



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

“(Con) Vivendo com Dificuldades de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções e Práxis Docente”

Antónia Maria Godinho de Almeida Espírito Santo

Orientadora:
Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

JUNHO / 2013

Mestrado em Educação Especial
Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

“(Con) Vivendo com Dificuldades de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções e Práxis Docente”

Antónia Maria Godinho de Almeida Espírito Santo

Orientadora:
Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

AGRADECIMENTOS

Gostaria de atribuir um sincero agradecimento a todos aqueles que de alguma forma deram o seu contributo para a concretização deste projecto, em virtude deste só ter sido possível com a colaboração, apoio e encorajamento de algumas pessoas. A todas elas o meu muito obrigado.

À minha orientadora, **Professora Doutora Luísa Grácio** pela sua exigência, empenho e disponibilidade com que orientou a execução deste trabalho, bem como a serenidade, confiança e incentivo que sempre me soube transmitir.

Aos **meus filhos** pelo carinho que sempre me deram em todas as circunstâncias.

Ao **meu marido** pela compreensão e incentivo que sempre manifestou ao longo de todo este tempo de aprendizagem.

Aos **meus pais** pela paciência que sempre revelaram nos momentos difíceis.

À **minha irmã** por toda a colaboração que me deu na concretização deste projecto.

À **Sónia** pela amizade e disponibilidade que sempre me soube demonstrar nesta caminhada.

À **Beatriz** pelo apoio, além da confiança e fé demonstradas, em todos os momentos, de que era possível levar este trabalho a bom porto.

À **Cristina** pela sua preciosa ajuda na concretização desta investigação.

À **Cinda** pela partilha de ideias e disponibilidade para me ouvir.

Aos **docentes do 1ºCiclo do Ensino Básico**, pela atitude colaborativa que demonstraram e sem os quais este trabalho não teria sido possível de realizar.

Por fim, a **todos** os que acreditaram neste projecto, o meu profundo reconhecimento.

(Con) Vivendo com Dificuldades de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções e Práxis Docente

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como uma discrepância entre o rendimento escolar do aluno e o que seria expectável em função da idade e nível intelectual (Lopes, 2010).

O presente estudo visa conhecer as conceptualizações e práticas docentes, no 1º Ciclo do EB, relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tal, quinze professores responderam a um questionário com questões abertas. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo e análise de ocorrências.

Os resultados revelam que as dificuldades de aprendizagem são maioritariamente entendidas pelos professores como consistindo em dificuldades relacionadas com aprendizagens académicas e de processamento de informação, sendo o seu carácter temporário ou permanente visto de forma ambivalente. Destacam-se como causas tanto aspectos externos como biológicos. A avaliação das DA é realizada sobretudo através da observação e as respostas educativas centradas em adequações ao processo de ensino e aprendizagem conceptualizadas como devendo ocorrer no contexto de ensino regular. A participação de outros técnicos e as sessões de formação emergem como necessárias.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem, Educação Inclusiva, Intervenção Educativa, Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Living with Learning Disabilities in the Elementary School: Conceptions and Teaching Praxis

ABSTRACT

Learning difficulties can be defined as a discrepancy between the academic performance of the student and what would be expected based on his/her age and his/her intellectual level (Lopes, 2010).

This study aims to understand the teaching conceptualizations and practices in the elementary school, relatively to students with learning difficulties. For that purpose, fifteen teachers answered a questionnaire with open questions. The collected data were subjected to content analysis and analysis of occurrences.

The results show us that learning difficulties are, for the most of the teachers, based on difficulties related to academic learning and information processing, and they can be temporary or permanent. Stand out as causes both external and biological aspects. The evaluation of the LD is performed mainly through observation and the education responses are centered on adjustments to the teaching and learning process, not forgetting that they should occur in the context of education. The participation of other technicians and the training sessions are necessary.

Keywords: Learning Disabilities, Inclusive Education, Educational Intervention, 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice Geral	vii
Índice de Tabelas	xi
Introdução	1
Parte I: Enquadramento Teórico	5
Capítulo I - Dificuldades de Aprendizagem	7
1. Polémicas e entendimentos sobre dificuldades de aprendizagem.....	7
2. Perspectivas actuais do conceito de dificuldades de aprendizagem.....	16
3. Classificação e caracterização das dificuldades de aprendizagem.....	22
3.1. Dificuldades de aprendizagem na leitura.....	28
3.2. Dificuldades de aprendizagem na escrita.....	30
3.3. Dificuldades de aprendizagem na matemática.....	32
Capítulo II - Inclusão e Educação Inclusiva	33
1. Inclusão e sua emergência.....	33
2. Educação inclusiva.....	38
3. Ensino e aprendizagem: práticas inclusivas.....	48
Capítulo III - Respostas e Intervenção	56
1. Organização do sistema educativo em Portugal	56
2. Enquadramento normativo das dificuldades de aprendizagem.....	63
3. Acção pedagógica e dificuldades de aprendizagem	67
3.1. Concepções pedagógicas e abordagens ao processo ensino-aprendizagem....	67
3.2. Orientações para o processo ensino-aprendizagem.....	73

Parte II: Estudo Empírico.....	79
Capítulo I - Metodologia.....	81
1. Objectivos do estudo.....	81
2. Metodologia.....	82
2.1. Contextualização da investigação.....	84
2.2. Participantes.....	86
2.3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	92
2.3.1. Estudo Piloto.....	93
2.3.2. Instrumento de recolha de dados	95
2.4. Procedimentos de análise dos dados.....	98
Capítulo II - Apresentação e análise dos resultados.....	102
1. Tema I: Concepção de dificuldades de aprendizagem.....	103
1.1. Dificuldades de aprendizagem.....	103
1.1.1. Dificuldades de aprendizagem mais frequentes	107
1.1.2. Caracterização das dificuldades de aprendizagem.....	109
1.2. Dificuldades de aprendizagem permanentes/temporárias.....	112
1.3. Causas das dificuldades de aprendizagem.....	117
2. Tema II: Avaliação das dificuldades de aprendizagem.....	119
2.1. Identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.....	120
2.2. Procedimentos face aos alunos com dificuldades de aprendizagem	123
3. Tema III: Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.....	126
3.1. Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.....	126
3.2. Factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem	129
4. Tema IV: Processo de ensino/aprendizagem.....	132
4.1. Intervenção/accompanhamento por parte de outros técnicos.....	132
4.1.1. Espaço e horário para esse acompanhamento.....	134
4.2. Intervenção e acompanhamento eficazes nas dificuldades de aprendizagem.....	135
4.3. Estratégias de ensino/aprendizagem adoptadas pelos professores comuns a todos os alunos.....	138

4.4. Estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	141
4.5. Materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.....	143
5. Tema V: Dificuldades sentidas.....	145
5.1. Dificuldades do professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.....	146
5.1.1. Aspectos facilitadores para o professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.....	148
6. Tema VI: Necessidades de formação.....	150
6.1. Domínios de formação.....	151
7. Tema VII: Enquadramento legislativo.....	153
7.1. Regulamentação das dificuldades de aprendizagem.....	153
7.2. Implementação das modalidades previstas no Despacho Normativo nº50/2005.....	154
7.2.1. Modalidade “ <i>pedagogia diferenciada na sala de aula</i> ”.....	156
7.2.2. Modalidade “ <i>programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno</i> ”.....	157
7.2.3. Modalidade “ <i>actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo</i> ”.....	158
7.2.4. Modalidade “ <i>actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros</i> ”.....	159
Conclusões.....	161
Referências bibliográficas.....	175
Anexos.....	I
Anexo 1.....	III
Anexo 2.....	IX
Anexo 3.....	XIII
Anexo 4.....	XVII
Anexo 5.....	XXIX

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Diferenças entre integração escolar e educação inclusiva</i>	41
Tabela 2. <i>Operacionalização das modalidades de apoio educativo</i>	65
Tabela 3. <i>Diferenças entre educare e educere</i>	68
Tabela 4. <i>Caracterização das Escolas Básicas do Agrupamento</i>	85
Tabela 5. <i>Alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008 ou pelo Despacho Normativo nº50/2005</i>	85
Tabela 6. <i>Sexo dos participantes</i>	88
Tabela 7. <i>Distribuição dos participantes por escalão etário</i>	88
Tabela 8. <i>Tempo de serviço docente</i>	88
Tabela 9. <i>Tipo de vínculo laboral dos participantes</i>	89
Tabela 10. <i>Habilitações académicas dos participantes</i>	90
Tabela 11. <i>Frequência de acções de formação contínua realizada pelos docentes</i>	90
Tabela 12. <i>Horas de formação realizada pelos docentes</i>	90
Tabela 13. <i>Acções de formação indicadas pelos inquiridos</i>	91
Tabela 14. <i>Caracterização do contexto de ensino em relação ao número de alunos por turma e anos de escolaridade</i>	91
Tabela 15. <i>Caracterização do contexto de ensino em relação ao número de alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008</i>	92
Tabela 16. <i>Caracterização do contexto de ensino em relação ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem</i>	92
Tabela 17. <i>Caracterização das docentes que participaram no pré-teste do questionário</i>	94
Tabela 18. <i>Estrutura e questões da investigação</i>	96
Tabela 19. <i>Concepção de dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	103
Tabela 20. <i>Concepção de dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	104
Tabela 21. <i>Concepção de dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, sub-subcategorias, frequências e percentagens</i>	105
Tabela 22. <i>Dificuldades de aprendizagem mais frequentes: categorias, frequências e percentagens</i>	107

Tabela 23. <i>Dificuldades de aprendizagem mais frequentes: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	108
Tabela 24. <i>Caracterização das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	109
Tabela 25. <i>Caracterização das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	110
Tabela 26. <i>Carácter temporário/permanente das dificuldades de aprendizagem: critério sujeitos</i>	113
Tabela 27. <i>Motivos justificativos do carácter temporário ambivalente das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	113
Tabela 28. <i>Motivos justificativos do carácter temporário ambivalente das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	114
Tabela 29. <i>Motivos justificativos do carácter temporário das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	115
Tabela 30. <i>Motivos justificativos do carácter permanente das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	116
Tabela 31. <i>Causas das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	117
Tabela 32. <i>Causas das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	118
Tabela 33. <i>Identificação/avaliação das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	120
Tabela 34. <i>Identificação/avaliação das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	121
Tabela 35. <i>Identificação/avaliação das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, sub-subcategorias, frequências e percentagens</i>	122
Tabela 36. <i>Procedimentos face aos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	124
Tabela 37. <i>Procedimentos face aos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	124
Tabela 38. <i>Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	127
Tabela 39. <i>Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	127
Tabela 40. <i>Factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	129

Tabela 41. <i>Factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	130
Tabela 42. <i>Acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes: critério sujeitos</i>	132
Tabela 43. <i>Motivos justificativos do acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	133
Tabela 44. <i>Espaço para acompanhamento: categorias, frequências e percentagens</i>	134
Tabela 45. <i>Horário para esse acompanhamento: categorias, frequências e percentagens</i>	135
Tabela 46. <i>Intervenção/acompanhamento eficazes nas dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	136
Tabela 47. <i>Intervenção/acompanhamento eficazes nas dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	136
Tabela 48. <i>Estratégias de ensino-aprendizagem comuns a todos os alunos: categorias, frequências e percentagens</i>	138
Tabela 49. <i>Estratégias de ensino-aprendizagem comuns a todos os alunos: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	139
Tabela 50. <i>Estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	141
Tabela 51. <i>Estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	142
Tabela 52. <i>Materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	144
Tabela 53. <i>Materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	144
Tabela 54. <i>Dificuldades do professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: critério sujeitos</i>	146
Tabela 55. <i>Motivos justificativos da existência de dificuldades no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	146
Tabela 56. <i>Motivos justificativos da existência de dificuldades no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias frequências e percentagens</i>	147
Tabela 57. <i>Facilitadores para o professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens</i>	149
Tabela 58. <i>Facilitadores para o professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	149

Tabela 59. <i>Necessidade de formação: critério sujeitos</i>	151
Tabela 60. <i>Domínios da formação: categorias, frequências e percentagens</i>	151
Tabela 61. <i>Domínios da formação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	152
Tabela 62. <i>Existência de insuficiências legislativas no Despacho Normativo nº 50/2005: critério sujeitos</i>	153
Tabela 63. <i>Tipo das insuficiências verificadas no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens</i>	154
Tabela 64. <i>Implementação das modalidades previstas no Despacho Normativo nº 50/2005: critério sujeitos</i>	154
Tabela 65. <i>Tipo de modalidades implementadas: critério sujeitos</i>	155
Tabela 66. <i>Aplicabilidade da modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens</i>	156
Tabela 67. <i>Aplicabilidade da modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, subcategorias, frequências e percentagens</i>	157
Tabela 68. <i>Aplicabilidade da modalidade “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens</i>	157
Tabela 69. <i>Aplicabilidade da modalidade “actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens</i>	158
Tabela 70. <i>Aplicabilidade da modalidade “actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens</i>	159

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, económicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Freire, 1997, p. 60)

INTRODUÇÃO

A escola é, hoje, confrontada com uma população cada vez mais heterogénea, em termos culturais, sociais e económicos, não sendo possível rejeitar a diversidade de que é alvo. Assim, são exigidas mudanças que colocam grandes desafios aos seus profissionais, no sentido de questionarem e avaliarem as suas práticas, de forma, a dar uma resposta cada vez mais adequada às necessidades educativas de todas e cada criança. Sem dúvida que a inclusão de todas as crianças na escola representa um grande desafio para esta instituição, responsável por criar as condições necessárias à concretização plena deste objectivo.

Para que o conceito de educação inclusiva se torne operacional são imprescindíveis modificações na organização do processo ensino/aprendizagem, implicando uma gestão adequada dos currículos e dos recursos, além da flexibilização das estratégias de ensino e dos meios pedagógicos utilizados.

Na actual sociedade do conhecimento parece-nos inequívoco, a importância do acesso a competências académicas fulcrais como são exemplo o saber ler e o saber escrever. Não dominar a linguagem escrita condiciona a aquisição de ulteriores saberes, tornando-se numa importante limitação para a inserção no mundo do trabalho e, também, na sociedade como cidadão de pleno direito.

Para Reis, Faísca, Castro e Petersson (2010) o estudo científico e sistemático das dificuldades de aprendizagem é um assunto de grande relevância social, já que crianças com esta problemática, sem qualquer tipo de intervenção adequada, constituem uma população em risco de abandono escolar e, em adultas, de enfrentar o desemprego além de consequentes problemas psicológicos, económicos e sociais.

Na mesma linha de pensamento, Lopes (2010) refere diversos estudos de carácter longitudinal que revelam as consequências das dificuldades de aprendizagem quer a curto prazo quer a longo prazo.

Como consequências imediatas, a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem vê as suas oportunidades de aprendizagem limitadas, a sua auto-estima afectada e as suas relações interpessoais dificultadas, o que se traduz num aumento potencial das probabilidades de abandono escolar precoce e numa situação de maior risco no que diz respeito ao alcoolismo e à toxicodependência.

A longo prazo, mesmo concluindo a escolaridade obrigatória, os adolescentes com um historial de dificuldades de aprendizagem apresentam uma formação escolar e profissional baixa, reflectindo-se posteriormente em termos de salário e de estabilidade no emprego (Lopes, 2010).

Por sua vez, Morais (1997) aponta a aprendizagem da linguagem escrita como “um problema de sociedade” (p.19), já que o desenvolvimento económico se encontra condicionado pela possibilidade que têm todos os homens e mulheres activos (e não só alguns estratos sociais) de tratar a informação escrita de forma eficaz.

O poder político, no entanto, aparenta alguma incapacidade em tomar decisões devidamente fundamentadas no conhecimento científico existente, em tempo útil, pois embora estejam previstas algumas medidas de apoio, o seu enquadramento legal parece exíguo. Para Fonseca (1999, p.7) *“a «exclusão» de crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem das políticas de educação e formação não tem sido accidental, ela enferma de uma atitude passiva e pessimista em relação ao potencial de desenvolvimento do indivíduo”*.

Considerando que a intervenção educativa relativa a estes alunos deve ser centrada no conjunto do processo de ensino/aprendizagem e que este tem de corresponder às suas necessidades educativas no âmbito do ensino regular, não se pode deixar de reconhecer o papel primordial que o professor do grupo/turma desempenha. No entanto, também não se pode ignorar que este se encontra muito só nesta missão, já que, actualmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem, não preenchem os critérios de elegibilidade para o subsistema de educação especial, não acedendo aos serviços de apoio especializado.

Neste sentido, a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem, na sala de aula, e a conseqüente necessidade de um ensino diferenciado, tem-se apresentado como um processo com muitos obstáculos, pois ao exigir-se que os professores do ensino regular estejam atentos às diferenças individuais de cada um, de forma a garantir o desenvolvimento de todos atendendo às suas necessidades e características individuais, exige-se-lhes uma mudança de atitudes, e muito em particular, um sistema de ensino flexível. Logo, apenas existirá uma mudança efectiva nas respostas às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem se o professor do ensino regular, permitir a existência na sua prática pedagógica, de um espaço para a mudança e inovação.

Nesta sequência, a pertinência deste projecto de investigação, encontra-se quer

em termos teóricos quer em termos práticos. Em termos teóricos visa-se um contributo para um melhor conhecimento dos conceitos envolvidos, através da sua revisão bibliográfica nesta temática, que continua sem qualquer consenso e clarificação dentro da própria comunidade científica.

A apresentação da revisão bibliográfica sobre os diferentes constructos que se pretendem estudar, permite desde logo um melhor enquadramento teórico e uma melhor contextualização do problema em estudo, destacando que nesta investigação pretendemos estudar a conceptualização dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) relativamente às dificuldades de aprendizagem e, no contexto da educação inclusiva, as respostas preconizadas pelo sistema educativo e a intervenção proporcionada aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No que concerne à pertinência prática, a sua importância poder-se-á revelar no conhecimento e compreensão de como os professores do ensino regular, no 1ºCEB, conceptualizam as dificuldades de aprendizagem e quais as dificuldades sentidas no desenvolvimento de uma práxis docente que responda eficazmente às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem, dentro do contexto da escola inclusiva e debatendo-se com as limitações impostas pelo enquadramento legislativo existente no sistema educativo português. Neste âmbito, pretendemos também conhecer de que forma estão os professores do ensino regular a operacionalizar as medidas preconizadas pelo normativo em vigor.

Também em termos pessoais e profissionais o presente estudo releva-se importante, em virtude de existirem muitos processos de referenciação para os serviços de Educação Especial, feitos por professores do ensino regular, relativos a alunos com dificuldades de aprendizagem. Enquanto recurso humano especializado, o professor de educação especial, deve intervir sempre, no sentido de promover ambientes de sucesso para estes alunos através de um atendimento mais eficaz.

O presente estudo pretende conhecer as conceptualizações que os professores têm sobre as dificuldades de aprendizagem, como as caracterizam e que necessidades percebem nos alunos com dificuldades de aprendizagem, que processos e metodologias utilizam na sua intervenção educativa com estes alunos e, por fim, identificar que necessidades sentem os docentes no ensino destes alunos e o que os ajudaria a ultrapassá-las.

Este estudo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira desenvolvemos as temáticas necessárias ao enquadramento teórico da problemática em estudo. Assim,

no primeiro capítulo analisamos a concepção de dificuldades de aprendizagem, fazendo a sua caracterização e classificação. No segundo capítulo apresentamos a evolução histórica da inclusão e expomos como se aprende e se ensina no contexto da escola inclusiva. No terceiro capítulo fazemos o enquadramento das dificuldades de aprendizagem no sistema educativo e que tipo de respostas este preconiza.

Na segunda parte, consagrada ao estudo empírico definimos os objectivos, descrevemos a metodologia aplicada, incluindo o instrumento usado na recolha da informação e os procedimentos utilizados na análise dos dados.

Por fim, apresentamos a análise realizada aos dados, a discussão dos resultados e algumas conclusões a que foi possível chegar com o presente estudo. Posteriormente consignar-se-ão algumas recomendações para futuros estudos, pretendendo dar um contributo no sentido de um melhor conhecimento sobre a intervenção educativa mais eficaz para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

PARTE I - Enquadramento Teórico

CAPITULO I: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1. Polémicas e entendimentos sobre dificuldades de aprendizagem

Desde o século XIX que se tentou explicar o fracasso escolar, através de várias áreas do conhecimento, desde a medicina, a psicologia, a sociologia, a pedagogia, entre outras. Cada uma desenvolveu a sua própria explicação para marcar a diferença destas crianças, e de acordo com o seu objecto de estudo, as várias teorias desenvolvidas tiveram por base causas mais do tipo orgânico, outras mais do tipo ambiental e outras que consideraram as dificuldades de aprendizagem como o resultado da interacção de ambas (Correia, 2007).

Na organização da perspectiva histórica das dificuldades de aprendizagem podemos encontrar autores, designadamente Cruz (1999) e Rebelo (1993) que referem a existência de 4 períodos: (i) a fase de fundação (1800 a 1930), (ii) a fase de transição (1930-1963), (iii) a fase de integração (1960 a 1980) e (iv) a fase contemporânea (de 1980 à actualidade).

Uma outra proposta mais recente, que aprofundaremos de seguida neste estudo, defendida por Cruz (2009) e Hallahan e Mercer (2002), sugere a divisão em 5 períodos: (i) o Período da Fundação Europeia (1800 a 1920), (ii) o Período da Fundação Norte-Americana (1920 a 1960), (iii) o Período da Emergência (1960 a 1975), (iv) o Período da Solidificação (1975 a 1985), e (v) o Período da Turbulência (1985 a 2000). Esta sequência histórica situa as origens desta problemática por volta do ano de 1800, embora a sua designação tenha aparecido muito depois.

A área da medicina, com especial contribuição da neurologia, foi a primeira a interessar-se por estes problemas, através de experiências com adultos que sofreram lesões cerebrais e, posteriormente, alargadas a crianças com atrasos na linguagem e na leitura (Hallahan & Mercer, 2002). Este período foi designado por fase de Fundação Europeia (1800-1920) e caracterizou-se por uma visão organicista (Cruz, 2009).

Tendo por base os estudos anteriores, na fase de Fundação Norte-Americana, de 1920 a 1960, as áreas da psicologia e da educação começaram a mostrar interesse por este campo. Realizaram-se múltiplos estudos em crianças, que apresentando inteligência normal, exibiam uma pluralidade de dificuldades que interferiam na sua aprendizagem e elaboraram-se diversos programas para a identificação e recuperação destas crianças.

A terminologia para designar estas dificuldades foi muita e variada, pois caso se se fizesse uma profunda revisão de toda a literatura, ter-se-ia de explorar toda uma lista quase infindável de designações: afasia, autismo, lesão cerebral, disfunção cerebral, dislexia, distúrbio emocional, atraso educacional, envolvimento de coordenação motora fina, hipercinesia, distúrbio de linguagem, patologia cerebral mínima, deficiência neurológica, envolvimento orgânico, insuficiência perceptiva, dificuldades de leitura, entre muitas outras (Batman, 1966).

De 1960 a 1975, na fase da Emergência, deu-se o aparecimento das dificuldades de aprendizagem como uma área específica, e no início da década de 60, para nomear a criança que não aprende surgiu a designação de “*learning disability*”, termo divulgado por Samuel Kirk (Cruz, 2009; Correia, 2008a; Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1993).

Numa primeira tentativa de definição, em 1962, o investigador centra as dificuldades de aprendizagem nos processos da linguagem e do rendimento académico, referindo que as causas estavam relacionadas com uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental (Cruz, 2009; Hallahan & Mercer, 2002). Afirmava Kirk que a criança com dificuldade de aprendizagem necessitava de métodos de instrução especiais pois não aprendia através dos métodos usuais.

Poder-se-á então dizer que o campo específico das dificuldades de aprendizagem teve aqui o seu aparecimento, tendo contribuído também para isso o movimento associativo dos pais e dos profissionais de diversas áreas, através do desenvolvimento de métodos de avaliação e diagnóstico e de programas de intervenção (Hammill, 1993).

Em 1965, Barbara Bateman, discípula de Kirk, apresentou uma nova definição, marcadamente diferente da anterior (Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1993) ao introduzir o conceito de discrepância (Correia, 2008a), descrevendo as dificuldades de aprendizagem como “desvios nos processos de aprendizagem que estão associados com uma discrepância educacional significativa entre a capacidade aparente para a linguagem ou a aptidão cognitiva e o nível real da linguagem ou desempenho cognitivo” (Bateman, 1966, p. 95).

Esta definição foi de grande relevância porque apresentou este o novo factor da *discrepância*, ainda hoje muito importante na identificação das dificuldades de aprendizagem. Para Correia (2007) esta concepção apresenta ainda outros aspectos

importantes como o factor *exclusão*, ao referir que as dificuldades de aprendizagem não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural, e a irrelevância da disfunção do sistema nervoso central, deixando de ser primordial evidenciar uma possível lesão cerebral para a determinação dos problemas educacionais da criança.

Pode-se afirmar, de acordo com Hammill (1993) que esta fase foi caracterizada por aspectos estimulantes, já que floresceu um grande interesse pela investigação neste campo, os fundos governamentais disponíveis aumentaram e o crescimento de programas educativos locais intensificaram-se. Porém, a existência de influências de investigadores de diversas áreas disciplinares (e. g., ciências da educação, psicologia, sociologia, medicina), com concepções, interesses e formações distintas, veio provocar ainda maiores divergências em relação às abordagens teóricas e aos modelos de diagnóstico e de intervenção existentes.

Durante o período da Emergência presenciou-se a uma proliferação de programas de formação concebidos especificamente para crianças com dificuldades de aprendizagem, tendo a sua grande maioria partido do pressuposto de que as crianças com dificuldades de aprendizagem sofriam de alterações psicológicas e/ou défices no processamento visual-perceptivo (Hallahan & Mercer, 2002).

O período de 1975 a 1985, designado por fase de Solidificação, caracterizou-se por alguma estabilidade, parecendo caminhar-se em direcção a um consenso quer na concepção das dificuldades de aprendizagem quer nos métodos de identificação de alunos com estas dificuldades. Realizaram-se muitas pesquisas experimentais, com fundos do USOE (U. S. Office of Education), o que resultou em alguns procedimentos educacionais validados empiricamente (Cruz, 2009; Hallahan & Mercer, 2002). Surge a definição do USOE, que deu origem, em 1975, a uma definição oficial (em forma de lei) que referia na primeira parte o seguinte:

Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais,

culturais ou económicas (PUBLIC LAW 94-142, citado por Correia, 2008a, p. 29).

Ainda no mesmo documento, além desta primeira parte, foram propostos três critérios para operacionalizar esta definição e determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços da Educação Especial: (i) os resultados obtidos pelo aluno não estavam de acordo com a sua idade e capacidades, numa ou mais das seguintes áreas específicas: expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidade básica de leitura, compreensão de leitura, cálculos matemáticos ou raciocínio matemático, embora sujeito a um ensino adequado; (ii) o aluno revelava uma discrepância significativa entre a sua capacidade intelectual e a realização numa ou mais das sete áreas atrás referidas; e (iii) esta discrepância não era consequência de um problema visual, auditivo ou motor; de uma deficiência mental; de uma perturbação emocional; ou de uma desvantagem ambiental, cultural ou económica.

Para o final deste período, os pesquisadores da Universidade do Minnesota, começaram a mostrar a sua preocupação (Ysseldyke et al., 1983, cit. por Hallahan & Mercer, 2002) relativamente ao processo de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Começaram a questionar se a diferenciação feita entre alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com fraco desempenho escolar teria alguma validade, pois verificava-se que ao fim de cinco anos de estudos intensos ainda não era possível fazer essa distinção de forma clara e rigorosa. Curiosamente definiram, as dificuldades de aprendizagem, como sendo "tudo o que a sociedade quer que seja, precisa que seja, ou vai deixar que seja, em qualquer ponto no tempo" (Ysseldyke et al., 1983, cit. Hallahan & Mercer, 2002, p. 22).

O período da Turbulência, de 1985 até 2000, para Hallahan e Mercer (2002) ficou marcado por uma maior consolidação nas áreas que incluíam a definição, a investigação sobre o processo fonológico e a pesquisa sobre as causas biológicas das dificuldades de aprendizagem, enquanto as questões mais polémicas envolveram a preocupação com os procedimentos de identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem e a dúvida colocada pelos construtivistas, sobre a existência das dificuldades de aprendizagem como um fenómeno real.

Em 1988, ao se pretender sinalizar um grupo diverso de desordens caracterizadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas, generalizou-se o termo dificuldades de aprendizagem com a definição apresentada pelo "*National Joint Committee for Learning*

Disabilities” (NJCLD). Estas dificuldades estavam ligadas a uma disfunção do sistema nervoso central, daí serem intrínsecas ao indivíduo e poderem ocorrer durante toda a sua vida; não eram resultantes de privação sensorial, perturbação emocional grave, diferenças culturais, ou ensino inadequado ou insuficiente; e problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais por si só não constituíam uma dificuldade de aprendizagem mas poderiam existir simultaneamente com as dificuldades de aprendizagem (NJCLD, 1994, cit. por Correia, 2008a).

Esta proposta de definição introduzia uma melhoria substancial em relação às existentes tendo-se chegado a pensar que se caminhava no sentido de uma convergência e que esta definição poderia suscitar unanimidade entre os membros das várias organizações (Lyon, 1997). Todavia não houve uma aprovação unânime por parte da comunidade científica, apesar de se reconhecer o esforço realizado na tentativa de se chegar a uma confluência de opiniões (Hammill, 1990).

Segundo Hammill (1990) existiam duas definições aceites, a definição do USOE de 1975, devido ao seu carácter oficial conferido pelo estatuto legislativo, e a definição de NJCLD, de 1988, devido ao amplo apoio recebido das organizações profissionais, considerando que elas partilhavam muitos elementos em comum e que em muitos aspectos esta última definição do NJCLD era uma extensão da lei federal. De facto, nesta época, pareceu existir uma solução pragmática quanto à questão da definição teórica das “learning disabilities”: a definição de 1975, do USOE, mencionada na Individuals Disabilities Education Act (IDEA), permaneceu na lei, enquanto a definição do NJCLD, de 1988, ganhava na aceitação entre os pais e os profissionais (Hammill, 1993).

Ainda hoje, a opinião dos diversos especialistas se divide relativamente a estas duas concepções, por exemplo, quer a opinião de Fonseca e Oliveira (2009) quer a de Cruz (2009) apontam a definição do NJCLD como a que teve maior concordância internacional e exequibilidade, por ir de encontro aos aspectos focados na literatura da especialidade e defendidos pelos profissionais de campo, enquanto para Correia (2008a) e Lyon (1996) a definição da IDEA surge como a mais consensual e aceitável na literatura da especialidade, argumentando que todas as outras definições encontraram reacções e oposições entre os investigadores.

Em 1994, dá-se a publicação do DSM-IV (revisão ao texto inicial do DSM-Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, publicado em 1952), que apesar

de ter sofrido uma revisão textual, em 2000, não apresentou quaisquer alterações relevantes, mas passou a designar-se por DSM-IV-TR.

Para a Associação Americana de Psiquiatria, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais “as perturbações da aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, escrita ou aritmética for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual”. Neste documento é referido que estes problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as actividades da vida quotidiana que exigem habilidades de leitura, aritmética ou escrita, podendo persistir até a idade adulta, e esclarece que estas perturbações da aprendizagem deviam ser diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar, bem como de dificuldades escolares devido a falta de oportunidades, ensino inadequado ou factores culturais (DSM-IV-TR, 2000).

Durante este período assistiu-se a diversas revisões das definições de dificuldades de aprendizagem já existentes, porém a definição adoptada pela Lei Federal dos Estados Unidos (IDEA, 1975) continuou praticamente inalterada, tendo sido reconfirmada na PL 105-17, em 1997. O conceito de dificuldades de aprendizagem adoptado na legislação americana continuou a incidir sobre a noção de discrepância entre o desempenho académico de uma criança e a sua aparente capacidade e oportunidade de aprender (Fuchs, Fuchs, Mathes, Lipsey & Roberts, 2001), ou seja, as “dificuldades de aprendizagem reflectiam inesperados problemas de aprendizagem em uma criança aparentemente capaz” (Zigmond, 1993, cit. por Lyon, 1996, p.56).

Para Lopes (2010) esta visão da “surpresa” assentava num entendimento de que a leitura, a escrita e o cálculo são um produto natural e inevitável de um desenvolvimento normal, isto é, como se fossem competências que não tivessem de ser ensinadas e aprendidas. Para este autor o referido raciocínio não tem qualquer fundamento empírico, comparando-o mesmo ao domínio de um instrumento musical, ou seja, como se o desenvolvimento intelectual normal implicasse que mais cedo ou mais tarde qualquer criança fosse aprender a tocar piano.

Em 1992, Bateman fez uma previsão curiosa ao dizer que os desafios para a geração seguinte de educadores seria lidar com um número ainda maior de crianças com dificuldades de aprendizagem, porque “o aumento da poluição da terra, o abuso generalizado e contínuo das drogas e do álcool, a falta de assistência pré-natal no país americano, o número crescente de crianças criadas na pobreza e o declínio

terrível na qualidade da educação americana iriam garantir um número crescente de crianças com dificuldades de aprendizagem num futuro previsível” (p.36).

2. Perspectivas actuais do conceito de dificuldades de aprendizagem

Para Fonseca (1999) a evolução desta problemática foi sempre uma consequência do desenvolvimento das sociedades, pois à medida que se abrangia um número maior de crianças também se produzia um maior número de situações de insucesso e inadaptação à instituição escolar. Actualmente, para Correia (2008a), as únicas certezas são a permanência de muitos abismos na compreensão da complexidade das dificuldades de aprendizagem e a ineficácia dos instrumentos de diagnóstico e de intervenção.

Desde os princípios dos anos 90, que a polémica com a utilização do critério da discrepância (o diferencial entre o desempenho e o potencial intelectual de um individuo) se encontrava instalada, uma vez que os críticos argumentavam com a falta de fiabilidade dos estudos para a justificação desse critério (Hallahan & Mercer, 2002). De acordo com Büttner e Hasselhorn (2011), a utilização desse critério levou a muitas inconsistências nos diferentes estudos respeitantes à operacionalização do conceito de dificuldades de aprendizagem, pois não existia acordo sobre o percentil a ser usado como ponto de corte. Aconteceu que ao usar, em diferentes estudos, percentis distintos (de 10 ou 16 a 25 ou 30 mesmo), os resultados foram inconsistentes e, por exemplo, levou à existência de valores muito diferentes nas taxas de prevalência (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003, cit. por Büttner & Hasselhorn, 2011).

Esta falta de clarificação ficou-se a dever sobretudo às evidências empíricas que mostravam uma distribuição contínua de gravidade nas dificuldades escolares, indicando que as diferenças entre crianças com dificuldades de aprendizagem são mais qualitativas do que quantitativas (Büttner & Hasselhorn, 2011), e que as variáveis usadas para definir as dificuldades de aprendizagem (inteligência e desempenho académico) também são distribuídas continuamente. Como consequência, muitos investigadores sugeriram que se abandonasse a separação de crianças com baixo desempenho académico e de crianças com dificuldades de aprendizagem, em duas categorias distintas (Elliott & Gibbs, 2008 cit. por Büttner & Hasselhorn, 2011).

O DSM-IV-TR (2000) apesar de admitir que podem ser usadas variadas abordagens estatísticas para estabelecer quando uma discrepância se torna

significativa, estabelece que uma discrepância de mais de 2 desvios-padrão, entre rendimento e quociente de inteligência (QI), é substancialmente abaixo da média, em geral, embora aceite que as capacidades variam, num indivíduo, dentro de uma certa dimensão. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) muito raramente deve ser usada, apenas em casos onde o desempenho de um indivíduo num teste de QI fosse comprometido por um transtorno associado ao processamento cognitivo, por um transtorno mental co-mórbido, por uma condição médica geral, pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo.

Uma outra celeuma neste campo colocou-se relativamente à representação desproporcional de estudantes de minorias étnicas sinalizados com dificuldades de aprendizagem e para a qual os investigadores nunca foram capazes de encontrar qualquer justificação, embora alguns citassem como causas prováveis os testes racialmente enviesados, os preconceitos de alguns profissionais e os inadequados recursos da comunidade, tais como cuidados de saúde e oportunidades educacionais (Hallahan & Mercer, 2002).

