às actividades resultantes das atribuições do DEPS.

2 — A Secção de Apoio dos Serviços Técnicos assegura o apoio de secretariado à direcção, serviços anexos a esta, serviços técnicos e coordena a dactilografia.



Questionário

Tendo em conta “ que não há respostas totalmente certas nem totalmente erradas” e que todas elas têm o seu valor, por favor, responda a estas questões que se destinam à elaboração de um trabalho de investigação em Educação, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, na Universidade Fernando Pessoa, Porto. A confidencialidade é inequivocamente garantida e agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

Profissão:	Tempo de Serviço:
Idade:	Sexo:
Prof. Contratado: ____	Prof. do Quadro: QZP ____ QE- ____
Habilitações literárias:	
Anos de escolaridade que lecciona:	

1- Uma das intenções educativas do Ensino Básico é desenvolver as competências da leitura e da escrita. Considera este desiderato importante? Porquê?

a) O que é para si: (assinale, apenas as opções que considere mais pertinentes, com X)

A leitura:

<input type="checkbox"/> associar grafemas aos fonemas	<input type="checkbox"/> compreender mensagens escritas/decifrar
<input type="checkbox"/> decodificar o código escrito	<input type="checkbox"/> transpor o código escrito para o oral

A escrita:

<input type="checkbox"/> exprimir ideias por escrito	<input type="checkbox"/> forma de comunicar
<input type="checkbox"/> utilização correcta de um código	<input type="checkbox"/> associar grafemas de modo a transmitir mensagens

2- Perturbações na aprendizagem (PA) podem manifestar-se devido a, (entre outras): (assinale o que considera mais frequente)

<input type="checkbox"/> Hiperactividade	<input type="checkbox"/> Deficiência Mental(QI muito inf)	<input type="checkbox"/> Outras deficiências
<input type="checkbox"/> Trissomia	<input type="checkbox"/> Disfunções cerebrais mínimas	<input type="checkbox"/> Microcefalia
<input type="checkbox"/> Fetopatia Alcoólica		

3- Que meios desencadeia para:

-diagnosticar a causa dos PA (**DA e NEE**)

-obter respostas de Apoio para esses alunos?

4-Por vezes, alguns alunos apresentam dificuldades na aquisição das aprendizagens. Defina **Dificuldades de Aprendizagem (D.A.)**?

5- Tem alunos com:

a) DA (Dificuldades de Aprendizagem) ? Sim Não

- Se sim: estão comprovadas? Sim Não

b) NEE (Necessidades Educativas Especiais)? Sim Não

Se respondeu sim, estão comprovadas? Sim Não

6- Considera suficientes as respostas:

a) do Apoio Sócio educativo ? Sim Não

Porquê?

b) do Apoio da Educação Especial? Sim Não

Porquê?

7- Indique algumas diferenças entre DA e NEE.

8- No seu entender, quais as possíveis causas das DA na leitura e na escrita? Assinale com **X**, das causas apresentadas, as que considera mais comuns ou mais correctas (acrescente alguma (s) que considere importante (s)):

<input type="checkbox"/> Problemas sócio emocionais	<input type="checkbox"/> Problemas familiares
<input type="checkbox"/> Perturbações de memória	<input type="checkbox"/> Dificuldades no processamento da informação
<input type="checkbox"/> Desmotivação/desinteresse	<input type="checkbox"/> Problemas cognitivos
<input type="checkbox"/> Indisciplina/Prob. Comp.	<input type="checkbox"/> Perturbações da atenção/concentração
<input type="checkbox"/> Disfunções neurológicas mínimas	<input type="checkbox"/> Imaturidade

9- Das características/manifestações aqui apresentadas, assinale com **X**, as que considera mais significativas em alunos com DA na leitura e na escrita.

<input type="checkbox"/> Dificuldades de atenção/concentração	<input type="checkbox"/> Baixo rendimento escolar
<input type="checkbox"/> Dificuldades na descodificação de palavras	<input type="checkbox"/> Perturbações de memória
<input type="checkbox"/> Dificuldade de raciocínio	<input type="checkbox"/> Limitações na compreensão
<input type="checkbox"/> Leitura hesitante	<input type="checkbox"/> Erros ortográficos
<input type="checkbox"/> Pouca de autonomia	<input type="checkbox"/> Desinteresse

10- Seleccione com **X**, das estratégias que se seguem, as que utilizaria ou utiliza com alunos com DA na leitura e na escrita a fim de as superar ou minimizar (acrescente outra (s) que considere pertinente (s)):

<input type="checkbox"/> Apoio individualizado	<input type="checkbox"/> Reforço positivo
<input type="checkbox"/> Actividades lúdicas	<input type="checkbox"/> Exercícios adaptados
<input type="checkbox"/> Treino de atenção/concentração	<input type="checkbox"/> Planificação com o/os aluno(s)
<input type="checkbox"/> Tutorias/trabalho de pares	<input type="checkbox"/> Diferenciação pedagógica/estratégias diversificadas
_____	_____

11- Assinale, com **X**, no quadro que se segue, as barreiras que considera relevantes para a implementação de algumas estratégias/actividades (acrescente alguma (s) que considere importante (s)):

<input type="checkbox"/> Falta de tempo	<input type="checkbox"/> Turmas numerosas	<input type="checkbox"/> Falta de Apoio
<input type="checkbox"/> Falta da compreensão e colaboração dos pais		<input type="checkbox"/> Indisciplina
<input type="checkbox"/> Falta de recursos materiais		
<input type="checkbox"/> Turmas heterogéneas (vários anos de escol. e vários níveis no mesmo ano)		

12- Indique DA (s) específica (s) da leitura e/ou da escrita.

13 Considera importante a realização de Acções de Formação nesta área? Sim Não

a) Gostaria de frequentar essas acções? Sim Não

14-- Considera que os alunos com DA necessitam de Apoio da Educação Especial ou do Apoio Sócio Educativo? Porquê?

15- Concorda com a inclusão de crianças com NEE na sala de aula do ensino regular?

Grata pela atenção

Caracterização da amostra

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
tempo de serviço	56	5	30	17,39	7,931
idade	56	29	57	41,71	8,179
Valid N (listwise)	56				

Statistics

		sexo	tipo professor	habilitações	anos em que lecciona
N	Valid	56	56	55	56
	Missing	0	0	1	0

sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	masc	9	16,1	16,1	16,1
	fem	47	83,9	83,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

tipo professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	contratado	6	10,7	10,7	10,7
	QZP	29	51,8	51,8	62,5
	QE	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

habilitações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	8	14,3	14,5	14,5
	bacharelato + complemento	2	3,6	3,6	18,2
	Licenciatura	38	67,9	69,1	87,3
	licenciatura + CESE	2	3,6	3,6	90,9
	licenciatura + CFCP	1	1,8	1,8	92,7
	licenciatura + especialização	1	1,8	1,8	94,5
	licenciatura + PG	1	1,8	1,8	96,4
	mestrado	1	1,8	1,8	98,2
	doutoramento	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

anos em que lecciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1º ano	6	10,7	10,7	10,7
2º ano	3	5,4	5,4	16,1
4º ano	2	3,6	3,6	19,6
1º/2º ano	10	17,9	17,9	37,5
1º/3º ano	2	3,6	3,6	41,1
1º/4º ano	3	5,4	5,4	46,4
2º/3º ano	3	5,4	5,4	51,8
2º/4º ano	1	1,8	1,8	53,6
3º/4º ano	13	23,2	23,2	76,8
1º/2º/3º ano	4	7,1	7,1	83,9
2º/3º/4º ano	1	1,8	1,8	85,7
1º/2º/3º/4º ano	7	12,5	12,5	98,2
1º/2º/4º ano	1	1,8	1,8	100,0
total	56	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
número alunos	56	17	24	20,27	2,004
Valid N (listwise)	56				

O que é para si a leitura**L_grafemas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	44	78,6	78,6	78,6
sim	12	21,4	21,4	100,0
Total	56	100,0	100,0	

L_compreender mensagens

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	18	32,1	32,1	32,1
sim	38	67,9	67,9	100,0
Total	56	100,0	100,0	

L_descodificar códigos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	29	51,8	51,8	51,8
	sim	27	48,2	48,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

L_transpor códigos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	42	75,0	75,0	75,0
	sim	14	25,0	25,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

O que é para si a escrita**E_exprimir ideias por escrito**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	35	62,5	62,5	62,5
	sim	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

E_forma de comunicar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	38	67,9	67,9	67,9
	sim	18	32,1	32,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

E_utilização correcta de um código

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	37	66,1	66,1	66,1
	sim	19	33,9	33,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

E_associar grafemas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	31	55,4	55,4	55,4
	sim	25	44,6	44,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Perturbações na aprendizagem (PA)

PA_Hiperactividade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	7,1	7,1	7,1
	sim	52	92,9	92,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

PA_trissomia 21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	55	98,2	98,2	98,2
	sim	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

PA_Fetopatia alcoólica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	49	87,5	87,5	87,5
	sim	7	12,5	12,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

PA_Deficiência mental

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	17,9	17,9	17,9
	sim	46	82,1	82,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

PA_Disfunções cerebrais mínimas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	29	51,8	51,8	51,8
	sim	27	48,2	48,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

PA_outras deficiências

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	52	92,9	92,9	92,9
	sim	4	7,1	7,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

PA_Microcefalia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	54	96,4	96,4	96,4
	sim	2	3,6	3,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

PA_Microcefalia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	54	96,4	96,4	96,4
	sim	2	3,6	3,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Questão 4 – 5 - 6**Statistics**

		tem alunos com DA?	DA_se sim	tem alunos com NEE?	NEE_se sim	respostas do apoio sócio-educativo	respostas da educação especial
N	Valid	56	56	55	49	56	56
	Missing	0	0	1	7	0	0

tem alunos com DA?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	56	100,0	100,0	100,0

DA_se sim

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	49	87,5	87,5	87,5
	não	7	12,5	12,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

tem alunos com NEE?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	49	87,5	89,1	89,1
	não	6	10,7	10,9	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

NEE_se sim

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	48	85,7	98,0	98,0
	não	1	1,8	2,0	100,0
	Total	49	87,5	100,0	
Missing	System	7	12,5		
Total		56	100,0		

respostas do apoio sócio-educativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	12	21,4	21,4	21,4
	nao	44	78,6	78,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

respostas da educação especial

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	9	16,1	16,1	16,1
	nao	47	83,9	83,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Causas das DA**causa: problemas sócio-emocionais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	22	39,3	39,3	39,3
	sim	34	60,7	60,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

causa: perturbação de memória

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	19	33,9	33,9	33,9
	sim	37	66,1	66,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

causa: desmotivação/desinteresse

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	41	73,2	73,2	73,2
	sim	15	26,8	26,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

causa: indisciplina

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	31	55,4	55,4	55,4
	sim	25	44,6	44,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

causa: disfunções neurológicas mínimas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	29	51,8	51,8	51,8
	sim	27	48,2	48,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

causa: problemas familiares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	23	41,1	41,1	41,1
	sim	33	58,9	58,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

causa: dif. processamento de informação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	29	51,8	51,8	51,8
	sim	27	48,2	48,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

causa: problemas cognitivos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	26	46,4	46,4	46,4
	sim	30	53,6	53,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Manifestações de alunos com DA**DA: dificuldade de atenção / concentração**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	40	71,4	71,4	71,4
	sim	16	28,6	28,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: dif. decodificação de palavras

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	14	25,0	25,0	25,0
	sim	42	75,0	75,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: dif. raciocínio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	47	83,9	83,9	83,9
	sim	9	16,1	16,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: leitura hesitante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	56	100,0	100,0	100,0

DA: pouca autonomia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	9	16,1	16,1	16,1
	sim	47	83,9	83,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: baixo rendimento escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	47	83,9	83,9	83,9
	sim	9	16,1	16,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: perturbações da memória

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	34	60,7	60,7	60,7
	sim	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: limitações na compreensão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	12	21,4	21,4	21,4
	sim	44	78,6	78,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: erros ortograficos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	1	1,8	1,8	1,8
	sim	55	98,2	98,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

DA: desinteresse

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	39	69,6	69,6	69,6
	sim	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Estratégias que utiliza**apoio individualizado**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	1	1,8	1,8	1,8
	sim	55	98,2	98,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

atividades lúdicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	21	37,5	37,5	37,5
	sim	35	62,5	62,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

treino da atenção

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	33	58,9	58,9	58,9
	sim	23	41,1	41,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

tutorias/trabalhos de pares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	33	58,9	58,9	58,9
	sim	23	41,1	41,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

reforço positivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	28	50,0	50,0	50,0
	sim	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

exercícios adaptados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	22	39,3	39,3	39,3
	sim	34	60,7	60,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Planificação com os alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	42	75,0	75,0	75,0
	sim	14	25,0	25,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

diferenciação pedagogica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	27	48,2	48,2	48,2
	sim	29	51,8	51,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Barreiras**falta de tempo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	41	73,2	73,2	73,2
	sim	15	26,8	26,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

falta de compreensao pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	20	35,7	35,7	35,7
	sim	36	64,3	64,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

falta de recursos materiais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	18	32,1	32,1	32,1
	sim	38	67,9	67,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

turmas heterogeneas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	1	1,8	1,8	1,8
	sim	55	98,2	98,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

turmas numerosas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	3	5,4	5,4	5,4
	sim	53	94,6	94,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

falta de apoio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	28	50,0	50,0	50,0
	sim	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

indisciplina

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao	19	33,9	33,9	33,9
	sim	37	66,1	66,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Importância de acções de formação**importancia das acções formação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	56	100,0	100,0	100,0

desejaria frequentar ações de formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	56	100,0	100,0	100,0

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY RP_n_saberes
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * novos saberes	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * novos saberes Crosstabulation

			novos saberes		Total
			sim	não	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	10	5	15
		% within Tempo_serv_grp	66,7%	33,3%	100,0%
		% within novos saberes	29,4%	22,7%	26,8%
		% of Total	17,9%	8,9%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	11	6	17
		% within Tempo_serv_grp	64,7%	35,3%	100,0%
		% within novos saberes	32,4%	27,3%	30,4%
		% of Total	19,6%	10,7%	30,4%
	> 20 anos	Count	13	11	24
		% within Tempo_serv_grp	54,2%	45,8%	100,0%
		% within novos saberes	38,2%	50,0%	42,9%
		% of Total	23,2%	19,6%	42,9%
Total		Count	34	22	56
		% within Tempo_serv_grp	60,7%	39,3%	100,0%
		% within novos saberes	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	60,7%	39,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,768 ^a	2	,681
Likelihood Ratio	,767	2	,681
Linear-by-Linear Association	,666	1	,415
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,89.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY RP_viver
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Tempo_serv_grp * viver em sociedade Crosstabulation

			viver em sociedade		Total
			sim	não	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	5	10	15
		% within Tempo_serv_grp	33,3%	66,7%	100,0%
		% within viver em sociedade	33,3%	24,4%	26,8%
		% of Total	8,9%	17,9%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	5	12	17
		% within Tempo_serv_grp	29,4%	70,6%	100,0%
		% within viver em sociedade	33,3%	29,3%	30,4%
		% of Total	8,9%	21,4%	30,4%
	> 20 anos	Count	5	19	24
		% within Tempo_serv_grp	20,8%	79,2%	100,0%
		% within viver em sociedade	33,3%	46,3%	42,9%
		% of Total	8,9%	33,9%	42,9%
Total	Count	15	41	56	
	% within Tempo_serv_grp	26,8%	73,2%	100,0%	
	% within viver em sociedade	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,8%	73,2%	100,0%	

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * viver em sociedade	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,821 ^a	2	,663
Likelihood Ratio	,829	2	,661
Linear-by-Linear Association	,775	1	,379
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,02.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY RP_comun
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Tempo_serv_grp * função comunicacional Crosstabulation

			função comunicacional		Total
			sim	não	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	3	12	15
		% within Tempo_serv_grp	20,0%	80,0%	100,0%
		% within função comunicacional	21,4%	28,6%	26,8%
		% of Total	5,4%	21,4%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	5	12	17
		% within Tempo_serv_grp	29,4%	70,6%	100,0%
		% within função comunicacional	35,7%	28,6%	30,4%
		% of Total	8,9%	21,4%	30,4%
	> 20 anos	Count	6	18	24
		% within Tempo_serv_grp	25,0%	75,0%	100,0%
		% within função comunicacional	42,9%	42,9%	42,9%
		% of Total	10,7%	32,1%	42,9%
Total	Count	14	42	56	
	% within Tempo_serv_grp	25,0%	75,0%	100,0%	
	% within função comunicacional	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,0%	75,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,376 ^a	2	,828
Likelihood Ratio	,380	2	,827
Linear-by-Linear Association	,078	1	,779
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,75.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY RP_n_saberes
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * novos saberes	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * novos saberes Crosstabulation

			novos saberes		Total
			sim	não	
sexo	masc	Count	6	3	9
		% within sexo	66,7%	33,3%	100,0%
	% within novos saberes	17,6%	13,6%	16,1%	
	% of Total	10,7%	5,4%	16,1%	
fem	Count	Count	28	19	47
		% within sexo	59,6%	40,4%	100,0%
	% within novos saberes	82,4%	86,4%	83,9%	
	% of Total	50,0%	33,9%	83,9%	
Total	Count	Count	34	22	56
		% within sexo	60,7%	39,3%	100,0%
	% within novos saberes	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,7%	39,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,159 ^b	1	,690		
Continuity Correction ^a	,001	1	,979		
Likelihood Ratio	,162	1	,687		
Fisher's Exact Test				1,000	,497
Linear-by-Linear Association	,156	1	,692		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,54.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY RP_viver
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * viver em sociedade	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * viver em sociedade Crosstabulation

			viver em sociedade		Total
			sim	não	
sexo	masc	Count	1	8	9
		% within sexo	11,1%	88,9%	100,0%
	% within viver em sociedade	6,7%	19,5%	16,1%	
	% of Total	1,8%	14,3%	16,1%	
fem	Count	Count	14	33	47
		% within sexo	29,8%	70,2%	100,0%
	% within viver em sociedade	93,3%	80,5%	83,9%	
	% of Total	25,0%	58,9%	83,9%	
Total	Count	Count	15	41	56
		% within sexo	26,8%	73,2%	100,0%
	% within viver em sociedade	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,8%	73,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,343 ^b	1	,246		
Continuity Correction ^a	,560	1	,454		
Likelihood Ratio	1,555	1	,212		
Fisher's Exact Test				,418	,235
Linear-by-Linear Association	1,319	1	,251		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,41.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY RP_comun
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * função comunicacional	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * função comunicacional Crosstabulation

			função comunicacional		Total
			sim	não	
sexo	masc	Count	1	8	9
		% within sexo	11,1%	88,9%	100,0%
		% within função comunicacional	7,1%	19,0%	16,1%
		% of Total	1,8%	14,3%	16,1%
	fem	Count	13	34	47
		% within sexo	27,7%	72,3%	100,0%
		% within função comunicacional	92,9%	81,0%	83,9%
		% of Total	23,2%	60,7%	83,9%
Total	Count	14	42	56	
	% within sexo	25,0%	75,0%	100,0%	
	% within função comunicacional	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,0%	75,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,103 ^b	1	,294		
Continuity Correction ^a	,397	1	,529		
Likelihood Ratio	1,270	1	,260		
Fisher's Exact Test				,424	,277
Linear-by-Linear Association	1,084	1	,298		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,25.

Crosstabs

Crosstabs

tipo professor * novos saberes

Crosstab

			novos saberes		Total
			sim	não	
tipo professor	QZP	Count	17	12	29
		% within tipo professor	58,6%	41,4%	100,0%
		% within novos saberes	58,6%	57,1%	58,0%
		% of Total	34,0%	24,0%	58,0%
	QE	Count	12	9	21
		% within tipo professor	57,1%	42,9%	100,0%
		% within novos saberes	41,4%	42,9%	42,0%
		% of Total	24,0%	18,0%	42,0%
Total	Count	29	21	50	
	% within tipo professor	58,0%	42,0%	100,0%	
	% within novos saberes	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	58,0%	42,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,011 ^b	1	,917		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,011	1	,917		
Fisher's Exact Test				1,000	,573
Linear-by-Linear Association	,011	1	,918		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,82.