Atendendo a este facto o DSM-IV-TR (2000) recomenda que se assegure se os procedimentos de testagem da inteligência reflectem uma atenção adequada à bagagem étnica ou cultural do indivíduo, uma vez que crianças de bagagens étnicas ou culturais diferentes das dominantes na cultura da escola ou cuja língua materna não é a língua do país podem ter fraca pontuação em testes estandardizados. O mesmo documento explicita ainda que défices de visão ou de audição, deficiência mental, perturbações do desenvolvimento ou da comunicação podem afectar a capacidade de aprendizagem do indivíduo, sendo necessário nestes casos fazer um diagnóstico diferenciado.

Tal como estas, outras e variadas discussões se têm mantido, como é o caso do indiscutível aumento na sinalização de crianças com dificuldades de aprendizagem, o que levou muitos investigadores a questionar a validade e a confiabilidade das dificuldades de aprendizagem como uma categoria diagnóstica ou o seu "realismo" como uma condição incapacitante. Hallahan e Mercer (2002) mencionaram como umas das maiores preocupações o extraordinário crescimento da prevalência das dificuldades de aprendizagem, pois nos Estados Unidos, por exemplo, de 1976-1977 para 1998-1999, o número de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem duplicou. Na maioria dos países, de acordo com as estatísticas, são os alunos com dificuldades de aprendizagem que constituem a maior categoria de alunos com

necessidades educativas especiais, tal como nos Estados Unidos, em que cerca de 50% das crianças referenciadas nos serviços de educação especial são crianças com dificuldades de aprendizagem (Büttner & Hasselhorn, 2011).

Se por um lado alguns investigadores argumentaram que este crescimento não era necessariamente mau, porque poderia indicar uma melhoria significativa na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem resultante dos conhecimentos obtidos, por outro lado a maioria das autoridades americanas reconhecia a possibilidade de muitas crianças poderem estar a ser erroneamente diagnosticadas (Hallahan & Mercer, 2002).

Alguns autores começam então a defender que a explicação mais óbvia para o número crescente de crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem e para os obstáculos sentidos na sua compreensão e definição, era de que estas seriam uma categoria inventada para fins sociais, alegando que estes alunos tinham dificuldades de aprendizagem por causa do ensino, da falta de oportunidade educacional ou devido a limitados recursos educacionais (Lyon, 1996).

Esta perspectiva, sugerindo as dificuldades de aprendizagem como uma construção social foi reforçada por Sánchez (2008, p. 354), posteriormente, ao afirmar que a designação de alunos com dificuldades de aprendizagem oferecia uma explicação para o fracasso escolar que “mantiene la legitimidad y el status quo de la escuela al situar la responsabilidad del aprendizaje en los individuos concretos”. Para esta autora a estrutura e a cultura escolar eram responsáveis, em grande medida, pela determinação à partida de quem fracassaria e de quem teria êxito, já que considerava o insucesso escolar como uma “patología organizativa” (Sánchez, 2008, p. 354).

Sobre o conceito de dificuldades escolares Sánchez (2008) explicita que “las dificultades de aprendizaje están definidas como reales por un complejo conjunto de prácticas legales y educativas y gobernadas por reglas y políticas escolares. Son objetos que están culturalmente contruidos por las reglas de la escuela, sus leyes y sus prácticas educativas cotidianas” (p. 355).

Embora com todas estas controvérsias instaladas é de salientar, a existência de uma extensa pesquisa acompanhada por esforços intensivos na criação de uma base científica para o campo das dificuldades de aprendizagem (Büttner & Hasselhorn, 2011). Exemplo desse esforço foi o facto de durante 5 anos, entre 2006 e 2010, no banco de dados PsycInfo, terem sido registrados, em todo o mundo, cerca de 2500 publicações sobre esta problemática (Büttner & Hasselhorn, 2011).

Para Lopes (2010) esta panóplia de informação não deixa de ser um reflexo de uma área ainda imatura, embora alvo de uma atenção crescente. Como consequência deste facto, este autor refere a variedade de denominações existente, constatando que o próprio termo de dificuldades de aprendizagem pode vir acompanhado de *escolar* ou *específicas*, ou ser seguido por referências explícitas à leitura, escrita e/ou matemática, ou ser substituído por expressões como *dificuldades escolares*, *distúrbios de aprendizagem*, *atraso escolar*, *insucesso escolar*, *fracasso escolar*, entre outras. Também considera como sinónimos de dificuldades de aprendizagem as expressões *problemas de aprendizagem*, *sub-realização* ou *sub-rendimento académico*.

Para Lima e Pessoa (2007) as nomenclaturas utilizadas para designar as dificuldades de aprendizagem, dependiam do olhar dos investigadores sobre as alterações na leitura e escrita, pois o modo como estes definiam o próprio problema era já uma consequência da sua formação teórica de base. Estes autores constataram a falta de consenso relativa à designação das dificuldades de aprendizagem pois para uma mesma caracterização do problema verificava-se a existência de nomenclaturas distintas. Neste contexto, a terminologia utilizada dependia da abordagem realizada à problemática, isto é, se os problemas tivessem uma origem em prováveis disfunções orgânicas então a designação seria de distúrbios de aprendizagem, mas se o enfoque estivesse em causas psicológicas e sociais/ambientais, então o termo a utilizar seria de dificuldades de aprendizagem (Feitosa, Del Prette & Matos, 2007).

Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007) referem a confusão entre o conceito de distúrbio de aprendizagem e o de dificuldade de aprendizagem. Para estas autoras as dificuldades de aprendizagem seriam um termo mais geral e amplo, estando relacionadas, por exemplo, com factores emocionais, familiares, sociais, motivacionais, relação professor-aluno e programas escolares inadequados, entre outros, ou seja, abrangia causas relacionadas com o sujeito que aprende, com os conteúdos, com o professor, com os métodos, com o ambiente físico e social da escola (Capellini, Tonelotto & Ciasca, 2004).

Por outro lado, os distúrbios de aprendizagem seriam “uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, sejam por vias internas ou externas ao indivíduo” (Carvalho, Crenitte & Ciasca, 2007, p. 231), referindo-se “a um grupo de dificuldades mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica, que é responsável pelo insucesso na escrita, na leitura e no cálculo” (Capellini, Tonelotto &

Ciasca, 2004, p. 80). Os distúrbios de aprendizagem podiam ser verbais (relacionados com as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita) ou não verbais (relacionados com problemas viso-espacial e com a compreensão do contexto social) salientando que a criança com distúrbios de aprendizagem teria inteligência normal, sem défices sensoriais ou problemas físicos e emocionais significativos (Carvalho, Crenitte & Ciasca, 2007).

Todavia para Feitosa, Del Prette e Matos (2007) o conceito de distúrbios de aprendizagem, utilizado para nomear crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, apesar de serem física e mentalmente normais, até poderia ser aceitável, mas nada ainda tinha sido confirmado através de estudos experimentais e com critérios teóricos sólidos sobre a origem neurológica. Argumentaram estes autores que as investigações médicas existentes sobre estudos de casos clínicos, de anatomia pós-morte, de genética e de técnicas de mapeamento cerebral não apoiaram de forma conclusiva que os distúrbios de aprendizagem tivessem origem unicamente em disfunções do sistema nervoso central.

Aliás, para Lopes (2010) o facto da problemática das dificuldades de aprendizagem nunca se ter conseguido libertar da visão organicista, herdada desde a sua fundação, ao não ser devidamente questionada e colocada em causa, tem impedido a investigação científica de avanços significativos ao nível da produção do conhecimento. Lopes (2010) vai mais longe e defende que o conceito de dificuldades de aprendizagem deveria ser abandonado já que assenta em pressupostos que nunca conseguiram ser sustentados pela investigação: (i) que as dificuldades de aprendizagem têm uma origem biológica, (ii) que a discrepância entre o coeficiente de inteligência (QI) e a realização académica é necessária para as caracterizar, e por fim (iii) que as crianças com dificuldades de aprendizagem necessitam de instrução significativamente diferente das restantes crianças.

Em 2004, a lei federal americana, introduziu uma alteração na IDEA, de extrema importância para o campo das dificuldades de aprendizagem (Leko & Griffin, 2009). Embora, historicamente, para se determinar se uma criança tinha dificuldades de aprendizagem, tivesse sempre sido necessário comprovar a existência de uma discrepância severa entre realização e habilidade intelectual (Fuchs et al., 2001), com esta mudança, em 2004, na Public Law 108-446, isso deixou de ser uma condição indispensável e passou a poder-se considerar a elegibilidade para os serviços de educação especial através de um processo conhecido como resposta à intervenção

(RTI) (Mesmer & Mesmer, 2008).

Os estatutos e regulamentos da Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004) indicavam que já não era um requisito usar o modelo de discrepância aptidão-realização, ou seja, que era admissível a inclusão de um aluno baseada na investigação científica da resposta à intervenção como parte do processo de diagnóstico. Com esta nova redacção da lei, a abordagem da resposta à intervenção tornou-se uma parte oficial das medidas públicas de educação especial (Büttner & Hasselhorn, 2011). Com efeito, a lei americana dizia que se poderia estar perante um aluno com dificuldades de aprendizagem quando o seu desempenho não era adequado aos padrões de qualidade do seu nível escolar, tendo-lhe sido providenciada uma *apropriada* instrução baseada em “*research-based interventions*” (Leko & Griffin, 2009, p.72). O termo “*apropriada*” refere-se à instrução recebida, na sala de aula, que devia corresponder ao nível de habilidades do aluno, e a expressão “*research-based interventions*” indicava que as intervenções aplicadas eram fundamentadas em práticas que tinham produzido resultados verificáveis através de estudos de investigação (Mesmer & Mesmer, 2008).

Este modelo de resposta à intervenção (RTI) podia ser definido como uma mudança no comportamento ou no nível de realização académica, em função de uma intervenção específica (Cruz, 2009), todavia não era aplicável quando existiam motivos de preocupação relativos ao *status* socioeconómico, à cultura, a uma instrução adequada, aos problemas sensoriais ou se a língua materna não fosse a língua do país (Mesmer & Mesmer, 2008).

Sánchez (2004) apresenta-nos uma alternativa muito interessante para a identificação de dificuldades de aprendizagem com base numa avaliação centrada no currículo, que se fundamentava no modelo de validade do tratamento (tradução para este autor de “*research-based interventions*”). Este modelo apresenta quatro fases de avaliação:

- ⌋ A primeira centrada na avaliação do ambiente educacional da sala de aula, nomeadamente se esta era suficientemente enriquecedora e se produzia resultados comparáveis aos de outras aulas da mesma escola. Se não fosse, deveria existir uma intervenção de forma a fortalecer o ambiente de ensino, se fosse o aluno passaria à fase seguinte.
- ⌋ Na segunda fase, comparavam-se os níveis de execução e as taxas de melhoria individual do aluno. Se se verificasse que em comparação com os

colegas continuava a existir uma discrepância quer ao nível do rendimento académico quer na taxa de melhoria, sendo estas significativamente mais baixas, passava-se à fase seguinte.

- ⌋ Na terceira fase, se existissem dados de que não era possível uma melhoria educacional na aula regular mesmo com modificações e adaptações, então existiria uma intervenção por parte da educação especial de forma a complementar o ensino regular. Nestas situações e ainda antes de identificar o aluno com dificuldades de aprendizagem, passar-se-ia à fase seguinte e última.
- ⌋ Nesta última fase, avaliava-se a eficácia da intervenção da educação especial, pois se não fosse possível verificar que a intervenção ao nível dos serviços da educação especial era eficaz, então não havia fundamento para a elegibilidade do aluno para estes serviços como tendo dificuldades de aprendizagem.

Neste modelo, a tomada de decisão sobre o encaminhamento de um aluno com dificuldades de aprendizagem para os serviços de educação especial, tornava necessário a demonstração de que (i) a aula do ensino regular era um ambiente otimizador, proporcionando avanços adequados para a maioria dos alunos; (ii) a discrepância no rendimento e nos avanços do aluno era significativa, comparativamente com os seus colegas de sala de aula; (iii) nem os progressos nem o rendimento acompanham os dos colegas apesar das modificações e adaptações introduzidas, e por último (iv) tinha de ocorrer uma melhoria significativa com a introdução da educação especial quer no rendimento quer nos progressos do aluno que tinham sido objecto de avaliação (Sánchez, 2004).

Daí ser considerado por este autor que os modelos de RTI eram mais adequados para o diagnóstico e intervenção das dificuldades de aprendizagem, pois permitiam despistes em massa de problemas rotineiros de aprendizagem e de comportamento, além da possibilidade de um diagnóstico precoce e da monitorização dos progressos, nos casos em que se desencadeava uma intervenção. Logo, o período de três décadas, dominado pela abordagem discrepância capacidade-realização na classificação das dificuldades de aprendizagem, parecia estar a ser substituído por um outro, o tempo da abordagem da resposta à intervenção, existindo indícios de que esta se tornaria dominante (Büttner & Hasselhorn, 2011).

Contudo, ao permitir que os estados usassem diferentes abordagens para a identificação de deficiências específicas de aprendizagem, com a reautorização da lei

federal nos EUA, em 2004, agravou a falta de alinhamento neste campo. Presentemente uma das preocupações dos investigadores é que, independentemente de ser aplicada a abordagem de discrepância aptidão-realização, a abordagem da resposta à intervenção ou uma combinação das duas, a implementação dos critérios estabelecidos seja amplamente assegurada (Fuchs et al., 2001).

Büttner e Hasselhorn (2011) apesar de reconhecerem todas as questões polémicas implícitas definem como tendo dificuldades de aprendizagem os alunos com dificuldades específicas nos processos cognitivos e no desempenho académico, mas que apresentam níveis normais de funcionamento intelectual. Para estes autores a abordagem científica mais comum ainda para lidar com uma performance inesperada pobre num domínio académico é a discrepância aptidão-realização, com aptidão representada pela inteligência geral e a realização pelo desempenho específico na leitura, expressão escrita ou matemática que representam a realização académica.

Em Portugal, verificavam-se as mesmas controvérsias que a nível internacional, pois a problemática das dificuldades de aprendizagem foi abrangendo uma vasta e complexa variedade de conceitos, teorias e modelos, tentando explicar diversos fenómenos, desde problemas de aprendizagem devido a dificuldades intelectuais e de desenvolvimento até problemas de ensino inadequado (Fonseca, 1999). Este autor qualificou as dificuldades de aprendizagem como uma imensa “esponja sociológica”.

Fonseca (2007) define as dificuldades de aprendizagem como um grupo diverso de desordens, perturbações, transtornos e incapacidades que se apresentam como dificuldades significativas no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo. Para este autor, o conceito de dificuldades de aprendizagem inclui não só as dificuldades de aprendizagem verbais e simbólicas, mas também um espectro diversificado de dificuldades de aprendizagem não verbais ou não simbólicas, que envolvem problemas de orientação, posição e visualização espacial, de atenção e concentração, de psicomotricidade, de interação, de imitação, de percepção e de competências sociais.

Para Correia (2008a) o termo dificuldades de aprendizagem é usado em dois sentidos diferentes, num sentido mais lato, em que as dificuldades de aprendizagem são todo um conjunto de problemas existentes nas escolas, quer seja de índole temporária quer permanente, designando risco educacional, necessidades educativas especiais e até “dispedagogia” (ensino inadequado); e num sentido mais restrito que

quer dizer uma “discapacidade” ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socio-emocional, mas sem qualquer coincidência com a deficiência mental, visual ou aditiva, perturbações emocionais ou autismo.

Numa tentativa de clarificação do conceito de dificuldades de aprendizagem, Correia (2008a) veio propor uma definição portuguesa, referindo que lhe adicionava o termo “específicas” para melhor as caracterizar e enquadrar os parâmetros mais importantes das definições estrangeiras, nomeadamente: a origem neurológica, a discrepância académica, o factor exclusão, o comportamento socio-emocional afectado e a possibilidade da sua permanência no tempo.

Lopes (2010) considera que as dificuldades de aprendizagem podem ter duas definições, ambas relacionadas com uma discrepância significativa entre: (i) o rendimento escolar do aluno e aquilo que este deveria realizar em função da idade; (ii) o rendimento escolar e aquilo que é esperado em função da idade e nível intelectual.

Büttner e Hasselhorn (2011) destacam que as dificuldades de aprendizagem são um fenómeno generalizado nas sociedades modernas em que a leitura, escrita e aritmética se tornaram habilidades necessárias à vida cotidiana. Para Lopes (2010) a “indústria” das dificuldades de aprendizagem (Spear-Swerling e Sternberg, 1996, citado por Lopes, 2010) e a escolarização de massas têm transformado pessoas normais em sujeitos que são encarados como tendo défices ou deficiências. Na sua opinião a escolaridade obrigatória comporta uma *aspiração*, de todos os alunos a concluírem com sucesso, independentemente das suas competências, motivação e empenhamento, e uma *miragem*, como se fosse possível, todos os humanos atingirem um determinado domínio de competências numa mesma área da vida.

3. Classificação e caracterização das dificuldades de aprendizagem

A questão classificatória também não é de somenos importância, pois para que o conceito de dificuldades de aprendizagem possa atingir um limiar de credibilidade são necessárias duas condições: demonstrar que é claramente diferenciável de outros tipos de problemas e que tem subtipos também diferenciáveis entre si (Lopes, 2010). Assim, torna-se necessário que o conceito seja reconhecido como único, estável e dando origem a um tipo específico e exclusivo de intervenção, pois caso contrário deverá ser reformulado ou abandonado.

Este sempre foi um problema importante e pertinente no campo, já que à inexistência de uma definição explícita, juntou-se a falta de um sistema de classificação teoricamente fundamentado, que simultaneamente permitisse a identificação dos diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem e fosse um meio de reconhecer as distinções e inter-relações entre os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem e outros distúrbios de aprendizagem, possibilitando distinguir entre o atraso mental, o transtorno de déficit de atenção, as dificuldades de linguagem e na fala, e o baixo rendimento acadêmico em geral.

Com base no esquema proposto em 1986, por Adelman e Taylor, Rebelo (1993) distinguiu quatro grandes categorias dos problemas de aprendizagem:

- ⌋ Problemas do Tipo I: resultavam em geral, da inadequação dos ambientes escolares, enquanto ambientes de ensino, ao aluno e à sua própria disfuncionalidade (incluindo-se nestes problemas, as condições físicas, as práticas escolares, os materiais e meios de ensino, as aptidões pedagógicas e científicas dos professores, a organização da sala de aula...) e, de ambientes familiares e educativos adversos, tais como a ocorrência de conflitos conjugais, desinteresse pelo progresso escolar e pobreza linguística e cognitiva dos lares.
- ⌋ Problemas do Tipo II: incluem problemas com origem em factores intrínsecos ao indivíduo conjugados com factores ambientais (neste âmbito estão as dificuldades escolares originadas por um ensino inadequado às potencialidades, características e circunstâncias ambientais dos indivíduos, e. g., quando não se tem em atenção a maturidade do indivíduo para realizar uma dada aprendizagem).
- ⌋ Problemas do Tipo III: estes problemas são os denominados primários ou específicos, cujas causas são disfunções neurológicas que interferem tanto na percepção como no processamento linguístico, fazendo parte desta categoria os problemas incluídos nas noções de dislexia, disortografia e discalculia.
- ⌋ Problemas do Tipo IV: dificuldades resultantes de deficiências com quadros bem definidos, como as deficiências sensoriais e motoras, a paralisia cerebral, as deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo.

Esta classificação, baseada no critério da etiologia, não foi consensual, por isso Rebelo (1993) baseando-se em estudos de outros investigadores, referiu vários tipos de classificação possíveis, relativos: (i) à gravidade, num contínuo que vai de leve a profundo; (ii) à extensão, observando o grau de desenvolvimento e a extensão da

afecção provocada no indivíduo; (iii) à cronicidade dos problemas de aprendizagem, verificando se o processo desencadeado se tornou ou não irreversível, isto é, até que ponto poderia ser remediado. Estes critérios diferenciariam os problemas de aprendizagem em várias categorias e subgrupos, de acordo com um contínuo que ia desde leve a extremamente grave. No entanto, a classificação empírica de subgrupos neste campo, à época, ainda se encontrava num estado rudimentar o que não permitiu apresentar conclusões sustentadas sobre estes subtipos, apesar de a investigação indicar a existência dessa possibilidade (Rebello, 1993).

Nesse sentido, era imprescindível uma união de esforços na construção de um sistema de classificação que permitisse a identificação de diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem, bem como as distinções e inter-relações entre eles, no sentido de melhorar a identificação, o diagnóstico e a remediação das dificuldades de aprendizagem (Lyon, 1996).

Lyon (1996), apesar de todas as dificuldades existentes para se estabelecer um sistema de classificação, propôs o seguinte:

(...) a dificuldade de aprendizagem não é uma desordem simples, mas é uma categoria geral de educação especial composta por dificuldades em qualquer uma das sete áreas específicas: (1) linguagem receptiva (escuta), (2) linguagem expressiva (fala), (3) habilidades básicas de leitura, (4) compreensão de leitura, (5) expressão escrita, (6) cálculo matemático e (7) raciocínio matemático. Estes tipos diferentes de dificuldades de aprendizagem frequentemente coocorrem com um outro e também com certos deficits nas habilidades sociais e distúrbios emocionais ou comportamentais, como o transtorno de deficit de atenção (p. 55).

As dificuldades de aprendizagem mais comuns, para Lyon (1996), dizem respeito:

- ⌋ a desordens na leitura e na atenção, com diagnóstico em padrões de comportamentos persistentes e inadequados para a idade da criança, como desatenção, impulsividade e hiperactividade;
- ⌋ a problemas de ajustamento social, pois as crianças com dificuldades de aprendizagem parecem mais propensas a apresentar níveis elevados de ansiedade, retraimento, depressão e baixa auto-estima em comparação com os seus colegas sem dificuldades de aprendizagem;
- ⌋ a desordens de leitura pois não é difícil perceber-se as relações que se estabelecem entre escuta, fala e leitura;

- } a dificuldades na expressão escrita ao nível da ortografia, da expressão de ideias, da caligrafia, dos conhecimentos de gramática e da sintaxe;
- } a dificuldades na matemática que se manifestam-se no cálculo aritmético, no raciocínio matemático, ou em ambos.

Também o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR, 2000) apresentou um sistema de classificação das perturbações da aprendizagem. São propostas 4 categorias na classificação das dificuldades nas competências académicas, baseadas nas funções do padrão académico que os indivíduos apresentam nas diferentes matérias:

- } a Perturbação da Leitura que consiste num rendimento da leitura (isto é, correcção, velocidade ou compreensão da leitura) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, para a inteligência medida e para a escolaridade do individuo. Nos indivíduos com esta Perturbação (também chamada de "dislexia") a leitura oral caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões, e tanto esta como a leitura silenciosa são caracterizadas por lentidão e erros na compreensão. Embora alguns sinais de dificuldade de leitura possam surgir no Jardim de Infância (por ex., incapacidade de distinguir entre letras comuns ou de associar fonemas comuns com as letras) esta só poderá ser diagnosticada após o ensino formal da linguagem escrita;
- } a Perturbação da Expressão Escrita, que se apresenta como uma combinação de dificuldades na capacidade do indivíduo em compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos e caligrafia excessivamente ruim. Existem algumas evidências de que défices de linguagem e percepto-motores podem acompanhar este transtorno e o seu diagnóstico apenas poderá ser feito após o ensino formal da escrita, sendo mais evidente em crianças mais velhas ou adultos;
- } a Perturbação da Matemática que é caracterizada por alterações em diferentes habilidades, incluindo: habilidades "linguísticas" (por exemplo, compreender ou nomear termos, operações ou conceitos matemáticos e transpor problemas escritos em símbolos matemáticos), habilidades "perceptuais" (por exemplo, reconhecer ou ler símbolos numéricos ou aritméticos e agrupar objectos em conjuntos), habilidades de "atenção" (por exemplo, copiar correctamente números ou cifras, lembrar de somar os números "levados" e observar sinais

de operações) e habilidades "matemáticas" (por exemplo, seguir sequências de etapas matemáticas, contar objectos e aprender tabuadas de multiplicação). Também, nesta categoria, alguns sinais podem surgir no Jardim de Infância, no entanto, só pode ser diagnosticada após o ensino formal da matemática, tornando-se mais evidente durante o segundo ou terceiro ano de escolaridade;

- ↳ a Perturbação da Aprendizagem Sem Outra Especificação que se refere a perturbações da aprendizagem que não preenchem os critérios especificados para as outras perturbações, mas que interferem significativamente com o rendimento escolar.

Segundo, Rief e Heimburge (2000) as dificuldades de aprendizagem podem ser ligeiras e subtis, sendo possível não serem assinaladas, ou podem ser muito severas, afectando bastante a capacidade do indivíduo para desenvolver múltiplas aptidões académicas, comunicacionais, funcionais e sociais. Nesse sentido apresentam uma lista de verificação com as características relativas a: (i) desordens emocionais severas; (ii) autoconceito deficitário; (iii) défices de percepção visual e défices de coordenação motora; (iv) défices de percepção visual; (v) desordem por défice de atenção; (vi) défices conceptuais; (vii) défices de memória; (viii) défices em relação ao seu próprio corpo e aos objectos no espaço; (ix) défices a nível de respostas motoras; (x) défices de percepção auditiva, tal como se pode consultar no Anexo 1.

Numa outra perspectiva, Zorzi (2004) tentou caracterizar as crianças com dificuldades de aprendizagem mas que, no seu entendimento, não padeciam de um distúrbio de aprendizagem:

- ↳ crianças cuja motivação não estava orientada para o sucesso académico;
- ↳ crianças que revelavam apenas dúvidas pontuais e específicas, como por exemplo, ter problemas ou dúvidas, sobre uma operação aritmética, não por uma dificuldade intrínseca em lidar com números, mas como resultado de explicações insuficientes ou insatisfatórias por parte da escola;
- ↳ crianças que sofriam de transtornos emocionais primários, como a ansiedade, a depressão, as fobias e psicoses, que acarretam desequilíbrios tanto no plano relacional quanto académico, podendo, nestes casos, as dificuldades serem consideradas secundárias a um problema de base, de natureza afectiva;
- ↳ crianças com transtornos mais globais do desenvolvimento que podiam afectar aspectos cognitivos, sociais/relacionais, comunicativos e motores, como é o caso das deficiências mentais, do autismo, de alterações de natureza

sindrômica e de défices neurológicos variados que tendem, frequentemente, a comprometer a aprendizagem. Aqui englobava-se as dificuldades decorrentes de transtornos sensoriais, como no caso das deficiências auditivas e visuais. Nestes casos, os problemas de aprendizagem, embora presentes e podendo ser acentuados, são secundários ou derivados de transtornos mais gerais;

- ↳ crianças que não aprendiam por falta de oportunidades para aprender, ou seja, que não tiveram oportunidades suficientes ou sistemáticas para puderem desenvolver determinados tipos de conhecimentos requeridos pela aprendizagem formal, nomeadamente em termos de experiências extra académicas relativas à leitura e à escrita.

Propondo um outro sistema de classificação, Correia (2008a) identifica seis categorias de dificuldades de aprendizagem:

- ↳ auditivo-linguística: prendem-se com um problema de percepção que leva o aluno, frequentemente, a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. No entanto, não é um problema de acuidade auditiva, mas sim de compreensão/percepção daquilo que é ouvido;
- ↳ visuo-espacial: envolve características muito diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Os alunos que apresentam problemas nas relações espaciais e direccionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras *b* e *d* e *p* e *q* (reversões);
- ↳ motora: o aluno apresenta problemas de coordenação global ou fina, ou em ambas, visíveis quer em casa quer na escola, criando problemas na escrita, no uso do teclado e do rato de um computador;
- ↳ organizacional: dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa, e em resumir e organizar informação;
- ↳ académica: categoria muito comum nas dificuldades de aprendizagem, podendo o aluno apresentar problemas na área da matemática, como ser dotado nesta área, mas ter problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas;
- ↳ sócio-emocional: dificuldade em cumprir regras sociais (como esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais, incapaz muitas vezes de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.

Sobre este assunto, Lopes (2010) evidencia que a constituição de agrupamentos de dificuldades de aprendizagem não tem qualquer sentido prático, pois não se revela capaz de dar uma resposta satisfatória quanto à relação entre subcategorias e formas de intervenção, aconselhando mesmo que não se perca tempo com este diagnóstico.

Embora este autor considere necessário para a compreensão do funcionamento global das crianças com dificuldades de aprendizagem a sua caracterização cognitiva e comportamental, aponta para diversas contradições na literatura da especialidade. No que concerne às características cognitivas, tanto se pode encontrar que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem têm inteligência dentro ou acima da média como encontrar que estas dificuldades podem explicadas em parte pela baixa inteligência. Relativamente às características comportamentais, destaca que a diferença na realização académica ao longo dos primeiros anos influencia decisivamente os comportamentos mais ou menos pró-académicos que os alunos irão consolidando, uma vez que estes apresentam um considerável número de prolemas no seu relacionamento com os pares, oscilando o seu estatuto sociométrico entre o ignorado e o rejeitado, não sendo vulgar encontrar estes alunos entre os mais populares, o que significa que a presença de dificuldades de aprendizagem predispõe para um estatuto sociométrico baixo (Lopes, 2010).

No mesmo sentido se pronunciam Büttner e Hasselhorn (2011), referindo que, após a análise de algumas tentativas de categorização das dificuldades de aprendizagem, umas seguindo critérios neuropsicológicos e cognitivos e outras com base na execução nas áreas académicas, não existe qualquer tipo de consenso sobre um sistema de classificação nem evidências quanto à sua utilidade. Como podemos verificar pela diversidade de opiniões relativas à classificação e caracterização das dificuldades de aprendizagem o debate encontra-se instalado, não existindo qualquer concordância na comunidade científica no que se refere a um sistema de classificação.

3.1. Dificuldades de aprendizagem na leitura

Sem dúvida de que um dos avanços na melhoria da avaliação e da intervenção nas dificuldades de aprendizagem foi a descoberta da importância da consciência fonémica para a leitura, uma vez que a maioria dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem experimenta dificuldades na leitura (Hallahan & Mercer, 2002).

Assim, influenciada pelas descobertas das investigações sobre a consciência fonológica, em 1994, a Associação Internacional de Dislexia estabeleceu a seguinte definição de dislexia:

A dislexia é uma categoria distinta das várias dificuldades de aprendizagem. É uma desordem específica da linguagem, de origem constitucional, caracterizada pelas dificuldades em descodificar palavras simples, geralmente refletindo insuficientes habilidades no processo fonológico. Essas dificuldades na descodificação de palavras simples são muitas vezes inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas e acadêmicas, não sendo resultado de deficiência de desenvolvimento ou deficiência sensorial generalizada (Lyon, 1995, cit. por Hallahan & Mercer, 2002).

As investigações, realizadas por Ziegler, Castel, Pech-Georgel, George, Alario & Perry (2008), referem que a leitura é uma actividade altamente complexa que depende do processamento de vários elementos: ortografia, fonologia, semântica e informação visual. Classificam a dislexia em duas categorias distintas, em dislexia adquirida, se foi fruto de um traumatismo ou lesão cerebral, e em dislexia do desenvolvimento, quando existe uma perturbação que faz com que não se verifique eficiência e automatização da leitura. De entre as dislexias de desenvolvimento, distinguem a dislexia fonológica, quando, em geral, os indivíduos apresentam um défice na leitura de pseudopalavras, e a dislexia de superfície (ou ortográfica), quando, por norma, os indivíduos apresentam défices na leitura de palavras irregulares (Ziegler et al., 2008).

Em 2009, Matos definiu a dislexia como uma dificuldade imprevista na aprendizagem da leitura e escrita, numa criança sem défice cognitivo, e que é exposta a um ensino adequado, assinalando que num individuo com dislexia co-ocorrem dificuldades na leitura, escrita e matemática.

Estas pesquisas sobre a consciência fonológica contribuíram para uma melhoria nas práticas de avaliação e intervenção utilizadas numa resposta eficaz às dificuldades de aprendizagem na leitura, pois além da avaliação fonémica ser um procedimento simples, quando realizada no Jardim de Infância ou no primeiro ano de escolaridade, torna-se um poderoso indicador de possíveis dificuldades (Hallahan & Mercer, 2002). A investigação demonstrou sobre o trajecto académico que o rendimento no 1º ano é o melhor preditor do rendimento no 4º e que, no 1º ano, as probabilidades de aproximação de uma criança com problemas de leitura à média do seu grupo de pares é de 80%, a partir do início do 2º ciclo tais probabilidades não

ultrapassam os 10-15% (Lopes, 2010). Reforçando esta ideia, Morais (1997) aponta para que as diferenças na leitura tendem a aprofundar-se com o decurso do tempo, salientando que um acesso tardio à consciência fonémica e à descodificação fonológica não permite verdadeiramente recuperar o tempo perdido:

O mau leitor aprende a tornar-se mau leitor, até mesmo não leitor, mais do que aprende a ler. Desinteressa-se da leitura e passa muito menos tempo a ler, na escola e fora da escola, que o bom leitor. A lição a reter é a seguinte: o ensino da análise fonémica e da descodificação fonológica não deve aguardar que seja a própria criança a sentir o insucesso (p. 214).

3.2. Dificuldades de aprendizagem na escrita

A maioria dos estudos produzidos têm sido feitos ao nível da leitura, no entanto ler é diferente de escrever (ortografar), sendo o seu grau de complexidade superior ao da leitura. Para que uma criança o possa realizar necessita de segmentar a cadeia falada em palavras, saber discriminar os fonemas que formam as palavras, saber segmentar as palavras em sílabas (segmentação silábica), saber segmentar as sílabas em fonemas (segmentação fonémica) e saber quais as correspondências fonema/grafema correctas que devem ser utilizadas em cada palavra (Teles, 2008).

Nos últimos anos tem emergido a ideia de que a facilidade com que se aprende a ler nas escritas alfabéticas depende também da consistência da ortografia, tendo esta surgido de “uma proposta enquadrada na defesa do modelo de dupla via, que sugere que o grau de transparência ortográfica tem um papel importante no recurso preferencial a uma ou outra via de leitura” (Sucena & Castro, 2008, p. 28).

Os estudos de Ziegler e Goswami (2005) referem que os indivíduos que dominam línguas com ortografias transparentes (línguas com uma maior correspondência entre fonemas e grafemas) beneficiam das unidades mínimas, enquanto os indivíduos com ortografias maternas mais opacas (menor correspondência entre som e letra dentro do código) beneficiam da consciência das unidades maiores. Nas línguas transparentes o acesso à leitura de um grande número de palavras é facilitado enquanto no extremo oposto das ortografias mais opacas é necessário aprender e armazenar um maior número de unidades grafo-fonémicas para conseguir ler e escrever. No caso do Português, Sucena e Castro (2008) revelam que a ortografia portuguesa ocupa um lugar intermédio no *continuum* de complexidade.

Contudo Morais (1997) salienta que em todas as línguas e em qualquer grau de transparência da ortografia, se observam leitores com dificuldades, até mesmo nas

regulares, pois a presença de muitas regras ou de exceções, agravavam as dificuldades da aprendizagem, mas não são a sua causa prioritária.

Nos vários estudos realizados, que compararam os efeitos de diversos programas de treino sobre a evolução do desempenho em leitura e escrita, apareceu de forma constante que os programas de treino simultâneo da habilidade da análise fonémica intencional e o conhecimento das correspondências entre as letras e os “sons” permitiam progressos significativamente mais importantes na leitura e na escrita do que os programas que só treinavam uma dessas duas competências (Morais, 1997).

Em 2009, Zorzi e Ciasca realizaram um estudo interessante que pretendia analisar as diferenças nos tipos de erros ortográficos encontrados em crianças com diferentes problemas de aprendizagem e qual o tipo de erros predominante. Verificaram no seu estudo que (i) os erros das crianças com diferentes problemas de aprendizagem eram semelhantes aos erros ortográficos cometidos por crianças sem dificuldades de aprendizagem; (ii) o tipo de erros dado era independente dos diferentes problemas de aprendizagem; (iii) os erros de natureza ortográfica (correspondem a erros de substituição de uma letra por outra por desconhecimento ou desconsideração de aspectos que envolvem as regras ortográficas) eram os mais frequentes; (iv) a estes seguiam-se relacionados com o conhecimento preciso das representações fonológicas, indicando falhas nos processos elementares de correspondência fonema/grafema; e (v) os erros visuo-espaciais (mudança de posição de uma letra dentro da palavra) tinham, em geral, uma baixa ocorrência, o que significava que as habilidades necessárias para discriminar visualmente as letras, distinguindo-as, assim como as habilidades para detectar a posição que as letras deviam ocupar nas palavras, estavam presentes nos sujeitos avaliados (Zorzi & Ciasca, 2009).

Em relação à Perturbação da Expressão Escrita, o DSM-IV-TR (2000) refere que é muito rara quando não se encontra associada a uma outra, pelo que não se conhece a sua taxa de prevalência. Embora as dificuldades na escrita (por exemplo, fraca caligrafia ou capacidade de copiar, ou incapacidade de recordar sequências de letras em palavras comuns) possam aparecer já no Jardim de Infância, a Perturbação da Expressão Escrita raramente é diagnosticada antes do primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que a instrução formal da escrita habitualmente não ocorre até este ciclo, na maioria dos contextos escolares, nada se sabendo sobre o seu prognóstico a longo prazo. Explicita ainda este manual de que dificuldades apenas de ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita, em geral não se

devem prestar a um diagnóstico de Perturbação da Expressão Escrita, já que uma má caligrafia pode-se dever apenas a um prejuízo na coordenação motora.

Em relação às dificuldades na escrita, Matos (2009) distingue a disgrafia da disortografia, caracterizando a primeira pelas dificuldades reveladas na escrita, ao nível motor (alterações da grafo-motricidade) e/ou ao nível da percepção visual (dificuldade em seguir a linha, confusões nas formas das letras e dos números, escrita em espelho); e a segunda pelo facto de um individuo cometer mais erros ortográficos do que seria esperado para a sua faixa etária e nível de escolaridade (existindo esta sempre nos disléxicos).

3.3. Dificuldades de aprendizagem na matemática

Na referência à Perturbação na Matemática, o DSM-IV-TR (2000) refere apenas que a prevalência é difícil de estabelecer, mas que pode ser estimada como sendo de aproximadamente um em cada cinco casos de Perturbações da Aprendizagem.

Bryant e Bryant (2008) identificaram nesta área dificuldades específicas associadas essencialmente quanto ao cálculo matemático e quanto à resolução de problemas, em todos os níveis de ensino.

Para Matos (2009) a discalculia é uma dificuldade que se manifesta na matemática, e embora tenha sido pouco investigada existem algumas conclusões sobre as dificuldades que apresenta, distinguindo-se dois tipos: (i) a discalculia associada à dislexia e dificuldades verbais, caracterizada por dificuldades no contar, no aprender os nomes dos símbolos numéricos, no aprender as ligações numéricas, no aprender e saber usar as tabuadas, na subtracção (contar em ordem inversa) e no cálculo mental; e (ii) a discalculia que tem como base cognitiva as dificuldades matemáticas não-verbais (distinta da dislexia) que se manifesta por apresentar dificuldades em aprender as sequências numéricas, a noção de quantidade, em seleccionar a operação adequada, em estimar resultados de cálculos e quantidades e em formar conceitos espaciais. Afirma também a mesma autora que estas duas formas de discalculia surgem quase sempre em conjunto, já que a aprendizagem da matemática é cumulativa e interdependente nos dois domínios assinalados.

Em suma, o campo de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem tem vindo a ter um grande crescimento, apesar dos obstáculos verificados ao nível da definição

conceptual deste conceito o qual tem vindo a sofrer vários ajustamentos, dependendo do conhecimento científico e dos valores preconizados pela sociedade em que está inserido (Cruz, 2009).

Em jeito de conclusão citamos Lopes (2010) para quem, no início do século XXI, quer os investigadores quer aqueles que lidam com as dificuldades de aprendizagem ainda não estão seguros sobre o tipo de problema com que lidam:

(...) parecem crer que se trata de um problema biológico mas não acreditam que seja resolúvel através de qualquer acto médico ou aparentado; tendem a acreditar que se trata de um problema quase de linguagem mas não exactamente de linguagem; de um problema cognitivo (de atenção, de memória) mas não só cognitivo; de falta de capacidade mas sem que se saiba qual e como lidar com ela. Só não acreditam que se trate de um problema de instrução. De forma nenhuma. Mas quando perguntados sobre intervenção, só se lembram do ensino (p. 26).

CAPITULO II: INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Inclusão e sua emergência

Ao longo da História da Humanidade, a sociedade sempre foi muito segregadora e as execuções, as perseguições e o abandono marcaram, durante muitos séculos, a história de muitos seres humanos física e mentalmente diferentes (Stainback & Stainback, 1999; Jiménez, 1997).

Apenas, no século XVIII, se começou a mostrar uma postura diferente, mais tolerante e humanista devido ao mito do bom selvagem de Rousseau, e, no início do século XIX, surgiu uma ténue tentativa de recuperar a criança deficiente, de forma, a ajustar à sociedade (Correia, 1997). O nascimento da investigação científica destes seres deficientes, como, então, eram designados, ficará definitivamente ligada ao século XIX, com Itard (1801), e aos seus esforços na recuperação do “Sauvage de L`Aveyron” (Correia, 1997).

Por esta altura, era crença da comunidade científica que estas crianças se educavam melhor conjuntamente e, ao mesmo tempo, que era necessário protegê-las das ditas “normais” (Correia, 1997; Jiménez, 1997). Desta forma, despontou a concepção, de que, como estas crianças, habitualmente, eram mais dependentes e necessitavam de maior protecção, deviam ser ensinadas em lugares específicos e com métodos peculiares, tendo estes argumentos servido de base para a separação do deficiente, da segregação, da discriminação, e da sua retirada da sociedade (Jiménez, 1997). Como consequência deu-se o aparecimento de instituições especiais com carácter de caridade, onde, as crianças eram inseridas em função da sua deficiência, (Correia, 1997), tendo crescido em número e tamanho durante o final do século XIX até à década de 1950 (Stainback & Stainback, 1999).

Ao mesmo tempo que crescia a rede de escolas públicas, entre 1842 e 1918 nos Estados Unidos, foi legislada a obrigatoriedade escolar. Como resultado, deu-se o aparecimento e a expansão das classes especiais nas escolas públicas, que serviam para acolher os alunos que não eram desejados no ensino regular, por norma crianças pobres ou em situações de desvantagem (Stainback & Stainback, 1999). Rapidamente se constatou a existência de numerosos alunos, que apresentavam dificuldades em acompanhar o ritmo normal da turma, na leitura, escrita e cálculo, e em conseguir um

rendimento igual aos das crianças da sua idade.

Foi neste contexto que surgiram as escalas para medição da inteligência, de Binet e Simon, que de acordo com Jiménez (1997) apenas serviam para poder tirar da escola regular os mais fracos, embora tivessem começado por produzir algum conhecimento, dando a ilusão de que algo iria ser diferente, para quem já era diferente. Assim, o recrutamento, para estas classes, era baseado nestes testes de inteligência tendo proliferado as classes especiais e, também, a rotulação das crianças segundo diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Estas classes especiais, separadas do ensino regular, constituíam um subsistema de serviços que pretendia dar respostas adequadas às necessidades destas crianças, mas que funcionavam como um sistema paralelo ao sistema educativo regular (Stainback & Stainback, 1999; Jiménez, 1997).

Nas décadas de 1950 e 1960, as classes especiais constituíram-se como o atendimento educacional de preferência, nas escolas públicas, para as crianças com deficiência, tendo sido nesta altura que a sociedade começou a olhar para elas de uma outra forma (Stainback & Stainback, 1999). Na opinião de Correia (1997) as sociedades atingidas pelas duas guerras mundiais começaram a reflectir sobre as responsabilidades para com estropiados, mutilados e perturbados mentais, empenhando-se na procura de soluções.

Esta fase foi de esperança e empenhamento, tendo o seu apogeu nos anos 60, pois as recentes disposições sobre a igualdade de oportunidades para crianças diferentes tiveram o seu fundamento nos movimentos dos direitos civis e nas grandes mudanças operadas na sociedade durante o segundo período do século XX (Stainback & Stainback, 1999; Correia, 1997). A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) tornou-se um marco ao considerar que “à criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar” e, também, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) ao mencionar no seu artigo vigésimo sexto que “toda a pessoa tem direito à educação”.

À medida que os conceitos de liberdade, igualdade e justiça se iam difundindo, as famílias destas crianças empenharam-se na procura de respostas para as suas necessidades colocando em causa o sistema. Em 1950, foi criada a primeira organização de pais de filhos com dificuldades (National Association of Retard Children) que pretendia aumentar as possibilidades para as crianças com dificuldades

escolares (Correia, 1997). Consequentemente, o sistema vigente começou a ser alvo de contestação, colocando-se em dúvida a eficácia das classes especiais. Constatava-se que as classes do ensino especial estavam repletas de alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e de minorias étnicas, e que esta diferenciação, nada tinha a ver com deficiência, tratando-se, isso sim, de uma grande injustiça social (Stainback & Stainback, 1999). Paralelamente, alguns estudos provavam, que estes alunos realizavam mais progressos na sua aprendizagem, no ensino integrado, do que, no segregado (Correia, 1997; Jiménez, 1997).

Durante a década de 60 e 70, operaram-se várias mudanças e transformações, a nível mundial, decorrentes de vários factores: políticos, sociais, económicos, científicos e humanitários, que consequentemente determinaram a concepção actual de educação (Jiménez, 1997). Os movimentos de pressão desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra começaram a colocar em causa o modelo clássico de atendimento às crianças com deficiência, considerando-o como um modelo segregador, discriminatório e antidemocrático pelo que obrigaram o poder político a reagir e a tomar medidas diferentes das já adoptadas (Correia, 1997). Ao se proceder a várias mudanças educativas e legislativas apareceram os conceitos de *normalização* e *integração* (Correia, 1997; Jiménez, 1997).

No conceito de *normalização*, que surgiu na Dinamarca, sobreveio, implícito, a ideia de que todo o deficiente tinha direito a viver com uma qualidade de vida idêntica à da comunidade onde estava inserido, o que tornava necessário a criação de condições de vida, a estas pessoas, semelhantes às dos indivíduos ditos "normais" (Correia, 1997; Jiménez, 1997). O termo *integração* teve a sua origem no conceito atrás referido. Integrar significava inserir física, social e pedagogicamente a criança diferente, na escola regular, na máxima medida do possível (Correia, 1997). Assim, a criança estava mais integrada, quanto mais o contexto, onde se inseria, estivesse próximo do seu ambiente quotidiano, pois todas as outras formas de segregação, como as escolas e as classes especiais, só se deveriam utilizar como forma de compensação das necessidades da criança (Correia, 1997).

Em 1978, o Relatório de Warnock, publicado no Reino Unido, sugere o abandono das deficiências por categorias, baseadas em decisões do foro médico, pois estas não tinham qualquer significado em termos educacionais e, propunha como opção, o conceito de *necessidades educativas especiais*, numa perspectiva de uma intervenção baseada em critérios pedagógicos (Correia, 1997). No entanto, para Stainback e

Stainback (1999) “só em meados da década de 1980 os actuais sistemas duais de educação regular e especial foram directamente desafiados” (p. 40) com a filosofia da inclusão.

Em 1986, deu-se o aparecimento do movimento “Regular Education Initiative” (REI), que defendia a adaptação da classe regular, de forma a tornar possível, aos alunos com necessidades educativas especiais a aprendizagem nesse ambiente, surgindo a proposta de unir a educação especial e a educação regular (Hallahan & Mercer, 2002; Stainback & Stainback, 1999; Correia, 1997). O desafio lançado por este movimento recebeu muitos apoios por parte de pais e educadores que defendiam a integração de todas as crianças nas classes regulares, e muitas críticas, com o argumento de que a investigação existente não confirmava a ideia de que todo o aluno podia ser ensinado com sucesso na classe regular (Correia, 2008c), numa tentativa de parar ou até mesmo reverter o ensino inclusivo (Stainback & Stainback, 1999).

Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão de todos os alunos no sistema de ensino regular era o procedimento mais humano, já que não havia argumentos justificativos para as práticas segregacionistas verificadas, comparando-as mesmo às da escravatura e considerando-as moralmente e eticamente erradas. A pretensão de uma sociedade inclusiva em que todas as pessoas fossem consideradas iguais e com direitos iguais tornava injustificável a segregação no acesso à educação.

No início da década de 90 o movimento da inclusão ganhou um impulso sem precedentes (Stainback & Stainback, 1999) e surgiu o movimento da Educação para Todos (EPT), coordenado pela UNESCO, em torno de um conjunto de políticas internacionais relacionadas com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo (Ainscow, 2009). A Educação para Todos granjeou impulso através de duas grandes conferências internacionais, ao mostrar que a questão da inclusão estava cada vez mais evidente em debates internacionais. Uma das conferências realizou-se em Jomtien, em 1990, e outra em Dacar, em 2000 (Ainscow, 2009).

Finalmente em 1994, a Declaração de Salamanca introduzia a ideia de uma escola para todos, originando o conceito de escola inclusiva e preconizando que todas as crianças, independentemente das deficiências e diferenças que apresentavam, deviam de aprender juntas. Assim, não eram os alunos que se deviam adaptar à escola, mas ao contrário, era a escola que se deveria adaptar às necessidades dos seus alunos (Correia, 1997). Nesta declaração 92 países e 25 organizações internacionais comprometeram-se a pôr em prática o princípio fundamental da escola inclusiva,

determinando que "todos os alunos deverão ter direito a aprenderem juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam" (Declaração de Salamanca, 1994). Nascia assim o objectivo de criar escolas para todos, isto é, capazes de incluir todas as crianças, de aceitar as suas diferenças, de apoiar a aprendizagem e de responder às necessidades de cada um (Correia, 2008c).

Salientou Pacheco (2008) que diante dos objectivos globais do sistema educativo (transmitir conhecimentos, preparar para a vida profissional e formar para a sociedade) o desafio da Escola para Todos estava na organização de uma escola que não discriminasse cultural e pedagogicamente, que favorecesse a integração social dos alunos e contribuísse para a melhoria das suas aprendizagens.

Por sua vez, Cortesão (2000) alertava-nos para a questão das preocupações neoliberais, que se voltavam "contra a contribuição não suficiente de todo o sistema educativo para o aumento de eficácia e para a competitividade" (p. 33). A este respeito, a mesma autora evidenciou que nas "relações de economia/escola, as exigências de cumprimento estrito de um currículo uniforme (que oferecia o mesmo a populações discentes tão diversificadas), não teria grandes possibilidades de resolver os problemas que se faziam sentir na educação" (Cortesão, 2000, p.33) e introduziam uma grande perturbação no processo educativo.

Em suma, Cortesão (2000) falava-nos da "histeria política", também referida por Elliott (1998), relativamente a esta não funcionalidade da educação, tentando assim fazer recair sobre o sistema educativo as culpas de problemas que são de origem muito mais complexa ligadas à globalização das economias. No entendimento de Postic (1990), a escola é sempre utilizada para fins que as excedem destacando que "a crise dos sistemas educativos prende-se com a crise geral da sociedade que tem as suas raízes na política" pelo que "não pode nascer nenhum projecto educativo senão de um projecto de sociedade" (p.30).

Neste sentido, Cosme e Trindade (2002) compararam os conceitos de exigência e rigor entre uma escola selectiva e uma escola inclusiva, concluindo que (i) na primeira estes conceitos visam proteger a elitização académica, cujos objectivos são mais de natureza política do que pedagógica, limitando-se a ser utilizados para aferir os resultados dos alunos e não a qualidade das propostas educativas apresentadas; enquanto (ii) na segunda, o rigor e a exigência são fundamentais para a tomada de decisão sobre as propostas educativas a recomendar aos alunos, que deverão ser diferenciadas e adequadas às suas necessidades. Na escola inclusiva, avalia-se não

só os alunos, mas também a qualidade e a adequabilidade das actividades de forma a confirmar, ou não, a necessidade de propor outros percursos e tarefas escolares.

Acreditavam Stainback e Stainback (1999) que apesar de todos os obstáculos verificados, a expansão do movimento inclusivo era um testemunho de que as escolas e a sociedade iriam continuar a caminhar no sentido de práticas cada vez mais inclusivas, e concluíram que a inclusão era “um novo paradigma de pensamento e de acção, no sentido de incluir todos os indivíduos numa sociedade na qual a diversidade se estava tornando mais norma do que excepção” (p. 31).

2. Educação Inclusiva

O grande desafio que se colocou à escola, e que se coloca ainda actualmente, é o de encontrar respostas efectivas às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada (Vieira & Pereira, 1996). De acordo com Costa (2009) os objectivos globais da educação pública continuam a ser idênticos para todos alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais, esperando-se que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, que se tornem membros produtivos da sociedade, que promovam a sua cultura e os seus valores morais e que se tornem cidadãos responsáveis.

Para Stainback & Stainback (1999), a questão da inclusão tem duas vertentes em simultâneo, uma política e outra pedagógica, que se prendem, antes de tudo, com um problema de valores e de hierarquia de valores. Para estes autores só quando a sociedade passar a definir como prioridade absoluta, como valor supremo, o desenvolvimento humano, a escola poderá ser um tempo e um espaço, físico e simbólico, de construção do desenvolvimento humano, de construção de liberdade e autonomia, um espaço e um tempo de dignidade, de solidariedade, de respeito por si próprio, pelos outros, pela aprendizagem e pelo envolvimento.

O desenvolvimento de uma cultura mais humanista, com a crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social que lhe estão inerentes, determinaram o aparecimento de um novo pensamento (Franco, 2011; Stainback & Stainback, 1999; Vieira & Pereira, 1996). Para Latas (2011) não é possível construir escolas e sistemas educativos mais inclusivos se não se tiver em atenção o papel que, em cada contexto

local, têm a sociedade, a cultura e a economia, como geradores de processos de exclusão ou inclusão, porque mesmo que o centro da mudança seja a escola, é fundamental o desenvolvimento de acções em conjunto com a comunidade, colocando “o processo inclusivo dentro e fora da escola, dentro e fora da educação” (p.26).

Pacheco (2008) identifica na escola dois lados pouco conciliáveis: o lado da inclusão, por razões sociais políticas, económicas e culturais, e o lado da exclusão, pelos seus processos e práticas de funcionamento que contêm muitos mecanismos de segregação. É nesta linha que Canário (2006) propõe a análise dos problemas existentes nos sistemas escolares modernos em duas vertentes: o modo como a escola produz (ou não) a igualdade e o modo como a escola lida com a heterogeneidade dos públicos escolares (Canário, 2006).

Relativamente à igualdade, Canário (2006) considera que na época actual apesar do alargamento e crescimento da escolarização as desigualdades sociais não desapareceram, muito pelo contrário, acentuaram-se, o que nada contribuiu para uma nova ordem social, política e económica. Para este autor a origem da escola nunca esteve associada à igualdade social, sempre elitista até 1945, mas que, entre 1945 e 1975, foi apresentada como um possível instrumento corrector de desigualdades sociais, com a democratização do acesso e, conseqüentemente, com a massificação do ensino. Mas com a entrada de todos na escola, o estado passou a dominá-la assegurando que a reprodução das desigualdades sociais se manteria, uma vez que o elitismo não era democratizável e estava alicerçado numa sociedade desigual e na relação entre estatuto social e estatuto escolar (Canário, 2006). A possibilidade de uma escola justa, no quadro de uma sociedade injusta (estratificada e fundada na exploração do trabalho) é questionada por Canário (2006) argumentando que não é compreensível esperar que seja a escola a resolver a "questão social" de uma sociedade marcada pela desigualdade. Em vez de medidas indirectas (através da escola) seria necessário agir directamente sobre a realidade social (regime de propriedade, regime fiscal, salários, organização política, etc.).

Em relação à heterogeneidade, o mesmo autor, destaca que a escola respondeu da única forma que lhe é característica, tendo recriado novas formas de homogeneidade, já que ao evocar o respeito pela diferença tentou juntar em grupos homogéneos todos os alunos que se pareciam uns com os outros (Canário, 2006). Deste modo, o sistema escolar ao tentar homogeneizar cada turma agrupando alunos com a mesma idade, apenas conseguiu uma homogeneidade relativa porque nem

todos os alunos se encontram no mesmo nível de desenvolvimento nem trazem o mesmo tipo de socialização familiar (Perrenoud, 2008).

Surge, assim, o mecanismo mais correntemente adoptado para corrigir tal situação, o “jogo da reprovação” (Perrenoud, 2008, p. 57). Só que ao se perceber que também assim não era possível, começou a “divisão em grupos homogéneos ou a reunião dos que têm dificuldades para lhes oferecer apoio, na esperança de que, com isso, se recriassem grupos passíveis do mesmo tratamento” (Perrenoud, 2008, p. 58).

Exemplificou Canário (2006) com diversas medidas de apoio do tipo aulas suplementares; com as experiências dos grupos de “nível”; com a diversificação precoce de vias socialmente discriminatórias, como é o caso dos percursos alternativos; com a escolarização da educação de infância que, ao querer sinalizar precocemente dificuldades de aprendizagem, inicia precocemente a fabricação social do “insucesso escolar”; com a patologização das dificuldades escolares, “lidas” como dificuldades de aprendizagem, e a conseqüente sinalização de um número desproporcionado de crianças, encaminhadas para modalidades “especiais” de apoio.

Em suma, Canário (2006) diz ser inconciliável querer mudar a escola, mas manter intactas as suas invariantes estruturais transmitidas do modelo do século XIX, particularmente a classe/turma, já que reside aqui a grande contradição da escola inclusiva. Assim, para este autor torna-se necessário ultrapassar esta característica baseada na classe e no ensino simultâneo, o que não é tarefa fácil pela sua eficácia histórica, na construção de uma escola massificada, e por uma difícil idealização de outros modos de funcionamento.

Cada vez mais se pretende que a escola promova uma educação inclusiva, reconhecendo o direito de todos os alunos de aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, com base nos seguintes fundamentos: (i) o contacto e o convívio quer na sala de aula quer fora dela, entre alunos com e sem dificuldades e/ou deficiências é um meio necessário para a normalização dos comportamentos, sendo uma forma dos alunos com deficiência desenvolverem relações sociais progressivamente mais autónomas e diversificadas, enquanto os alunos ditos “normais” podem desenvolver uma maior capacidade, afectiva e cognitivamente construída, de aceitação da diferença; (ii) os pares funcionam como um suporte social (círculo de amigos, apoio e partilha de actividades na escola, vizinhança...) e como um suporte de instrução (modelação, aprendizagem por imitação...), mecanismos extraordinariamente importantes no desenvolvimento de

todas as crianças e jovens; (iii) um sistema de educação especial segregado, paralelo ao sistema educativo geral, pressupõe que o desenvolvimento e a aprendizagem, apenas existam na intervenção e na competência de docentes e técnicos, desvalorizando completamente a importância e a força dos mecanismos interactivos e comunicativos entre pares, esquecendo a importância do grupo como factor essencial na construção, normalização e regulação dos comportamentos e das aprendizagens; e (iv) por último, a frequência de uma instituição de educação especial, por norma afastada da área de residência do aluno, implica um corte nas relações com os amigos e vizinhos (Costa, 2009).

Rodrigues (1998, cit. por Almeida & Rodrigues, 2006)) realça a diferença entre o paradigma da escola integrativa e o da escola inclusiva, mencionando que na primeira tal como no paradigma da escola tradicional, um grupo de alunos era sinalizado através de uma lógica médico-pedagógica e integrado no espaço da escola sendo objecto de tratamento especial. Relativamente à segunda este autor destaca que em vez de “escola inclusiva” se deveria adoptar o conceito de “educação inclusiva”, pois este diz respeito a todo o sistema de ensino, reconhecendo indivíduos e grupos concretos, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção.

Sanches e Teodoro (2006) realizaram uma reflexão sobre as diferenças encontradas entre integração e inclusão na literatura da especialidade, tendo efectuado uma síntese dos seus aspectos diferenciadores (Tabela 1).

Tabela 1. Diferenças entre integração escolar e educação inclusiva

Da Integração escolar / Educação especial	À Inclusão escolar / Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade colectiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da selecção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	A educação de acesso para todos
De um adulto “colado”, “guarda”	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

(Sanches & Teodoro, 2006, p.79)

Para estes autores uma das ideias chave da escola inclusiva é de que esta deve ser para todos independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, colocando o problema na gestão da diferença, que consideram uma força e uma base de trabalho. Assim, numa escola onde existe uma educação inclusiva, a heterogeneidade do grupo não é um problema, pelo contrário é um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos docentes, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanchez & Teodoro, 2006).

No mesmo sentido, para Roldão (2003) a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades. Para dar uma resposta mais adequada à diversidade dos alunos que frequentam a escola esta autora refere a implementação de algumas “alterações” ao currículo como a flexibilização, a diferenciação e a adequação curricular (Roldão, 1999). A flexibilização do currículo visa possibilitar a organização das aprendizagens de forma flexível, podendo-se alterar a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduziam. A diferenciação curricular permite definir percursos e opções curriculares diferentes, para situações diversas, que potenciem a obtenção das aprendizagens pretendidas. Já a adequação do currículo pretende compreender os mecanismos cognitivos, culturais, afectivos do aluno e investir em opções e estratégias que se enquadrem no seu perfil, tendo em atenção que se adequa para acrescentar e melhorar a aprendizagem.

Para Sanchez e Teodoro (2007) a palavra “inclusão” tem sido empregue com muitos significados diferentes, quer no discurso social quer no educativo, tem dificultado o diálogo entre os diversos parceiros educativos. Com base na sua reflexão e no acompanhamento efectuado aos projectos para a criação de escolas mais inclusivas, Ainscow (2005) recomenda uma reflexão sobre quatro elementos-chave, para uma maior e melhor compreensão do princípio da inclusão: (i) a *“inclusão é um processo”, ou seja, é uma procura sem fim para encontrar as melhores respostas à diversidade, tratando-se de aprender a viver com a diferença e de aprender a partir dela, olhando-a de forma positiva, como um estímulo para fomentar a aprendizagem;* (ii) a *“inclusão preocupa-se com a identificação e remoção de barreiras”,* o que envolve a recolha, a síntese e a avaliação de informações a partir de uma ampla variedade de fontes, no sentido de introduzir melhorias nas políticas e nas práticas, e estimulando a criatividade na solução de problemas; (iii) a *“inclusão é sobre a presença, participação e sucesso de todos os alunos”,* em que a “presença” diz

respeito ao local onde a criança é educada, à sua segurança e à atenção que lhe é dada; a “participação” é relativa à qualidade das suas experiências educativas, incluindo-se a opinião da própria criança; e o “sucesso” é relativo aos resultados obtidos em todo o processo e não apenas num exame ou teste; (iv) a inclusão envolve um enfoque especial sobre os grupos de alunos que se encontram em risco de marginalização, exclusão ou insucesso, exigindo a responsabilidade moral de garantir que os grupos mais “em risco” sejam cuidadosamente monitorizados, e sempre que necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e realização no sistema educativo.

Deste modo, Ainscow (1995) apontou seis condições que poderiam ser factores de mudança das escolas, em virtude de servirem de suporte aos docentes na implementação de novas ideias e formas de trabalhar, menorizando o clima de risco em que estas inovações têm lugar. São elas (p. 24):

- liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Numa perspectiva de desenvolvimento de boas práticas de inclusão, em 2000, Booth e Ainscow criaram um manual (traduzido para português apenas em 2002), o *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*, que analisa três grandes dimensões do desenvolvimento das escolas, relacionadas entre si: a cultura, as políticas e as práticas. Este documento faz um apelo às escolas para uma reflexão sobre si mesmas e para a introdução de mudanças importantes, implicando uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e participação. Apresenta três conceitos-chave, de forma a facilitar a discussão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva: (i) a *inclusão*, (ii) *as barreiras à aprendizagem e à participação*, e (iii) *o apoio à diversidade* (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, 2009).

No que concerne ao complexo conceito da *inclusão*, este: (i) envolve mudança; (ii) é um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido; (iii) é um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos, entendendo que participação significa a

aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas; (iv) requiere um envolvimento activo na aprendizagem, pois tem implicações na forma como é vivido o processo educativo e (v) envolve o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio. Em suma, na concepção destes autores, a inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para o seu pessoal, como para os seus alunos, constituindo comunidades que estimulam e comemoram os seus sucessos.

Com o conceito de *barreiras à aprendizagem e à participação* os autores pretendem apresentar uma alternativa ao conceito de *necessidades educativas especiais (NEE)*, pois consideram que a situação não se resolve apenas com a identificação. A designação de NEE apresenta limitações consideráveis e confere um rótulo que pode conduzir a uma diminuição das expectativas, desviando a atenção das dificuldades dos alunos que não têm esse rótulo, mas que também as podem ter, e não atende a factores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola. Portanto, na sua opinião a manutenção de rótulos contribuí apenas para a fragmentação dos esforços feitos pelas escolas, na resposta à diversidade dos seus alunos.

Constatam ainda Booth e Ainscow (2002) que, embora a expressão *necessidades educativas especiais* constitua uma barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas, mantêm-se como parte integrante do quadro cultural e político das escolas. Para estes investigadores a utilização do conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação”, em vez da expressão “necessidades educativas especiais”, faz parte de um modelo social, de uma forma de encarar as dificuldades na aprendizagem e as deficiências, contrastando com o modelo médico, segundo o qual as dificuldades educativas derivam de deficiências ou incapacidades da criança ou do jovem.

De acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem ou à participação podem ser causadas por circunstâncias sociais e económicas que afectam as vidas dos indivíduos, e embora as escolas não possam fazer muito para ultrapassar as incapacidades podem diminuir consideravelmente as deficiências produzidas por atitudes discriminatórias, acções e barreiras institucionais. As barreiras à aprendizagem e à participação podem impedir o acesso à escola ou limitar a participação dentro dela, logo a sua minimização deve envolver a mobilização de recursos no âmbito das escolas e das suas comunidades.

Por último, o conceito de *apoio à diversidade* é um conceito mais alargado de

apoio, considerando, como tal, todas as actividades que possam desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade. Considera-se assim que o apoio individual apenas constitui uma parte da tentativa de aumentar a participação dos alunos, e que o apoio preconizado pelo *Índex* está presente quando os professores preparavam as suas aulas, tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem, e quando os alunos se ajudam uns aos outros (Booth & Ainscow, 2002).

Com base na investigação feita neste âmbito, Rodrigues (2006) identifica algumas afirmações, a que chamou "*ideias-feitas, (mal)feitas*", que se encontram difundidas entre os professores e pelas comunidades educativas em geral, com o fim de justificar a impossibilidade da inclusão, tendo-as organizado em cinco grupos temáticos: valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula.

Para Rodrigues (2006), relativamente aos valores, é comum pensar-se que: (i)

- ⌋ "*A inclusão é a "evolução natural" do sistema integrativo*", o que não é verdade porque a escola integrativa era uma escola semelhante em tudo à escola tradicional, em que os alunos com deficiência recebiam tratamento especial e os restantes alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados. Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola, ao criar uma escola especial paralela à escola regular, pois os alunos que tinham categoria de deficientes tinham condições especiais de frequência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano de estudo de um ano por vários anos, condições especiais de avaliação, entre outros. Em segundo lugar, porque a escola integrativa separava os alunos em dois tipos, os "normais" e os "deficientes". Em terceiro lugar, porque o papel do aluno "deficiente" na escola integrativa sempre foi condicionado, pois era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados.
- ⌋ "*A educação inclusiva é para alunos "diferentes"*", o que é falso pois hoje já se percebeu que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência, uma vez que muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção especial no seu processo de aprendizagem.

No que concerne à formação de formadores, de acordo com Rodrigues (2006), podem-se observar as seguintes afirmações:

- ⌋ *"A formação para a educação inclusiva é durante o período de formação inicial",* o que não está correto, pois embora possa existir uma fase de sensibilização na formação inicial, o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva apenas pode ser atingido na prática realizada na sala de aula, ao longo da carreira do professor.
- ⌋ *"O conhecimento das diferenças é o aspecto principal do currículo de formação para a educação inclusiva",* também não é verídico, pois o que interessa conhecer são as implicações pedagógicas inerentes às diferenças, de forma que o futuro professor possua algum conhecimento que lhe permita iniciar o seu processo de pesquisa.

Em relação aos recursos, Rodrigues (2006) salienta as seguintes ideias:

- ⌋ *"Os recursos são secundários, o importante é a atitude da escola e do professor",* não é correto, pois se a educação inclusiva exige às escolas que diversifiquem as suas repostas e criem serviços para atender uma população com necessidades especiais, então é necessário prover a escola de mais recursos humanos e materiais.
- ⌋ *"a educação inclusiva é um sistema barato para educar todos os estudantes",* coloca-se aqui um grave equívoco, pois a educação inclusiva, não significa "lançar" jovens com necessidades especiais para a escola regular, criada e desenvolvida na perspectiva da ignorância da diferença, pelo contrário é um sistema educativo exigente, qualificado, profissional e competente.

De acordo com Rodrigues (2006), no que concerne ao currículo, comumente pensa-se que:

- ⌋ *"A diferenciação do currículo é tarefa do professor",* o que não é verdade pois a diferenciação do currículo tem de ser assumida como uma tarefa de toda a escola, englobando mais do que a gestão da sala de aula e implicando uma abertura para uma nova organização do modelo de escola. Por exemplo, horários, espaços, equipamentos e materiais representam importantes constrangimentos na realização de uma diferenciação curricular, não sendo possível alterá-los apenas com base na vontade do professor.
- ⌋ *"A educação inclusiva valoriza o "currículo social",* o que sendo verdade, não é sinónimo de exclusão do desenvolvimento de determinados tipos de intervenção específicos, face a problemas concretos de aprendizagem, que mostraram ser instrumentos fundamentais numa resposta pedagógica

adequada aos alunos com determinados tipos de necessidades, nomeadamente a análise de tarefas, a modificação cognitiva do comportamento, os diversos métodos de reeducação da leitura, entre outros.

No que toca à gestão da sala de aula, é normal dizer-se (Rodrigues, 2006):

- ⌋ *“Não é possível desenvolver práticas inclusivas em classes com 25 ou mais estudantes”*, o que seria verdade numa perspectiva de ensino individual, ou seja, se um professor só pudesse atender as necessidades de um aluno se estivesse sozinho com ele. Para Rodrigues (2006), esta ideia apesar de muito vulgarizada é errada pois o ensino pode ser individual e não ter em conta as especificidades do aluno e pode ser em grupo e considerar essas especificidades. Salaria o mesmo, que a gestão de uma sala de aula inclusiva prevê vários tipos de grupos de aprendizagem, designadamente: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem), grupos de projecto, grupos de nível, trabalho de pares e trabalho individual. Assim, a implementação destes diversos enquadramentos permite uma adequação das situações de aprendizagem às diferentes características dos alunos, beneficiando os que têm dificuldades escolares mas que pelo facto de não terem uma condição de deficiência identificada, não dispõem de uma pedagogia apropriada às suas dificuldades (Rodrigues, 2006).
- ⌋ *“É mais fácil encontrar qualidade nas classes homogéneas”*, o que leva Rodrigues (2006) a colocar a questão sobre o que é qualidade, porque se esta for entendida como uma preparação para enfrentar com conhecimento e sucesso as situações sociais que o aluno irá encontrar na sua vida pessoal e profissional, a frequência de ambientes escolares inclusivos deverá ser incentivada, uma vez que estes, embora cada vez mais controversos e conflituais, são mais idênticos aos ambientes sociais que ele um dia terá de enfrentar.

Segundo Rodrigues (2006) a educação inclusiva tem tentado predominar num contexto social controverso, desigual e crescentemente complexo, devido a questões relacionadas com a cidadania, o trabalho, a educação, o território e a identidade. Assim, de acordo com esse autor, uma das controvérsias principais tem sido entre aquilo que é recomendado ao nível legislativo e depois o que se verifica na prática das escolas, porque apesar da legislação e do discurso dos professores se ter tornado "inclusivo", o mesmo não se verifica nas práticas na escola, que só muito

discretamente aparentam ser mais inclusivas.

Também para Franco (2011, p.159) “a perspectiva inclusiva tem uma sustentação filosófica e antropológica que questiona a nossa noção de pessoa, de humano, antes de se referir a qualquer mudança educativa ou social em particular”, já que a inclusão apenas se concretiza nas relações e interações que estabelecemos uns com os outros. Afirma o mesmo autor que apesar de vivermos numa sociedade que assume os valores da inclusão e os consagra em leis, isso não acontece nas condutas e no quotidiano individual, nomeadamente no que respeita às pessoas portadoras de deficiência. Na sua perspectiva, a plena inclusão, com bem-estar adequado para todos, num determinado contexto social, implica, sem dúvida, protecção social, mas exige cidadania, concluindo que a inclusão tem uma dimensão fundamentalmente social, sendo por aí que se devem encarar os problemas que levanta.