tipo professor * viver em sociedade

Crosstab

			viver em sociedade		Total
			sim	não	
tipo professor	QZP	Count	9	20	29
		% within tipo professor	31,0%	69,0%	100,0%
		% within viver em sociedade	69,2%	54,1%	58,0%
		% of Total	18,0%	40,0%	58,0%
	QE	Count	4	17	21
		% within tipo professor	19,0%	81,0%	100,0%
		% within viver em sociedade	30,8%	45,9%	42,0%
		% of Total	8,0%	34,0%	42,0%
Total	Count	13	37	50	
	% within tipo professor	26,0%	74,0%	100,0%	
	% within viver em sociedade	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,0%	74,0%	100,0%	

tipo professor * função comunicacional

Crosstab

			função comunicacional		Total
			sim	não	
tipo professor	QZP	Count	7	22	29
		% within tipo professor	24,1%	75,9%	100,0%
		% within função comunicacional	53,8%	59,5%	58,0%
		% of Total	14,0%	44,0%	58,0%
	QE	Count	6	15	21
		% within tipo professor	28,6%	71,4%	100,0%
		% within função comunicacional	46,2%	40,5%	42,0%
		% of Total	12,0%	30,0%	42,0%
Total	Count	13	37	50	
	% within tipo professor	26,0%	74,0%	100,0%	
	% within função comunicacional	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,0%	74,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,124 ^b	1	,724		
Continuity Correction ^a	,001	1	,979		
Likelihood Ratio	,124	1	,725		
Fisher's Exact Test				,754	,486
Linear-by-Linear Association	,122	1	,727		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,46.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY RP_cogn
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * dificultades cognitivas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * dificuldades cognitivas Crosstabulation

			dificuldades cognitivas		Total
			sim	não	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	11	4	15
		% within Tempo_serv_grp	73,3%	26,7%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	25,0%	33,3%	26,8%
		% of Total	19,6%	7,1%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	12	5	17
		% within Tempo_serv_grp	70,6%	29,4%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	27,3%	41,7%	30,4%
		% of Total	21,4%	8,9%	30,4%
	> 20 anos	Count	21	3	24
		% within Tempo_serv_grp	87,5%	12,5%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	47,7%	25,0%	42,9%
		% of Total	37,5%	5,4%	42,9%
Total	Count	44	12	56	
	% within Tempo_serv_grp	78,6%	21,4%	100,0%	
	% within dificuldades cognitivas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	78,6%	21,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,024 ^a	2	,363
Likelihood Ratio	2,113	2	,348
Linear-by-Linear Association	1,332	1	,248
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,21.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY RP_idade
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * Dif idade mental-cronológica	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * Dif idade mental-cronológica Crosstabulation

			Dif idade mental-cronológica		Total
			sim	não	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	1	14	15
		% within Tempo_serv_grp	6,7%	93,3%	100,0%
		% within Dif idade mental-cronológica	6,7%	34,1%	26,8%
		% of Total	1,8%	25,0%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	5	12	17
		% within Tempo_serv_grp	29,4%	70,6%	100,0%
		% within Dif idade mental-cronológica	33,3%	29,3%	30,4%
		% of Total	8,9%	21,4%	30,4%
	> 20 anos	Count	9	15	24
		% within Tempo_serv_grp	37,5%	62,5%	100,0%
		% within Dif idade mental-cronológica	60,0%	36,6%	42,9%
		% of Total	16,1%	26,8%	42,9%
Total		Count	15	41	56
		% within Tempo_serv_grp	26,8%	73,2%	100,0%
		% within Dif idade mental-cronológica	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	26,8%	73,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,561 ^a	2	,102
Likelihood Ratio	5,385	2	,068
Linear-by-Linear Association	4,166	1	,041
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,02.

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY RP_obst
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * obstáculos	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * obstáculos Crosstabulation

			obstáculos		Total
			sim	não	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	9	6	15
		% within Tempo_serv_grp	60,0%	40,0%	100,0%
		% within obstáculos	69,2%	14,0%	26,8%
		% of Total	16,1%	10,7%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	1	16	17
		% within Tempo_serv_grp	5,9%	94,1%	100,0%
		% within obstáculos	7,7%	37,2%	30,4%
		% of Total	1,8%	28,6%	30,4%
	> 20 anos	Count	3	21	24
		% within Tempo_serv_grp	12,5%	87,5%	100,0%
		% within obstáculos	23,1%	48,8%	42,9%
		% of Total	5,4%	37,5%	42,9%
Total	Count	13	43	56	
	% within Tempo_serv_grp	23,2%	76,8%	100,0%	
	% within obstáculos	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	23,2%	76,8%	100,0%	

Crosstabs

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,798 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	14,806	2	,001
Linear-by-Linear Association	9,601	1	,002
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,48.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,531	,000
	Cramer's V	,531	,000
N of Valid Cases		56	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY RP_cogn
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * dificultades cognitivas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * dificuldades cognitivas Crosstabulation

			dificuldades cognitivas		Total
			sim	não	
sexo	masc	Count	6	3	9
		% within sexo	66,7%	33,3%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	13,6%	25,0%	16,1%
		% of Total	10,7%	5,4%	16,1%
	fem	Count	38	9	47
		% within sexo	80,9%	19,1%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	86,4%	75,0%	83,9%
		% of Total	67,9%	16,1%	83,9%
Total		Count	44	12	56
		% within sexo	78,6%	21,4%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	78,6%	21,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,903 ^b	1	,342		
Continuity Correction ^a	,257	1	,612		
Likelihood Ratio	,828	1	,363		
Fisher's Exact Test				,385	,292
Linear-by-Linear Association	,887	1	,346		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

CROSSTABS

/TABLES=sx BY RP_idade
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * Dif idade mental-cronológica	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * Dif idade mental-cronológica Crosstabulation

			Dif idade mental-cronológica		Total
			sim	não	
sexo	masc	Count	1	8	9
		% within sexo	11,1%	88,9%	100,0%
	% within Dif idade mental-cronológica	% within sexo	6,7%	19,5%	16,1%
		% of Total	1,8%	14,3%	16,1%
fem	Count	Count	14	33	47
		% within sexo	29,8%	70,2%	100,0%
	% within Dif idade mental-cronológica	% within sexo	93,3%	80,5%	83,9%
		% of Total	25,0%	58,9%	83,9%
Total	Count	Count	15	41	56
		% within sexo	26,8%	73,2%	100,0%
	% within Dif idade mental-cronológica	% within sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	26,8%	73,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,343 ^b	1	,246		
Continuity Correction ^a	,560	1	,454		
Likelihood Ratio	1,555	1	,212		
Fisher's Exact Test				,418	,235
Linear-by-Linear Association	1,319	1	,251		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,41.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY RP_obst
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * obstáculos	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * obstáculos Crosstabulation

			obstáculos		Total
			sim	não	
sexo	masc	Count	4	5	9
		% within sexo	44,4%	55,6%	100,0%
		% within obstáculos	30,8%	11,6%	16,1%
		% of Total	7,1%	8,9%	16,1%
fem	Count	9	38	47	
	% within sexo	19,1%	80,9%	100,0%	
	% within obstáculos	69,2%	88,4%	83,9%	
	% of Total	16,1%	67,9%	83,9%	
Total	Count	13	43	56	
	% within sexo	23,2%	76,8%	100,0%	
	% within obstáculos	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	23,2%	76,8%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,711 ^b	1	,100		
Continuity Correction ^a	1,478	1	,224		
Likelihood Ratio	2,415	1	,120		
Fisher's Exact Test				,189	,115
Linear-by-Linear Association	2,663	1	,103		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,09.

Crosstabs

tipo professor * dificuldades cognitivas

Crosstab

			dificuldades cognitivas		Total
			sim	não	
tipo professor	QZP	Count	23	6	29
		% within tipo professor	79,3%	20,7%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	57,5%	60,0%	58,0%
		% of Total	46,0%	12,0%	58,0%
	QE	Count	17	4	21
		% within tipo professor	81,0%	19,0%	100,0%
		% within dificuldades cognitivas	42,5%	40,0%	42,0%
		% of Total	34,0%	8,0%	42,0%
Total	Count	40	10	50	
	% within tipo professor	80,0%	20,0%	100,0%	
	% within dificuldades cognitivas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	80,0%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,021 ^b	1	,886		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,021	1	,886		
Fisher's Exact Test				1,000	,589
Linear-by-Linear Association	,020	1	,887		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

tipo professor * Dif idade mental-cronológica

Crosstab

			Dif idade mental-cronológica		Total
			sim	não	
tipo professor	QZP	Count	8	21	29
		% within tipo professor	27,6%	72,4%	100,0%
		% within Dif idade mental-cronológica	57,1%	58,3%	58,0%
		% of Total	16,0%	42,0%	58,0%
	QE	Count	6	15	21
		% within tipo professor	28,6%	71,4%	100,0%
		% within Dif idade mental-cronológica	42,9%	41,7%	42,0%
		% of Total	12,0%	30,0%	42,0%
Total	Count	14	36	50	
	% within tipo professor	28,0%	72,0%	100,0%	
	% within Dif idade mental-cronológica	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	28,0%	72,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,006 ^b	1	,939		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,006	1	,939		
Fisher's Exact Test				1,000	,593
Linear-by-Linear Association	,006	1	,940		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,88.

tipo professor * obstáculos

Crosstab

			obstáculos		Total
			sim	não	
tipo professor	QZP	Count	7	22	29
		% within tipo professor	24,1%	75,9%	100,0%
		% within obstáculos	70,0%	55,0%	58,0%
		% of Total	14,0%	44,0%	58,0%
	QE	Count	3	18	21
		% within tipo professor	14,3%	85,7%	100,0%
		% within obstáculos	30,0%	45,0%	42,0%
		% of Total	6,0%	36,0%	42,0%
Total	Count	10	40	50	
	% within tipo professor	20,0%	80,0%	100,0%	
	% within obstáculos	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,0%	80,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,739 ^b	1	,390		
Continuity Correction ^a	,251	1	,616		
Likelihood Ratio	,761	1	,383		
Fisher's Exact Test				,488	,312
Linear-by-Linear Association	,724	1	,395		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY DA_eros
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * DA: erros ortograficos	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * DA: erros ortograficos Crosstabulation

			DA: erros ortograficos		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	1	14	15
		% within Tempo_serv_grp	6,7%	93,3%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	100,0%	25,5%	26,8%
		% of Total	1,8%	25,0%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	0	17	17
		% within Tempo_serv_grp	,0%	100,0%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	,0%	30,9%	30,4%
		% of Total	,0%	30,4%	30,4%
	> 20 anos	Count	0	24	24
		% within Tempo_serv_grp	,0%	100,0%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	,0%	43,6%	42,9%
		% of Total	,0%	42,9%	42,9%
Total		Count	1	55	56
		% within Tempo_serv_grp	1,8%	98,2%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,8%	98,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,783 ^a	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY DA_autonom
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * DA: pouca autonomia	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * DA: pouca autonomia Crosstabulation

			DA: pouca autonomia		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp até 10 anos	Count		2	13	15
	% within Tempo_serv_grp		13,3%	86,7%	100,0%
	% within DA: pouca autonomia		22,2%	27,7%	26,8%
	% of Total		3,6%	23,2%	26,8%
11 - 20 anos	Count		4	13	17
	% within Tempo_serv_grp		23,5%	76,5%	100,0%
	% within DA: pouca autonomia		44,4%	27,7%	30,4%
	% of Total		7,1%	23,2%	30,4%
> 20 anos	Count		3	21	24
	% within Tempo_serv_grp		12,5%	87,5%	100,0%
	% within DA: pouca autonomia		33,3%	44,7%	42,9%
	% of Total		5,4%	37,5%	42,9%
Total	Count		9	47	56
	% within Tempo_serv_grp		16,1%	83,9%	100,0%
	% within DA: pouca autonomia		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		16,1%	83,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,011 ^a	2	,603
Likelihood Ratio	,960	2	,619
Linear-by-Linear Association	,039	1	,844
N of Valid Cases	56		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,41.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY DA_1_comp
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * DA: limitações na compreensão	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * DA: limitações na compreensão Crosstabulation

			DA: limitações na compreensão		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	1	14	15
		% within Tempo_serv_grp	6,7%	93,3%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	8,3%	31,8%	26,8%
		% of Total	1,8%	25,0%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	3	14	17
		% within Tempo_serv_grp	17,6%	82,4%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	25,0%	31,8%	30,4%
		% of Total	5,4%	25,0%	30,4%
	> 20 anos	Count	8	16	24
		% within Tempo_serv_grp	33,3%	66,7%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	66,7%	36,4%	42,9%
		% of Total	14,3%	28,6%	42,9%
Total	Count	12	44	56	
	% within Tempo_serv_grp	21,4%	78,6%	100,0%	
	% within DA: limitações na compreensão	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,4%	78,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,106 ^a	2	,128
Likelihood Ratio	4,448	2	,108
Linear-by-Linear Association	3,995	1	,046
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,21.