No olhar de Franco (2011) a problemática da inclusão é de natureza relacional, antes de ser um problema de direitos, leis ou princípios, pois questiona a nossa noção de pessoa, de humano, antes de se referir a qualquer mudança educativa ou social em particular, já que “não há inclusão fora de nós próprios e da nossa atitude inclusiva” (p.159).

3. Ensino e aprendizagem: práticas inclusivas

A filosofia subjacente a uma escola inclusiva prende-se com o sentimento de pertença, onde toda a criança é acolhida e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam, ou seja, a diversidade é valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade (Correia, 2008c).

É neste sentido que também na sala de aula devem estar presentes as atitudes, os valores e as convicções inerentes a esta concepção, uma vez que a educação inclusiva assenta em aspectos relacionados com o sentido comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarar o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspectos académicos, mas também aos aspectos socio-emocionais e de cidadania (Correia, 2008c).

Magalhães (2011) apresenta-nos quatro modelos de relação com a diferença que podem ser importantes reconhecer no contexto de uma educação inclusiva, de forma a promover uma postura activa e critica na concepção das práticas docentes e dos

critérios a partir dos quais se tomam as decisões pedagógicas.

O primeiro trata-se do *Modelo etnocêntrico*, em que o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Este modelo de relação com a diferença foi fundado na transmissão de valores e de saberes assumidos como indiscutíveis e universais, enquadrando-se nele a perspectiva da 'educação compensatória', que pretende combater o handicap social das crianças e dos jovens provenientes de famílias das classes trabalhadoras. O estatuto dado, neste modelo, aos sujeitos-alvo da acção educativa é o de entidades passivas de um projecto que para elas foi, legitimamente, traçado, cabendo à educação 'salvar' esses sujeitos do seu estado precário de desenvolvimento (Magalhães, 2011).

No *Modelo da tolerância* reconhece-se a diferença e, por isso, tolera-se, sustentando-se este modelo numa noção de handicap cultural das crianças e dos jovens das minorias étnicas. A compensação cultural e pedagógica desses alunos é dada através da acção de uma educação inter/multicultural promovida pela escola e pelos professores (Magalhães, 2011).

O *Modelo da generosidade* assume a diferença como uma construção cognitiva e cultural, tendo sido aquele que levou mais longe a relação com a diferença. Neste sentido, promove e enquadra, nos contextos educativos, o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica capazes de incluir o mais plenamente possível os que a acção da escola tende precisamente a excluir (Magalhães, 2011).

O *Modelo relacional* expõe que a diferença reside na relação entre diferentes, ou seja, "a diferença somos nós" (Stoer e Magalhães, 2005, cit. por Magalhães, 2011, p. 40). Neste modelo, a educação inter/multicultural é um lugar de encontro/confronto de diferenças e da sua negociação, sendo ele próprio gerido pelas diferenças. Os currículos, os dispositivos e os processos de ensino-aprendizagem repercutem a perspectiva segundo a qual se assume a diferença dos outros e da nossa própria.

Em suma, estes modelos de análise pretendem ser um ponto de partida para uma reflexão, nos docentes interessados em desenvolver práticas de inclusão, sobre a conceptualização dos discursos que validam as relações com a diferença, encontrando-se frequentemente misturados na prática dos profissionais e nos seus processos de tomada de decisão pedagógica, já que "são activados em dados contextos, articulando, mais ou menos explicitamente, as lógicas dos atores envolvidos e os factores estruturais e de contexto que os enquadram na sua acção" (Magalhães, 2011, p. 38).

Partindo do pressuposto que a educação inclusiva não se faz se não se introduzirem metodologias diferentes das que, habitualmente, se usam nas salas de aula (Sanches & Teodoro, 2007), a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, desenvolveu uma ampla investigação, com base em estudos casos e visitas de peritos em quinze estados membros, tendo publicado dois relatórios sínteses, um em 2003 e outro em 2005, respectivamente, onde apresenta exemplos de estratégias pedagógicas que ajudam na construção de salas de aula mais inclusivas.

No relatório síntese, de 2003, da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, salienta-se que embora a educação inclusiva dependa sobretudo do trabalho do professor na sala de aula, sendo este o factor decisivo, também o professor depende da sua formação, das suas experiências e das suas convicções bem como das condições da sala de aula, da organização dos recursos pela escola e dos factores exteriores a esta (recursos locais e regionais, liderança, política, financiamento, etc.).

Ao analisar a forma como os professores praticam a inclusão dentro da sala de aula, identificou vários modelos de gestão das diferenças no contexto da educação inclusiva. Relativamente a práticas eficazes, refere cinco abordagens que contribuem para a implementação de salas de aula inclusivas:

- ⌋ Ensino cooperativo – este é baseado no apoio e colaboração entre o professor de turma e os seus colegas ou outros profissionais exteriores à escola, permitindo combater o seu isolamento, aprender com as estratégias dos outros e obter um feedback adequado. No ensino cooperativo o apoio é prestado na sala de aula sem retirar o aluno, estimulando o sentimento de pertença e aumentando a sua auto-estima, o que, por si só, constitui um forte factor para a aprendizagem.
- ⌋ Aprendizagem cooperativa - a tutoria entre pares provou ser eficaz relativamente aos aspectos cognitivos e sócio-emocionais dos alunos. Esta abordagem tem um efeito significativamente positivo na auto-confiança dos alunos, estimulando, ao mesmo tempo, as interacções sociais dentro do grupo de pares. Todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação, e as necessidades do aluno que está a aprender são melhor respondidas por um par cujo nível de compreensão está ligeiramente acima do seu próprio nível.

- ↳ Resolução colaborativa de problemas - o professor, para a inclusão de alunos com problemas sociais/comportamentais, tem na abordagem sistemática do comportamento indesejável uma estratégia eficaz para reduzir o número e a intensidade dos distúrbios durante as aulas. Provaram ser eficazes, regras de funcionamento claras com a definição de limites, negociadas entre toda a turma (juntamente com medidas apropriadas de encorajamento e sancionatórias), afixadas de forma bem visível na sala de aula ou fazendo parte de um contrato assinado por todos os alunos e comunicadas aos pais encarregados de educação.
- ↳ Organização de grupos heterogéneos – este conceito refere-se à organização de contextos educativos onde alunos com a mesma idade e com diferentes níveis de capacidades permanecem juntos na mesma turma. Os fundamentos para um conceito de turma com diferentes níveis de capacidades são evitar a selecção e respeitar a natural variação das características dos alunos. As vantagens desta abordagem organizacional são evidentes ao nível cognitivo e especialmente sócio-emocional, promovendo atitudes positivas nos alunos e nos professores face à diferença.
- ↳ Ensino efectivo – os factores acima mencionados devem ter lugar no quadro de uma educação com base na supervisão, na concepção, na avaliação e em expectativas elevadas.

Assim, falar de escolas e salas de aula inclusivas obriga a falar de aprendizagem colaborativa, que é “uma forma de organizar as distintas actividades formativas das diversas áreas do currículo de forma a, centrada no trabalho em equipa, propiciar a interacção entre os participantes e baseando-se, naturalmente, na necessária interacção entre os professores e os alunos” (Maset, 2011, p.48).

Na opinião de Maset (2011), podemos diferenciar três tipos de organização das actividades na sala de aula: (i) a *organização individualista* da actividade, em que cada aluno aprende o que lhe é ensinado independentemente do que aprendem os restantes alunos; (ii) a *organização competitiva da actividade*, em que cada aluno trabalha sozinho rivalizando com os seus colegas e em alternativa às anteriores, (iii) a *organização colaborativa da actividade*, em que os alunos estão divididos em pequenos grupos heterogéneos de trabalho para se ajudarem e se motivarem mutuamente no momento de realização das tarefas e das actividades de aprendizagem em geral. De acordo com esta autora e, apesar de muitas alterações

se terem verificado no atendimento aos alunos que apresentavam mais problemas de aprendizagem, praticamente nada se alterou de significativo na maioria das salas de aula, relativamente à organização das actividades, observando-se que a dinâmica mais habitual continua a ser a de ensino e de aprendizagem individual e competitiva.

Porém Oliveira-Formosinho (2007) refere que os professores devem de olhar para a heterogeneidade e a diversidade como uma riqueza para a aprendizagem contextualizada e para a possibilidade de a explorar pedagogicamente, encontrando formas alternativas na organização da turma e da escola. Perante a diversidade, a gestão de um grupo turma inclui vários aspectos a considerar pelo docente pois para além dos diferentes ritmos de aprendizagem aí encontrados ainda há a complexidade inter-relacional (Ferreira & Santos, 2007).

Sabendo que é na sala de aula que alunos e professores interagem entre si então “um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é o principal factor” (Vieira, 2000, p.39). À medida que todos se vão conhecendo, no grupo-turma, a dinâmica das interações consolida-se e vai construindo a sua própria estrutura, organização, normas e limites, começando a surgir no “clima” de sala de aula, a cooperação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem (Vieira, 2000).

Também Ferreira e Santos (2007) afirmam que a turma ou classe “é um *sistema* de vida e comunicação de onde sobressaem atributos próprios” (p.29). Uma turma é “um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (p.29), e um *sistema* já que é composta por “um conjunto de elementos distintos que interagem uns sobre os outros em função de um fim determinado” (Berger, 1980, citado por Ferreira & Santos, 2007, p. 29). Assim, a turma é formada por todos os alunos e todas as suas participações, os que gostam de ali estar, os que não gostam, os calmos, os distraídos, os que estão atentos, etc., pertencendo ao professor a responsabilidade de rentabilizar a energia existente neste todo dinâmico que é uma turma (Ferreira & Santos, 2007).

Para se compreender as dificuldades que alguns alunos encontram na escola é essencial uma análise aprofundada das complexas interações que se desenvolvem numa aula (Postic, 1995). Alega este autor que a função do professor para além de técnica é também relacional, pois deve conceber as situações de aprendizagem e através da observação dos comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa, ajustá-la às necessidades de cada um. Assim, existem factores relacionais e

cognitivos que, no funcionamento da aula, contribuem para o aparecimento de diferenças entre os alunos:

- ⌋ o ajustamento à situação escolar em geral – algumas crianças têm dificuldades em adaptar-se ao funcionamento social da aula, pois a socialização não está ao mesmo nível do conhecimento e do discurso, mas sim ao nível das condutas;
- ⌋ o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor – espera-se que o aluno compreenda e perceba a mensagem que o professor lhe dirige, mas não se pode esquecer que o diálogo pedagógico se baseia em convenções tácticas, pressupondo um sistema de referência cognitiva;
- ⌋ o ajustamento à personalidade do professor – neste factor existem dois registos, um é relativo à comunicação observável, por isso funcional, e outro imaginário, muitas vezes inconsciente do que se passa entre os dois. Por exemplo, o aluno com dificuldades pode sentir que este não acredita nas suas possibilidades de progresso, mesmo quando o professor o encoraja, pois podem existir por parte deste comportamentos inconscientes que mostram ao aluno a sua previsão de que este vai falhar.

Na sala de aula a representação que o professor tem dos seus alunos influencia os seus comportamentos verbais e não-verbais, o que se traduz, por exemplo em fazer mais perguntas aos melhores alunos, esperar mais tempo pelas suas respostas, ajudá-los quando dão uma resposta errada, desculpar-lhes mais facilmente as falhas, reparar quando pedem a palavra, manter uma maior proximidade e contacto ocular e repreender menos quando apresentam comportamentos perturbadores da turma, resultando assim em condições diferenciadas, de interacção e de tempo de ensino, para os alunos considerados bons e maus (Ferreira & Santos, 2007).

A comunicação comporta dois aspectos o verbal (conteúdos expressos na mensagem) e o não-verbal (entoação, voz, postura, gestos). Ambos os aspectos unificam a mensagem e a sua leitura, pelo que “este facto faz com que sempre se comunique, mesmo quando se está calado. Não se pode não comunicar; o silêncio também fala” (Ferreira & Santos, 2007, p. 30). Muito sensíveis aos aspectos não-verbais e afectivos da comunicação interpessoal sempre foram as crianças, daí que muitos estudos se tenham dedicado a estudar o insucesso escolar através da relação da dificuldade de aprender com o domínio do clima que se gera na turma, não ficando

de fora todo o código linguístico e cultural que o aluno traz para a escola (Ferreira & Santos, 2007).

Os professores frequentemente adoptam diversos estilos de comunicação, em função das situações e dos alunos, variando entre quatro papéis diferentes: agressivo, passivo, manipulador e assertivo. Mas também os alunos o fazem (Vieira, 2000).

Alguém que adopta uma atitude agressiva pretende defender os seus direitos mas à custa dos direitos dos outros, além de que agressividade gera agressividade, entrando-se num círculo vicioso. O aluno agressivo caracteriza-se por um comportamento provocador, quer verbal quer não verbal, enquanto a agressividade do professor pode passar por várias subtilezas, desde manifestações verbais e comportamentais até ao tratamento diferenciado dos alunos, passando pela intolerância e o autoritarismo (Vieira, 2000).

Em relação ao individuo passivo, este tem dificuldade em expressar as suas opiniões, gostos e sentimentos o que faz com que se subjugue aos dos outros, mesmo em prejuízo próprio, o que pode dar origem a sentimentos de desvalorização pessoal. O aluno passivo é caracterizado pela falta de iniciativa, pela dificuldade de expressão, pela forte sensibilidade à crítica e por uma ansiedade dissimulada, necessitando de estimulação constante. Já o professor passivo é demasiado tolerante, permissivo e com dificuldades em se fazer ouvir e respeitar, o que pode dar origem a um clima de sala de aula pouco favorecedor da aprendizagem (Vieira, 2000).

O individuo manipulador é uma pessoa inteligente que recorre a raciocínios sofisticados, usando os outros em seu proveito sem que estes se apercebam. O aluno manipulador caracteriza-se pelo seu discurso sedutor e pela forma delicada com que tenta sair de situações complicadas, enquanto o professor ao utilizar uma atitude da manipulação, no sentido de influenciar, tentando levar os seus alunos a atingir um determinado objectivo, poderá ser positivo.

A atitude assertiva é a mais desejável, aquela que parece trazer mais consequências positivas para o relacionamento interpessoal, já que comportamentos passivos, agressivos e de manipulação não são saudáveis do ponto de vista da comunicação humana. Em termos de comunicação uma pessoa assertiva é alguém que exprime o que pensa ou sente de forma honesta, directa e apropriada à situação, ou seja, defendendo os seus direitos mas respeitando os dos outros (Vieira, 2000). Em suma, “para se criar um clima favorável à aprendizagem, é necessário que os alunos confiem no professor, não só em termos do conhecimento, mas também ao nível do

relacionamento interpessoal” (Vieira, 2000, p.49).

No entanto, parece consensual que para existir de facto inclusão educativa é indispensável a presença de pessoal docente empenhado em proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todos os alunos, sem excepção, uma vez que os professores são a peça basilar para a promoção da filosofia inclusiva (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006).

Nesta mesma linha de pensamento, Perrenoud (2008) salienta o aparecimento da necessidade de novas competências profissionais docentes, relacionadas com a mudança de práticas, devido a um papel mais moderno por parte da escola, designadamente quanto à diversificação e individualização dos percursos de formação, à pedagogia diferenciada, a uma avaliação mais formativa ao colocar as crianças no centro da acção pedagógica, ao recurso de métodos activos, à educação para a cidadania, entre outros.

Neste sentido, para Perrenoud (2008) existem dez famílias de novas competências profissionais que são essenciais operacionalizar no decurso da acção docente:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens.
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.
- 5- Trabalhar em equipa.
- 6- Participar na administração da escola.
- 7- Informar e envolver os pais.
- 8- Utilizar as novas tecnologias.
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10- Administrar a sua própria formação continua.

CAPITULO III: RESPOSTAS E INTERVENÇÃO

1. Organização do sistema educativo em Portugal

Embora os conceitos de deficiência e de dificuldades de aprendizagem não sejam idênticos, o seu enquadramento histórico e legislativo tem sido indissociável. O desenvolvimento das estruturas organizacionais para o atendimento à deficiência, ao longo do tempo, em Portugal, evoluiu da mesma forma que os restantes países ocidentais, isto é, da perspectiva assistencial e de protecção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração. Contudo a intervenção pública, no nosso país, surgiu mais tarde, de uma forma mais lenta e com muito menos recursos (Bairrão, Pereira, Felgueiras, Fontes & Vilhena, 1998).

Voltando um pouco atrás na história, foi apenas na reforma de 1911, sendo João de Barros, Director-Geral da Instrução Primária, que se decretou obrigatório para todas as crianças, entre os sete e os catorze anos, o ensino elementar com a duração de 3 anos (Carvalho, 1996). Porém, eram excluídas da obrigatoriedade escolar as crianças que recebessem ensino particular ou doméstico e as que residissem a mais de 2 quilómetros de distância de qualquer escola, ficando também de fora, de acordo com o Decreto 28-III-1911, no artigo 46º, “as crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou atrasadas escolares”, para as quais, de acordo com o diploma, seriam criadas “escolas especiais” (Carvalho, 1996, p. 670).

A este respeito, em 1946, o Decreto-lei nº03/08 determinou a criação de “classes especiais” junto das escolas primárias, onde ingressavam, primeiramente, “crianças anormais” e, posteriormente, crianças com inaptações escolares e debilidades ligeiras (Sanches, 2006).

Embora em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, se se tivesse defendido a obrigatoriedade, universalidade e gratuidade do Ensino Básico e se se verificassem intensas alterações na problemática da integração de crianças diferentes, no ensino regular (Correia, 1997; Silva, 2009), apenas com a publicação do Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro, que consagrou definitivamente a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças, independentemente do tipo ou grau de deficiência, se encerrou esta questão. Até aqui, as crianças com deficiência

continuavam a ser dispensadas da escolaridade obrigatória, muitos deles, alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em Portugal, na prossecução dos objectivos da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (de 1990), que recomendava a necessidade de se conceberem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os indivíduos deficientes, aparece o Decreto-lei nº319, de 23 de Agosto de 1991. Este foi sem dúvida um marco na legislação portuguesa relativamente à determinação do campo de acção da educação especial e, em termos legislativos, bastante inovador pois apresentava alterações significativas: introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, abandonou a categorização anterior, privilegiou a máxima integração do aluno com necessidades educativas especiais e responsabilizou a escola na procura de soluções adequadas a essa integração.

Com este diploma apareceu a substituição “*de alunos portadores de deficiência*” por “*alunos com necessidades educativas especiais*”, embora sem qualquer clarificação do conceito, referindo-se apenas à substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” baseado em critérios pedagógicos.

Por sua vez, Correia (1997) considerou que esta lei ao apresentar algumas omissões, indefinições ou ambiguidades levou a falhas na intervenção nos casos de necessidades educativas ligeiras (mais numerosos) arrastando e agravando a problemática do aluno. Também Bairrão et al. (1998) assinalou que o Decreto-lei nº319/91, não definia as condições de reordenamento e de afectação dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo necessários à execução das medidas previstas.

Internacionalmente o conceito de escola inclusiva estava em expansão, o que vinha reforçar o direito, que todos os alunos tinham de frequentar o mesmo tipo de ensino, pois o Ensino Básico era obrigatório para todos, independentemente das diferenças individuais. Assim, a 1 de Julho de 1997, é publicado o Despacho Conjunto nº 105/97, com o qual se pretendia que:

(...) os apoios educativos constituam uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas, preconizando-se a possibilidade de articular apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo das escolas (p.7545).

Pela primeira vez, em Portugal, foi publicado um normativo que tinha subjacente a filosofia da escola inclusiva e, entre outras orientações, definia o perfil e as funções do professor de apoio educativo (Silva, 2009). Esta denominação surgiu para designar o docente que tinha como função prestar apoio educativo à escola, no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e nas medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.

Este diploma veio definir o carácter abrangente do apoio educativo, que tradicionalmente era dirigido ao aluno com necessidades educativas especiais e centrado no professor de educação especial, e agora passava a ser alargado a toda a comunidade escolar: professores do ensino regular, órgãos de gestão, auxiliares de acção educativa, alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias. Pretendia-se conceber uma nova imagem dos apoios educativos e das suas funções na escola de acordo com os princípios da educação inclusiva.

Também adquiriu, particular importância, a colaboração do docente do apoio educativo com o professor do ensino regular, no que respeitava, nomeadamente: (i) à diversificação das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de metodologias, que facilitassem a gestão de grupos, tais como a diferenciação pedagógica, o trabalho de projecto, o trabalho cooperativo, a dinâmica de grupos, ou a tutoria pedagógica; (ii) à planificação do trabalho a realizar com o grupo turma tendo em atenção os percursos individuais dos alunos; (iii) à flexibilização da organização curricular, de acordo com as características da turma; (iv) à construção e avaliação dos programas individuais e (v) à colaboração e participação no trabalho com encarregados de educação.

Os apoios educativos passaram a ser mais um recurso da escola e, como tal, contribuir para ajudar a ultrapassar os problemas da comunidade educativa (pais, professores, órgão de gestão, auxiliares, directores de turma, entre outros), na resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Ambicionava-se uma igualdade de oportunidades, que permitisse o sucesso para todos os alunos, ou seja, que a escola inclusiva fosse uma realidade para todas as crianças. Em suma, o Despacho Conjunto nº 105/97 determinou “um modelo conceptual e organizativo direccionado para o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores do ensino regular da sua responsabilidade face aos alunos com necessidades educativas especiais” (Bairrão et al., 1998, p. 60).

Posteriormente, com o aparecimento do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, surgiu uma nova mudança de paradigma, considerando-se alunos com necessidades

educativas especiais, apenas os que apresentavam incapacidades de carácter prolongado, decorrentes de “deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou de comportamento ou problemas graves de saúde” (Capítulo II, artigo 10º, ponto 2). Assim, ficou bem patente a exclusão do âmbito das necessidades educativas específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem, que ficaram sem acesso aos serviços de apoio especializado.

Ainda no artigo décimo, dedicado exclusivamente à educação especial, e contrariando a filosofia do seu anterior, de inclusão, apresentava a educação especial como uma “modalidade” de educação, sugerindo um subsistema de ensino, dentro do ensino regular, ou seja, dois sistemas paralelos ou disjuntos. A educação especial, de acordo com este diploma, ainda era um lugar e não um conjunto de serviços, e destinava-se exclusivamente aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. No entanto, e apesar das escolas esperarem mais alguma regulamentação específica relativa a este assunto, decorrente desta nova moldura legislativa, nada de relevante foi produzido até 2008.

Com o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, surgiu um novo enquadramento legal e uma reorganização dos serviços de educação especial, mas que deixou de lado as limitações ligeiras, onde a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem se enquadra. Numa perspectiva de esclarecer esta nova moldura legislativa, o Ministério da Educação publicou um manual de apoio à prática, em 2008, cuja referência e suporte científico foi o estudo realizado por Bairrão et al., em 1998.

O decreto-lei citado teve como objectivo “definir claramente o grupo alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior” (ME, 2008). Este normativo legal definia os alunos com necessidades educativas especiais como aqueles que possuíam:

(...) 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 (Capítulo I, artigo 1º).

O normativo em causa pretendia clarificar os destinatários destes serviços ao

separar os alunos que apresentavam: (i) dificuldades derivadas da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que era requerido pela escola, e (ii) dificuldades resultantes de alterações em estruturas e funções do corpo de carácter permanente que geravam desvantagens face ao contexto (ME, 2008). Assim, os alunos com necessidades educativas eram separados em dois grupos distintos: os que apresentavam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência, cuja taxa de prevalência, no nosso país, seria de 1,8%, e os que apresentavam problemáticas de baixa intensidade e alta-frequência (ME, 2008).

Esta distinção proposta por Bairrão et al. (1998), que já tinha sido estabelecida também por Simeonsson, em 1994 (ME, 2008), referia que as problemáticas de baixa intensidade e alta-frequência eram aquelas que tinham grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que eram detectadas precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. Foram estes os designados como alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e os destinatários do diploma em causa, o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, já que careciam de apoio específico ao longo de todo o seu percurso escolar, exigindo recursos humanos e logísticos sofisticados e especializados (ME, 2008) mas que apresentavam uma prevalência baixa.

Relativamente às problemáticas de baixa intensidade e alta frequência estas eram caracterizadas por serem geralmente casos de crianças e jovens com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento, de socialização e com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola (Bairrão et al., 1998). Muitas destas crianças provinham de sinalizações já realizadas pelas equipas de intervenção precoce, como situações de risco, que Bairrão et al. (1998) definiram como “apresentando alterações de natureza biológica, social ou psicológica menos acentuadas e que poderiam actualizar ou agravar situações que comprometessem o seu desenvolvimento” (p. 28). Argumentavam estes autores que os problemas mencionados poderiam ser atenuados através da prevenção primária, ou seja, através da intervenção precoce e/ou da educação pré-escolar, referindo que eram problemas de linguagem, de atenção e geralmente oriundos de meios cuja socialização era pobre ou inconsistente.

O próprio Ministério da Educação (2008) mencionava que estes casos podiam aumentar devido a problemas sociais e familiares, e assumia que se encontravam numa cadeia de risco escolar que ia desde o insucesso ao abandono escolar até aos

segmentos desqualificados do mercado de trabalho e do desemprego. Bairrão et al. (1998) foram mais longe no seu estudo e mencionaram mesmo a delinquência e a criminalidade. Todavia a identificação dos riscos envolvidos na educação destas crianças e jovens, o Ministério da Educação (2008) argumentou com a necessidade de uma educação de qualidade e diversificada em vez de educação especial, além de remeter para legislação própria os apoios e a organização do percurso escolar dos alunos enquadrados no conceito baixa intensidade e alta frequência.

No mesmo sentido pronunciaram-se Bairrão et al. (1998), ao referir que a escola se deveria organizar de forma articulada com a saúde e a segurança social para um atendimento correcto a estes alunos, embora fosse ao nível das estruturas educativas a organização eficaz dos recursos, apresentando um carácter pluridisciplinar e funcionando ao nível da avaliação e da intervenção. Assim, o entendimento do Ministério da Educação (2008) foi de que deveria ser a escola a organizar as respostas que permitissem a estes alunos superar o handicap sociocultural, através de medidas como os planos de recuperação, o acompanhamento individualizado, os créditos horários das escolas, os percursos curriculares alternativos (PCA), os cursos de educação e formação (CEF) e a mediação entre a escola e a comunidade, melhorando a qualidade das respostas educativas e escolares no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica (ME, 2008).

A maior inovação deste decreto-lei foi, sem dúvida alguma, o facto de obrigar a uma avaliação, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (OMS, 2007), como suporte da tomada de decisão sobre o encaminhamento ou não para a educação especial. Correia (2008b) discorda por completo da utilização da CIF-CJ, argumentando que muitos investigadores e cientistas nacionais e internacionais não aconselham a sua utilização por falta de investigação credível, além de não existir uma tradução completa desse manual, devidamente autorizada pela Organização Mundial de Saúde (Correia, 2008b).

No mesmo sentido, se pronunciou Niza (2008) salientando que a CIF foi “um dispositivo concebido pela Organização Mundial de Saúde para orientar a acção médica com pacientes adultos” (p. 55) e que este normativo “nega, contraditoriamente, o significado educativo da inclusão introduzindo um sistema de racionalização tecnocrática para colocar os alunos com limitações em escolas de referência ou em unidades de ensino e apoio especializados como nos primórdios da estratégia de integração que falhou” (p. 58).

Desde 2001, que Correia (2004) contesta a posição do Ministério da Educação em relação à exclusão das dificuldades de aprendizagem do seio das necessidades educativas especiais porque na sua opinião existe um conjunto de alunos cujas “desordens neurológicas interferem com a recepção, integração ou expressão de informação reflectindo-se numa “discapacidade” ou “impedimento” para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais” (Correia, 2004, p. 371).

Na opinião deste autor era determinante considerar as dificuldades de aprendizagem como uma das problemáticas das necessidades educativas especiais, com direito a serviços de educação especial, compreendendo qual o modelo de atendimento eficaz de forma a criar ambientes de sucesso para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Argumenta este autor que um aluno com dificuldades de aprendizagem ao não aceder aos serviços de apoio especializados poderá vir a sentir um continuado insucesso escolar e social que culminará, na maioria dos casos, no abandono precoce da escola. Assim, fez a seguinte comparação:

(...) tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização (Correia, 2007, p. 170).

Pensamento contrário tem Lopes (2010), considerando não existir qualquer vantagem em considerar as dificuldades de aprendizagem como uma questão de educação especial, alegando que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem não apresentam qualquer deficiência, pelo que os métodos e técnicas de ensino de que necessitam não são diferentes, no essencial, das que são utilizadas com os outros alunos.

(...) É pois de esperar que alguns sujeitos não aprendam aquilo que, com empenho e qualidade, se lhes tenta ensinar. E isso não significa que tenham uma deficiência, um défice ou uma doença. É necessário contar com esses casos e saber lidar com eles, não desvalorizando nem o sujeito nem a eficácia do ensino. O ensino de qualidade patentemente resulta com a esmagadora maioria dos sujeitos (com e sem dificuldades) mas seria extraordinário e totalmente inesperado que resultasse com todos (Lopes, 2010, p. 178).

2. Enquadramento normativo das dificuldades de aprendizagem

Em Portugal, a estratégia de educação compensatória foi introduzida oficialmente, com o Despacho nº 19/SERE/88, que visando a superação de dificuldades ou carências de aprendizagem dos alunos, atribuiu às escolas um crédito horário para apoio a alunos portadores de deficiência física e intelectual, a alunos a quem não fossem dados conteúdos significativos ou que não chegassem a ter pelo menos dois terços das aulas previstas numa disciplina e a alunos com dificuldades ou carências de aprendizagem, em particular na Língua Portuguesa (Sanchez, 2006).

Posteriormente, o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho, veio regulamentar a avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, determinando, no ponto 54º, que a “decisão da retenção tem sempre carácter excepcional, depois de se ter esgotado o recurso a apoios e complementos educativos, devendo, portanto, revestir-se de especial cuidado para garantir a sua necessidade, utilidade e justiça”. Assim, emerge a ideia de que a reprovação não é uma abordagem correcta para os problemas de aprendizagem, considerando-a como uma consequência administrativa do desajustamento dos níveis de aprendizagem face ao currículo académico.

Para Lopes (2010) a retenção revela-se negativa para a realização académica, comportamento na sala de aula, atitude face à escola e frequência escolar, apresentando os alunos retidos um elevado índice de abandono escolar. Para este autor, embora a taxa de retenções apresentasse um valor relativamente baixo, isso não era indicativo da existência de uma estratégia clara relativa aos alunos com dificuldades de aprendizagem, no nosso país.

Mais tarde, o Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de Julho, alargou simultaneamente o conceito de apoio pedagógico, as modalidades respectivas e o crédito horário de que poderiam beneficiar as escolas, alargando assim a educação compensatória. No entanto, como salientam Cosme e Trindade (2002), estas medidas educativas compensatórias não produziram os resultados esperados, nomeadamente pelo facto dos planos de apoio serem estruturados de forma vaga, imprecisa e ambígua em relação às reais dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos e da inexistência de uma articulação entre os docentes do ensino regular e os professores responsáveis pelo apoio pedagógico acrescido. Defendem, estes autores, que sem bons diagnósticos, a intervenção dos professores de apoio pedagógico tornava-se uma repetição dos conteúdos e estratégias de sala de aula, provocando o desinteresse e a

falta de assiduidade dos alunos.

No âmbito da reforma curricular implementada em Portugal, em 2001, com a entrada em vigor do decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, para os alunos com insucesso escolar repetido e que não estavam abrangidos pelos serviços de educação especial, é previsto a gestão flexível dos currículos e a diversificação das ofertas curriculares, sendo estas destinadas a “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão”, dispondo as escolas de “dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos com insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa”, e passando a ser da sua competência, no âmbito do “desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular”.

Só mais tarde, quando surgiu o Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, retomando alguns aspectos do revogado Despacho Normativo nº 98-A/92, nomeadamente o mencionado “plano de recuperação”, é que foram nomeados, no artigo 2º, os alunos que revelavam “dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar”, como o universo dos alunos por ele abrangidos (Sanches, 2006).

Por via desta legislação, entende-se por plano de recuperação:

(...) o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico.

Este plano era um instrumento que devia ser elaborado pelo professor do grupo/turma, no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, contemplando a aplicação de algumas medidas educativas que visassem a reorganização do trabalho escolar, de forma a optimizar situações de aprendizagem. Consequentemente para o seu desenvolvimento de uma forma eficaz tornava-se necessário o conhecimento das características e do modo de implementação das diferentes modalidades de apoio educativo previstas (Sanches, 2006) e que constam na Tabela 2.

Tabela 2. Operacionalização das modalidades de apoio educativo

Modalidade	Operacionalização e características
Pedagogia diferenciada	Esta modalidade reporta-se à utilização de estratégias de ensino diversificadas, atenção à disponibilidade, interesses e perfil dos alunos; gestão flexível do tempo; fornecimento de materiais diversificados aos alunos; aprendizagem centrada nas competências essenciais; promoção da capacidade da aprendizagem autónoma; avaliação contínua e diagnóstica para adaptar o ensino às necessidades dos alunos; negociação entre professor e alunos dos objectivos individuais para toda a turma; avaliação dos alunos de forma diversificada.
Programa de tutoria	Este tipo de programa é utilizado em situações de dificuldades de aprendizagem provocadas por falta de motivação, dificuldades de relacionamento e integração. O objectivo é ajudar os alunos a superar este tipo de problemas, procurando provocar neles atitudes positivas em relação à escola, aos professores e aos pares, assumindo o professor-tutor o papel de mediador entre o aluno e o professor, o aluno e os pais e entre os pais e o professor.
Actividades de compensação	Também apelidadas de "apoio pedagógico acrescido" constituem a modalidade de apoio educativo que se tem privilegiado nos últimos 20 anos. Trata-se de um apoio que obriga sempre ao aumento da carga horária semanal dos alunos. Há duas formas de organização mais comuns: uma é, a hora semanal suplementar para o apoio pedagógico estar integrada no horário dos alunos de uma turma e no horário dos professores dessa turma, cujas disciplinas foram, antecipadamente, identificadas para apoio; a outra é, constituírem-se grupos de cinco alunos, no máximo, provenientes de diversas turmas, organizados em função das dificuldades de aprendizagem numa disciplina, designando-se um professor responsável pela aula de apoio.
Aulas de recuperação	Apoio educativo suplementar de carácter transitório baseado num diagnóstico feito nas reuniões para avaliação dos alunos no final de período. Pode reunir alunos pertencentes a uma ou a diversas turmas que manifestam atrasos ou dificuldades de aprendizagem em relação aos mesmos conteúdos, quer porque registaram problemas no acompanhamento do ritmo normal da turma a que pertencem quer por diversos motivos, não tiveram as aulas em número adequado para a leccionação de conteúdos. Os grupos devem ser pequenos 15 alunos (no máximo) e as estratégias motivadoras e diversificadas. Estas aulas apenas duram durante um período limitado de tempo, até à leccionação dos conteúdos em falta ou à superação do atraso registado, verificando-se a sua calendarização para os períodos de interrupção lectivo, em especial a seguir ao termo do ano lectivo.
Actividades de ensino da Língua Portuguesa	A correcta integração de alunos provenientes de países estrangeiros no nosso sistema educativo supõe uma atenção muito particular à necessidade de planificação de actividades específicas de ensino da Língua Portuguesa, na medida em que o domínio da língua desempenha um papel fundamental em todo o processo de aprendizagem e constitui um factor de integração social. As estratégias mais adequadas passam pela organização de oficinas de leitura e de escrita, mas separadamente.

(Sanches, 2006, pp. 3-18)

Pretendia-se que a intervenção oferecesse respostas educativas adequadas às necessidades específicas desses alunos, estabelecendo o seguinte (Sanches, 2006):

- Objectivo – contribuir para que os alunos adquiram as aprendizagens e competências previstas no currículo nacional.
- Destinatários – alunos com dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular (disciplinar ou não disciplinar).
- Modalidades - pedagogia diferenciada na sala de aula; programa de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;

actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; aulas de recuperação; actividades de ensino específico da Língua Portuguesa, para alunos oriundos de países estrangeiros.

- ⌋ Justificação da aplicação do plano: no 1º ciclo, atraso na aquisição de competências, no 2º e 3º Ciclos, três ou mais níveis inferiores a 3.
- ⌋ Momento de realização: entre o final do 1º período lectivo até à interrupção do Carnaval.
- ⌋ Procedimentos: o professor do 1º Ciclo ou o Conselho de Turma (2º e 3º Ciclos) elaboravam o plano, incluindo se necessário articulação com outros técnicos de educação, a Direcção Executiva atribuía os recursos, e por fim, envolviam-se os pais e encarregados de educação na sua concretização.

Para Lopes (2010) são as escolas que apresentam muitas incapacidades para lidar com a problemática das dificuldades de aprendizagem porque ao se orientarem por políticas de referenciação/diagnóstico não conseguem responder aos problemas atempadamente, mostrando problemas em organizar os apoios, ao nível de como e de quando os fornecer.

Na fase final deste trabalho de investigação, a 6 de Dezembro de 2012, foi publicado o Despacho Normativo nº 24-A/2012, que revogou o Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro. Este introduziu a aplicação de um “plano de acompanhamento pedagógico”, a qualquer momento, elaborado pelo professor titular de turma, no 1º CEB, contendo estratégias de recuperação que contribuíssem para colmatar as insuficiências detectadas, para os alunos que revelassem dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso escolar.

Este diploma, contrariamente ao anterior, permite que se possam tomar medidas de imediato, pois o Despacho Normativo nº 50/2005 previa que o plano de acompanhamento fosse proposto, apenas, entre o final do 1º período lectivo e a interrupção do Carnaval. Também contempla como novidade a possibilidade da reorientação do percurso escolar do aluno precocemente, logo a partir do 5º ano de escolaridade, caso este tenha retenções, para um percurso vocacional de ensino.

Parece-nos que embora, o conceito de escola inclusiva tenha vindo a reforçar o direito à educação, em igualdade de circunstâncias, nem sempre tem sido devida e atempadamente acompanhada pelas iniciativas legislativas.

3. Acção pedagógica e dificuldades de aprendizagem

3.1. Concepções pedagógicas e abordagens ao processo ensino-aprendizagem

Numa perspectiva histórica, as raízes do entendimento de ensinar como uma transmissão de um saber, estão num passado longínquo, em que este apenas se encontrava concentrado num número relativamente restrito de pessoas, ou, mais tarde, de grupos (Roldão, 2009).

No século XVIII, com a emergência e o alargamento da instituição escolar pública, verificou-se a consolidação do significado de ensinar como o acto de expor, em que o aluno ouvia e repetia, e embora se se pretendesse que também compreendesse, isso já ficava a cargo do seu esforço próprio se para isso tivesse capacidade. Desta forma ao conceito de ensinar como traduzir, expor, apresentar, correspondia a ideia de que a aprendizagem era separada deste acto, resultando da condição, esforço e interesse de cada aluno face a esse ensino (Roldão, 2009).

Nos séculos XVIII e XIX, a escola pública viveu pressionada para alfabetizar muitos e pela influência dos modelos tayloristas de produção em série, que marcaram as sociedades da época (Roldão, 2009). Poder-se-á dizer que este foi o contexto do nascimento da escola como instituição pública, tendo contribuído decisivamente para que a visão transmissiva-verbalista da acção de ensinar fosse aceite (Roldão, 2009).

Com esta concepção de ensinar, mandatada para garantir a passagem de um determinado currículo, a escola nos séculos XVIII e, em Portugal, no século XIX, estabeleceu um formato organizativo do currículo centrado em dois princípios nucleares: a homogeneidade da classe ou turma e a separação das disciplinas em espaços e tempos comunicantes, cada uma a cargo de um professor. Pretendia-se assim, rentabilizar o serviço de cada professor, ensinando a todos como se apenas de um se tratasse (Roldão, 2009).

No século XX, as correntes pedagógicas evoluíram, alternadamente, de acordo com as descobertas das ciências humanas (Altet, 1999, p.11). Trindade (2002) salienta que o conhecimento e a reflexão produzidos pela Psicologia foram muito importantes quer através da corrente comportamentalista, cuja perspectiva defendia que o acto de ensinar era fundamental e mais importante do que o acto de aprender, pois entendia o segundo como um produto resultante do primeiro, quer através das

abordagens de inspiração cognitivistas, que confirmaram que os indivíduos não deviam de ser entendidos como alguém que respondia directamente aos estímulos do meio mas como seres que processavam esses estímulos.

Actualmente podemos dizer que o tempo educativo tem sido caracterizado pela transferência gradual do interesse pelo ensinar para o interesse pelo aprender, já que, de acordo com Trindade (2002), se foi percebendo a importância dos processos de mediação cognitiva para explicar o complexo comportamento humano, como os sentimentos, as emoções e os pensamentos, e se passou a considerar a aprendizagem como a finalidade educativa principal, colocando-se o sujeito que aprende no centro desse processo (Tabela 3).

Tabela 3. Diferenças entre educare e educere

	Educar (como alimentar)	Educar (como conduzir)
O que é o conhecimento?	<ul style="list-style-type: none"> . O conhecimento é identificado com informação pré-organizada, hétero produzida, completa e acabada. . O conhecimento é um produto que se adquire. . O conhecimento é entendido como um corpo inquestionável de saberes pré-existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> . O conhecimento resulta da interacção entre o individuo, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui. . O conhecimento é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o protagonista desse processo.
O que é ensinar?	<ul style="list-style-type: none"> . É difundir um conhecimento pré-fabricado e impor normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. 	<ul style="list-style-type: none"> . É apoiar os alunos a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.
O que é aprender?	<ul style="list-style-type: none"> . É um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. 	<ul style="list-style-type: none"> . É um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca da mesma; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais pré-existentes.

(Trindade, 2002, p. 8)

Embora, presentemente seja melhor aceite a ideia de que o papel central das escolas deve pertencer aos alunos e que a principal finalidade das intervenções educativas deve ser a aprendizagem escolar, tal não indica que esta questão esteja resolvida quer ao nível da sua conceptualização quer ao nível da sua operacionalização (Trindade, 2002). Apesar de existir há muito tempo, esta tendência de separação do acto de ensinar do acto de aprender era arbitrária, pois deixava por estudar o processo de interacção entre ambos. Perante a necessidade de ligar os dois conceitos, e da interdependência entre aprendizagem formal e ensino, surgiu a

expressão processo “ensino-aprendizagem”.

Actualmente esta expressão encontra-se muito divulgada na literatura educacional, na legislação, na investigação e no discurso dos professores (Roldão, 2009), mas foi Robert Gagné, em 1975, que as associou em conjunto. No entendimento deste autor para se falar de uma forma metódica de ambas torna-se indispensável estudar as interacções entre o sistema de ensino do professor e o(os) sistema(s) de aprendizagem dos alunos (Altet, 1999). Para Postic (1990) o processo ensino-aprendizagem baseia-se e ajusta-se através da comunicação, que se estabelece num movimento cíclico, que por sua vez também assegura a regulação de todo o processo.

Opinião diferente apresenta Roldão (2009), para quem a expressão ensino-aprendizagem é inútil, já que no seu entendimento *ensinar* consiste numa acção propositada, baseada no próprio conhecimento, de fazer alguém aprender algo que se considera fundamental. Consequentemente se a promoção intencional da aprendizagem, na sua complexidade, não estiver contemplada não se pode falar na existência de ensino, ou seja, só é ensino se for orientado intencionalmente para uma aprendizagem pretendida. Para Roldão (2009) a aprendizagem é um fenómeno complexo que ocorre inserido em contextos sociais, praticamente em permanência ao longo da vida, por força das interacções com esses contextos, sendo o caso da aprendizagem curricular escolar um tipo especial de aprendizagem, pois é um processo orientado, apoiado por ensino, implicando um propósito.

Também para Altet (1999) o ensino é um processo intencional e interpessoal, auxiliado pela comunicação, que através de actividades pedagógicas, promovidas pelo professor, pretende estimular, promover e adquirir a aprendizagem de um saber ou de um saber-fazer. Esta autora destaca a importância da aprendizagem, sem a qual não existe ensino, comparando-os às duas faces de uma mesma moeda. A mesma autora considera que são as pedagogias que acentuam quer os processos de ensino quer os processos de aprendizagem já que o acto de aprender e o acto de ensinar são diferentes. Assim, é a gestão da articulação dialéctica entre o ensinar e o aprender que ao se fazer de modos diferentes, dá origem a formas variadas de pedagogia, já que a supremacia de um sobre o outro modifica as pedagogias postas em execução.

Para Oliveira-Formosinho (2007) a acção pedagógica envolve e resulta de crenças e valores, práticas, conhecimentos e saberes, argumentando que por si só um contexto físico não faz uma escola, isto é, um conjunto de salas não é necessariamente uma escola, pois esta “é um contexto social constituído por actores

que partilham metas e memórias, por indivíduos que, em interdependência com o contexto, constroem intencionalidade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.27). A práxis pedagógica é situada pois os fenómenos educativos e o contexto são interdependentes, desenvolvendo relações interactivas e bidireccionais, construindo-se numa ligação inseparável de pessoas-contexto.

Postic (1990) refere a necessidade de contextualizar os fenómenos educativos para a sua compreensão, pois estes ocorrem num determinado contexto sociológico, para além do limite da escola e da turma, sendo a educação um processo formalizado para socializar os jovens, adaptando-o ao meio social em que vive.

Os modelos pedagógicos são entendidos por Oliveira-Formosinho (2007) como padrões teóricos que possibilitam compreender o processo educativo da criança, ou seja, são concepções que se referem a diferentes sistemas educacionais. Estes sistemas são caracterizados por uma conjugação de um quadro de valores, de uma teoria e de uma prática, sendo dentro deles que se concretiza a práxis pedagógica.

Altet (1999) baseia-se num modelo de interacções e diferentes articulações entre professor, aluno e saber, em volta de uma finalidade, para descrever as correntes pedagógicas seguintes: magistro-centrista, puero-centrista, tecnocentrista, socio-centrista e a que denomina por pedagogias da aprendizagem, centrada na aprendizagem.

A corrente magistro-centrista é uma corrente clássica que tem por finalidade a transmissão de um saber constituído. O acto de ensinar é fundamental e a aprendizagem é concebida como um processo de recepção, de acumulação de saberes (Altet, 1999). No núcleo da educação tradicional estão os saberes que são considerados essenciais e imutáveis, ou seja, indispensáveis para que alguém possa ser considerado instruído, culto, educado (Oliveira-Formosinho, 2007).

Na abordagem tradicional, a escola tem normas disciplinares rígidas, possuindo poucas e claras estruturas organizativas. O aluno é um ser que assimila os conteúdos transmitidos pelo professor, dominando o conteúdo universal transmitido pela escola, obediente e com espírito de trabalho. O professor é o transmissor dos conteúdos aos alunos e a autoridade. O processo ensino e aprendizagem é baseado em programas centralizados e seleccionados a partir da cultura universal acumulada, sendo o controlo realizado através de exames nacionais, obedecendo os objectivos educacionais, à sequência lógica dos conteúdos. Nesta abordagem predominam as aulas expositivas, o método dedutivo, exercícios de memorização e repetição dos

conceitos (Santos, 2005).

O modelo pedagógico tradicional continua a ser muito utilizado nas escolas secundárias, embora seja menos utilizado nas escolas básicas, sendo que *“desvaloriza as dimensões emocionais e pessoais do desenvolvimento cognitivo, concedendo pouco espaço para a livre expressão dos alunos e para a sua participação activa nas tarefas de ensino”* (Marques, 1999, p.18).

A corrente puero-centrista centra-se na criança, no seu desenvolvimento como pessoa, vindo a comunicação do aluno pois a aprendizagem é um processo de construção pessoal. Esta corrente valoriza mais os elementos aluno-professor do que o saber e o contexto (Altet, 1999). Neste tipo de abordagem pedagógica a escola deixa de ser tão exigente com as normas disciplinares, intitula-se de “democrática”, devendo favorecer o desenvolvimento e autonomia do aluno que passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser activo e participativo. O professor é apenas um facilitador da aprendizagem e todo o processo educativo deve ser organizado de acordo com o desenvolvimento do aluno, respeitando os conteúdos os seus interesses, e a avaliação valorizar os aspectos afectivos (as atitudes) sendo de natureza qualitativa (Santos, 2005). Este movimento surgiu por oposição à escola tradicional e privilegia as actividades em todo o processo educativo (Marques, 1999).

A corrente tecnocentrista tem como finalidade tornar o processo ensino aprendizagem mais eficaz e adaptar o aluno à sociedade técnica industrial. Esta é uma pedagogia centrada na racionalização do acto educativo e privilegia os elementos aluno-situação (Altet, 1999). Nesta abordagem, a escola é gerida de forma centralizada aplicando-se o modelo empresarial, isto é o aluno recebe o conhecimento através de objectivos facilmente mensuráveis, devendo ser eficiente e produtivo. O professor deve garantir a eficiência e a eficácia do ensino, e no processo ensino e aprendizagem valoriza-se a utilização de materiais. Os objectivos são categorizados em gerais e específicos e os comportamentos desejados nos alunos mantidos através de reforços (Santos, 2005). Este modelo foi desenvolvido por psicólogos, como John Watson e Skinner, sendo inspirado na psicologia behaviorista e nas teorias de Pavlov, identificando-se como uma escola disciplinada e com elevados padrões de eficácia, tendo surgido como uma resposta aos processos de ensino-aprendizagem aparentemente desordenados do movimento da escola activa (Marques, 1999).

A crítica que Marques (1999) faz ao Modelo Comportamentalista de Skinner, característico de uma corrente tecnocentrista, é de que este embora possa ser útil na

aprendizagem de certas tarefas, não o é noutras, referindo que a sua utilização pode ser útil no *“ensino dos objectivos de baixa complexidade e de conteúdos relacionados com a aprendizagem de factos, noções e conceitos simples”* (p.30).

A corrente sociocentrista tem o seu enfoque no desenvolvimento de uma sociedade nova, por isso a sua finalidade é formar um homem social e a aprendizagem é socializada e social, devendo ser os interesses da comunidade que levam o aluno a agir. Este modelo acentua a articulação dos elementos aluno, comunicação e situação social (Altet, 1999). Nesta abordagem sociocultural, a escola deve estar organizada para proporcionar os meios de forma que a educação se possa processar nos seus múltiplos aspectos. O aluno tem a sua história pessoal e deve ser capaz de introduzir mudanças na realidade. O professor é quem orienta o aluno mas ambos se posicionam como sujeitos do acto do conhecimento e o processo ensino e aprendizagem é baseado em objectivos educacionais definidos pelas necessidades sociais dos educandos, os temas geradores provêm da sua prática de vida, dando grande ênfase ao diálogo e aos grupos de discussão (Santos, 2005).

Por fim, a corrente centrada na aprendizagem, i.e., as pedagogias da aprendizagem, têm por base as concepções cognitivistas, construtivistas e ou interaccionistas da aprendizagem, cujos princípios estão na psicologia de desenvolvimento e cognitivista (Altet, 1999). Nesta abordagem contemporânea, a finalidade é ajudar o aluno que está a aprender a construir o seu saber, que é co-construído pelo aluno com a mediação do professor. Esta corrente acentua as interacções aluno-saber-professor através da comunicação, pois é o professor que deve criar contextos favoráveis à construção activa do saber por cada aluno, atendendo às suas contribuições e iniciativas, aos seus desempenhos, às suas lógicas e estilos e aos seus perfis de aprendizagem (Altet, 1999).

Santos (2005) sustenta que na abordagem cognitivista, a escola oferece condições para que o aluno possa aprender por si, oferecendo-lhe liberdade de acção e promovendo um ambiente favorável à aprendizagem, passando este a ter um papel essencialmente activo. O professor passa a ser um orientador, que cria situações desafiadoras da aprendizagem e o processo ensino e aprendizagem passa a estimular o trabalho de equipa e jogos, propicia a interacção com o meio e desenvolve a inteligência através das acções do indivíduo. Este modelo apareceu associado às teorias da psicologia cognitivista de Piaget, passando a dar muita importância aos procedimentos e às estratégias cognitivas que conduzem o aluno à aprendizagem

(Marques, 1999).

Com efeito, a cada abordagem ou modelo pedagógico, está associada uma forma diferente de organização do processo ensino-aprendizagem, cuja operacionalização é feita através das estratégias de ensino, que por vezes também aparecem designadas como actividades, tarefas, experiências de aprendizagem (Roldão, 2009).

Sabendo que é através das estratégias de ensino que se operacionaliza o processo ensino-aprendizagem e, que este tem de sofrer alterações ou modificações para responder de forma eficaz aos alunos com dificuldades de aprendizagem, torna-se perceptível a importância das estratégias de ensino-aprendizagem na inclusão e no sucesso escolar destes alunos na escola regular.

Para Morgado (2011) o processo pelo qual os docentes, em contexto de sala de aula, elegem um conjunto adequado de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem para uma determinada criança de forma a fazê-la progredir na sua aprendizagem escolar, é denominado diferenciação pedagógica. De acordo com Sanches (2006) a pedagogia diferenciada parte do pressuposto de que todos os alunos têm direito ao sucesso, pelo que a escola deve facultar respostas educativas apropriadas e flexíveis que tenham em atenção as diferenças individuais de cada um.

3.2. Orientações para o processo ensino-aprendizagem

Para Postic (1995) a acção pedagógica sustenta-se na convicção de que qualquer criança ou jovem é capaz de aprender e de desenvolver os seus recursos mentais. Por isso, o encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem para os serviços de educação especial apenas deve ser feito após a realização de algumas intervenções, recomendando Rief e Heimburge (2000) as seguintes:

- estabelecer contacto com os pais e manter-se em comunicação com eles;
- tentar proporcionar o máximo possível de apoio suplementar, como por exemplo: aluno tutor, pais/elementos da comunidade voluntários, elemento de apoio, apoio através de recurso às novas tecnologias;
- reapreciação do processo do aluno;
- contactar com professores que anteriormente trabalharam com o aluno;
- contactar elementos de apoio ou quaisquer recursos humanos da escola que se revelem adequados;
- dar início a um contrato casa/escola tendo por alvo um ou dois comportamentos;

- ↳ proceder a quaisquer alterações ambientais que pareçam adequadas, tais como: colocar o aluno próximo do professor, afastá-lo de fontes de distração, usar modelos e exposições visuais para referência do aluno, usar reservados e/ou divisórias quando o aluno realiza testes ou trabalhos, organizar a sala de forma a conciliar diferentes estilos de aprendizagem, criando numa sala diferentes recantos ou diferentes esquemas de trabalho;
- ↳ seleccionar algumas intervenções a implementar, durante um determinado período de tempo, discuti-las com os pais e avaliar a respectiva eficácia, mantendo documentação e registos actualizados e de boa qualidade.

Para Postic (1995) de forma a responder a um aluno com dificuldades de aprendizagem, o professor deve transformar a sua prática pedagógica no sentido de:

- ↳ analisar e compreender os processos de aprendizagem, através da avaliação às falhas no percurso da aprendizagem, como ausência de pré-requisitos e problemas cognitivos e afectivos, ligados a experiências negativas anteriores;
- ↳ estabelecer uma verdadeira situação de comunicação entre professor e aluno e entre os próprios alunos, ou seja, tem de se estabelecer uma verdadeira transacção, de modo a implicar o aluno na prossecução de um objectivo e que este saiba que pode contar com a ajuda do professor quando encontrar dificuldades. As situações de interacção entre alunos também devem ser previstas em certas ocasiões, combinadas com o trabalho individual;
- ↳ estabelecer novas condições relacionais, pois o aluno além de querer ser reconhecido como pessoa, quer sentir apoio pessoal. Para isto é necessário que o professor adquira uma verdadeira capacidade para ouvir o aluno, uma capacidade de resposta às necessidades que este sente de ser conhecido e apoiado, tanto no domínio cognitivo como afectivo.

Para além destes aspectos, Correia (1997) também destaca a necessidade de ensino directo e sistemático, por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem, possibilitando uma estruturação cuidada das aprendizagens. Assim, na sala de aula, um ensino bem estruturado compreende: no início da lição uma revisão da matéria e uma breve indicação dos objectivos; apresentação dos novos conteúdos em pequenos passos, com exemplos práticos; indicações e explicações claras e pormenorizadas; colocação de questões para verificar se todos os alunos perceberam; feedback e correcções sistemáticas; apoio na realização dos exercícios e indicações precisas no trabalho individual (Correia, 1997).

Cosme e Trindade (2002) sugerem, visando implementar um projecto de diferenciação pedagógica, um conjunto de estratégias de intervenção educativa:

- o apoio pedagógico acrescido, enquadrado nas medidas educativas compensatórias, em que se acrescenta ao tempo lectivo normal, um tempo extralectivo para que o aluno supere as suas dificuldades académicas;
- a organização de grupos de nível, que ao permitir desenvolver programas de diferenciação pedagógica, visa responder a défices de aprendizagem que impedem a progressão escolar dos alunos face a determinadas temáticas, sem sobrecarregar o horário escolar dos alunos e sem os excluir do grupo-turma;
- a promoção de situações de ensino mútuo, em que se solicita a um determinado aluno, academicamente mais experiente, que apoie um colega em determinadas tarefas, como na interpretação de textos, na correcção dos trabalhos, tirando pequenas dúvidas, na resolução de problemas, entre outros;
- as situações de estudo-autónomo, em que os alunos utilizando um plano individual de trabalho (PIT), se dedicam a realizar tarefas, individualmente ou em grupo, tais como fichas de trabalho autocorrectivas, investigação em livros com recurso a roteiros com orientações para a realização de pesquisas, resolução de problemas, procura de informação para a realização de trabalhos individuais e de grupo com recurso a roteiros de apoio, entre outras;
- a construção de planos de ensino individualizados, definindo de forma criteriosa os tipos de proposta de intervenção educativa que se devem desenvolver com os alunos;
- a planificação das actividades lectivas, partilhada e/ou construída com sugestões dos alunos, implicando que estes aprendam a reflectir sobre a natureza e qualidade das suas aprendizagens.

Para Tomlinson (2008) todo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é da responsabilidade do professor do ensino regular, devendo este assegurar-se que.

- se centra nos pontos fortes do aluno, pois há sempre coisas em que ele é bom, criando tarefas que incidam nesses pontos fortes, de forma a que o aluno os use para lidar com as áreas de dificuldade. De acordo com Rief e Heimburge (2000) as crianças com dificuldades de aprendizagem devem ser ensinadas através dos canais com que aprendem mais eficazmente, existindo necessidade de permitir que ultrapassem ou compensem os seus pontos fracos recorrendo às ferramentas e estratégias adequadas;

- é claro quanto ao que quer que o aluno aprenda, entenda e seja capaz de fazer para melhor apreender uma determinada matéria;
- estabelece objectivos educativos e ideias importantes, arranjando forma de estruturar os conteúdos para que o aluno consiga alcançar as metas propostas;
- utiliza a aprendizagem em contexto, levando o aluno a compreender de que modo as ideias e capacidades fazem parte da sua família, área residencial e futuro;
- recorre a várias formas de transmitir conhecimentos, pois é mais provável que a aprendizagem seja bem sucedida se for abordada de diferentes formas;
- encontra continuamente formas de fazer com que o aluno saiba que acredita nas suas capacidades, reforçando os seus êxitos legítimos, sempre que aconteçam.

Também Tomlinson (2008) destaca no ensino diferenciado, algumas características: (i) é pró-activo, ou seja, o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades, logo planeia diferentes opções de aprendizagem, baseadas no seu conhecimento das diversas necessidades dos alunos, aumentando assim a possibilidade de que as experiências de aprendizagem se ajustem melhor para a maioria dos alunos; (ii) mais do que quantitativo é qualitativo, ou seja, é menos eficaz ajustar apenas a quantidade de trabalho do que ajustar a natureza do trabalho às necessidades do aluno; (iii) as suas origens estão no processo de avaliação, pois esta tem lugar no início de cada unidade de conteúdos para determinar as necessidades específicas de cada aluno em relação aos objectivos dessa unidade; (iv) providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto, já que ao diferenciar estes três elementos o professor possibilita diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam; (v) centra-se no aluno, que participa activamente na tomada e avaliação de decisões, partilhando responsabilidades, o que permite ao professor trabalhar com alunos individualmente, em momentos diferentes do dia; (vi) é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado, pois existe um ritmo repetitivo de preparação, revisão e partilha do grupo-turma, seguido da oportunidade de exploração, compreensão, extensão e produção individual ou em pequeno grupo; (vii) é orgânico, ou seja, o professor encara a diferenciação como uma forma de estar na sala e não como uma estratégia ou algo a fazer quando há tempo extra.

Por outro lado, o ensino diferenciado não é: (i) o “ensino individualizado” da década de 70, em que, todos os alunos tinham tarefas diferentes, (ii) caótico, pois o professor continua a liderar a turma; (iii) apenas outra forma de conseguir grupos homogêneos, já que todos os alunos vão experimentando diferentes configurações de grupo; (iv) e por último, não significa apenas “ajustar um mesmo tamanho de roupa” (Tomlinson, 2008, p. 15).

Destaca este autor que mesmo quando o apoio educativo é dado por outro professor, os progressos na aprendizagem são da responsabilidade do docente do ensino regular, que deve sempre, o mais precocemente, providenciar mecanismos de compensação para os seus alunos em dificuldades. Assim, a tarefa do professor de apoio educativo será providenciar de forma individualizada e sistemática o reforço nas áreas de apoio prioritário que são de maior relevância para a iniciação da leitura, escrita e cálculo (Anexo 2).

Em suma, relativamente a uma intervenção eficaz, Lopes (2010) destaca as seguintes estratégias:

- ⌋ as estratégias de auto-regulação podem revelar-se uma mais-valia quando combinadas com o ensino explícito, em especial ao nível da definição de objectivos próprios;
- ⌋ os alunos com dificuldades de aprendizagem têm que ser ensinados de forma explícita, organizada e revendo por sistema matérias anteriores;
- ⌋ o aumento do tempo na tarefa, ou seja, não se trata de aumentar o tempo que o sujeito é obrigado a estar a “tentar alguma coisa”, mas ao contrário o tempo de empenhamento na tarefa, o que significa que esta está ao alcance do sujeito. Se isto não acontece, a maior parte do tempo é perdido, forçando o aluno para a desistência ou para o evitamento. A noção de *Tempo Académico de Aprendizagem (Academic Learning Time)* é definido como a quantidade de tempo que o aluno está activamente empenhado em tarefas válidas a um nível elevado de sucesso, traduz objectivamente ideia de que o tempo tem que ser bem aproveitado e não forçosamente aumentado;
- ⌋ os progressos referem-se apenas ao que é ensinado, não surtindo qualquer efeito terapias neurológicas, de processamento auditivo, de integração neuro-motora, de competências perceptivas, entre outras, além de fazerem perder um tempo precioso;
- ⌋ os progressos têm de ser frequentemente monitorizados e utilizados como

forma de re-orientar ou orientar a intervenção;

- ⌋ as intervenções têm de ser em articulação com a professora do ensino regular, de forma a poder-se maximizar o ensino ministrado, pois os desfasamentos de ensino entre os diferentes intervenientes podem ser prejudiciais se não houver uma atenção especial a este aspecto.

De acordo com Lopes (2010) a continuidade da intervenção deverá ser sempre analisada quando: (i) o aluno atingiu o que foi proposto; (ii) e caso se verifique que o aluno não está a realizar progressos significativos, já que esta situação pode acontecer apesar da instrução adequada e de elevada qualidade, existindo por isso a necessidade de desenvolver um outro programa para o aluno, menos exigente e com objectivos mais básicos, mas “sem que se considere que o aluno tem uma doença ou que é incapaz em todas as áreas da sua vida” (p.155). Para este autor não é fácil para quem trabalha com alunos com dificuldades de aprendizagem identificar o que é eficaz ou não o é, pois os estudos são muitos e contraditórios.

Por outro lado, e apesar de todo o conhecimento existente sobre a eficácia das intervenções, continua a existir um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, que Lopes (2010) atribui a três motivos, o primeiro porque algumas intervenções que se revelam eficazes em laboratório depois no terreno levantam sérios problemas de implementação em contextos naturais (sala de aula, escolas), o segundo tem a ver com a falta de prevenção, geralmente substituída pela política de “esperar pelo fracasso” e o terceiro deve-se ao facto de nem todos os alunos responderem positivamente mesmo a excelentes programas de intervenção, pois nem todos os indivíduos reagem positivamente e atingem os mesmos objectivos mais ou menos ao mesmo tempo.

Para Lopes (2010), mesmo que a escolaridade seja obrigatória, a aprendizagem não o é, e por isso muitos alunos são obrigados a estar longos anos na escola contra a sua vontade, mesmo na ausência de aprendizagens mínimas razoáveis, tendo como resultado a depressão, a baixa auto-estima, os problemas de comportamento, a agressão, a fuga, entre outros. Tal só é possível porque as sociedades ao constatarem as vantagens da literacia decidiram obrigar todos a permanecer longos períodos nas escolas, com vontade ou sem ela, com ou sem competência, decretando a escolaridade obrigatória. Este objectivo levado ao extremo faz-nos acreditar “que quem não aprende a ler devidamente sofre de uma misteriosa patologia” (Lopes, 2010, p. 175).

PARTE II - Estudo Empírico

CAPÍTULO I: METODOLOGIA

Neste capítulo, referente à metodologia de investigação, apresentamos os participantes, os procedimentos e os instrumentos de recolha e de análise dos dados que permitiram atingir os objectivos definidos para este estudo empírico.

1. Objectivos do estudo

O presente estudo pretende conhecer as conceptualizações e práticas docentes, no 1º CEB, relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não pretendendo realizar generalizações ao universo do qual foi retirada a amostra, mas pelo contrário aprofundar o mais possível de que forma os sujeitos implicados neste estudo as entendem e adequam a sua prática docente.

Tendo presente o desafio que é para qualquer docente conciliar, na sala de aula, respostas eficazes para os alunos com dificuldades de aprendizagem, e sabendo, antecipadamente, que apesar de ser uma problemática muito estudada em várias áreas do saber, o seu conceito ainda é, presentemente, controverso e pouco consensual, pretendemos com este trabalho atingir os seguintes objectivos:

- ✓ Conhecer a concepção que os professores do 1º ciclo têm sobre o que são as dificuldades de aprendizagem.
- ✓ Conhecer os procedimentos e instrumentos utilizados pelos professores para identificar e avaliar as dificuldades de aprendizagem.
- ✓ Identificar a percepção que os professores têm sobre as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- ✓ Conhecer os processos e metodologias de ensino/aprendizagem utilizados pelos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem.
- ✓ Identificar dificuldades sentidas pelos professores no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem e o que os ajudaria a ultrapassá-las.
- ✓ Identificar necessidades de formação no domínio das dificuldades de aprendizagem.
- ✓ Saber de que forma os professores operacionaliza a legislação em vigor que enquadra as dificuldades de aprendizagem no sistema educativo português.

Estes objectivos constituem-se como o eixo estruturante da nossa investigação, englobando ainda objectivos mais específicos e particulares que se traduzem num aprofundamento mais específico destas temáticas que serão abordadas quando da apresentação e discussão dos resultados.

2. Metodologia

A “investigação não se realiza sem um problema devidamente equacionado e sem a definição de um plano que oriente a sua concretização” (Almeida & Freire, 1997, p.71), já que face aos objectivos da investigação é necessário saber o que se vai fazer, quando e como vai ser feito, junto de quem será feito bem como vários outros aspectos a considerar no momento da recolha e do tratamento dos dados (Almeida & Freire, 1997). Assim, de seguida explicitamos as decisões metodológicas tomadas no âmbito da presente investigação.

Considerando a natureza dos objectivos definidos, considerámos esta investigação como um estudo de carácter predominantemente exploratório, já que procurou “conhecer melhor os fenómenos em estudo quer através de novas questões ou novas explicações ou simplesmente tentando indagar as características dos acontecimentos ou situações” (D’Oliveira, 2007, p. 15). Assim, o seu propósito foi explorar uma determinada realidade, neste caso o domínio das dificuldades de aprendizagem, através da opinião, do conhecimento e da reflexão dos agentes educativos que com ela interagem directamente.

Neste sentido, de acordo com o que Bogdan e Biklen (1994) defendem, a metodologia de abordagem qualitativa seria a mais adequada ao propósito da nossa investigação, pelas possibilidades manifestadas quanto à descrição e percepção do objecto em estudo, uma vez que se pretende uma descrição de um conjunto de fenómenos num determinado momento e este conhecimento obtido é, por si só, a resposta ao problema da investigação, não possuindo o propósito de obter conclusões generalizáveis ou de experimentar hipóteses deduzidas de pressupostos teóricos.

O modelo metodológico de matriz qualitativa permite descrever, analisar, compreender e classificar diversas vivências, possibilitando também aprofundar o entendimento dos fenómenos sociais e das suas mudanças no contexto social, atendendo a que é característico nesta metodologia tomar em consideração as experiências dos sujeitos da investigação, proporcionando a sua compreensão e

análise a partir da perspectiva pessoal (Bogdan & Biklen, 1994).

Logo, atendendo à natureza do tema investigado e aos objectivos propostos, é a abordagem qualitativa a que maior possibilidade de resposta oferecia, ao nosso estudo exploratório, com o propósito de descrever e interpretar o discurso docente sobre as conceptualizações das dificuldades de aprendizagem e a práxis educativa nos alunos com essa problemática.

À opção de uma abordagem qualitativa, seguiu-se a escolha de uma técnica de recolha de informação: o inquérito por questionário aberto. Sobre esta técnica, Tuckman (1994) afirma que "ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, torna possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)" (p. 307). Ghiglione e Matalon (1993) consideram que existem várias técnicas de inquérito que diferem no seu grau de directividade, ou seja, num extremo encontra-se a entrevista não directiva e no oposto o questionário fechado.

Para Tuckman (1994) um inquérito por questionário de respostas abertas, permite inquirir em profundidade sobre um assunto além de uma descrição detalhada e densa dos fenómenos analisados. Perante as características deste estudo exploratório de matriz qualitativa, elegemos para suporte da recolha da informação um questionário aberto, em que "a formulação e a ordem das questões são fixas mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto o desejar" (Ghiglione & Matalon, 1993, p.70).

Este tipo de questionário distingue-se da entrevista por dispensar a presença de um entrevistador, podendo ser entregue pessoalmente ou enviado pelo correio, o que permite garantir o anonimato das respostas, não expor os participantes à influência do investigador e que estes respondam no momento que lhes pareça mais apropriado (Ghiglione & Matalon, 1993).

Neste contexto, após a recolha da informação pretendida, foi feito o tratamento dos dados através da análise de conteúdo. Para Quivy e Campenhoudt (2005) existem várias categorias de métodos de análise de conteúdo, designadamente a análise temática, quando se pretende revelar "as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos do discurso" (p.226) e que tem "como informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 227). No tratamento dos dados, seguindo um procedimento de tipo indutivo, fizemos uma análise categorial, agrupando a informação em categorias significativas e baseando-se esta "na hipótese segundo a

qual uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 228).

Neste tipo de tratamento de dados em que os dados são produzidos e interpretados pelo investigador é possível supor que os mesmos possam reflectir a sua subjectividade e envolvimento, tal como referem Bogdan e Biklen (1994). Desta forma, no presente estudo, tentou-se diminuir todo este peso da subjectividade através de um maior rigor na análise e recolha dos dados, na contextualização teórica e nomeadamente na supressão de conceitos, crenças e juízos pessoais.

Assim, podemos concluir que o desenho da nossa investigação se enquadra numa metodologia qualitativa, de acordo com as seguintes características (Tuckman, 1994):

- ⌋ os dados recolhidos são relativos a situação reais e concretas;
- ⌋ é um estudo descritivo pois os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário com questões de resposta aberta;
- ⌋ os dados foram analisados de forma indutiva não pretendendo testar hipóteses elaboradas anteriormente;
- ⌋ pretendeu-se sobretudo compreender qual o significado atribuído pelos próprios participantes, neste caso docentes do 1ºCEB, ao objecto do nosso estudo, as dificuldades de aprendizagem.

Concluindo, a investigação apresentada possui características essencialmente qualitativas e exploratórias tendo, por base, um inquérito por questionário aberto, aplicado a docentes do 1ºCEB.