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY DA_desc_pal
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * DA: dif. decodificação de palavras	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * DA: dif. decodificação de palavras Crosstabulation

			DA: dif. decodificação de palavras		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	5	10	15
		% within Tempo_ serv_grp	33,3%	66,7%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	35,7%	23,8%	26,8%
		% of Total	8,9%	17,9%	26,8%
11 - 20 anos	Count	Count	3	14	17
		% within Tempo_ serv_grp	17,6%	82,4%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	21,4%	33,3%	30,4%
		% of Total	5,4%	25,0%	30,4%
> 20 anos	Count	Count	6	18	24
		% within Tempo_ serv_grp	25,0%	75,0%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	42,9%	42,9%	42,9%
		% of Total	10,7%	32,1%	42,9%
Total	Count	Count	14	42	56
		% within Tempo_ serv_grp	25,0%	75,0%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	25,0%	75,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,046 ^a	2	,593
Likelihood Ratio	1,050	2	,592
Linear-by-Linear Association	,218	1	,641
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,75.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY DA_errores
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * DA: erros ortograficos	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * DA: erros ortograficos Crosstabulation

			DA: erros ortograficos		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	0	9	9
		% within sexo	,0%	100,0%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	,0%	16,4%	16,1%
		% of Total	,0%	16,1%	16,1%
fem		Count	1	46	47
		% within sexo	2,1%	97,9%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	100,0%	83,6%	83,9%
		% of Total	1,8%	82,1%	83,9%
Total		Count	1	55	56
		% within sexo	1,8%	98,2%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,8%	98,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,195 ^b	1	,659		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,354	1	,552		
Fisher's Exact Test				1,000	,839
Linear-by-Linear Association	,191	1	,662		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY DA_autonom
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * DA: pouca autonomia	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * DA: pouca autonomia Crosstabulation

			DA: pouca autonomia		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	3	6	9
		% within sexo	33,3%	66,7%	100,0%
		% within DA: pouca autonomia	33,3%	12,8%	16,1%
		% of Total	5,4%	10,7%	16,1%
fem	fem	Count	6	41	47
		% within sexo	12,8%	87,2%	100,0%
		% within DA: pouca autonomia	66,7%	87,2%	83,9%
		% of Total	10,7%	73,2%	83,9%
Total	Total	Count	9	47	56
		% within sexo	16,1%	83,9%	100,0%
		% within DA: pouca autonomia	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	16,1%	83,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,369 ^b	1	,124		
Continuity Correction ^a	1,089	1	,297		
Likelihood Ratio	2,018	1	,155		
Fisher's Exact Test				,148	,148
Linear-by-Linear Association	2,327	1	,127		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY DA_1_comp
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * DA: limitações na compreensão	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * DA: limitações na compreensão Crosstabulation

			DA: limitações na compreensão		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	1	8	9
		% within sexo	11,1%	88,9%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	8,3%	18,2%	16,1%
		% of Total	1,8%	14,3%	16,1%
fem		Count	11	36	47
		% within sexo	23,4%	76,6%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	91,7%	81,8%	83,9%
		% of Total	19,6%	64,3%	83,9%
Total		Count	12	44	56
		% within sexo	21,4%	78,6%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	21,4%	78,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,678 ^b	1	,410		
Continuity Correction ^a	,144	1	,704		
Likelihood Ratio	,767	1	,381		
Fisher's Exact Test				,666	,374
Linear-by-Linear Association	,666	1	,414		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY DA_desc_pal
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * DA: dif. decodificação de palavras	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * DA: dif. decodificação de palavras Crosstabulation

			DA: dif. decodificação de palavras		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	3	6	9
		% within sexo	33,3%	66,7%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	21,4%	14,3%	16,1%
		% of Total	5,4%	10,7%	16,1%
fem	Count	Count	11	36	47
		% within sexo	23,4%	76,6%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	78,6%	85,7%	83,9%
		% of Total	19,6%	64,3%	83,9%
Total	Count	Count	14	42	56
		% within sexo	25,0%	75,0%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	25,0%	75,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,397 ^b	1	,529		
Continuity Correction ^a	,044	1	,834		
Likelihood Ratio	,377	1	,539		
Fisher's Exact Test				,676	,399
Linear-by-Linear Association	,390	1	,532		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,25.

Crosstabs

tipo professor * DA: erros ortograficos

Crosstab

			DA: erros ortograficos		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	1	28	29
		% within tipo professor	3,4%	96,6%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	100,0%	57,1%	58,0%
		% of Total	2,0%	56,0%	58,0%
	QE	Count	0	21	21
		% within tipo professor	,0%	100,0%	100,0%
		% within DA: erros ortograficos	,0%	42,9%	42,0%
		% of Total	,0%	42,0%	42,0%
Total	Count	1	49	50	
	% within tipo professor	2,0%	98,0%	100,0%	
	% within DA: erros ortograficos	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	2,0%	98,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,739 ^b	1	,390		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,104	1	,293		
Fisher's Exact Test				1,000	,580
Linear-by-Linear Association	,724	1	,395		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

tipo professor * DA: pouca autonomia

Crosstab

			DA: pouca autonomia		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	6	23	29
		% within tipo professor	20,7%	79,3%	100,0%
		% within DA: pouca autonomia	66,7%	56,1%	58,0%
		% of Total	12,0%	46,0%	58,0%
	QE	Count	3	18	21
		% within tipo professor	14,3%	85,7%	100,0%
		% within DA: pouca autonomia	33,3%	43,9%	42,0%
		% of Total	6,0%	36,0%	42,0%
Total	Count	9	41	50	
	% within tipo professor	18,0%	82,0%	100,0%	
	% within DA: pouca autonomia	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,0%	82,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,338 ^b	1	,561		
Continuity Correction ^a	,044	1	,835		
Likelihood Ratio	,345	1	,557		
Fisher's Exact Test				,716	,423
Linear-by-Linear Association	,332	1	,565		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,78.

tipo professor * DA: limitações na compreensão

Crosstab

			DA: limitações na compreensão		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	5	24	29
		% within tipo professor	17,2%	82,8%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	41,7%	63,2%	58,0%
		% of Total	10,0%	48,0%	58,0%
	QE	Count	7	14	21
		% within tipo professor	33,3%	66,7%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	58,3%	36,8%	42,0%
		% of Total	14,0%	28,0%	42,0%
Total		Count	12	38	50
		% within tipo professor	24,0%	76,0%	100,0%
		% within DA: limitações na compreensão	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	24,0%	76,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,729 ^b	1	,189		
Continuity Correction ^a	,959	1	,327		
Likelihood Ratio	1,712	1	,191		
Fisher's Exact Test				,314	,164
Linear-by-Linear Association	1,695	1	,193		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,04.

tipo professor * DA: dif. decodificação de palavras

Crosstab

			DA: dif. decodificação de palavras		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	8	21	29
		% within tipo professor	27,6%	72,4%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	66,7%	55,3%	58,0%
		% of Total	16,0%	42,0%	58,0%
	QE	Count	4	17	21
		% within tipo professor	19,0%	81,0%	100,0%
		% within DA: dif. decodificação de palavras	33,3%	44,7%	42,0%
		% of Total	8,0%	34,0%	42,0%
Total	Count	12	38	50	
	% within tipo professor	24,0%	76,0%	100,0%	
	% within DA: dif. decodificação de palavras	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	24,0%	76,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,487 ^b	1	,485		
Continuity Correction ^a	,131	1	,717		
Likelihood Ratio	,496	1	,481		
Fisher's Exact Test				,526	,362
Linear-by-Linear Association	,477	1	,490		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,04.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY E_ut_Apoio
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .
    