2.1. Contextualização da investigação

Esta investigação realizou-se no Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância de Castro Verde que fica localizado no concelho com a mesma designação. O concelho de Castro Verde está situado no distrito de Beja, possuindo uma área de 567,2 Km², com uma população aproximada de 8000 habitantes, dividida administrativamente em cinco freguesias: Casével, Castro Verde, Entradas, São Marcos da Atabueira e Santa Bárbara de Padrões, mas repartida por cerca de uma vintena de localidades de pequena e média dimensão.

Em relação à sua população, no ano de 2001, a freguesia de Castro Verde era a mais povoada, com 4820 habitantes, o que representava mais de 50% da população do concelho.

Em Castro Verde existe apenas um agrupamento de escolas, inserido num meio

predominantemente rural, que tinha em funcionamento, no ano lectivo de 2010/2011, cinco escolas do 1ºCEB e onde leccionavam dezassete docentes titulares do 1ºCiclo aos grupos/turma existentes, num total de 298 alunos, cuja idade se situava entre os seis e onze anos de idade.

Para uma melhor caracterização das escolas onde se inseriu o presente estudo, apresentamos um resumo por escola básica, do agrupamento, das turmas, dos alunos e dos professores colocados.

Tabela 4. Caracterização das Escolas Básicas do Agrupamento

	Nº de Turmas	Docentes	Anos de Escolaridade				Total Alunos (Escola)
			1º	2º	3º	4º	
Castro Verde	3	3	61				221
	2	2		52			
	2	2			46		
	3	3				62	
Casével	1	1		1	9		18
	1	1	3			5	
Entradas	1	1		4	5		19
	1	1	6			4	
Santa Bárbara de Padrões	1	1			5	13	31
	1	1	4	9			
São Marcos da Atabueira	1	1		7	1	1	9
Total	17	17	74	73	66	85	298

Através dos dados apresentados, na Tabela 4 é possível observar, que das escolas básicas do concelho, uma por sede de freguesia, realça-se, pelo número bastante maior de docentes e de alunos, a Escola Básica de Castro Verde que se situa na sede do concelho.

Tabela 5. Alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008 ou pelo Despacho Normativo nº50/2005

	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total de alunos no agrupamento	74	100	73	100	66	100	85	100	298	100
Alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008	3	4	1	1,4	2	3	5	5,9	11	3,7
Alunos que beneficiam de medidas previstas no Despacho Normativo nº50/2005	0	0	11	15	4	6	11	13	26	8,7

Na Tabela 5, apresentamos o número de alunos por ano de escolaridade, do agrupamento, que está abrangido pelo Decreto-lei nº3/2008 ou que beneficia das medidas previstas no Despacho Normativo nº50/2005.

Podemos observar que 8,7% do total dos alunos deste agrupamento beneficiou de medidas previstas no Despacho Normativo nº50/2005, no ano de 2010/2011, evidenciando-se as maiores percentagens obtidas no 2º e 4º anos de escolaridade. De

acordo com o nº 55, do Despacho Normativo nº14/2011, de 18 de Novembro, no “1º ano de escolaridade não há lugar à retenção”, o que explicará o facto de não existir nenhum aluno, que frequente esse ano, a beneficiar das medidas do Despacho Normativo nº50/2005.

Relativamente aos alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008, podemos verificar que 3,7% do total da população escolar beneficia de medidas ao abrigo deste normativo. Este valor é cerca de duas vezes mais do que o proposto pelo Ministério da Educação (2008) que é de 1,8%, como sendo a taxa de prevalência, de acordo com estudos recentes, estimada para a população portuguesa, dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, definido como o grupo-alvo do normativo referido.

2.2. Participantes

Após a breve caracterização do contexto envolvente, o agrupamento de escolas de Castro Verde, onde decorreu o presente estudo, abordaremos as especificidades dos participantes implicados neste estudo. Assim, a amostra desta investigação envolveu os 17 professores titulares de turma do 1º ciclo, em funções no agrupamento em estudo, no entanto, apenas 15 responderam ao inquérito.

Em ruptura com as abordagens mais tradicionais, a investigação qualitativa introduz na selecção dos participantes a ideia de que esta deve ser intencional, ou seja, que estes sejam escolhidos em função da informação que podem facultar sobre o fenómeno em estudo. Desta forma, não se pretende que a amostra seja representativa de uma população, mas sim da experiência ou do conhecimento a que a pesquisa pretenda aceder (Fonte, 2005).

Neste contexto, encontramos-nos perante o método de amostragem designado por Fonte (2005) como *amostragem teórica*, que é feita de acordo com os critérios internos do estudo, nomeadamente a oportunidade de aprendizagem representada por cada participante, deixando de realizar-se a partir de um critério externo, a representatividade. Os participantes seleccionados deverão constituir o que se pode designar por *peritos experienciais* no fenómeno, ou seja, os sujeitos que possuem um conhecimento particular e aprofundado no domínio que se pretende investigar, maximizando as informações recolhidas (Fonte, 2005).

Também Carmo e Ferreira (1998) consideram que este tipo de amostragem tem como implicação directa, o facto de os resultados não poderem ser generalizados à

população à qual pertence o grupo de conveniência, mas salientam que desta forma se poderão obter informações preciosas sobre o fenómeno em estudo.

Os participantes neste estudo foram seleccionados através do método intencional de amostragem (Almeida & Freire, 1997), cujos critérios na tomada de decisão foram:

- ser docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontrando-se a leccionar uma turma, já que estes apresentam um contacto privilegiado com o objecto em estudo;
- leccionarem no Agrupamento de Escolas de Castro Verde;
- o interesse e disponibilidade para participar voluntariamente no estudo.

A dimensão da nossa amostra teve em conta o princípio da *saturação teórica* referido por Moreira (2007, p.130), ou seja, “quando não surjam mais perspectivas analíticas, a partir de uma determinada situação”. Este princípio aplica-se como critério para interromper a amostragem e a recolha de mais informação em virtude de mais testemunhos não melhorarem a qualidade ou levarem a uma compreensão mais detalhada do que se pretende estudar (Strauss & Corbin, 1998). Gaskell (2002) justifica esta afirmação referindo que existe um número limitado de interpretações ou versões da realidade e aponta para um número entre 15 e 25 participantes. Isto porque embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações daí resultantes não surgem de mentes individuais e de alguma forma emergem de processos sociais.

Assim, as representações de pessoas que vivem num meio social específico, sobre um tema de interesse comum, são em certa medida compartilhadas. Para estes autores embora as primeiras narrativas possam parecer muito diferentes, progressivamente começam a surgir temas comuns até o investigador se aperceber que muito dificilmente aparecerão novas percepções, atingindo-se um ponto de saturação do sentido.

Relativamente à ética da investigação considerámos que foram observados todos os procedimentos, com especial atenção em relação à respectiva autorização, à participação de forma voluntária e à garantia do anonimato aos participantes. Estes também foram devidamente esclarecidos sobre os objectivos deste estudo, como iriam participar e que tipo de dados seriam recolhidos (D’Oliveira, 2007).

De seguida, apresentamos a caracterização geral dos 15 docentes do 1ºCEB inquiridos neste estudo através do tratamento e sistematização dos dados sociodemográficos recolhidos nos questionários.

Tabela 6. Sexo dos participantes

Sexo	Total	
	N	%
Feminino	14	93,4
Masculino	1	6,6
Total	15	100

A amostra é composta maioritariamente por elementos do sexo feminino, já que 14 (93,4%) docentes pertencem ao sexo feminino e apenas 1 (6,6%) ao sexo masculino. Aliás, uma característica deste grupo de docência, para a qual Benavente (1976, p.50) dá a seguinte explicação, “esta profissão foi durante muitos anos uma profissão mal paga que atraía sobretudo elementos femininos”, designando Nóvoa (1991, p. 88) este fenómeno por “feminização do professorado primário”.

Tabela 7. Distribuição dos participantes por escalão etário

Escalão etário	Total		Média	Desvio-padrão
	N	%		
20 – 29 anos	0	0	42,9	5,0
30 – 39 anos	3	20		
40 – 49 anos	12	80		
Total	15	100		

Os docentes que constituem a amostra apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos de idade ($M=42,9$; $DP=5,0$). Do total, doze (80%) docentes tem uma idade compreendida entre os 40 e os 49 anos de idade, situando-se apenas três (20%) na faixa etária entre os 30 e os 39 anos.

Relativamente à experiência profissional, os docentes apresentam um tempo de serviço compreendido entre os 7 e os 30 anos ($M=19,6$; $DP=6,1$).

Tabela 8. Tempo de serviço docente

Tempo de serviço	Total		Média	Desvio-padrão
	N	%		
Menos de 3 anos	0	0	19,6	6,1
De 4 a 14 anos	5	33,3		
De 15 a 24 anos	9	60		
De 25 a 34 anos	1	6,7		
Mais de 35 anos	0	0		
Total	15	100		

Sobre o ciclo de vida dos professores, Huberman (2000) distingue 5 fases no desenvolvimento da carreira, embora na nossa amostra estejam representadas apenas três.

Huberman (2000) considera a *entrada na carreira*, como os 2-3 primeiros anos de

serviço, e o “meio da carreira” entre o 15º ano e cerca do 24º ano, que nomeia de *fase da diversificação*. De acordo com o mesmo autor, considerou-se que entre estes dois estádios se situava a *fase da estabilização* e, posteriormente ao 25º ano de serviço, a *fase de serenidade*, iniciando-se o *fim da carreira* cerca do 35º ano de serviço.

A *fase da estabilização*, oscilando entre os 4 e os 14 anos de serviço, está representada na nossa amostra por cinco (33,3%) professores, sendo caracterizada por uma consolidação pedagógica e percebida em termos positivos, já que estes sentem que atuam com maior eficácia e com melhores recursos técnicos. Também é referido por Huberman (2000) que nesta fase a confiança cresce, aumentando o sentimento de conforto por ter encontrado um estilo próprio de ensino e realizando apostas a médio prazo, gerindo-se a turma com maior flexibilidade e relativizando os insucessos, não se sentindo responsável se tudo não corre na perfeição no seio do seu grupo.

A *fase da diversificação*, sensivelmente a “meio da carreira”, representada pela maioria dos inquiridos deste estudo, nove (60%) docentes, é caracterizada tanto pelo “ativismo” quer pelo “questionamento”, o que levaria, de acordo com o Huberman (2000), a serem estes os professores mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados e também os que têm uma maior ambição pessoal. É nesta fase que os docentes se lançam em pequenas experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, entre outros (Huberman, 2000).

Na *fase da serenidade e distanciamento afectivo*, aqui representada apenas por um (6,7%) inquirido, pode-se dizer que o nível de ambição e de investimento descem enquanto “a sensação de confiança e de serenidade aumentam” (Huberman, 2000, p.44). Para este autor parece existir já, nesta fase, uma diminuição do investimento no seu trabalho, mas uma atitude mais compreensiva e mais natural na sala de aula.

Por último, sem aqui estar representada, a fase final da carreira, cujas características são um maior desinvestimento na carreira, muitas vezes acompanhado de um maior conservadorismo, prevalecendo uma maior rigidez, uma prudência acentuada e uma resistência acentuada às inovações (Huberman, 2000).

Tabela 9. Tipo de vínculo laboral dos participantes

Tipo de Vínculo	Total	
	N	%
Contratado	1	6,6
QZP	6	40
QND	8	53,4
Total	15	100

No que concerne ao vínculo laboral, a maioria dos professores pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva (QND), ou seja, um total de oito (53,4%) docentes, seis (40%) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP), sendo apenas um (7%) docente contratado.

Tabela 10. Habilitações académicas dos participantes

Áreas da Licenciatura	Total	
	N	%
Estudo do Meio	2	13,3
1º Ciclo Ensino Básico	3	20
Variante Português/Francês	2	13,3
Complemento de Formação	3	20
Língua Portuguesa	1	6,8
Educação Física	2	13,3
Educação Básica	2	13,3
Total	15	100

Em termos de habilitações académicas todos (100%) os docentes possuem a licenciatura, embora em diversas áreas de formação, confirmando que os professores “constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico” (Nóvoa, 1999, p.31).

Como podemos verificar pela Tabela 10 existe uma grande diversidade relativamente às áreas das licenciaturas, sendo que existem 7 diferentes. Verificamos que 3 (20%) docentes licenciaram-se na vertente de 1º CEB e o mesmo número realizou o Complemento de Formação para professores do 1º CEB, dois (13,3%) docentes licenciaram-se na vertente do Estudo do Meio, outros dois em Educação Física, em Educação Básica e na Variante Português/Francês, enquanto apenas um (6,8%) se licenciou na vertente de Língua Portuguesa.

Tabela 11. Frequência de acções de formação contínua realizada pelos docentes

Frequência	Total	
	N	%
Sim	8	53,3
Não	7	46,7
Total	15	100

Relativamente à formação contínua verificamos que 8 (53,3%) dos inquiridos realizou formação, enquanto 7 (46,7%) não fez qualquer tipo de formação.

Tabela 12. Horas de formação realizada pelos docentes

Número de horas	Total	
	N	%
Até 25	5	62,5
Entre 26 e 50	3	37,5
Mais de 51	0	0
Total	8	100

Através da Tabela 12 observamos que a maioria dos respondentes, 5 (62,5%) frequentaram formações com uma duração até 25 horas e apenas 3 (37,5%) frequentaram entre 26 e 50 horas de formação. Nenhum dos inquiridos realizou mais de 50 horas de formação.

Tal como Benavente (1976, p.52) refere “a formação dos professores é um elemento importante para a transformação da escola, para fazer do professor, um educador activo, capaz de influenciar positivamente o currículo escolar dos seus alunos”.

Tabela 13. Acções de formação indicadas pelos inquiridos

Acções de formação indicadas	Total	
	N	%
Dislexia: Da teoria à intervenção	1	12,5
Dislexia – Método Distema	1	12,5
NEE de carácter permanente/prolongado no contexto da escola inclusiva	1	12,5
Inclusão de alunos com NEE de carácter permanente na escola do ensino regular	1	12,5
Dificuldades de aprendizagem na infância – diagnóstico e intervenção	1	12,5
Dificuldades de aprendizagem: dislexia, disgrafia e discalculia	1	12,5
Competências Sociais	1	12,5
Seminário de Educação	1	12,5
Total	8	100

Em relação às acções de formação frequentadas podemos constatar que todos os docentes frequentaram acções de formação diferentes.

Tabela 14. Caracterização do contexto de ensino em relação ao número de alunos por turma e anos de escolaridade

	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Total de Alunos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Anos de Escolaridade		x	x		x					x			x	x	x	258	100
		x				x	x	x					x				
				x			x	x	x					x			
			x														
Total de alunos por turma	9	23	18	20	23	20	18	23	9	20	22	13	9	10	21		
Média																17,2	
Desvio-padrão																5,5	

Quanto ao número de alunos por turma podemos verificar a existência de algumas disparidades. Assim, a média de alunos por turma é de 17 alunos (DP=5,5) sendo o número mínimo de 9 alunos na turma e o número máximo de 23 alunos. Também podemos observar na Tabela 14, que as turmas maiores são constituídas apenas por um ano de escolaridade enquanto as turmas mais pequenas são constituídas por 2 ou mais anos de escolaridade.

Tabela 15. Caracterização do contexto de ensino em relação ao número de alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008

	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Total de Alunos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N	%
Total de alunos por turma	9	23	18	20	23	20	18	23	9	20	22	13	9	10	21	258	100
Alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº3/2008	0	0	1	0	0	2	0	0	0	2	1	0	2	1	0	9	3,5

No que concerne aos alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008, estes encontravam-se dispersos nas várias turmas, não ultrapassando o limite fixado por lei que é de 2 alunos com necessidades educativas especiais por grupo. A taxa de prevalência era de 3,5% nesta amostra.

Tabela 16. Caracterização do contexto de ensino em relação ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem

		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Total de Alunos		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N	%
Total de alunos por turma		9	23	18	20	23	20	18	23	9	20	22	13	9	10	21	258	100
Alunos com dificuldades de aprendizagem	F	2	0	0	2	0	0	0	2	0	2	1	1	0	0	1	11	4,3
	M	0	0	0	1	1	1	1	0	1	2	1	2	2	1	1	14	5,5
Total de alunos com dificuldades de aprendizagem																25	9,7	

Em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem assinalados pelos participantes deste estudo, verificamos que existem mais alunos do sexo masculino assinalados com dificuldades de aprendizagem do que do sexo feminino.

No total foram referidos 25 alunos com dificuldades de aprendizagem, representando 9,7%, o que de acordo com o Ministério da Educação (2008), se enquadra numa problemática, a nível escolar, de *alta-frequência e baixa-intensidade*.

2.3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2005) a escolha do método de recolha da informação influencia directamente os resultados do estudo pelo que este foi seleccionado atendendo aos objectivos a que nos propusemos.

Reconhecendo que uma investigação qualitativa tem como objectivo examinar o espectro de opiniões e as diferentes percepções existentes de forma a possibilitar a caracterização da problemática em estudo, utilizou-se na recolha de dados um inquérito por questionário aberto, construído para esse efeito.

A este respeito, Vala (1986) salienta que um investigador recorre a perguntas abertas num questionário sempre que “não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados” (p.107), logo é através da exploração das respostas às questões abertas que o investigador vai tentando descobrir categorias, dimensões e inter-relações importantes nos pormenores e aspectos específicos dos dados.

Na perspectiva de Almeida e Pinto (1995) “quando o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, dir-se-á que estas assumem a forma de questões abertas; quando, pelo contrário, o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas, as questões correspondentes dir-se-ão fechadas” (p. 113). Estes autores consideram que nas questões fechadas se verificam “importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação”, contudo as questões abertas “levantam difíceis problemas de classificação e codificação das respostas”.

Também para Hill e Hill (2009) quer as perguntas fechadas quer as abertas têm vantagens e desvantagens, que devem ser consideradas dependendo do tipo de informação pretendida. No questionário aplicado, neste estudo, as perguntas fechadas foram utilizadas numa primeira parte que pretendia recolher os dados que caracterizavam a amostra, pois estas, têm como vantagem primordial o ser fácil aplicar análises estatísticas para a análise das respostas (Hill & Hill, 2009), enquanto na segunda parte se utilizou especificamente perguntas abertas, pois dão mais e detalhada informação, embora como desvantagens sejam referidas uma maior dificuldade e mais demorada análise e codificação (Hill & Hill, 2009).

Fundamentando na literatura da especialidade, a elaboração do nosso questionário envolveu as seguintes fases: em primeiro lugar, determinámos os dados a recolher, após a definição dos objectivos da nossa investigação e a escolha dos participantes, em segundo lugar, através de uma ordem lógica, definimos o conteúdo e o contexto das questões, e por último, estabelecemos a ordem sequencial das questões e definimos a forma de resposta para cada questão (Reis, 2010).

2.3.1. Estudo Piloto

Após a construção do instrumento de recolha de dados, mas antes da sua aplicação aos participantes neste estudo, realizámos um teste piloto. Se atendermos à definição de questionário apresentada por Ghiglione e Matalon (1993) como “um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto como na sua ordem”

(p.121), então facilmente se percebe a necessidade deste procedimento (Reis, 2010; Hill & Hill, 2009; Bell, 1997).

Para Tuckman (1994) os investigadores têm a possibilidade com o teste-piloto de aperfeiçoar os questionários, diagnosticando e corrigindo as falhas. Daí que diversos autores considerem a necessidade de todos os instrumentos serem alvo de um pré-teste de forma a saber quanto tempo é necessário ao seu preenchimento e a descobrir que impedimentos o instrumento apresenta, para que quando for realizado o levantamento dos dados, os participantes não encontrem dificuldades em responder (Hill & Hill, 2009). No mesmo sentido, Ghiglione e Matalon (1993) concluem que para “garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares” (p.121).

Desta forma, com o pré-teste, pretendemos assegurar de que todos os sujeitos compreenderiam as questões e as consideravam pertinentes, no âmbito do estudo das dificuldades de aprendizagem.

No teste realizado ao nosso inquérito por questionário aberto, escolhemos sujeitos com características semelhantes às dos participantes no estudo, tendo sido inquiridas duas professoras do 1ºCEB, com características semelhantes aos professores da amostra, mas que não se encontravam envolvidas nesta investigação, para verificarmos se a linguagem usada era adequada e acessível para os inquiridos, com termos facilmente compreensíveis e desprovidos de equívocos, se a ordenação das questões era correta, se não havia ambiguidade nas perguntas e, por fim, o motivo ou não de desinteresse face às questões colocadas (Reis, 2010).

Na Tabela seguinte apresentamos a caracterização das duas docentes que colaboraram no preenchimento do teste exploratório e que foram designadas por Sujeito 1 (S1) e Sujeito 2 (S2).

Tabela 17. Caracterização das docentes que participaram no pré-teste do questionário

Docentes	Idade	Sexo	Anos de Serviço	Tipo de Vínculo Laboral	Habilitações Académicas	Área
S1	45	F	24	QND	Licenciatura	Educação Física
S2	29	F	4	Contratada	Licenciatura	1º CEB

Como se pode verificar, pela análise da Tabela 17, as inquiridas apenas tinham em comum o facto de serem ambas do sexo feminino e licenciadas, sendo substancialmente diferente o seu vínculo laboral, uma era contratada enquanto a outra pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva (QND), a faixa etária e a posição na

carreira (a S1 encontra-se já após o meio da carreira e a S2 está no seu início).

Durante a execução deste pré-teste, em momentos diferenciados, foi feito o registo quer do tempo demorado no seu preenchimento, quer das dúvidas, comentários e apreciações levantadas, e no final, foi pedida também a sua opinião sobre a relevância das perguntas (Hill & Hill, 2009). Assim, pretendemos assegurar-nos que o inquérito estava bem estruturado e que as questões colocadas permitiam corporalizar os objectivos que estiveram na base da sua construção.

2.3.2. Instrumento de recolha de dados

Em primeiro lugar pedimos a respectiva autorização para a aplicação do questionário (Anexo 3). Após a recolha destes questionários e à luz desta análise preliminar, procedeu-se a pequenos ajustes no questionário previamente elaborado, devido às poucas dúvidas e/ou sugestões propostas. Desta forma, elaborou-se a versão final do questionário, disponível para consulta em anexo (Anexo 4).

Atendendo aos objectivos da investigação, antecipadamente definidos, e ao quadro teórico de referência, tivemos em atenção alguns aspectos na formulação das questões, nomeadamente: existência de blocos temáticos de acordo com a ordem lógica das perguntas, utilização de uma linguagem compreensível aos respondentes, precaução na possibilidade, na formulação das questões, de interpretações dúbias, de sugestão ou indução da resposta, e colocação apenas de perguntas relacionadas com os objectivos propostos (Reis, 2010).

O questionário é composto por duas partes. Na primeira encontram-se as instruções de preenchimento e a introdução ao questionário, tal como o levantamento de dados sociodemográficos dos participantes, que teve como objectivo, conhecer as características dos inquiridos, designadamente: a idade, o género, os anos de serviço, o tipo de vínculo laboral, a formação académica e a formação adquirida na área das dificuldades de aprendizagem, tendo ainda sido recolhido dados para a caracterização do contexto de ensino: anos de escolaridade existentes, número total de alunos, número de alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº3/2008 e número e género dos alunos com dificuldades de aprendizagem que os docentes consideram ter no seu grupo.

Da segunda parte, fazem parte vinte questões de resposta aberta e fechada, embora tivéssemos privilegiado as questões abertas, de forma a enriquecer as informações recolhidas, pois procurávamos averiguar as concepções destes docentes sobre as dificuldades de aprendizagem e os alunos que com elas se deparam, quais

as dificuldades de aprendizagem que consideravam existir nos seus grupos/turma e como as caracterizavam, que procedimentos realizavam quando se deparavam com estes alunos, que estratégias consideravam mais eficazes no seu ensino e como operacionalizavam os instrumentos previstos nos normativos em vigor.

Relativamente às questões abertas o instrumento utilizado (Questionário sobre concepções e práticas no domínio das dificuldades de aprendizagem no 1º CEB – QCP – DA - 1ºCEB, Grácio & Santo, 2011), ao qual os participantes responderam por escrito, de forma anónima e confidencial, teve por base a estrutura explicitada na Tabela 18.

Após a verificação de que o instrumento elaborado reunia todas as exigências formais, procedemos à recolha da informação através do seu preenchimento pelos participantes neste estudo.

Esquematizando, pode-se dizer que a recolha da informação, no decorrer desta investigação, seguiu o seguinte processo:

- ✓ Elaboração do guião do questionário, de acordo com os objectivos da investigação.
- ✓ Construção do questionário exploratório.
- ✓ Preenchimento de dois questionários, como pré-teste, por dois sujeitos não pertencentes à amostra.
- ✓ Após revisão, elaboração do inquérito por questionário definitivo.
- ✓ Distribuição dos questionários directamente aos participantes.
- ✓ Preenchimento dos questionários pelos participantes no estudo.
- ✓ Recolha dos questionários em envelope fechado através da coordenadora de estabelecimento.

Tabela 18. Estrutura e questões da investigação

Temas	Questões
Tema I Concepção de dificuldades de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que são para si dificuldades de aprendizagem, no 1º CEB? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Quais são as dificuldades de aprendizagem que mais frequentemente encontra na sua prática? Por favor, enumere-as. 1.2. Caracterize três das dificuldades de aprendizagem que mencionou anteriormente. 2. Na sua opinião as dificuldades de aprendizagem são temporárias ou permanentes? Refira os motivos da sua opção. 3. Na sua opinião quais os factores que considera estar na origem das dificuldades de aprendizagem?
Tema II Avaliação das dificuldades de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como identifica e avalia as dificuldades de aprendizagem? 2. Quando se depara com um aluno, no seu grupo/turma, que apresenta dificuldades de aprendizagem quais os procedimentos que realiza?
Tema III Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião do que precisam os alunos com dificuldades de aprendizagem? 2. Quais os factores que considera estarem envolvidos na resolução/ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem?
Tema IV Processo ensino/aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião todos os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam beneficiar de uma intervenção ou acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Justifique a sua opinião 1.2. Em caso afirmativo faça referência ao horário e ao espaço onde deveria ocorrer. 2. Que tipo de intervenção ou acompanhamento, na sua opinião, é a mais eficaz no combate às dificuldades de aprendizagem? Justifique a sua opinião. 3. Que tipo de estratégias de ensino/aprendizagem comuns a todos os alunos utiliza também com os alunos com dificuldades de aprendizagem? 4. Que tipo de estratégias de ensino/aprendizagem específicas utiliza com estes alunos? 5. Utiliza alguns materiais diferenciados no processo ensino/aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem?
Tema V Dificuldades sentidas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontra dificuldades no ensino de alunos com Dificuldades de Aprendizagem? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Em caso afirmativo diga em que consistem tais dificuldades. 1.2. O que considera que o ajudaria a ultrapassar essas dificuldades.
Tema VI Necessidades de formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera ter necessidade de formação no domínio das dificuldades de aprendizagem? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Justifique a sua opinião e em caso afirmativo em que domínios.
Tema VII Enquadramento legislativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relativamente à legislação em vigor, no Despacho Normativo nº50/2005, considera que existe algo que não está previsto na lei relativamente às dificuldades de aprendizagem e que gostaria de ver regulamentado? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Em caso afirmativo diga o que gostaria de ver regulamentado e porquê. 2. Alguma vez implementou as modalidades previstas no Despacho Normativo nº50/2005 para alunos com dificuldades de aprendizagem? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Em caso afirmativo preencha o quadro, assinalando apenas as modalidades que já implementou. 2.2. Explique como as põe em prática: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “pedagogia diferenciada na sala de aula” ▪ “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” ▪ “actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo” ▪ “aulas de recuperação” ▪ “actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”.

2.4. Procedimentos de análise dos dados

Em conformidade com o modelo metodológico desta investigação, de cariz qualitativo, e com o instrumento utilizado na recolha da informação, um inquérito por questionário aberto, também o procedimento na análise e tratamento dos dados deve estar em consonância com essas decisões já tomadas.

Nesse sentido a técnica escolhida para analisar o discurso dos docentes que responderam às questões abertas do questionário foi a análise de conteúdo, a qual em função das diferentes unidades de sentido verbalizadas pelos participantes (critério verbalizações) nos permitiu organizar, categorizar e interpretar a informação obtida. Os dados obtidos através de questões cuja resposta era fechada foram analisados estatisticamente, de acordo com o número de sujeitos (critério sujeitos).

Na primeira parte do questionário recolheram-se os dados sociodemográficos relativos aos professores inquiridos, de forma a realizar uma caracterização pormenorizada dos mesmos e obter dados sobre o contexto de ensino, o que possibilitou a obtenção de informação relevante. A análise realizada aos dados empíricos obtidos nas questões de resposta aberta foi feita, de forma, indutiva, característica da metodologia qualitativa, de modo a identificar conceptualizações, explicações e possíveis relações à medida que os dados individuais se iam agrupando (Bogdan & Biklen, 1994).

No sentido de traduzir a informação recolhida em dados que pudessem ser tratados qualitativamente, e posteriormente quantitativamente, esta foi submetida a uma análise de conteúdo, que de acordo com Vala (1986) é uma das técnicas mais aplicadas, no âmbito da investigação empírica, pelas diferentes áreas das ciências humanas e sociais, no tratamento da informação. Na mesma linha de pensamento, Berelson (1952, como citado em Ghiglione & Matalon 1993, p.197) define a análise de conteúdo como uma “técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”, tendo como objectivo a sua interpretação.

No mesmo sentido, Bardin (1995, p.38) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnica de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, cuja intenção é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)”. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se em volta de um

processo de categorização, enquanto “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117).

Através do processo de categorização procurámos criar categorias como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1995, p.117), visando com este procedimento “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 111) do fenómeno em estudo.

Para Vala (1986) a escolha das categorias é o momento mais delicado de toda a análise de conteúdo, tendo esta, no nosso estudo, sido feita *a posteriori*. Deste modo, não se construiu nenhuma grelha de análise com categorias pré-definidas, evitando influenciar a interpretação da informação recolhida, pelo que o sistema de categorização e codificação apresentado foi construído a partir do conteúdo obtido nas respostas às questões abertas.

De forma a levar a cabo o procedimento acima referido foi também necessário proceder à identificação das unidades de registo. De acordo com Vala (1986) a unidade de registo mais comum é “o tema ou informação (...) independentemente do seu modo de inserção léxico-sintáctico” (p.114), evidenciando, no entanto, que uma maior dimensão das unidades de registo e de contexto levanta questões na validade interna da análise. Na perspectiva de Bardin (1995), as unidades de registo são “núcleos de sentido” retirados do corpo do texto, estando em conformidade com o sentido dado também por D’Unrug (citada por Estrela, 1994, p. 455) que refere a unidade de registo como “uma afirmação, uma declaração, um juízo (...) uma frase ou um elemento da frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a si própria”.

O “*corpus* da análise” foram as respostas obtidas às questões abertas, nos 15 questionários respondidos. A unidade de contexto escolhida correspondeu à resposta a uma questão do questionário, de forma a conferir significado às unidades de registo, pois só o contexto global do corpo do texto o pode fazer (Bardin, 1995).

De seguida iniciou-se a construção das grelhas de análise de conteúdo, com a leitura flutuante das respostas às questões colocadas, na tentativa de encontrar categorias e respectivas subcategorias.

Após a leitura, procedeu-se à divisão do texto, em categorias, subcategorias e por

vezes sub-subcategorias, tendo por base uma análise temática, que "consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (Bardin, 1995, p.105).

Carmo e Ferreira (1998) distinguem a análise de conteúdo quantitativa da qualitativa, referindo que enquanto na primeira, onde se insere a análise temática, se salienta a importância através da frequência, ou seja, é importante o que aparece mais vezes, na qualitativa a noção de importância envolve "a novidade, o interesse, o valor de um tema" (p. 253).

Através da técnica da "tesoura e cola", sugerida por D`Unrug (citada por Estrela, 1994, p. 455), uma vez identificadas as unidades de registo, e separadas do texto, ia-se procedendo à sua agregação e classificação em categorias, subcategorias e sub-subcategorias atendendo às suas particularidades comuns. Ao longo do processo de análise, à medida que surgiam as diferentes subcategorias reajustavam-se as categorias. Estas foram agrupadas seguindo um critério temático, e organizadas, de acordo com a problemática definida para este trabalho, tendo obedecidos aos critérios definidos por Bardin (1995):

- ⌋ de exclusividade, uma unidade de registo só se encontra numa categoria;
- ⌋ de exaustividade, todas as unidades de registo encontradas foram colocadas numa das categorias;
- ⌋ de homogeneidade, apenas um princípio de classificação esteve na base da organização da categoria;
- ⌋ de pertinência, a categoria está adequada ao quadro conceptual da investigação.

Tal como defende Vala (1986), depois de construídas todas as categorias e subcategorias foram sujeitas a um teste de validade interna, através dos critérios de exaustividade e de exclusividade, ou seja, pretendeu-se verificar que, no primeiro caso, todas as unidades de registo foram colocadas numa das categorias; e, no segundo caso, que a mesma unidade de registo só podia caber numa categoria.

Com efeito, a construção de categorias, subcategorias e sub-subcategorias foi sendo gerada à medida que se ia explorando e aprofundando o material obtido, pelo que foi necessário uma reorganização e reajuste na categorização até se encontrar um grupo adequado e com significado, a partir das quais se desenvolveu todo o tratamento de dados (Vala,1986), procedendo-se à análise qualitativa e quantitativa das verbalizações

dos participantes (análise de conteúdo e análise de ocorrências). De acordo com cada tema/questão definiram-se diferentes categorias, isto é, identificou-se o número de formas qualitativamente diferentes com que os participantes deste estudo caracterizaram os fenómenos em causa.

Para Neves (1996) os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem, logo se o investigador aceitar esta complementaridade a partir do reconhecimento das especificidades de cada uma delas poderá utilizar uma mistura de procedimentos, que atendendo aos objectivos da sua investigação, irá contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo.

Feita a análise qualitativa, foi a vez de realizar a análise de ocorrências que visou a identificação das concepções mais referidas em cada tema definido no total da amostra. Assim para determinar o número de ocorrências, como unidade de enumeração ou de contagem foi escolhida apenas uma frequência (da unidade de registo) por unidade de contexto, independentemente dessa unidade de registo poder surgir diversas vezes na unidade de contexto. Recorremos a uma análise de ocorrências de forma a podermos situar quantitativamente os conceitos e juízos emitidos pelos participantes, tendo na sua quantificação adoptado o critério de contabilizar, na resposta a uma mesma questão (unidade de contexto), todas as diferentes verbalizações enunciadas mas apenas registando por participante cada ideia diferente e não o número de vezes que a ideia foi repetida pelo mesmo sujeito.

O procedimento seguido, na análise de conteúdo, foi, constituído por 3 momentos, tal como Bardin (1995) propõe: primeiramente, fez-se uma pré-análise, realizando uma leitura total da informação a tratar para um levantamento dos temas abordados e por conseguinte captando as suas possibilidades de análise, num segundo momento realizou-se a exploração dessa informação através da categorização e codificação dos dados obtidos e, por fim, realizou-se a inferência e interpretação destes. Recordemos que a análise de conteúdo é uma técnica para “fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específica de uma mensagem” (Holsti, 1968, citado por Ghiglione & Matalon 1993, p. 202).

Em suma, pretendemos transformar os dados brutos obtidos nas múltiplas respostas em dados organizados passíveis de serem tratados e interpretados, ou seja, “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p. 119), tendo-se construído uma grelha de análise temática e categorial (Anexo 5).

CAPÍTULO II: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomando os objectivos delineados para este estudo, após a recolha dos dados através da aplicação do inquérito por questionário aberto a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e do seu posterior tratamento, quer qualitativo quer quantitativo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Estes são apresentados por relação com as questões aplicadas aos respondentes, enquadradas pelos temas que serviram de base ao guião utilizado no inquérito por questionário aberto.

Todos os dados recolhidos, através das respostas às questões abertas do questionário, foram sujeitos à análise de conteúdo, ou seja, codificados em categorias, subcategorias e, em alguns casos, em sub-subcategorias que tentámos que fosse a mais aproximada possível às verbalizações expressas. Posteriormente estas foram sujeitas à análise de ocorrências, ou seja, ao registo da sua frequência, o que nos situou quantitativamente em relação às opiniões dos participantes.