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * apoio individualizado	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * apoio individualizado Crosstabulation

			apoio individualizado		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	1	14	15
		% within Tempo_serv_grp	6,7%	93,3%	100,0%
		% within apoio individualizado	100,0%	25,5%	26,8%
		% of Total	1,8%	25,0%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	0	17	17
		% within Tempo_serv_grp	,0%	100,0%	100,0%
		% within apoio individualizado	,0%	30,9%	30,4%
		% of Total	,0%	30,4%	30,4%
	> 20 anos	Count	0	24	24
		% within Tempo_serv_grp	,0%	100,0%	100,0%
		% within apoio individualizado	,0%	43,6%	42,9%
		% of Total	,0%	42,9%	42,9%
Total	Count	1	55	56	
	% within Tempo_serv_grp	1,8%	98,2%	100,0%	
	% within apoio individualizado	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,8%	98,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,783 ^a	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY E_ut_aludica
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * atividades lúdicas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * atividades lúdicas Crosstabulation

			atividades lúdicas		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	6	9	15
		% within Tempo_serv_grp	40,0%	60,0%	100,0%
		% within atividades lúdicas	28,6%	25,7%	26,8%
		% of Total	10,7%	16,1%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	7	10	17
		% within Tempo_serv_grp	41,2%	58,8%	100,0%
		% within atividades lúdicas	33,3%	28,6%	30,4%
		% of Total	12,5%	17,9%	30,4%
	> 20 anos	Count	8	16	24
		% within Tempo_serv_grp	33,3%	66,7%	100,0%
		% within atividades lúdicas	38,1%	45,7%	42,9%
		% of Total	14,3%	28,6%	42,9%
Total	Count	21	35	56	
	% within Tempo_serv_grp	37,5%	62,5%	100,0%	
	% within atividades lúdicas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	37,5%	62,5%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,316 ^a	2	,854
Likelihood Ratio	,317	2	,853
Linear-by-Linear Association	,211	1	,646
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,63.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY E_ut_exerc
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * exercicios adaptados	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * exercícios adaptados Crosstabulation

			exercícios adaptados		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	6	9	15
		% within Tempo_serv_grp	40,0%	60,0%	100,0%
		% within exercícios adaptados	27,3%	26,5%	26,8%
		% of Total	10,7%	16,1%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	7	10	17
		% within Tempo_serv_grp	41,2%	58,8%	100,0%
		% within exercícios adaptados	31,8%	29,4%	30,4%
		% of Total	12,5%	17,9%	30,4%
	> 20 anos	Count	9	15	24
		% within Tempo_serv_grp	37,5%	62,5%	100,0%
		% within exercícios adaptados	40,9%	44,1%	42,9%
		% of Total	16,1%	26,8%	42,9%
Total	Count	22	34	56	
	% within Tempo_serv_grp	39,3%	60,7%	100,0%	
	% within exercícios adaptados	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	39,3%	60,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,061 ^a	2	,970
Likelihood Ratio	,061	2	,970
Linear-by-Linear Association	,031	1	,859
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,89.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY E_diferenciaçao
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * diferenciação pedagógica	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * diferenciação pedagógica Crosstabulation

			diferenciação pedagógica		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	8	7	15
		% within Tempo_serv_grp	53,3%	46,7%	100,0%
		% within diferenciação pedagógica	29,6%	24,1%	26,8%
		% of Total	14,3%	12,5%	26,8%
11 - 20 anos	Count	9	8	17	
	% within Tempo_serv_grp	52,9%	47,1%	100,0%	
	% within diferenciação pedagógica	33,3%	27,6%	30,4%	
	% of Total	16,1%	14,3%	30,4%	
> 20 anos	Count	10	14	24	
	% within Tempo_serv_grp	41,7%	58,3%	100,0%	
	% within diferenciação pedagógica	37,0%	48,3%	42,9%	
	% of Total	17,9%	25,0%	42,9%	
Total	Count	27	29	56	
	% within Tempo_serv_grp	48,2%	51,8%	100,0%	
	% within diferenciação pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	48,2%	51,8%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,722 ^a	2	,697
Likelihood Ratio	,724	2	,696
Linear-by-Linear Association	,573	1	,449
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,23.

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY E_ut_reforço
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * reforço positivo	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * reforço positivo Crosstabulation

			reforço positivo		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	5	10	15
		% within Tempo_serv_grp	33,3%	66,7%	100,0%
		% within reforço positivo	17,9%	35,7%	26,8%
		% of Total	8,9%	17,9%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	9	8	17
		% within Tempo_serv_grp	52,9%	47,1%	100,0%
		% within reforço positivo	32,1%	28,6%	30,4%
		% of Total	16,1%	14,3%	30,4%
	> 20 anos	Count	14	10	24
		% within Tempo_serv_grp	58,3%	41,7%	100,0%
		% within reforço positivo	50,0%	35,7%	42,9%
		% of Total	25,0%	17,9%	42,9%
Total	Count	28	28	56	
	% within Tempo_serv_grp	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within reforço positivo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,392 ^a	2	,302
Likelihood Ratio	2,428	2	,297
Linear-by-Linear Association	2,118	1	,146
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,50.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY E_ut_Apoio
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * apoio individualizado	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * apoio individualizado Crosstabulation

			apoio individualizado		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	0	9	9
		% within sexo	,0%	100,0%	100,0%
		% within apoio individualizado	,0%	16,4%	16,1%
		% of Total	,0%	16,1%	16,1%
fem	Count	Count	1	46	47
		% within sexo	2,1%	97,9%	100,0%
		% within apoio individualizado	100,0%	83,6%	83,9%
		% of Total	1,8%	82,1%	83,9%
Total	Count	Count	1	55	56
		% within sexo	1,8%	98,2%	100,0%
		% within apoio individualizado	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,8%	98,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,195 ^b	1	,659		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,354	1	,552		
Fisher's Exact Test				1,000	,839
Linear-by-Linear Association	,191	1	,662		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY E_ut_aludica
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * actividades lúdicas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * actividades lúdicas Crosstabulation

			actividades lúdicas		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	4	5	9
		% within sexo	44,4%	55,6%	100,0%
		% within actividades lúdicas	19,0%	14,3%	16,1%
		% of Total	7,1%	8,9%	16,1%
	fem	Count	17	30	47
		% within sexo	36,2%	63,8%	100,0%
		% within actividades lúdicas	81,0%	85,7%	83,9%
		% of Total	30,4%	53,6%	83,9%
Total		Count	21	35	56
		% within sexo	37,5%	62,5%	100,0%
		% within actividades lúdicas	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	37,5%	62,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,221 ^b	1	,639		
Continuity Correction ^a	,009	1	,925		
Likelihood Ratio	,217	1	,641		
Fisher's Exact Test				,715	,454
Linear-by-Linear Association	,217	1	,642		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,38.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY E_ut_exerc
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * exercícios adaptados	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * exercícios adaptados Crosstabulation

			exercícios adaptados		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	4	5	9
		% within sexo	44,4%	55,6%	100,0%
		% within exercícios adaptados	18,2%	14,7%	16,1%
		% of Total	7,1%	8,9%	16,1%
fem		Count	18	29	47
		% within sexo	38,3%	61,7%	100,0%
		% within exercícios adaptados	81,8%	85,3%	83,9%
		% of Total	32,1%	51,8%	83,9%
Total		Count	22	34	56
		% within sexo	39,3%	60,7%	100,0%
		% within exercícios adaptados	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	39,3%	60,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,120 ^b	1	,729		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,118	1	,731		
Fisher's Exact Test				,727	,503
Linear-by-Linear Association	,118	1	,732		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,54.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY E_diferenciação
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * diferenciação pedagógica	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * diferenciação pedagógica Crosstabulation

			diferenciação pedagógica		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	4	5	9
		% within sexo	44,4%	55,6%	100,0%
		% within diferenciação pedagógica	14,8%	17,2%	16,1%
		% of Total	7,1%	8,9%	16,1%
fem	Count	23	24	47	
	% within sexo	48,9%	51,1%	100,0%	
	% within diferenciação pedagógica	85,2%	82,8%	83,9%	
	% of Total	41,1%	42,9%	83,9%	
Total	Count	27	29	56	
	% within sexo	48,2%	51,8%	100,0%	
	% within diferenciação pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	48,2%	51,8%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,061 ^b	1	,805		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,061	1	,805		
Fisher's Exact Test				1,000	,547
Linear-by-Linear Association	,060	1	,807		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,34.

CROSSTABS

/TABLES=sx BY E_ut_reforço
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * reforço positivo	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * reforço positivo Crosstabulation

			reforço positivo		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	3	6	9
		% within sexo	33,3%	66,7%	100,0%
		% within reforço positivo	10,7%	21,4%	16,1%
		% of Total	5,4%	10,7%	16,1%
fem		Count	25	22	47
		% within sexo	53,2%	46,8%	100,0%
		% within reforço positivo	89,3%	78,6%	83,9%
		% of Total	44,6%	39,3%	83,9%
Total		Count	28	28	56
		% within sexo	50,0%	50,0%	100,0%
		% within reforço positivo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,191 ^b	1	,275		
Continuity Correction ^a	,530	1	,467		
Likelihood Ratio	1,211	1	,271		
Fisher's Exact Test				,469	,234
Linear-by-Linear Association	1,170	1	,279		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

Crosstabs

tipo professor * apoio individualizado

Crosstab

			apoio individualizado		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	1	28	29
		% within tipo professor	3,4%	96,6%	100,0%
		% within apoio individualizado	100,0%	57,1%	58,0%
		% of Total	2,0%	56,0%	58,0%
	QE	Count	0	21	21
		% within tipo professor	,0%	100,0%	100,0%
		% within apoio individualizado	,0%	42,9%	42,0%
		% of Total	,0%	42,0%	42,0%
Total		Count	1	49	50
		% within tipo professor	2,0%	98,0%	100,0%
		% within apoio individualizado	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	2,0%	98,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,739 ^b	1	,390		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,104	1	,293		
Fisher's Exact Test				1,000	,580
Linear-by-Linear Association	,724	1	,395		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

tipo professor * actividades lúdicas

Crosstab

			actividades lúdicas		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	13	16	29
		% within tipo professor	44,8%	55,2%	100,0%
		% within actividades lúdicas	65,0%	53,3%	58,0%
		% of Total	26,0%	32,0%	58,0%
	QE	Count	7	14	21
		% within tipo professor	33,3%	66,7%	100,0%
		% within actividades lúdicas	35,0%	46,7%	42,0%
		% of Total	14,0%	28,0%	42,0%
Total		Count	20	30	50
		% within tipo professor	40,0%	60,0%	100,0%
		% within actividades lúdicas	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	40,0%	60,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,670 ^b	1	,413		
Continuity Correction ^a	,277	1	,599		
Likelihood Ratio	,676	1	,411		
Fisher's Exact Test				,560	,300
Linear-by-Linear Association	,657	1	,418		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,40.

tipo professor * exercícios adaptados

Crosstab

			exercícios adaptados		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	11	18	29
		% within tipo professor	37,9%	62,1%	100,0%
		% within exercícios adaptados	55,0%	60,0%	58,0%
		% of Total	22,0%	36,0%	58,0%
	QE	Count	9	12	21
		% within tipo professor	42,9%	57,1%	100,0%
		% within exercícios adaptados	45,0%	40,0%	42,0%
		% of Total	18,0%	24,0%	42,0%
Total	Count	20	30	50	
	% within tipo professor	40,0%	60,0%	100,0%	
	% within exercícios adaptados	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	40,0%	60,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,123 ^b	1	,726		
Continuity Correction ^a	,003	1	,953		
Likelihood Ratio	,123	1	,726		
Fisher's Exact Test				,776	,475
Linear-by-Linear Association	,121	1	,728		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,40.

tipo professor * diferenciação pedagógica

Crosstab

			diferenciação pedagógica		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	14	15	29
		% within tipo professor	48,3%	51,7%	100,0%
		% within diferenciação pedagógica	58,3%	57,7%	58,0%
		% of Total	28,0%	30,0%	58,0%
	QE	Count	10	11	21
		% within tipo professor	47,6%	52,4%	100,0%
		% within diferenciação pedagógica	41,7%	42,3%	42,0%
		% of Total	20,0%	22,0%	42,0%
Total	Count	24	26	50	
	% within tipo professor	48,0%	52,0%	100,0%	
	% within diferenciação pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	48,0%	52,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,002 ^b	1	,963		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,002	1	,963		
Fisher's Exact Test				1,000	,595
Linear-by-Linear Association	,002	1	,964		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,08.

tipo professor * reforço positivo

Crosstab

			reforço positivo		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	11	18	29
		% within tipo professor	37,9%	62,1%	100,0%
		% within reforço positivo	44,0%	72,0%	58,0%
		% of Total	22,0%	36,0%	58,0%
	QE	Count	14	7	21
		% within tipo professor	66,7%	33,3%	100,0%
		% within reforço positivo	56,0%	28,0%	42,0%
		% of Total	28,0%	14,0%	42,0%
Total	Count	25	25	50	
	% within tipo professor	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within reforço positivo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,023 ^b	1	,045		
Continuity Correction ^a	2,956	1	,086		
Likelihood Ratio	4,085	1	,043		
Fisher's Exact Test				,085	,042
Linear-by-Linear Association	3,943	1	,047		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,50.