Relativamente ao critério de quantificação das ocorrências adoptado foi a anotação da presença de todas as conceptualizações relativas a determinada categoria, subcategoria ou sub-subcategoria no discurso de cada sujeito e não no número de vezes enunciadas no âmbito de cada questão, logo sempre que um sujeito referisse várias vezes a mesma ideia no âmbito da mesma questão, apenas foi cotado uma vez. Também optámos por analisar sempre o discurso integral dos sujeitos dentro de cada questão, daí que, por vezes, surjam categorias idênticas em questões diferentes.

Por vezes, de forma a melhor contextualizar o discurso dos sujeitos nos exemplos de verbalizações inserimos dentro de parênteses rectos pequenas explicitações de forma a permitir uma melhor compreensão da ideia expressa.

Todavia também surgiram situações em que apareceram opiniões sobre uma determinada categoria em resposta a outras questões, mas como se tomou a opção de analisar sempre o texto completo do participante dentro de cada pergunta, esta levou ao aparecimento de categorias semelhantes em diferentes questões. Este facto, de categorizar o discurso do respondente dentro do contexto da pergunta a que se encontrava a responder, teve como resultado um carácter mais repetitivo na apresentação quer da grelha de análise quer dos resultados (Grácio, 2002).

De seguida, apresentamos e analisamos os dados recolhidos junto dos docentes inquiridos, tendo por base sete temáticas principais: “Concepção de dificuldades de aprendizagem”, “Avaliação das dificuldades de aprendizagem”, “Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem”, “Processo ensino/aprendizagem”, “Dificuldades sentidas”, “Necessidades de formação” e “Enquadramento normativo das dificuldades de aprendizagem”.

1. Tema I: Concepção das dificuldades de aprendizagem

Neste tema pretendíamos conhecer a concepção que os professores do 1º CEB têm sobre as dificuldades de aprendizagem, em geral e as diversas facetas das mesmas. Para uma melhor exploração deste tema colocámos três questões principais e duas de aprofundamento que analisaremos em seguida.

1.1. Concepção de dificuldades de aprendizagem

Apresentamos aqui os resultados obtidos para a consecução do nosso objectivo relativamente à questão colocada que dizia respeito aos significados imputados às dificuldades de aprendizagem pelos professores.

A partir da questão “O que são para si dificuldades de aprendizagem, no 1ºCEB?” identificámos, no total da amostra, sete concepções diferentes de dificuldades de aprendizagem: inexistência de deficiência; desordens/défices; dificuldades de linguagem; dificuldades cognitivas; ritmo lento, aprendizagem abaixo do nível etário e também dificuldades académicas, como podemos observar na Tabela 19.

Tabela 19. Concepção de dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Inexistência de deficiência	1	1,8
2. Desordens / défices	2	3,6
3. Dificuldades de linguagem	3	5,5
4. Dificuldades cognitivas	13	23,6
5. Ritmo lento	2	3,6
6. Aprendizagem abaixo do nível etário	5	9,1
7. Dificuldades académicas	29	52,8
Total	55	100

É possível constatar que a concepção de dificuldades de aprendizagem mais

verbalizada foi a correspondente às *dificuldades académicas* (N=29; 52,8%), destacando-se fortemente de todas as outras concepções, uma vez que mais de metade das verbalizações enunciadas pelos professores a refere.

Em segundo lugar, as dificuldades de aprendizagem surgem como *dificuldades cognitivas* (N=13; 23,6%). Em terceiro lugar as dificuldades de aprendizagem surgem como sendo uma *aprendizagem abaixo do nível etário* (N=5; 9,1%). Verifica-se que todas as restantes concepções são bastante menos enunciadas.

“dificuldades mais acentuadas que os alunos apresentam ao fazerem a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como na Matemática e outras áreas ” (suj.9)

“[dificuldades ao] nível de assimilação/acomodação/concretização dos conhecimentos/conceitos” (suj.6)

“impedimento que dificulte (...) aprendizagem de acordo com a idade cronológica” (suj.8)

Assim, a concepção que mais se destaca traduz a ideia de que as dificuldades de aprendizagem se evidenciam no contexto académico, já que dizem sobretudo respeito a dificuldades ao nível das aprendizagens escolares académicas.

Tabela 20. Concepção de dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Inexistência de deficiência		1	1,8
2. Desordens / défices		2	3,6
3. Dificuldades de linguagem		3	5,5
4. Dificuldades cognitivas	4.1. Aquisição	5	9,1
	4.2. Retenção	2	3,6
	4.3. Aplicação	2	3,6
	4.4. Compreensão	4	7,3
5. Ritmo lento		2	3,6
6. Aprendizagem abaixo do nível etário		5	9,1
7. Dificuldades académicas	7.1. Aquisição de conteúdos em geral	3	5,5
	7.2. Leitura	5	9,1
	7.3. Escrita	3	5,5
	7.4. Língua Portuguesa em geral	4	7,3
	7.5. Matemática	13	23,6
	7.6. Autonomia	1	1,8
Total		55	100

Uma análise mais fina das categorias na Tabela 20 revela que é somente nas duas categorias mais enunciadas (*dificuldades académicas* e *dificuldades cognitivas*) que existem subcategorias.

Esta análise é coerente com o referido já anteriormente, confirmando assim que as dificuldades de aprendizagem são entendidas como *dificuldades académicas* relativas à *matemática* (N=13; 23,6%), à *leitura* (N=5; 9,1%), à *Língua Portuguesa em geral*

(N=4; 7,3%), à *aquisição de conteúdos em geral* (N=3; 5,5%), à *escrita* (N=3; 5,5%) e à ausência de *autonomia por parte* do aluno (N=1; 1,8%).

Verificamos que dentro das dificuldades de aprendizagem, ao nível académico, se destacam sobretudo as de *matemática* (N=13; 23,6%) e de *leitura* (N=5; 9,1%).

“dificuldades (...) nas capacidades matemáticas” (suj.2)

“quando chegam ao 3º ano sem ler é um problema” (suj.13)

A concepção de dificuldades de aprendizagem mencionada em segundo lugar refere-se às dificuldades de aprendizagem como sendo *dificuldades cognitivas*, que se reflectem ao nível da *aquisição, retenção, aplicação e compreensão*. Destas, as duas subcategorias mais enunciadas são relativas à *aquisição* (N=5; 9,1%) e *compreensão* (N=4; 7,3%) do conhecimento.

“dificuldades mostradas (...) ao nível da (...) aquisição das competências essenciais” (suj.12)

“dificuldades em (...) ser capaz de (...) transpor [determinados conteúdos] para outras situações, o que prova, não entender” (suj.10)

Tabela 21. Concepção de dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, sub-subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Total	
			N	%
1. Inexistência de deficiência			1	1,8
2. Desordens / défices			2	3,6
3. Dificuldades de linguagem			3	5,5
4. Dificuldades cognitivas	4.1. Aquisição		5	9,1
	4.2. Retenção		2	3,6
	4.3. Aplicação		2	3,6
	4.4. Compreensão		4	7,3
5. Ritmo lento			2	3,6
6. Aprendizagem abaixo do nível etário			5	9,1
7. Dificuldades académicas	7.1. Aquisição de conteúdos em geral		3	5,5
		7.2. Leitura	5	9,1
		7.3. Escrita	3	5,5
		7.4. Língua Portuguesa em geral	4	7,3
	7.5. Matemática	7.5.1. Matemática em geral	3	5,5
		7.5.2. Cálculo	4	7,3
		7.5.3. Resolução de problemas	5	9,1
		7.5.4. Abstracção	1	1,8
	7.6. Autonomia		1	1,8
	Total			55

Numa análise ainda mais fina das subcategorias, na Tabela 21, verificamos que é apenas na subcategoria mais cotada, relativa às dificuldades de aprendizagem como *dificuldades académicas* na *matemática*, que surgem as sub-subcategorias. Tais sub-subcategorias traduzem a ideia de que as *dificuldades académicas* sentidas na *matemática* se evidenciam sobretudo na *resolução de problemas* (N=5; 9,1%) e no

cálculo (N=4; 7,3%).

“*dificuldades no raciocínio matemático*” (suj.1;suj.2)

“*noto-as [dificuldades] mais no cálculo*” (suj.13)

De facto, os professores entendem as dificuldades de aprendizagem como *dificuldades académicas* que sobressaem aquando da aprendizagem da *leitura* e da *matemática*, centrando as dificuldades, nesta área, sobretudo ao nível do *cálculo* e da *resolução de problemas*. Deste modo verificamos que as concepções de dificuldades de aprendizagem no 1º CEB são entendidas em dois grandes eixos de significado.

Um dos eixos, representando mais de metade das verbalizações dos professores, reporta-se fundamentalmente às dificuldades na aprendizagem dos conteúdos académicos, que se manifestam sobretudo na aprendizagem das áreas da *leitura*, da *matemática* e da *escrita*. Assim, este eixo parece apontar no mesmo sentido da definição da NJCLD quando esta refere as dificuldades de aprendizagem como um grupo heterogéneo de desordens que se caracterizam por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades da *fala*, *leitura*, *escrita*, *matemáticas* e de *raciocínio*.

O outro eixo expressa a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas ao indivíduo, mais propriamente ao nível dos processos cognitivos do aluno, com especial ênfase nas dificuldades por parte do aluno em adquirir e compreender os conteúdos. Desta forma, esta concepção parece convergir com a definição da IDEA, em que as dificuldades de aprendizagem significam uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, podendo manifestar-se por uma capacidade imperfeita em pensar, ler, escrever ou fazer cálculos matemáticos (Correia, 2008a).

Também é referido pelos professores, embora com uma frequência pouco expressiva, que as dificuldades de aprendizagem apresentam uma aprendizagem abaixo do nível etário do aluno, ou seja, definem-nas como uma discrepância significativa entre o rendimento escolar do aluno e aquilo que este deveria realizar em função da idade (Lopes, 2010). Além disso, ainda as relacionam com um ritmo lento, dificuldades de linguagem, com outras desordens ou défices, e com a inexistência de deficiência.

1.1.1. Dificuldades de aprendizagem mais frequentes no 1ºCEB

Os resultados apresentados em seguida referem-se às dificuldades de aprendizagem que os professores mais frequentemente encontram na sua prática docente. Nas respostas à primeira questão de aprofundamento “Quais são as dificuldades de aprendizagem que mais frequentemente encontra na sua prática?” identificámos no total oito categorias: dificuldades emocionais, perturbação disruptiva do comportamento, dificuldades na linguagem, perturbações da aprendizagem, dificuldades cognitivas, dificuldades na leitura, dificuldades na escrita e dificuldades na matemática.

Tabela 22. Dificuldades de aprendizagem mais frequentes: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Dificuldades emocionais	1	1,8
2. Perturbação disruptiva do comportamento	1	1,8
3. Dificuldades na linguagem	2	3,6
4. Perturbações da aprendizagem	10	17,8
5. Dificuldades cognitivas	8	14,3
6. Dificuldades na leitura	9	16,1
7. Dificuldades na escrita	11	19,6
8. Dificuldades na matemática	14	25
Total	56	100

A partir da análise à Tabela 22 verificamos que as dificuldades de aprendizagem mais frequentes, isto é as que somaram mais verbalizações, foram, em primeiro lugar, as *dificuldades na matemática* (N=14; 25%), em segundo lugar, as *dificuldades na escrita* (N=11; 19,6%), em terceiro lugar, as *perturbações da aprendizagem* (N=10; 17,8%), em quarto lugar, as *dificuldades na leitura* (N=9; 16,1%), e em quinto lugar, são mencionadas as *dificuldades cognitivas* (N=8; 14,3%). As restantes categorias comparativamente com estas foram verbalizadas menos vezes.

“*dificuldades na Matemática*” (suj.15)

“*dificuldades na compreensão da mensagem escrita*” (suj.11)

“*discalculia*” (suj.4)

“*dificuldades na leitura*” (suj.8)

“*falta de atenção/concentração*” (suj.10)

Verifica-se a existência de subcategorias nas concepções das dificuldades de aprendizagem entendidas como perturbações da aprendizagem, dificuldades cognitivas, na leitura, na escrita e na matemática.

Tabela 23. Dificuldades de aprendizagem mais frequentes: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Dificuldades emocionais		1	1,8
2. Perturbação disruptiva do comportamento		1	1,8
3. Dificuldades na linguagem		2	3,6
4. Perturbações da aprendizagem	4.1. Dislexia	3	5,3
	4.2. Disortografia	2	3,6
	4.3. Disgrafia	2	3,6
	4.4. Discalculia	3	5,3
5. Dificuldades cognitivas	5.1. Concentração	2	3,6
	5.2. Memorização	1	1,8
	5.3. Aplicação	1	1,8
	5.4. Compreensão	4	7,1
6. Dificuldades na leitura	6.1. Em geral	6	10,7
	6.2. Leitura compreensiva	3	5,3
7. Dificuldades na escrita	7.1. Em geral	8	14,3
	7.2. Caligrafia	2	3,6
	7.3. Escrita criativa	1	1,8
8. Dificuldades na matemática	8.1. Em geral	2	3,6
	8.2. Cálculo	4	7,1
	8.3. Resolução de problemas	8	14,3
Total		56	100

Relativamente à categoria das perturbações na aprendizagem não existe nenhuma subcategoria que se evidencie, no entanto, as que se revelaram mais pontuadas, embora com a mesma frequência, referem-se à dislexia e à discalculia (N=3; 5,3%).

“dislexia” (suj.1)
“discalculia” (suj.9)

Ao realizar uma análise mais fina das subcategorias na Tabela 23, esta realça a importância das *dificuldades na matemática*, ao nível da *resolução de problemas* (N=8; 14,3%), evidencia as *dificuldades na escrita, em geral* (N=8; 14,3%), e ainda mostra a importância das *dificuldades na leitura, expressas de forma geral* (N=6; 10,7%) e das *dificuldades cognitivas*, ao nível da *compreensão* (N=4; 7,1%).

“[dificuldades na] compreensão das situações problemáticas” (suj.3)
“dificuldades na aprendizagem dos mecanismos da escrita”(suj.12)
“dificuldades (...) no domínio da leitura” (suj.6)
“compreensão daquilo que se lê ou é explicado” (suj.10)

Em suma podemos dizer que as dificuldades de aprendizagem mais frequentemente encontradas pelos docentes inquiridos são as dificuldades na matemática, ao nível da resolução de problemas e as dificuldades na leitura e na escrita expressas de uma forma geral, sem especificação, bem como perturbações e desordens relacionadas com estes domínios.

Relativamente aos resultados obtidos nas respostas a esta questão observamos

que os professores utilizam a terminologia encontrada no DSM-IV-TR (2000), nomeadamente os termos de Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia para designar dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita, ao nível da grafia e da ortografia, e na aprendizagem dos números e do cálculo.

Um outro ponto comum entre ambos é a referência à frequente coexistência das perturbações da aprendizagem com outras perturbações, como os atrasos no desenvolvimento da linguagem, o transtorno de défice de atenção/hiperactividade, os transtornos emocionais e os défices subjacentes ao processamento cognitivo (por ex., a atenção/concentração e a memória), aliadas às dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Podemos verificar que os resultados apresentados vão na linha de pensamento de Correia (2008a), para quem, de entre as dificuldades de aprendizagem específicas, as mais frequentes são: a dislexia (incapacidade severa de leitura), a disgrafia (dificuldades na escrita), a discalculia (dificuldade na realização de cálculos matemáticos), os problemas de percepção auditiva para perceber diferenças nos sons da fala, e os problemas de memória quer na de curto quer na de longo prazo (dificuldades em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos).

1.1.2. Caracterização das dificuldades de aprendizagem

Os resultados apresentados reportam-se às características atribuídas pelos professores às dificuldades de aprendizagem, no âmbito da segunda questão subsidiária colocada: “Caracterize três das dificuldades de aprendizagem que mencionou anteriormente.”. Das verbalizações dos inquiridos identificámos um total de oito categorias: expectativas familiares negativas, dificuldades emocionais, défice motor, perturbações na linguagem, dificuldades cognitivas, dificuldades na leitura, dificuldades na escrita e dificuldades na matemática.

Tabela 24. Caracterização das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Expectativas familiares negativas	2	3,1
2. Dificuldades emocionais	3	4,6
3. Défice motor	2	3,1
4. Perturbações da linguagem	3	4,6
5. Dificuldades cognitivas	12	18,5
6. Dificuldades na leitura	8	12,3
7. Dificuldades na escrita	21	32,3
8. Dificuldades na matemática	14	21,5
Total	65	100

Ao realizar uma análise aos resultados na Tabela 24 apercebemo-nos que as características das dificuldades de aprendizagem mais verbalizadas pelos professores foram, em primeiro lugar, as *dificuldades na escrita* (N=21; 32,3%), seguida das *dificuldades na matemática* (N=14; 21,5%), em terceiro lugar surgem as *dificuldades cognitivas* (N=12; 18,5%) e, em quarto lugar, as *dificuldades na leitura* (N=8; 12,3%). As restantes categorias foram referidas bastante menos vezes.

“*caligrafia muito deficiente*” (suj.7)

“*dificuldade na descodificação dos grafemas*” (suj.8)

“*dificuldades na resolução de situações problemáticas*” (suj.5)

“*dificuldade em organizar as suas ideias*” (suj.12)

“*ao deparar-se com um texto o aluno evita ler*” (suj.11)

Observamos a existência de subcategorias relativamente às dificuldades de aprendizagem como dificuldades cognitivas, de leitura, de escrita e de matemática.

Tabela 25. Caracterização das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Expectativas familiares negativas		2	3,1
2. Dificuldades emocionais		3	4,6
3. Défice motor		2	3,1
4. Perturbações da linguagem		3	4,6
5. Dificuldades cognitivas	5.1. Atenção/Concentração	2	3,1
	5.2. Memorização	5	7,7
	5.3. Organização do pensamento	4	6,2
	5.4. Compreensão	1	1,5
6. Dificuldades na leitura	6.1. Em geral	3	4,6
	6.2. Leitura compreensiva	5	7,7
7. Dificuldades na escrita	7.1. Aquisições iniciais	3	4,6
	7.2. Caligrafia	3	4,6
	7.3. Ortografia	7	10,8
	7.4. Compreensão escrita	2	3,1
	7.5. Organização da escrita	5	7,7
	7.6. Escrita criativa	1	1,5
8. Dificuldades na matemática	8.1. Em geral	1	1,5
	8.2. Resolução de problemas	6	9,2
	8.3. Raciocínio lógico-matemático	7	10,8
Total		65	100

Uma análise mais fina das subcategorias na Tabela 25 revela que existem apenas subcategorias nas quatro categorias mais enunciadas pelos professores.

Assim, verificamos que as características mais pronunciadas pelos professores relativamente às dificuldades de aprendizagem na escrita são no âmbito da *ortografia* (N=7; 10,8%) e da *organização da escrita* (N=5; 7,7%).

“*conjunto de erros na escrita, feitos de forma sistemática, que afectam a palavra*” (suj.6)

“*omissão e troca de letras*” (suj.8)

“*problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases*” (suj.6)

“*dificuldade em organizar as suas ideias de modo a construírem textos com (...) uma sequência construtiva adequada*” (suj.12)

As características mais evidentes das dificuldades de aprendizagem apresentadas na matemática apresentam-se ao nível do *raciocínio lógico-matemático* (N=7; 10,8%) e da *resolução de problemas* (N=6; 9,2%).

“dificuldades na compreensão e aplicação do conhecimento dos números, operações matemáticas, raciocínio” (suj.7)

“simplesmente resolve [os problemas] sem qualquer nexos” (suj.10)

Relativamente às dificuldades cognitivas, os professores inquiridos consideram que são mais características, ao nível desses processos, as dificuldades na memorização (N=5; 7,7%) e na organização do pensamento (N=4; 6,2%).

“muitas dificuldades de memorização de conceitos” (suj.15)

“dificuldade em aceder a raciocínios encadeados” (suj.3)

No que concerne às dificuldades na leitura, estes docentes consideram como uma característica importante as dificuldades reveladas na leitura compreensiva (N=5; 7,7%).

“a criança decifra mas não compreende o que lê, dá respostas que não têm a ver com as questões” (suj.5)

Em suma, estes resultados apontam no sentido dos já anteriormente encontrados, em virtude dos professores considerarem que é característico nas dificuldades de aprendizagem estas evidenciarem-se na ortografia, no raciocínio lógico-matemático, na resolução de problemas, na organização da escrita, na memorização, na leitura compreensiva e na organização do pensamento.

É curioso o facto de estes docentes referirem também, embora com pouca expressividade, o envolvimento das expectativas familiares negativas, as dificuldades emocionais e o défice motor como característico das dificuldades de aprendizagem.

“a família e as poucas expectativas que traçam também ajudam muito as dificuldades dos meninos” (suj.13)

“dificuldade em manter um nível de tranquilidade necessário à compreensão e às interações propostas” (suj.3)

“dificuldades em adquirir a destreza e coordenação motora” (suj.7)

Estes resultados vão na linha do defendido por Cruz (2009), que descreve a população com dificuldades de aprendizagem como podendo manifestar várias características ou problemas, em conjunto ou separadamente, considerando como mais característicos: (i) os défices de memória, relacionados com as dificuldades ao nível da codificação, da catalogação ou armazenamento e da recuperação da informação; (ii) os défices cognitivos, pois a aprendizagem de linguagens simbólicas necessita de processos cognitivos muito complexos; (iii) os problemas psicolinguísticos, em que as crianças apresentam dificuldades em entender

o que lhes é dito, em integrarem e manipularem a linguagem simbólica e em se expressarem oralmente, (iv) os problemas de atenção, apresentando muitas crianças dificuldades tanto em fixar e manter a atenção, por um período de tempo requerido, como em orientar a atenção para responder às características relevantes do estímulo, ou em utilizar a atenção selectiva na realização de uma discriminação precisa dos estímulos, orientando-se apenas para os relevantes; (v) os problemas de actividade motora, onde se incluem a hiperactividade, a hipoactividade, a falta de coordenação e a perseverança; (vi) dificuldades de aprendizagem específicas (soletração, leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas); e (vii) os problemas emocionais e sócio-emocionais, que parecem ser consequência na criança dos problemas cognitivos e dos repetidos fracassos nas actividades escolares.

De entre estas, os professores inquiridos destacaram as dificuldades na escrita, como o mais característico das dificuldades de aprendizagem, o que consideramos poder estar relacionado com a complexidade da tarefa, nomeadamente a fluência ortográfica e a soletração, cujas competências são baseadas na aplicação e integração dos princípios fonológicos (som da palavra), ortográficos (forma escrita da palavra), morfémicos (e.g., pare e par) e semânticos (para distinção de palavras homófonas) (Teles, 2008). Uma justificação para o agravamento destas dificuldades parece ser o envolvimento também dos processos cognitivos, nomeadamente a existência de dificuldades na memorização e na organização do pensamento, que os inquiridos consideraram como característico das dificuldades de aprendizagem.

Por último, ainda destacamos a referência feita às expectativas familiares negativas por estes docentes, que nos parecem poder ser um reflexo das próprias expectativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem que, de acordo com Lopes (2010), tendem a ser negativas, baseadas numa percepção de incompetência, motivada por um rendimento académico insatisfatório.

1.2. Dificuldades de aprendizagem temporárias/permanentes

Para averiguar se as dificuldades de aprendizagem são consideradas como apresentando um carácter temporário ou se permanecem durante a vida escolar do aluno, recorreremos à questão “Na sua opinião as dificuldades de aprendizagem são temporárias ou permanentes? Refira os motivos da sua opção.”.

Tabela 26. Carácter temporário/permanente das dificuldades de aprendizagem: critério sujeitos

	Total	
	N	%
Temporárias	3	20
Permanentes	2	13,3
Resposta ambivalente	10	66,7
Total	15	100

A Tabela 26 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos e permite uma apreensão dos dados na sua globalidade. Assim sendo, é possível afirmar que a maioria dos professores (N=10;66,7%) revela uma concepção ambivalente relativamente ao carácter temporário/permanente das dificuldades de aprendizagem. A concepção de que estas são temporárias (N=3; 20%) ocupa uma posição intermédia, enquanto 13,3% (N=2) dos docentes as considera permanentes, ocupando por isso a posição mais baixa.

No que concerne aos motivos justificativos dos sujeitos cujo critério de resposta foi ambivalente, isto é, na questão de resposta fechada escolheram temporárias e permanentes (Tabela 27) foram identificadas três categorias de verbalizações: *possíveis de resolver, intervenção e persistentes no tempo*.

Tabela 27. Motivos justificativos do carácter temporário/permanente ambivalente das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Possíveis de resolver	9	29
2. Intervenção	5	16,1
3. Persistentes no tempo	17	54,9
Total	31	100

Através da análise da Tabela 27 é possível constatar que a categoria mais acentuada se reporta às dificuldades de aprendizagem como *persistentes no tempo* (N=17; 54,9%), com mais de metade das verbalizações enunciadas, seguida da categoria *possíveis de resolver* (N=9; 29%) e, por último, a categoria referente à *intervenção* (N=5; 16,1%).

“as dificuldades podem persistir [prolongadas no tempo]” (suj.6)

“muitas das dificuldades de aprendizagem que surgem nas crianças são possíveis de ultrapassar” (suj.2)

“[temporárias] quando se corrigem com o apoio necessário” (suj.8)

No entanto, e apesar da categoria que reúne as verbalizações referentes à *intervenção* se apresentar por último, esta não é despicienda como motivo principal

para o carácter ambivalente das dificuldades de aprendizagem quer pelo número de verbalizações (N=5; 16,1%) quer pelo facto de ter sido mencionada pelos professores inquiridos como determinante para a persistência ou não das dificuldades de aprendizagem. Nesta concepção está presente o carácter e efeito transformativo que a intervenção pode ter no domínio das dificuldades de aprendizagem e da sua ultrapassagem caso seja específica e adequada.

“após um período mais intensivo [de ensino] na área em que se verifica a dificuldade, esta desaparece ou atenua-se” (suj.14)

Tabela 28. Motivos justificativos do carácter temporário/permanente ambivalente das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Possíveis de resolver	1.1. Em geral	6	19,4
	1.2. Causas extrínsecas ao sujeito	2	6,5
	1.3. “Atrasos” no desenvolvimento superáveis	1	3,2
2. Intervenção específica		5	16,1
3. Persistentes no tempo	1. Em geral	5	16,1
	2. Carácter cumulativo	4	12,9
	3. Carácter orgânico	4	12,9
	4. Ciclo transgeracional	4	12,9
Total		31	100

Numa análise mais fina das categorias (Tabela 28), verificamos que todas as categorias apresentam subcategorias.

Na categoria referente às dificuldades de aprendizagem como *persistentes no tempo*, a subcategoria mais cotada é a que engloba as verbalizações que se reportam a essa evidência sem a especificar (*em geral*, N=5; 16,1%), seguida das subcategorias que reportam como motivos justificativos, para o seu prolongamento no tempo, o *carácter cumulativo* (N=4; 12,9%), o *carácter orgânico* (N=4; 12,9%) e o *ciclo transgeracional* (N=4; 12,9%) das dificuldades de aprendizagem.

“por motivos variados podem apresentar dificuldades de aprendizagem permanentes” (suj.14)

“havendo comprometimentos específicos e/ou reversíveis de ordem física ou mental” (suj.12)

“a dificuldade [de aprendizagem] é genética” (suj.15)

Constatamos que em relação aos motivos justificativos das dificuldades de aprendizagem serem *possíveis de resolver*, a subcategoria mais cotada foi a que refere esse facto *em geral* (N=6; 19,4%), sem distinguir qualquer motivo, existindo mais duas subcategorias menos cotadas: *causas extrínsecas ao sujeito* (N=2; 6,5%) e *“atrasos” no desenvolvimento superáveis* (N=1; 3,2%).

“alunos cujas dificuldades são temporárias, por vezes, a família passa por situações constrangedoras” (suj.13)

“há crianças cujos problemas de aprendizagem são minorados ou mesmo resolvidos” (suj.5)

Concluimos que os docentes que têm uma opinião ambivalente no que concerne ao carácter temporário/permanente das dificuldades de aprendizagem relacionam as dificuldades de aprendizagem temporárias com causas externas ao indivíduo e com atrasos no seu desenvolvimento. Já as dificuldades de aprendizagem permanentes são relacionadas com aspectos orgânicos do sujeito, com o facto destas se irem acumulando durante o percurso escolar e com a história familiar do aluno (ciclo transgeracional). Também referem como importante nas dificuldades de aprendizagem uma intervenção específica e adequada.

No que respeita aos motivos justificativos do carácter temporário das dificuldades de aprendizagem foram identificadas apenas duas categorias de verbalizações, razão pela qual as analisaremos de seguida por relação com as suas subcategorias, não dividindo essa análise em duas tabelas como o temos feito até aqui.

Tabela 29. Motivos justificativos do carácter temporário das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Possíveis de ultrapassar		2	33,3
2. Intervenção	2.1. Precoce	1	16,7
	2.2. Específica e adequada	3	50
Total		6	100

Constatamos na Tabela 29 duas categorias, em que a primeira e mais verbalizada respeita à *intervenção* (N=4; 66,7%), como principal motivo do carácter temporário das dificuldades de aprendizagem. Nesta categoria criaram-se duas subcategorias em que, em primeiro lugar, surge a intervenção como *específica e adequada* (N=3; 50%), e em segundo, como devendo ser *precoce* (N=1; 16,7%).

“com ajuda psicológica ou de um profissional na área da educação especial” (suj.9)

Na segunda categoria as dificuldades de aprendizagem temporárias surgem em termos gerais e sem especificação podendo desaparecer quase “natural” ou “espontaneamente” (N=2; 33,3%).

“algumas das dificuldades tendem a diminuir progressivamente” (suj.4)

Podemos então verificar que é importante para os professores relativamente ao carácter temporário das dificuldades de aprendizagem a existência de uma intervenção específica e adequada de forma à sua superação durante o percurso

escolar do aluno.

A partir da observação na Tabela 30 é possível verificar que os sujeitos que consideram as dificuldades de aprendizagem como apresentando um carácter de permanência, foram encontrados dois motivos: *diagnóstico formal* (N=1; 50%) e *carácter cumulativo* (N=2; 50%).

Tabela 30. Motivos justificativos do carácter permanente das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Diagnóstico formal	1	50
2. Carácter cumulativo	1	50
Total	2	100

Em relação ao carácter permanente das dificuldades de aprendizagem, verificamos que as duas categorias existentes, uma reportando-se ao *carácter cumulativo* das dificuldades de aprendizagem e a outra à existência de um *diagnóstico formal*, têm o mesmo número de verbalizações, pelo que ambas parecem legitimar a permanência das dificuldades de aprendizagem durante todo o percurso escolar do aluno.

Em suma, nos resultados obtidos parece-nos ser fortemente reconhecido pelos professores como justificação, para a permanência das dificuldades de aprendizagem, o envolvimento de factores orgânicos, a sua aglomeração ao longo da escolaridade do aluno e a existência na família deste tipo de dificuldades, o que resulta num ciclo transgeracional.

Todos estes factores figuram amplamente na literatura da especialidade, subsistindo alguma convergência na sua aceitabilidade, referindo, como típico das dificuldades de aprendizagem, a origem neurológica (Correia, 2008a), a ocorrência familiar desta mesma condição (Fonseca, 2009) e o carácter cumulativo das dificuldades de aprendizagem, principal responsável pelo baixo rendimento, pelo insucesso e pelo abandono precoce da escola (Rebelo, 1993).

Por outro lado, nestes resultados as dificuldades de aprendizagem de carácter temporário envolvem factores extrínsecos e “atrasos” superáveis no desenvolvimento do aluno e aparecem estritamente interligadas ao efeito de uma intervenção precoce, específica e adequada. O DSM-IV-TR (2000) também vai nesta linha, por exemplo, relativamente à Perturbação da Leitura, sendo a precocidade da identificação e intervenção indicada como um factor decisivo. Afirma este manual que caso esta

condição se verifique o prognóstico é bom numa percentagem significativa de ocorrências.

Podemos concluir que a concepção dos professores sobre se as dificuldades de aprendizagem são superáveis ou prolongadas assume um aspecto ambivalente muito evidente, indo de encontro à opinião de Rebelo (1993), para quem as dificuldades de aprendizagem podem ser temporárias ou não. Na revisão bibliográfica realizada para este estudo constatámos também a falta de consenso na comunidade científica da especialidade sobre esta questão.

1.3. Causas das dificuldades de aprendizagem

De seguida procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente às causas que os professores consideram estar na origem das dificuldades de aprendizagem. No âmbito da questão “Na sua opinião quais os factores que considera estar na origem das dificuldades de aprendizagem?” identificaram-se dez categorias relativas a causas internas, biológicas, desenvolvimentais, psicomotoras, psicológicas, inteligência, atenção/concentração, motivação, afectivo-emocionais e externas.

Tabela 31. Causas das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Internas	2	3,8
2. Biológicas	12	23,1
3. Desenvolvimentais	2	3,8
4. Psicomotoras	1	1,9
5. Psicológicas	5	9,7
6. Inteligência	2	3,8
7. Atenção/ concentração	1	1,9
8. Motivação	2	3,8
9. Afectivo-emocionais	5	9,7
10. Externas	20	38,5
Total	52	100

A partir da análise na Tabela 31 verificamos que as categorias mais enumeradas foram as que se referem, em primeiro lugar, a causas *externas* (N=20; 38,5%), em segundo lugar, a causas *biológicas* (N=12; 23,1%), e com a mesma frequência, as categorias alusivas às causas psicológicas (N=5; 9,7%) e afectivo-emocionais (N=5; 9,7%). As restantes categorias foram pouco cotadas.

“falta de estímulo” (suj.11)

“deficiência da estrutura cerebral” (suj.1)

“distúrbios psicológicos” (suj.5)

“desmotivação” (suj.10)

Neste sentido, podemos constatar que os professores assumem como estando na origem das dificuldades de aprendizagem sobretudo causas relacionadas com factores externos ao indivíduo, biológicos, psicológicos e afectivo-emocionais.

Ao realizarmos uma análise mais fina das categorias pode-se observar que é apenas nas duas categorias mais cotadas que existem subcategorias. Assim, dentro da origem biológica as causas mais verbalizadas pelos professores referem-se às *genéticas* (N=8; 15,4%) enquanto em relação às causas externas as subcategorias mais cotadas foram as condicionantes envolvidas no *enquadramento familiar* (N=9; 17,3%) e no contexto *ambiental e social* (N=7; 13,5%).

“factores genéticos” (suj.15)

“falta de interesse pelo desempenho do aluno, por parte da família” (suj.11)

“factores ambientais” (suj.6)

“factores sociais” (suj.15)

Tabela 32. Causas das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Internas	1.1. Gerais	2	3,8
2. Biológicas	2.1. Orgânicas	4	7,7
	2.2. Genéticas	8	15,4
3. Desenvolvimentais		2	3,8
4. Psicomotoras		1	1,9
5. Psicológicas		5	9,7
6. Inteligência		2	3,8
7. Atenção/ concentração		1	1,9
8. Motivação		2	3,8
9. Afectivo-emocionais		5	9,7
10. Externas	10.1. Escassa estimulação	3	5,8
	10.2. Enquadramento familiar	9	17,3
	10.3. Ambiental e social	7	13,5
	10.4. Organização escolar	1	1,9
Total		52	100

Em sùmula, os professores atribuem como estando na origem das dificuldades de aprendizagem quer factores intrínsecos ao indivíduo, particularmente os que estão ligados com a genética, quer factores extrínsecos ao sujeito, nomeadamente o contexto familiar e as condições ambientais e sociais.

Assim, pode-se concluir que a visão organicista das dificuldades de aprendizagem ainda se mantém bem viva entre os nossos inquiridos, numa linha muito semelhante à de Lyon (1996), para quem as dificuldades de leitura eram biologicamente reais, pois tinham origem em défices fonológicos vinculados a factores neurobiológicos e genéticos, já que dados provenientes de estudos, nesta área, sugeriam que algumas destas dificuldades seriam hereditárias e que estavam associadas a subtis diferenças

cromossômicas e neurológicas. Nesta linha de pensamento, apresenta-se o também DSM-IV-TR (2000), que implicou a existência de familiares com dificuldades de aprendizagem no aparecimento de dificuldades de aprendizagem, ao constituir os factores hereditários como factores de risco.

Embora a maioria das definições de dificuldades de aprendizagem, desde 1960, faça referência a uma base neurológica, e apesar do esforço realizado nos estudos pós-morte e com neuro-imagens, ainda não se conseguiu reunir provas suficientes de apoio a esta origem biológica (Hallahan & Mercer, 2002).