Crosstabs

tipo professor * reforço positivo Crosstabulation

			reforço positivo		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	11	18	29
		% within tipo professor	37,9%	62,1%	100,0%
		% within reforço positivo	44,0%	72,0%	58,0%
		% of Total	22,0%	36,0%	58,0%
		Std. Residual	-,9	,9	
	QE	Count	14	7	21
		% within tipo professor	66,7%	33,3%	100,0%
		% within reforço positivo	56,0%	28,0%	42,0%
		% of Total	28,0%	14,0%	42,0%
		Std. Residual	1,1	-1,1	
Total	Count	25	25	50	
	% within tipo professor	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within reforço positivo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY B_turmas_het
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * turmas heterogeneas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * turmas heterogeneas Crosstabulation

			turmas heterogeneas		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	1	14	15
		% within Tempo_serv_grp	6,7%	93,3%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	100,0%	25,5%	26,8%
		% of Total	1,8%	25,0%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	0	17	17
		% within Tempo_serv_grp	,0%	100,0%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	,0%	30,9%	30,4%
		% of Total	,0%	30,4%	30,4%
	> 20 anos	Count	0	24	24
		% within Tempo_serv_grp	,0%	100,0%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	,0%	43,6%	42,9%
		% of Total	,0%	42,9%	42,9%
Total	Count	1	55	56	
	% within Tempo_serv_grp	1,8%	98,2%	100,0%	
	% within turmas heterogeneas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,8%	98,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,783 ^a	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY B_turmas_numer
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .
    
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * turmas numerosas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * turmas numerosas Crosstabulation

			turmas numerosas		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	0	15	15
		% within Tempo_serv_grp	,0%	100,0%	100,0%
		% within turmas numerosas	,0%	28,3%	26,8%
		% of Total	,0%	26,8%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	1	16	17
		% within Tempo_serv_grp	5,9%	94,1%	100,0%
		% within turmas numerosas	33,3%	30,2%	30,4%
		% of Total	1,8%	28,6%	30,4%
	> 20 anos	Count	2	22	24
		% within Tempo_serv_grp	8,3%	91,7%	100,0%
		% within turmas numerosas	66,7%	41,5%	42,9%
		% of Total	3,6%	39,3%	42,9%
Total	Count	3	53	56	
	% within Tempo_serv_grp	5,4%	94,6%	100,0%	
	% within turmas numerosas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	5,4%	94,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,278 ^a	2	,528
Likelihood Ratio	2,022	2	,364
Linear-by-Linear Association	1,188	1	,276
N of Valid Cases	56		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY B_falta_recursos
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * falta de recursos materiais	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * falta de recursos materiais Crosstabulation

			falta de recursos materiais		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	5	10	15
		% within Tempo_serv_grp	33,3%	66,7%	100,0%
		% within falta de recursos materiais	27,8%	26,3%	26,8%
		% of Total	8,9%	17,9%	26,8%
11 - 20 anos	11 - 20 anos	Count	6	11	17
		% within Tempo_serv_grp	35,3%	64,7%	100,0%
		% within falta de recursos materiais	33,3%	28,9%	30,4%
		% of Total	10,7%	19,6%	30,4%
> 20 anos	> 20 anos	Count	7	17	24
		% within Tempo_serv_grp	29,2%	70,8%	100,0%
		% within falta de recursos materiais	38,9%	44,7%	42,9%
		% of Total	12,5%	30,4%	42,9%
Total	Total	Count	18	38	56
		% within Tempo_serv_grp	32,1%	67,9%	100,0%
		% within falta de recursos materiais	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	32,1%	67,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,185 ^a	2	,912
Likelihood Ratio	,185	2	,912
Linear-by-Linear Association	,096	1	,757
N of Valid Cases	56		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,82.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY B_indisciplina
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_ grp * indisciplina	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * indisciplina Crosstabulation

			indisciplina		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	4	11	15
		% within Tempo_serv_grp	26,7%	73,3%	100,0%
		% within indisciplina	21,1%	29,7%	26,8%
		% of Total	7,1%	19,6%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	5	12	17
		% within Tempo_serv_grp	29,4%	70,6%	100,0%
		% within indisciplina	26,3%	32,4%	30,4%
		% of Total	8,9%	21,4%	30,4%
	> 20 anos	Count	10	14	24
		% within Tempo_serv_grp	41,7%	58,3%	100,0%
		% within indisciplina	52,6%	37,8%	42,9%
		% of Total	17,9%	25,0%	42,9%
Total	Count	19	37	56	
	% within Tempo_serv_grp	33,9%	66,1%	100,0%	
	% within indisciplina	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	33,9%	66,1%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,149 ^a	2	,563
Likelihood Ratio	1,147	2	,564
Linear-by-Linear Association	1,013	1	,314
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,09.

CROSSTABS

```

/TABLES=Tempo_serv_grp BY B_falta_comp
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * falta de compreensao pais	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * falta de compreensao pais Crosstabulation

			falta de compreensao pais		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp	até 10 anos	Count	5	10	15
		% within Tempo_serv_grp	33,3%	66,7%	100,0%
		% within falta de compreensao pais	25,0%	27,8%	26,8%
		% of Total	8,9%	17,9%	26,8%
	11 - 20 anos	Count	4	13	17
		% within Tempo_serv_grp	23,5%	76,5%	100,0%
		% within falta de compreensao pais	20,0%	36,1%	30,4%
		% of Total	7,1%	23,2%	30,4%
	> 20 anos	Count	11	13	24
		% within Tempo_serv_grp	45,8%	54,2%	100,0%
		% within falta de compreensao pais	55,0%	36,1%	42,9%
		% of Total	19,6%	23,2%	42,9%
Total		Count	20	36	56
		% within Tempo_serv_grp	35,7%	64,3%	100,0%
		% within falta de compreensao pais	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	35,7%	64,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,207 ^a	2	,332
Likelihood Ratio	2,247	2	,325
Linear-by-Linear Association	,884	1	,347
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,36.

CROSSTABS

/TABLES=Tempo_serv_grp BY B_falta_apoio
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /STATISTIC=CHISQ
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
 /COUNT ROUND CELL .

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo_serv_grp * falta de apoio	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

Tempo_serv_grp * falta de apoio Crosstabulation

			falta de apoio		Total
			nao	sim	
Tempo_serv_grp até 10 anos	Count		8	7	15
	% within Tempo_serv_grp		53,3%	46,7%	100,0%
	% within falta de apoio		28,6%	25,0%	26,8%
	% of Total		14,3%	12,5%	26,8%
11 - 20 anos	Count		11	6	17
	% within Tempo_serv_grp		64,7%	35,3%	100,0%
	% within falta de apoio		39,3%	21,4%	30,4%
	% of Total		19,6%	10,7%	30,4%
> 20 anos	Count		9	15	24
	% within Tempo_serv_grp		37,5%	62,5%	100,0%
	% within falta de apoio		32,1%	53,6%	42,9%
	% of Total		16,1%	26,8%	42,9%
Total	Count		28	28	56
	% within Tempo_serv_grp		50,0%	50,0%	100,0%
	% within falta de apoio		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		50,0%	50,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,037 ^a	2	,219
Likelihood Ratio	3,075	2	,215
Linear-by-Linear Association	1,282	1	,258
N of Valid Cases	56		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,50.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY B_turmas_het
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * turmas heterogeneas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * turmas heterogeneas Crosstabulation

			turmas heterogeneas		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	0	9	9
		% within sexo	,0%	100,0%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	,0%	16,4%	16,1%
		% of Total	,0%	16,1%	16,1%
fem		Count	1	46	47
		% within sexo	2,1%	97,9%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	100,0%	83,6%	83,9%
		% of Total	1,8%	82,1%	83,9%
Total		Count	1	55	56
		% within sexo	1,8%	98,2%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,8%	98,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,195 ^b	1	,659		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,354	1	,552		
Fisher's Exact Test				1,000	,839
Linear-by-Linear Association	,191	1	,662		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY B_turmas_numer
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * turmas numerosas	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * turmas numerosas Crosstabulation

			turmas numerosas		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	0	9	9
		% within sexo	,0%	100,0%	100,0%
		% within turmas numerosas	,0%	17,0%	16,1%
		% of Total	,0%	16,1%	16,1%
	fem	Count	3	44	47
		% within sexo	6,4%	93,6%	100,0%
		% within turmas numerosas	100,0%	83,0%	83,9%
		% of Total	5,4%	78,6%	83,9%
Total		Count	3	53	56
		% within sexo	5,4%	94,6%	100,0%
		% within turmas numerosas	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	5,4%	94,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,607 ^b	1	,436		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,083	1	,298		
Fisher's Exact Test				1,000	,585
Linear-by-Linear Association	,596	1	,440		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY B_falta_recurso
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .
    
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * falta de recursos materiais	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * falta de recursos materiais Crosstabulation

			falta de recursos materiais		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	4	5	9
		% within sexo	44,4%	55,6%	100,0%
	% within falta de recursos materiais	Count	22,2%	13,2%	16,1%
		% of Total	7,1%	8,9%	16,1%
fem	Count	Count	14	33	47
		% within sexo	29,8%	70,2%	100,0%
	% within falta de recursos materiais	Count	77,8%	86,8%	83,9%
		% of Total	25,0%	58,9%	83,9%
Total	Count	Count	18	38	56
		% within sexo	32,1%	67,9%	100,0%
	% within falta de recursos materiais	Count	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	32,1%	67,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,744 ^b	1	,388		
Continuity Correction ^a	,224	1	,636		
Likelihood Ratio	,713	1	,398		
Fisher's Exact Test				,448	,310
Linear-by-Linear Association	,731	1	,393		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,89.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY B_indisciplina
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * indisciplina	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * indisciplina Crosstabulation

			indisciplina		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	4	5	9
		% within sexo	44,4%	55,6%	100,0%
		% within indisciplina	21,1%	13,5%	16,1%
		% of Total	7,1%	8,9%	16,1%
	fem	Count	15	32	47
		% within sexo	31,9%	68,1%	100,0%
		% within indisciplina	78,9%	86,5%	83,9%
		% of Total	26,8%	57,1%	83,9%
Total		Count	19	37	56
		% within sexo	33,9%	66,1%	100,0%
		% within indisciplina	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	33,9%	66,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,529 ^b	1	,467		
Continuity Correction ^a	,118	1	,732		
Likelihood Ratio	,512	1	,474		
Fisher's Exact Test				,470	,357
Linear-by-Linear Association	,520	1	,471		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,05.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY B_falta_comp
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * falta de compreensao pais	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * falta de compreensao pais Crosstabulation

			falta de compreensao pais		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	4	5	9
		% within sexo	44,4%	55,6%	100,0%
		% within falta de compreensao pais	20,0%	13,9%	16,1%
		% of Total	7,1%	8,9%	16,1%
	fem	Count	16	31	47
		% within sexo	34,0%	66,0%	100,0%
		% within falta de compreensao pais	80,0%	86,1%	83,9%
		% of Total	28,6%	55,4%	83,9%
Total		Count	20	36	56
		% within sexo	35,7%	64,3%	100,0%
		% within falta de compreensao pais	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	35,7%	64,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,356 ^b	1	,551		
Continuity Correction ^a	,047	1	,828		
Likelihood Ratio	,348	1	,555		
Fisher's Exact Test				,707	,405
Linear-by-Linear Association	,350	1	,554		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,21.

CROSSTABS

```

/TABLES=sx BY B_falta_apoio
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL .

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sexo * falta de apoio	56	100,0%	0	,0%	56	100,0%

sexo * falta de apoio Crosstabulation

			falta de apoio		Total
			nao	sim	
sexo	masc	Count	5	4	9
		% within sexo	55,6%	44,4%	100,0%
		% within falta de apoio	17,9%	14,3%	16,1%
		% of Total	8,9%	7,1%	16,1%
	fem	Count	23	24	47
		% within sexo	48,9%	51,1%	100,0%
		% within falta de apoio	82,1%	85,7%	83,9%
		% of Total	41,1%	42,9%	83,9%
Total		Count	28	28	56
		% within sexo	50,0%	50,0%	100,0%
		% within falta de apoio	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,132 ^b	1	,716		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,133	1	,716		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	,130	1	,718		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

Crosstabs

tipo professor * turmas heterogeneas

Crosstab

			turmas heterogeneas		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	1	28	29
		% within tipo professor	3,4%	96,6%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	100,0%	57,1%	58,0%
		% of Total	2,0%	56,0%	58,0%
	QE	Count	0	21	21
		% within tipo professor	,0%	100,0%	100,0%
		% within turmas heterogeneas	,0%	42,9%	42,0%
		% of Total	,0%	42,0%	42,0%
Total	Count	1	49	50	
	% within tipo professor	2,0%	98,0%	100,0%	
	% within turmas heterogeneas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	2,0%	98,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,739 ^b	1	,390		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,104	1	,293		
Fisher's Exact Test				1,000	,580
Linear-by-Linear Association	,724	1	,395		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

tipo professor * turmas numerosas

Crosstab

			turmas numerosas		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	1	28	29
		% within tipo professor	3,4%	96,6%	100,0%
		% within turmas numerosas	33,3%	59,6%	58,0%
		% of Total	2,0%	56,0%	58,0%
	QE	Count	2	19	21
		% within tipo professor	9,5%	90,5%	100,0%
		% within turmas numerosas	66,7%	40,4%	42,0%
		% of Total	4,0%	38,0%	42,0%
Total	Count	3	47	50	
	% within tipo professor	6,0%	94,0%	100,0%	
	% within turmas numerosas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	6,0%	94,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,797 ^b	1	,372		
Continuity Correction ^a	,084	1	,772		
Likelihood Ratio	,788	1	,375		
Fisher's Exact Test				,565	,379
Linear-by-Linear Association	,781	1	,377		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,26.

tipo professor * falta de recursos materiais

Crosstab

			falta de recursos materiais		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	6	23	29
		% within tipo professor	20,7%	79,3%	100,0%
		% within falta de recursos materiais	42,9%	63,9%	58,0%
		% of Total	12,0%	46,0%	58,0%
	QE	Count	8	13	21
		% within tipo professor	38,1%	61,9%	100,0%
		% within falta de recursos materiais	57,1%	36,1%	42,0%
		% of Total	16,0%	26,0%	42,0%
Total	Count	14	36	50	
	% within tipo professor	28,0%	72,0%	100,0%	
	% within falta de recursos materiais	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	28,0%	72,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,830 ^b	1	,176		
Continuity Correction ^a	1,069	1	,301		
Likelihood Ratio	1,816	1	,178		
Fisher's Exact Test				,213	,151
Linear-by-Linear Association	1,794	1	,180		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,88.

tipo professor * indisciplina

Crosstab

			indisciplina		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	5	24	29
		% within tipo professor	17,2%	82,8%	100,0%
		% within indisciplina	33,3%	68,6%	58,0%
		% of Total	10,0%	48,0%	58,0%
	QE	Count	10	11	21
		% within tipo professor	47,6%	52,4%	100,0%
		% within indisciplina	66,7%	31,4%	42,0%
		% of Total	20,0%	22,0%	42,0%
Total	Count	15	35	50	
	% within tipo professor	30,0%	70,0%	100,0%	
	% within indisciplina	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	30,0%	70,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,352 ^b	1	,021		
Continuity Correction ^a	4,003	1	,045		
Likelihood Ratio	5,360	1	,021		
Fisher's Exact Test				,030	,023
Linear-by-Linear Association	5,245	1	,022		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,30.

tipo professor * falta de compreensão pais

Crosstab

			falta de compreensão pais		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	9	20	29
		% within tipo professor	31,0%	69,0%	100,0%
		% within falta de compreensão pais	47,4%	64,5%	58,0%
		% of Total	18,0%	40,0%	58,0%
	QE	Count	10	11	21
		% within tipo professor	47,6%	52,4%	100,0%
		% within falta de compreensão pais	52,6%	35,5%	42,0%
		% of Total	20,0%	22,0%	42,0%
Total	Count	19	31	50	
	% within tipo professor	38,0%	62,0%	100,0%	
	% within falta de compreensão pais	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	38,0%	62,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,422 ^b	1	,233		
Continuity Correction ^a	,805	1	,370		
Likelihood Ratio	1,418	1	,234		
Fisher's Exact Test				,255	,185
Linear-by-Linear Association	1,393	1	,238		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,98.

tipo professor * falta de apoio

Crosstab

			falta de apoio		Total
			nao	sim	
tipo professor	QZP	Count	18	11	29
		% within tipo professor	62,1%	37,9%	100,0%
		% within falta de apoio	72,0%	44,0%	58,0%
		% of Total	36,0%	22,0%	58,0%
	QE	Count	7	14	21
		% within tipo professor	33,3%	66,7%	100,0%
		% within falta de apoio	28,0%	56,0%	42,0%
		% of Total	14,0%	28,0%	42,0%
Total	Count	25	25	50	
	% within tipo professor	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within falta de apoio	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,023 ^b	1	,045		
Continuity Correction ^a	2,956	1	,086		
Likelihood Ratio	4,085	1	,043		
Fisher's Exact Test				,085	,042
Linear-by-Linear Association	3,943	1	,047		
N of Valid Cases	50				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,50.

Para testar as hipóteses enunciadas vamos utilizar o teste do Qui-quadrado pois estamos a analisar a hipótese de independência entre variáveis categóricas, sendo que a nossa a variável dependente é do tipo nominal. Nos casos em que mais de 20% das células têm frequências esperadas inferiores a 5, tomou-se como referência o valor do teste exacto de Fisher, como factor de correcção.

As hipóteses estatísticas a considerar são:

H0 : As variáveis são independentes

vs

H1 : As variáveis não são independentes

Para aceitar ou rejeitar a hipótese nula vamos utilizar como referência um nível de significância $(\alpha) \leq 0,05$.

Hipótese 1 - A Importância atribuída ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita varia em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tempo de serviço

Requisito essencial à aprendizagem e à descoberta /alicerces para novos saberes

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço,

Qui-quadrado (2) = 0,768, p=0,681.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,768	2	,681
Likelihood Ratio	,767	2	,681
Linear-by-Linear Association	,666	1	,415
N of Valid Cases	56		

Requisito necessário para viver em sociedade

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço,
Qui-quadrado (2) = 0,7821, p=0,663.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,821	2	,663
Likelihood Ratio	,829	2	,661
Linear-by-Linear Association	,775	1	,379
N of Valid Cases	56		

Indispensável para a função comunicacional

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço,
Qui-quadrado (2) = 0,376, p=0,8828.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,376	2	,828
Likelihood Ratio	,380	2	,827
Linear-by-Linear Association	,078	1	,779
N of Valid Cases	56		

Género

Requisito essencial à aprendizagem e à descoberta /alicerces para novos saberes

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher
p=0,1000.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,159(b)	1	,690		
Fisher's Exact Test				1,000	,497

Requisito necessário para viver em sociedade

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,418$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,343(b)	1	,246		
Fisher's Exact Test				,418	,235

Indispensável para a função comunicacional

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,424$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,103(b)	1	,294		
Fisher's Exact Test				,424	,277

Tipo de contrato

Requisito essencial à aprendizagem e à descoberta /alicerces para novos saberes

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=0,573$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,011	1	,917		
Fisher's Exact Test				1,000	,573

Requisito necessário para viver em sociedade

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=0,654$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,910	1	,340		
Fisher's Exact Test				,515	,268

Indispensável para a função comunicacional

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,124	1	,724		
Fisher's Exact Test				,754	,486

Hipótese 2 – As representações/percepções do conceito de Dificuldades de aprendizagem (DA) variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tempo de serviço

Dificuldades cognitivas (aquisição/retenção/utilização conhecimentos)

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço,

Qui-quadrado (2) = 2,024, p=0,363.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	2,024	2	,363
Likelihood Ratio	2,113	2	,348
Linear-by-Linear Association	1,332	1	,248
N of Valid Cases	56		

Diferencial entre a Idade Mental e a Idade Cronológica

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço,

Qui-quadrado (2) = 4,561, p=0,102.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	4,561	2	,102
Likelihood Ratio	5,385	2	,068
Linear-by-Linear Association	4,166	1	,041
N of Valid Cases	56		

Obstáculos à aprendizagem

A distribuição das respostas a esta questão varia em função do tempo de serviço, Qui-

quadrado (2) = 15,798, p=0,000.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	15,798	2	,000
Likelihood Ratio	14,806	2	,001
Linear-by-Linear Association	9,601	1	,002
N of Valid Cases	56		

A análise dos resíduos ajustados standardizados informa-nos que são nas respostas dos professores com até 1º anos de serviço e nas respostas dos professores com 11-20 anos de serviço onde se encontram as diferenças significativas de opinião.

Género

Dificuldades cognitivas (aquisição/retenção/utilização conhecimentos)

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,385$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,903	1	,342		
Fisher's Exact Test				,385	,292

Diferencial entre a Idade Mental e a Idade Cronológica

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,418$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bi-caudal)	Exact Sig. (bi-caudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,343(b)	1	,246		
Fisher's Exact Test				,418	,235

Obstáculos à aprendizagem

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,189$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	2,711	1	,100		
Fisher's Exact Test				,189	,115

Tipo de contrato

Dificuldades cognitivas (aquisição/retenção/utilização conhecimentos)

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,021	1	,886		
Fisher's Exact Test				1,000	,589

Diferencial entre a Idade Mental e a Idade Cronológica

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,006	1	,939		
Fisher's Exact Test				1,000	,593

Obstáculos à aprendizagem

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,488$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,739	1	,390		
Fisher's Exact Test				,488	,312

Hipótese 3 - A Identificação das Características/manifestações mais significativas em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita varia em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tempo de serviço

Erros ortográficos

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 2,783, $p=0,249$.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	2,783	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

Pouca autonomia

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 1,011, $p=0,603$.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	1,011	2	,603
Likelihood Ratio	,960	2	,619
Linear-by-Linear Association	,039	1	,844
N of Valid Cases	56		

Limitações na compreensão

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 4,106, p=0,128.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	4,106	2	,128
Likelihood Ratio	4,448	2	,108
Linear-by-Linear Association	3,995	1	,046
N of Valid Cases	56		

Dificuldades na decodificação de palavras

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 1,046, p=0,593.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	1,046	2	,593
Likelihood Ratio	1,050	2	,592
Linear-by-Linear Association	,218	1	,641
N of Valid Cases	56		

Género

Erros ortográficos

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,195(b)	1	,659		
Fisher's Exact Test				1,000	,839

Pouca autonomia

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,148$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	2,369(b)	1	,124		
Fisher's Exact Test				,148	,148

Limitações na compreensão

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,666$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,678(b)	1	,410		
Fisher's Exact Test				,666	,374

Tipo de Contrato

Erros ortográficos

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,739	1	,390		
Fisher's Exact Test				1,000	,580

Pouca autonomia

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,716$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,338	1	,561		
Fisher's Exact Test				,716	,423

Limitações na compreensão

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,314$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,729	1	,189		
Fisher's Exact Test				,314	,164

Hipótese 4 - As Estratégias que os professores utilizariam ou utilizam com alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita a fim de as superar ou minimizar variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tempo de serviço

Apoio individualizado

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 2,783, p=0,249.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	2,783	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

Actividades lúdicas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 0,316, p=0,853.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,316	2	,854
Likelihood Ratio	,317	2	,853
Linear-by-Linear Association	,211	1	,646
N of Valid Cases	56		

Exercícios adaptados

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 0,061, p=0,970.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,061	2	,970
Likelihood Ratio	,061	2	,970
Linear-by-Linear Association	,031	1	,859
N of Valid Cases	56		

Género

Apoio individualizado

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher p=1,000.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,195	1	,659		
Fisher's Exact Test				1,000	,839

Actividades lúdicas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher p=0,715.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,221	1	,639		
Fisher's Exact Test				,715	,454

Exercícios adaptados

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,727$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,120(b)	1	,729		
Fisher's Exact Test				,727	,503

Tipo de contrato

Apoio individualizado

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,739	1	,390		
Fisher's Exact Test				1,000	,580

Actividades lúdicas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=0,560$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,670	1	,413		
Fisher's Exact Test				,560	,300

Exercícios adaptados

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=0,776$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,123)	1	,726		
Fisher's Exact Test				,776	,475

Hipótese 5 - As barreiras que os professores consideram mais relevantes para a implementação de algumas estratégias/atividades em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tempo de serviço

Turmas heterogéneas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 2,783, $p=0,249$.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	2,783	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

Turmas numerosas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 1,278, $p=0,528$.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	1,278	2	,528
Likelihood Ratio	2,022	2	,364
Linear-by-Linear Association	1,188	1	,276
N of Valid Cases	56		

Falta de recursos materiais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 0,185, $p=0,912$.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,185	2	,912
Likelihood Ratio	,185	2	,912
Linear-by-Linear Association	,096	1	,757
N of Valid Cases	56		

Género

Turmas heterogéneas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,195(b)	1	,659		
Fisher's Exact Test				1,000	,839

Turmas numerosas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,607(b)	1	,436		
Fisher's Exact Test				1,000	,585

Falta de recursos materiais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,448$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,744(b)	1	,388		
Fisher's Exact Test				,448	,310

Tipo de contrato

Turmas heterogéneas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,739	1	,390		
Fisher's Exact Test				1,000	,580

Turmas numerosas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,565$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,797	1	,372		
Fisher's Exact Test				,565	,379

Falta de recursos materiais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,213$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,830	1	,176		
Fisher's Exact Test				,213	,151

Indisciplina

A distribuição das respostas a esta questão varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,030$. Os professores do Quadro de Zona Pedagógica consideram

mais que a indisciplina é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Escola.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	5,352	1	,021		
Fisher's Exact Test				,030	,023

Falta de compreensão e colaboração dos pais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,255$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,422	1	,233		
Fisher's Exact Test				,255	,185

Falta de apoio

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=1,085$. No entanto, para um nível de significância $\leq 0,10$ a diferença é significativa, os professores do Quadro de Escola consideram mais que a falta de apoio é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Zona Permanente.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	4,023	1	,045		
Fisher's Exact Test				,085	,042

Género

Erros ortográficos

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,195(b)	1	,659		
Fisher's Exact Test				1,000	,839

Pouca autonomia

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,148$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	2,369(b)	1	,124		
Fisher's Exact Test				,148	,148

Limitações na compreensão

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,666$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,678(b)	1	,410		
Fisher's Exact Test				,666	,374

Tipo de Contrato

Erros ortográficos

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,739	1	,390		
Fisher's Exact Test				1,000	,580

Pouca autonomia

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,716$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,338	1	,561		
Fisher's Exact Test				,716	,423

Limitações na compreensão

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género dos professores, Fisher $p=0,314$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,729	1	,189		
Fisher's Exact Test				,314	,164

Hipótese 6 - As Estratégias que os professores utilizariam ou utilizam com alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita a fim de as superar ou minimizar variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tempo de serviço

Apoio individualizado

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 2,783, p=0,249.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	2,783	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

Actividades lúdicas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 0,316, p=0,853.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,316	2	,854
Likelihood Ratio	,317	2	,853
Linear-by-Linear Association	,211	1	,646
N of Valid Cases	56		

Exercícios adaptados

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 0,061, p=0,970.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,061	2	,970
Likelihood Ratio	,061	2	,970
Linear-by-Linear Association	,031	1	,859
N of Valid Cases	56		

Género

Apoio individualizado

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,195	1	,659		
Fisher's Exact Test				1,000	,839

Actividades lúdicas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,715$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,221	1	,639		
Fisher's Exact Test				,715	,454

Exercícios adaptados

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,727$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,120(b)	1	,729		
Fisher's Exact Test				,727	,503

Tipo de contrato

Apoio individualizado

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,739	1	,390		
Fisher's Exact Test				1,000	,580

Actividades lúdicas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=0,560$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,670	1	,413		
Fisher's Exact Test				,560	,300

Exercícios adaptados

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato que os professores têm, Fisher $p=0,776$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,123)	1	,726		
Fisher's Exact Test				,776	,475

Hipótese 7 - As barreiras que os professores consideram mais relevantes para a implementação de algumas estratégias/atividades em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita variam em função do tempo de serviço, género ou do tipo de contrato dos professores.

Tempo de serviço

Turmas heterogéneas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 2,783, $p=0,249$.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	2,783	2	,249
Likelihood Ratio	2,685	2	,261
Linear-by-Linear Association	2,009	1	,156
N of Valid Cases	56		

Turmas numerosas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 1,278, p=0,528.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	1,278	2	,528
Likelihood Ratio	2,022	2	,364
Linear-by-Linear Association	1,188	1	,276
N of Valid Cases	56		

Falta de recursos materiais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (2) = 0,185, p=0,912.

Tabela – Teste do Qui-quadrado

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)
Pearson Chi-Square	,185	2	,912
Likelihood Ratio	,185	2	,912
Linear-by-Linear Association	,096	1	,757
N of Valid Cases	56		

Género

Turmas heterogéneas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher p=1,000.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,195(b)	1	,659		
Fisher's Exact Test				1,000	,839

Turmas numerosas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,607(b)	1	,436		
Fisher's Exact Test				1,000	,585

Falta de recursos materiais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do género, Fisher $p=0,448$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,744(b)	1	,388		
Fisher's Exact Test				,448	,310

Tipo de contrato

Turmas heterogéneas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=1,000$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,739	1	,390		
Fisher's Exact Test				1,000	,580

Turmas numerosas

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,565$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	,797	1	,372		
Fisher's Exact Test				,565	,379

Falta de recursos materiais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,213$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,830	1	,176		
Fisher's Exact Test				,213	,151

Indisciplina

A distribuição das respostas a esta questão varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,030$. Os professores do Quadro de Zona Pedagógica consideram mais que a indisciplina é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Escola.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	5,352	1	,021		
Fisher's Exact Test				,030	,023

Falta de compreensão e colaboração dos pais

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=0,255$.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	1,422	1	,233		
Fisher's Exact Test				,255	,185

Falta de apoio

A distribuição das respostas a esta questão não varia em função do tipo de contrato dos professores, Fisher $p=1,085$. No entanto, para um nível de significância $\leq 0,10$ a diferença é significativa, os professores do Quadro de Escola consideram mais que a falta de apoio é uma barreira relevante para a implementação de algumas estratégias do que os professores do Quadro de Zona Pedagógica.

Tabela – Teste de Fisher

	Valor	gl	Asymp. Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (bicaudal)	Exact Sig. (unicaudal)
Pearson Chi-Square	4,023	1	,045		
Fisher's Exact Test				,085	,042