O envolvimento dos factores psicomotores nas dificuldades de aprendizagem, mencionado com alguma regularidade na literatura da especialidade, nomeadamente por Fonseca (1999), abrangendo a lateralização, a direccionalidade, a imagem do corpo e a estruturação espaço-temporal, teve uma pouca expressividade nos resultados obtidos para este estudo.

A evidência colocada pelos docentes inquiridos, nesta investigação, nas causas externas como as principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem não tem encontrado grande suporte nos dados empíricos, além de apresentarem uma origem em todos os níveis socioeconómicos (Fonseca, 2009). Contudo, com base no esquema proposto em 1986, por Adelman e Taylor, podemos encontrar em Rebelo (1993) referência a uma categoria relacionada com os problemas de aprendizagem, cuja etiologia dizia respeito a situações alusivas a ambientes familiares e educativos adversos, tais como a ocorrência de conflitos conjugais e situações de divórcio.

Curioso é o facto da ausência de uma qualquer referência às questões pedagógicas e do ensino, naturalmente implicadas numa aprendizagem formal, e cujas interligações foram consideradas, posteriormente neste estudo, de extrema relevância por estes docentes.

2. Tema II: Avaliação das dificuldades de aprendizagem

Este tema foi explorado por relação com duas questões centrais pretendendo-se aceder ao tipo de avaliação e identificação que os professores fazem das dificuldades de aprendizagem.

Assim, procurou-se conhecer que procedimentos e instrumentos os professores utilizam, para avaliarem e identificarem as dificuldades de aprendizagem, tendo sido, para tal, formuladas duas questões: “Como identifica e avalia as dificuldades de

aprendizagem?” e “Quando se depara com um aluno, no seu grupo/turma, que apresenta dificuldades de aprendizagem quais os procedimentos que realiza?”.

2.1. Identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem

No que diz respeito à questão “Como identifica e avalia as dificuldades de aprendizagem?” apresentamos as Tabelas 33, 34 e 35 que expõem os dados recolhidos relativamente a esta questão, sendo possível observar todas as categorias, subcategorias e sub-subcategorias que foram encontradas além da sua frequência. No total foram identificadas cinco categorias: observação, consulta do processo escolar do aluno, contacto com o encarregado de educação, encaminhamento e identificação precoce.

Tabela 33. Identificação/avaliação das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Observação	44	81,5
2. Consulta do processo escolar do aluno	1	1,8
3. Contacto com o encarregado de educação	3	5,6
4. Encaminhamento	5	9,3
5. Identificação precoce	1	1,8
Total	54	100

Quanto à identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, verifica-se, em primeiro lugar, representando uma maioria considerável das verbalizações, os professores recolhem informação através da *observação* (N=44; 81,5%), em segundo lugar, efectuam o *encaminhamento* (N=5; 9,3%) do aluno, e em terceiro lugar, referem o *contacto com o encarregado de educação* (N=3; 5,6%). Embora com pouca expressividade, referem ainda a *consulta do processo escolar do aluno* (N=1; 1,8%) e uma *identificação precoce* (N=1; 1,8%).

Na tabela 34, uma análise mais fina das categorias permite-nos observar a existência de subcategorias apenas em uma das categorias mais enunciadas, a *observação* (N=44; 81,5%) do aluno, sendo que importa aqui analisar tais subcategorias.

Tabela 34. Identificação/avaliação das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Observação	1.1. Factores internos	2	3,7
	1.2. Observação geral na sala de aula	5	9,3
	1.3. Interação entre professor e aluno	4	7,4
	1.4. Comportamentos e atitudes na sala de aula	7	13,0
	1.5. Nível de Aprendizagem	4	7,4
	1.6. Dificuldades cognitivas	6	11,1
	1.7. Ritmo lento	2	3,7
	1.8. Dificuldades académicas	14	25,9
2. Consulta do processo escolar do aluno		1	1,8
3. Contacto com o encarregado de educação		3	5,6
4. Encaminhamento		5	9,3
5. Identificação precoce		1	1,8
		54	100

No que concerne à *observação*, esta abrange prioritariamente a área das *dificuldades académicas* (N=14; 25,9%), seguida dos *comportamentos e atitudes na sala de aula* (N=7; 13%), das *dificuldades cognitivas* (N=6; 11,1%), da *observação geral em sala de aula* (N=5; 9,3%) e com a mesma frequência, da *interacção entre professor e aluno* (N=4; 7,4%) e do *nível de aprendizagem* (N=4; 7,4%).

“comprometimento do seu desempenho escolar” (suj.7)

“se por sistema um aluno reage de maneira diferente do grupo da sua faixa etária” (suj.10)

“identifico através da observação directa” (suj.3)

“no contacto diário com o aluno” (suj.1)

“grande desfasamento entre as competências do aluno em causa e os restantes colegas do mesmo ano de escolaridade” (suj.11)

Ainda foram verbalizados pelos professores, embora menos vezes, a *observação do ritmo lento* (N=2; 3,7%) do aluno e de problemas ou deficiências (N=3; 3,7%).

“exclusão de outros factores, tais como: distúrbios visuais ou auditivos, deficiência mental, problemas emocionais...” (suj.10)

“pelo ritmo de trabalho” (suj.14)

Uma análise ainda mais fina das subcategorias na Tabela 35 permite-nos constatar que é na subcategoria, mais cotada, das *dificuldades académicas* (N=14; 25,9%) e na subcategoria das *dificuldades cognitivas* (N=6; 11,1%) que existem sub-subcategorias.

Tabela 35. Identificação/avaliação das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, sub-subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Total		
			N	%	
1. Observação	1.1. Factores internos		2	3,7	
	1.2. Observação geral na sala de aula		5	9,3	
	1.3. Interação entre professor e aluno		4	7,4	
	1.4. Comportamentos e atitudes na sala de aula		7	13,0	
	1.5. Nível de Aprendizagem		4	7,4	
	1.6. Dificuldades cognitivas	1.6.1. Aquisição		1	1,8
		1.6.2. Aplicação		2	3,7
		1.6.3. Compreensão		1	1,8
		1.6.4. Organização do pensamento		2	3,7
		1.7. Ritmo lento		2	3,7
		1.8. Dificuldades académicas	1.8.1. Em geral		3
	1.8.2. Leitura			3	5,6
	1.8.3. Escrita			1	1,8
	1.8.4. Matemática			1	1,8
1.8.5. Qualidade dos trabalhos			3	5,6	
1.8.6. Resultados na avaliação			3	5,6	
2. Consulta do processo escolar do aluno			1	1,8	
3. Contacto com o encarregado de educação			3	5,6	
4. Encaminhamento			5	9,3	
5. Identificação precoce			1	1,8	
Total			54	100	

Em relação à observação das dificuldades académicas foi referido pelos inquiridos, com igual número de verbalizações (N=3; 5,6%), que o fazem *em geral*, ao nível da *leitura*, da *qualidade dos trabalhos* e dos *resultados na avaliação*.

“avalio através dos critérios para o 1º ciclo” (suj.3)

“dificuldades mais acentuadas na aprendizagem (...) da leitura” (suj.9)

“qualidade deficiente das respostas que apresenta perante uma tarefa” (suj.11)

“pelos testes mensais” (suj.13)

No que se refere à observação das dificuldades cognitivas as sub-subcategorias mais verbalizadas foram relativas à *organização do pensamento* e à *aplicação*, com a mesma cotação (N=2; 3,7%), e à *aquisição* e à *compreensão*, também com igual número de enunciações (N=1; 1,8%).

“a identificação é feita quando este começa a revelar dificuldades na (...) aplicação de conteúdos em determinadas áreas” (suj.7)

“pelo raciocínio” (suj.15)

Para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, os docentes destacam ao nível académico as dificuldades apresentadas de uma forma geral em

todas as áreas, na leitura, na pouca qualidade dos trabalhos realizados e nos resultados obtidos na avaliação, enquanto nas dificuldades cognitivas realçaram a visibilidade das dificuldades na organização do pensamento e na aplicação dos conhecimentos.

Estes indicativos da presença de dificuldades de aprendizagem, na opinião de Cruz (2009), poderão ser consequência, dos indícios neurológicos ligeiros das dificuldades de aprendizagem, como a lentidão (os inquiridos apontaram o ritmo lento), a debilidade motora, a hipertonia e a hipotonia, os transtornos na lateralidade e os movimentos assimétricos. O mesmo autor ainda refere os problemas de percepção, onde inclui os transtornos ao nível da percepção das formas, do espaço e do completamento visual, cujos efeitos podem ser identificados na falta de qualidade dos trabalhos e tarefas escolares e na sua não conclusão no tempo pretendido.

Embora mencionado em segundo lugar, é muitíssimo menos referido o encaminhamento do aluno para outros técnicos, cujo objectivo parece ser a realização de um diagnóstico formal que identifique e avalie as dificuldades de aprendizagem. Na base de um diagnóstico formal encontramos, na maioria dos casos, o critério de discrepância, ou seja, a existência de uma discordância entre o potencial (quociente inteligência) e o rendimento da aprendizagem académica, já que o funcionamento intelectual não é coincidente com a realização escolar (Fonseca, 2009; Correia, 2008a). Porém, para Hallahan e Mercer (2002) esta abordagem (discrepância o diferencial entre o desempenho e o potencial intelectual de um individuo) coloca muitos entraves na identificação de crianças nos primeiros anos de escolaridade, o que se torna particularmente problemático, já que a investigação realizada demonstra claramente que a intervenção é tanto mais eficaz quanto mais cedo for implementada.

Em sinopse, podemos dizer que os professores para identificarem e avaliarem as dificuldades de aprendizagem fazem maioritariamente uma observação do aluno em diversas áreas, nomeadamente às dificuldades académicas e cognitivas e aos comportamentos e atitudes na sala de aula. Salientamos porém, que não obtivemos informação relevante relativamente à forma como fazem e sistematizam essa observação.

2.2. Procedimentos face aos alunos com dificuldades de aprendizagem

Os resultados apresentados reportam-se à questão “Quando se depara com um

aluno, no seu grupo/turma, que apresenta dificuldades de aprendizagem quais os procedimentos que realiza?”. Foram criadas cinco categorias: referênciação, encaminhamento, informação, avaliação em equipa e adequação do processo ensino-aprendizagem.

Tabela 36. Procedimentos face aos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Referênciação	7	15,6
2. Encaminhamento	6	13,3
3. Informação	8	17,8
4. Avaliação em equipa	1	2,2
5. Adequação do processo ensino-aprendizagem	23	51,1
Total	45	100

Na Tabela 36 podemos constatar que as categorias mais verbalizadas, quanto aos procedimentos realizados pelos professores face aos alunos com dificuldades de aprendizagem referem-se, em primeiro lugar, à *adequação do processo ensino-aprendizagem* (N=23; 51,1%), em segundo lugar, à *passagem da informação* (N=8; 17,8%), em terceiro lugar, à *referênciação* (N=7; 15,6%), e em quarto lugar, ao *encaminhamento* (N=6; 13,3%). Por último, a *avaliação em equipa* foi mencionada por apenas um professor, representando 2,2% das verbalizações.

Tabela 37. Procedimentos face aos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Referênciação		7	15,6
2. Encaminhamento	2.1. Em geral	4	8,9
	2.2. Avaliação psicológica	2	4,4
3. Informação	3.1. Departamento do 1º Ciclo	4	8,9
	3.2. Encarregado de educação	4	8,9
4. Avaliação em equipa		1	2,2
5. Adequação do processo ensino-aprendizagem	5.1. Diferenciação	3	6,7
	5.2. Individualização	5	11,2
	5.3. Intensificação/reforço no acompanhamento	5	11,2
	5.4. Aprendizagem cooperativa	2	4,4
	5.5. Adequação ao ritmo de aprendizagem	2	4,4
	5.6. Motivação	2	4,4
	5.7. Auto-estima	2	4,4
	5.8. Incentivo à participação	1	2,2
	5.9. Responsabilização do aluno	1	2,2
Total		45	100

Ao realizarmos uma análise mais fina das categorias, na tabela 37, verificamos a

existência de subcategorias em três categorias: *adequação do processo ensino-aprendizagem, informação e encaminhamento*.

No que concerne à categoria mais verbalizada, *adequação do processo ensino-aprendizagem*, averiguámos que as três subcategorias mais cotadas são a *intensificação/reforço no acompanhamento* (N=5; 11,2%), a *individualização* (N=5; 11,2%) e a *diferenciação* (N=3; 6,7%).

“o ensino (...) com maior incidência nas competências (...) a desenvolver no aluno” (suj.6)

“prestar-lhe um ensino mais individualizado” (suj.10)

“aplico uma pedagogia diferenciada” (suj.12)

Em relação à categoria *informação*, apurámos que as duas subcategorias existentes tiveram o mesmo número de verbalizações, o que demonstra ser uma preocupação dos docentes passar a informação quer em *departamento do 1º Ciclo* (N=4; 8,9%) quer para o *encarregado de educação* (N=4; 8,9%).

“dou conhecimento ao Departamento” (suj.4)

“falo com o encarregado de educação” (suj.9)

No que concerne ao *encaminhamento*, a subcategoria *em geral* (N=4; 8,9%), isto é, sem especificação, obteve uma maior frequência do que a subcategoria *avaliação psicológica* (N=2; 4,4%).

“encaminho” (suj.4)

“avaliação psicológica para descoberta das causas” (suj.5)

Em suma, podemos referir que relativamente aos procedimentos realizados face aos alunos com dificuldades de aprendizagem, em primeiro lugar, destaca-se a adequação do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente a intensificação/reforço do acompanhamento, a individualização do trabalho e a diferenciação pedagógica.

Neste estudo os participantes, todos professores do ensino regular, assumem claramente a sua responsabilidade por estes alunos numa primeira linha de intervenção ao realizarem a adequação do processo ensino-aprendizagem. O seu entendimento aponta no mesmo sentido da afirmação de Rief e Heimburge (2000) para quem é tarefa do professor encontrar a melhor forma de ajudar estas crianças, uma vez que elas não são preguiçosas ou desmotivadas, sendo capazes de aprender. Para Roldão (1999), sem dúvida que os docentes ao adequar o currículo pretendem melhorar a aprendizagem do aluno, pois ao compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais e afectivos poderão investir em opções e estratégias que melhor se enquadram no seu perfil.

Os participantes neste estudo também referem que informam quer o seu

departamento quer o encarregado de educação das dificuldades de aprendizagem do aluno, além de realizar a referência do aluno para os serviços de apoio especializado e o seu encaminhamento para outros serviços. Todos estes procedimentos parecem ir de encontro ao preconizado por Ainscow (2005), para uma educação inclusiva, uma vez que um dos princípios da inclusão, obriga a identificar e a remover as barreiras que impedem o aluno de aprender, recomendando a recolha, síntese e avaliação de informações a partir de uma vasta pluralidade de fontes, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e estimular a criatividade na solução de problemas.

3. Tema III: Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem

O tema III foi abordado através de duas questões principais que pretenderam investigar quais as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. De forma a atingir esse objectivo foram construídas duas questões centrais: *“Na sua opinião do que precisam os alunos com dificuldades de aprendizagem?”* e *“Quais os factores que considera estarem envolvidos na resolução/ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem?”*

3.1. Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem

Os resultados apresentados seguidamente foram encontrados no âmbito da questão *“Na sua opinião do que precisam os alunos com dificuldades de aprendizagem?”*. É possível constatar a existência de sete categorias de necessidades: acompanhamento familiar, diagnóstico precoce, factores psicológicos, adaptação da intervenção no ensino regular, apoio por outros professores, apoio de outros técnicos e redução da turma.

As categorias mais verbalizadas pelos professores destacam, com quase metade das verbalizações, a necessidade de *adaptação da intervenção no ensino regular* (N=4; 8,9%), em segundo lugar, o envolvimento dos *factores psicológicos* (N=9; 22,5%), e em terceiro lugar a necessidade de *apoio por outros professores* (N=4; 10%).

Tabela 38. Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Acompanhamento familiar	2	5
2. Diagnóstico precoce	1	2,5
3. Factores psicológicos	9	22,5
4. Adaptação da intervenção no ensino regular	19	47,5
5. Apoio por outros professores	4	10
6. Apoio de outros técnicos	2	5
7. Redução da turma	3	7,5
Total	40	100

Embora com menos verbalizações os docentes inquiridos referiram também como necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem a *redução da turma* (N=3; 7,5%), o *apoio de outros técnicos* (N=2; 5%), o *acompanhamento familiar* (N=2; 5%) e, ainda, o *diagnóstico precoce* da sua problemática (N=1; 2,5%).

Tabela 39. Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Acompanhamento familiar		2	5
2. Diagnóstico precoce		1	2,5
3. Factores psicológicos	3.1. Auto-estima	2	5
	3.2. Motivação	1	2,5
	3.3. Valorização / incentivo	4	10
	3.4. Auto-regulação	1	2,5
	3.5. Integração no grupo de pares	1	2,5
4. Adaptação da intervenção no ensino regular	4.1. Intensificação do apoio	3	7,5
	4.2. Individualização	8	20
	4.3. Adequação ao ritmo de aprendizagem	4	10
	4.4. Trabalho de equipa	1	2,5
	4.5. Materiais educativos	2	5
	4.6. Recurso às tecnologias	1	2,5
5. Apoio por outros professores	5.1. Docente de apoio	2	5
	5.2. Apoio especializado	2	5
6. Apoio de outros técnicos		2	5
7. Redução da turma		3	7,5
Total		40	100

Ao efectuarmos uma análise mais fina das categorias na Tabela 39 certificamo-nos que é nas três categorias mais enunciadas que se verifica a existência de subcategorias, sendo que importa aqui analisá-las.

No que se refere à *adaptação da intervenção no ensino regular*, é de destacar a necessidade da *individualização* (N=8; 20%) do apoio, da *adequação ao ritmo de aprendizagem* (N=4; 10%) do aluno e da *intensificação do apoio* (N=3; 7,5%).

“maior disponibilidade de apoio individualizado” (suj.8)

“precisam de (...) mais de mais tempo para realizarem as aprendizagens” (suj.5)

“mais apoio” (suj.15)

No que concerne ao envolvimento dos factores psicológicos os professores evidenciam a necessidade da *valorização/incentivo* (N=4; 10%) do trabalho realizado pelo aluno e a promoção de uma melhoria na *auto-estima* (N=2; 5%) do aluno.

“valorização do seu trabalho” (suj.3)

“(…) que lhes incrementa positivamente a sua auto-estima” (suj.5)

Em relação ao *apoio por outros professores* as verbalizações repartem-se equitativamente entre o *docente de apoio* (N=2; 5%) e o *apoio especializado* (N=2; 5%).

“professor de apoio sempre na sala”(suj.13)

“de serem acompanhados por um profissional com formação na área do ensino Especial” (suj.9)

Concluindo, a maioria dos professores considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm necessidade da intensificação e da individualização do apoio, de respeito pelo seu ritmo de aprendizagem e de adequações no processo ensino-aprendizagem. O destaque dado pelos inquiridos à necessidade de reforçar o apoio a estes alunos, parece estar em conformidade com as investigações realizadas, referindo Lopes (2010) que o apoio educativo deve ser incentivado, em caso do aluno apresentar dificuldades na leitura e na escrita, logo a partir do 1º ano de escolaridade, pois não existe qualquer evidência de que este melhore com o tempo e de forma natural, apontando as evidências no sentido contrário.

Os inquiridos referiram também a necessidade de uma melhoria da auto-estima do aluno e da concomitância de necessidades quer na valorização quer no incentivo à participação nas tarefas escolares, o que parece estar em sintonia com Fonseca (1999) que identificou os seguintes problemas emocionais com maior repercussão académica: a ansiedade, a dependência e instabilidade emocional; a tensão nervosa; a inquietude e desobediência; as reacções comportamentais bruscas e desconcertantes; a falta de controlo de si mesmo; a dificuldade de ajustamento à realidade; os problemas de comunicação, o autoconceito e a auto-estima baixos, com reduzida tolerância à frustração.

No respeitante ainda às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem encontramos referência à necessidade de um número reduzido de alunos na turma, de apoio por outros técnicos, de acompanhamento familiar reforçado e de um diagnóstico precoce.

3.2. Factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem

Apresentamos de seguida os resultados referentes à questão “Quais os factores que considera estarem envolvidos na resolução/ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem?”, tendo sido identificadas sete categorias: factores familiares, diagnóstico precoce, factores psicológicos do aluno, adaptação da intervenção no ensino regular, apoio por outros professores, apoio de outros técnicos e acompanhamento psicológico.

Tabela 40. Factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Factores familiares	10	27
2. Diagnóstico precoce	1	2,7
3. Factores psicológicos do aluno	7	19
4. Adaptação da intervenção no ensino regular	10	27
5. Apoio por outros professores	6	16,2
6. Apoio de outros técnicos	1	2,7
7. Acompanhamento psicológico	2	5,4
Total	37	100

No total da nossa amostra, apresentados na Tabela 40, são os *factores familiares* (N=10; 27%), a *adaptação da intervenção no ensino regular* (N=10; 27%), os *factores psicológicos* (N=7; 19%) e o *apoio por outros professores* (N=6; 16,2%) as categorias mais verbalizadas como factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“expectativas e interesse demonstrado pela família, relativamente ao desempenho académico dos alunos” (suj.14)

“promover um bom ambiente pedagógico na turma” (suj.12)

“uma boa interacção com os colegas” (suj.6)

“acompanhamento de um profissional com formação na área do Ensino Especial” (suj.9)

Os professores ainda referiram como factores coadjuvantes na resolução das dificuldades de aprendizagem o *acompanhamento psicológico* (N=2; 5,4%), o *apoio de outros técnicos* (N=1; 2,7%) e o *diagnóstico precoce* (N=1; 2,7%).

“o aluno deverá ser observado por um psicólogo” (suj.9)

“apoio por outros técnicos” (suj.11)

“diagnóstico precoce” (suj.7)

Uma análise mais fina das categorias na revela que a existência de subcategorias remete-nos para as categorias mais enunciadas e que importa serem abordadas de seguida.

Relativamente aos factores familiares estes foram referidos *em geral* (N=3; 8,1%), como *apoio familiar* (N=3; 8,1%), na *relação escola-família* (N=2; 5,4%) e enquanto *factores socioeconómicos* (N=2; 5,4%).

“[factores] familiares” (suj.13)

“apoio familiar” (suj.10)

“a colaboração dos encarregados de educação no acompanhamento e no diálogo com o docente” (suj.12)

“económicos e sociais” (suj.15)

Tabela 41. Factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Factores familiares	1.1. Em geral	3	8,1
	1.2. Apoio familiar	3	8,1
	1.3. Relação escola-família	2	5,4
	1.4. Factores socioeconómicos	2	5,4
2. Diagnóstico precoce		1	2,7
3. Factores psicológicos do aluno	3.1. Motivação	2	5,4
	3.2. Auto-estima	1	2,7
	3.3. Autoconfiança	2	5,4
	3.4. Integração no grupo de pares	2	5,4
4. Adaptação da intervenção no ensino regular	4.1. Ensino individualizado	1	2,7
	4.2. Adequação ao ritmo de aprendizagem	2	5,4
	4.3. Relação professor/aluno	7	19
5. Apoio por outros professores	5.1. Em geral, no ensino regular	3	8,1
	5.2. Apoio especializado	3	8,1
6. Apoio de outros técnicos		1	2,7
7. Acompanhamento psicológico		2	5,4
Total		37	100

No que concerne à adequação da intervenção no ensino regular, destaca-se a subcategoria *relação professor-aluno* (N=7; 19%), seguida da subcategoria *adequação ao ritmo de aprendizagem* (N=2; 5,4%) e do *ensino individualizado* (N=1; 2,7%).

“bom relacionamento com o professor” (suj.10)

“respeito (...) pelo seu ritmo de aprendizagem/trabalho” (suj.1)

“ensino individualizado” (suj.9)

Também os factores psicológicos do aluno foram considerados pelos professores como estando envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem, obtendo o mesmo número de verbalizações, a *motivação* (N=2; 5,4%), a *autoconfiança* (N=2; 5,4%) e a *integração no grupo de pares* (N=2; 5,4%), e em último a *auto-estima* (N=1; 2,7%).

“vontade da parte do aluno em causa para tentar ultrapassar as suas dificuldades” (suj.10)

“autoconfiança” (suj.6)

“[bom relacionamento com] o seu grupo de pares” (suj.10)

“auto-estima” (suj.6)

No referente à última categoria mais cotada, *apoio por outros professores*, os

sujeitos mencionaram este apoio de forma *geral* (N=3; 8,1%) e por *apoio especializado* (N=3; 8,1%), tendo a mesma frequência.

“apoio pedagógico na escola” (suj.10)

“a disponibilização de professores de apoio com formação em educação especial” (suj.12)

Em conclusão constatamos que os professores inquiridos consideram como factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem a família do aluno, nomeadamente o apoio prestado por esta; a adequação da intervenção no ensino regular, destacando muito significativamente a relação professor/aluno; os factores psicológicos do aluno, designadamente a motivação, autoconfiança e integração no grupo de pares; e, por fim, o apoio prestado por outros professores.

Os inquiridos também consideram os factores socioeconómicos importantes na resolução das dificuldades de aprendizagem. Vejamos então o estudo de Billard, Fluss, Ducot, Warszawski, Ecalé, Magnan, Richard e Ziegler (2008), cujo objectivo visou determinar os factores médicos, comportamentais, socioeconómicos e cognitivos associados às dificuldades de aprendizagem da leitura. Os resultados foram surpreendentes: ao nível comportamental o único factor envolvido foi a desatenção, ao nível cognitivo o envolvimento recaiu sobre as competências na consciência fonológica, não se salientou nenhum em relação aos factores médicos, e nos factores socioeconómicos o único envolvido foi a “educação da mãe”. Também Fuchs e Fuchs (2001) referiram que tinha sido observado, em várias pesquisas, nos testes de aptidão educacional, desempenhos idênticos entre alunos com baixa realização escolar com e sem o “rótulo” de dificuldades de aprendizagem e entre estes e estudantes com baixa condição económica. Logo, parece-nos não existir fundamento empírico suficiente para a indicação destes como factores a considerar na resolução das dificuldades de aprendizagem.

Em sintonia com a indicação, por parte dos professores, da relação entre professor e aluno, como um factor importante na resolução das dificuldades de aprendizagem, estão Sprinthall e Sprinthall (1993), ao defender que o clima de sala de aula é fundamental na aprendizagem, pois se o aluno se sentir valorizado enquanto pessoa, o resultado da aprendizagem é positivo, uma vez que a qualidade da relação entre o professor e o aluno tem um impacto em muitos aspectos da interacção na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem real do aluno.

Tal como no nosso estudo, a literatura da especialidade também aborda frequentemente o envolvimento dos factores psicológicos do aluno nas dificuldades de

aprendizagem, o que origina a implicação destes, obrigatoriamente, na sua resolução. O DSM-IV-TR (2000) associa às dificuldades de aprendizagem a desmoralização, a baixa auto-estima e os défices nas habilidades sociais, enquanto Lyon (1996) fala de problemas de ajustamento social, em virtude das crianças com dificuldades de aprendizagem parecerem ser mais propensas a apresentar níveis elevados de ansiedade, retraimento, depressão e baixa auto-estima em comparação com os seus colegas sem dificuldades de aprendizagem.

Em relação ao apoio prestado por outros professores é interessante que não existam diferenças entre a frequência das verbalizações gerais relativas ao apoio e do apoio especializado, parecendo indicar que a importância para os professores está realmente no facto da existência do apoio, independentemente de quem o lecciona.

4. Tema IV: Processo ensino/aprendizagem

Este tema foi explorado por relação com cinco questões principais e duas subsidiárias visando o seu aprofundamento. Com este tema pretendemos conhecer as práticas educativas dos professores, no âmbito dos processos e metodologias de ensino/aprendizagem utilizados relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

4.1. Intervenção/acompanhamento por parte de outros técnicos

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente à questão *“Na sua opinião todos os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam beneficiar de uma intervenção ou acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes? Justifique a sua opinião.”*.

Tabela 42. Acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes: critério sujeitos

	Total	
	N	%
Sim	15	100
Total	15	100

A análise da Tabela 42 permite-nos perceber que todos os sujeitos (N=15; 100%) assumiram uma total concordância quanto ao acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem por outros professores ou técnicos.

No que concerne aos motivos justificativos apresentados pelos sujeitos cujo critério

de resposta foi *Sim* identificaram-se quatro categorias: *progressão na aprendizagem*, *resposta especializada*, *motivos da intervenção especializada* e *articulação professor/outros técnicos*. Como foram identificadas apenas duas subcategorias, procederemos à sua análise de seguida por relação com a categoria, não dividindo essa análise em duas tabelas como o temos vindo a realizar.

Tabela 43. Motivos justificativos do acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Progressão na aprendizagem		4	21
2. Resposta especializada		10	52,7
3. Motivos da intervenção especializada	3.1. Gravidade das dificuldades	1	5,3
	3.2. Falta de tempo do professor	2	10,5
4. Articulação professor/outros técnicos		2	10,5
	Total	19	100

Ao analisar estes resultados, verificamos que a categoria *resposta especializada* (N=10; 52,7%) destaca-se em relação às restantes, contabilizando mais de metade do total das verbalizações, o que demonstra a importância atribuída pelos professores a esta, seguida da categoria *progressão na aprendizagem* (N=4; 21%) e da categoria *motivos da intervenção especializada* (N=3; 15,8%). Nesta última categoria foram identificadas duas subcategorias: *falta de tempo do professor* (N=2; 10,5%) e *gravidade das dificuldades* (N=1; 5,3%).

“os alunos com dificuldades de aprendizagem poderiam beneficiar muito do trabalho de uma equipa multidisciplinar que pudesse apoiá-los nos diferentes domínios em que apresentam comprometimentos” (suj.7)

“para auxiliar a aprendizagem dos alunos” (suj.6)

“o professor não consegue prestar todo o apoio que o aluno necessita pelo facto do mesmo se encontrar em turmas grandes e muito heterogéneas” (suj.10)

Um último, com menor expressão, surge a categoria referente à *articulação professor/outros técnicos* (N=2; 10,5%).

“esse trabalho deve ser em parceria com o prof. titular” (suj.1)

De forma sucinta podemos afirmar que os docentes consideram importante para a progressão na aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem a existência de uma resposta especializada, assumindo como principais motivos para a sua necessidade, a falta de tempo do professor do ensino regular ou a gravidade das dificuldades.

Estes dados são bastante interessantes na medida em que, anteriormente, o acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes nunca surgiu com evidente

destaque. Uma interpretação possível para estes resultados é que apesar da intervenção dos serviços de apoio especializado ser fundamental, na maioria dos casos, para colmatar as necessidades educativas específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Correia, 2004), também é imprescindível a adaptação do ensino por parte do professor do ensino regular.

4.1.1. Espaço e horário para esse acompanhamento

Em seguida, apresentamos os resultados encontrados no âmbito da questão de aprofundamento “Em caso afirmativo faça referência ao horário e ao espaço onde deveria ocorrer”.

Relativamente ao espaço foram identificadas quatro categorias: dentro da sala de aula, fora da sala de aula, dentro e fora da sala de aula e adaptado a cada aluno. No que concerne ao horário este foi considerado como devendo ser: lectivo, extralectivo, semanal e adaptado a cada aluno.

Tabela 44. Espaço para acompanhamento: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Dentro da sala de aula	3	23
2. Fora da sala de aula	5	38,6
3. Dentro e fora da sala de aula	2	15,4
4. Adaptado a cada aluno	3	23
Total	13	100

Relativamente ao espaço em que deverá decorrer o acompanhamento por parte de outros técnicos aos alunos com dificuldades de aprendizagem os inquiridos consideram, em primeiro lugar, que deveria ser *fora da sala de aula* (N=5; 38,6%), seguido das categorias, com a mesma expressividade, *adaptado a cada aluno* (N=3; 23%) e *dentro da sala de aula* (N=3; 23%).

“devem ser retirados da sala de aula para trabalharem individualmente” (suj.9)

“há alunos para quem o apoio prestado em contexto de sala de aula resulta muito bem; existem casos em que se torna mais produtivo para o aluno ter esse apoio num espaço diferente” (suj.14)

“deverá estar em situação de sala de aula, em contacto com os colegas e a professora” (suj.6)

A categoria menos enunciada foi *dentro e fora da sala de aula* (N=2; 15,4%), o que parece indicar alguma preferência por existir um espaço fixo para esse apoio por parte dos professores.

No que concerne ao horário para esse acompanhamento, a preferência dos professores parece ser dentro do horário *lectivo* (N=7; 58,4%) pois representa mais de metade das verbalizações obtidas no âmbito desta questão, e a opção *adaptado a*

cada aluno (N=3; 25%).

“esse apoio deve ser dado em tempo lectivo” (suj.14)

“o horário (...) terá em conta as necessidades específicas de cada aluno” (suj.12)

Quanto ao horário extralectivo para esse acompanhamento, não teve grande expressividade neste grupo de professores.

Tabela 45. Horário para esse acompanhamento: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Lectivo	7	58,4
2. Extralectivo	1	8,3
3. Semanal	1	8,3
4. Adaptado a cada aluno	3	25
Total	12	100

Estes resultados são bastante interessantes na medida em que a totalidade dos inquiridos concordam que o acompanhamento feito por outros técnicos ou docentes, seja dentro do horário lectivo, permitindo não aumentar a carga horária dos alunos, mas preferencialmente fora da sala de aula.

Nesta linha encontramos Postic (1995), defendendo que os alunos em dificuldades devem fazer, um trabalho individualizado com o professor, em gabinete, e o relatório síntese, de 2005, da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, referindo, sobre o apoio temporário aos alunos, que retirar o aluno da sala para algumas sessões de trabalho pode permitir que este não seja excluído da classe regular. Este documento define ainda alguns critérios, em relação a este tipo de apoio, no que concerne ao local, que deve ser o mais próximo possível (preferencialmente na classe ou na escola regular), e à sua duração, que deve ser por um período de tempo tão curto quanto possível.

4.2. Intervenção/acompanhamento eficazes nas dificuldades de aprendizagem

No que diz respeito à questão “Que tipo de intervenção ou acompanhamento, na sua opinião, é a mais eficaz no combate às dificuldades de aprendizagem? Justifique a sua opinião.”, foram identificadas um total de seis categorias: envolvimento da família, intervenção precoce, adaptação da intervenção no ensino regular, apoio por outros professores, apoio de outros técnicos e organização escolar.

Tabela 46. Intervenção/acompanhamento eficazes nas dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Envolvimento da família	3	7,9
2. Intervenção precoce	2	5,3
3. Adaptação da intervenção no ensino regular	20	52,6
4. Apoio por outros professores	3	7,9
5. Apoio de outros técnicos	6	15,8
6. Organização escolar	4	10,5
Total	38	100

Através da análise da Tabela 46 podemos constatar que a categoria mais verbalizada sugere que o factor mais eficaz na intervenção e acompanhamento nas dificuldades de aprendizagem é a *adaptação da intervenção no ensino regular* (N=20; 52,6%), destacando-se de todas as outras categorias.

Em segundo lugar, a categoria enunciada pelos professores refere o *apoio de outros técnicos* (N=6; 15,8%) e em terceiro lugar a categoria referente à *organização escolar* (N=4; 10,5%).

“mais apoio” (suj.15)

“apoiar individualmente” (suj.5)

“orientações concretas para o professor da turma” (suj.9)

Uma análise mais fina das categorias remete para a existência de subcategorias apenas nas categorias mais cotadas (tabela 47).

Tabela 47. Intervenção/acompanhamento eficazes nas dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Envolvimento da família		3	7,9
2. Intervenção precoce		2	5,3
3. Adaptação da intervenção no ensino regular	3.1. Intensificação do apoio	4	10,5
	3.2. Individualização	5	13,1
	3.3. Apoio fora da sala	2	5,3
	3.4. Articulação com o docente da turma	3	7,9
	3.5. Adequação de metodologias	1	2,6
	3.6. Reforço nas áreas estruturantes	1	2,6
	3.7. Repetição de tarefas	1	2,6
	3.8. Relação professor/aluno	2	5,3
	3.9. Responsabilização do aluno	1	2,6
4. Apoio por outros professores		3	7,9
5. Apoio de outros técnicos	5.1. Em geral	4	10,5
	5.2. Psicologia	2	5,3
6. Organização escolar	6.1. Redução da turma	2	5,3
	6.2. Recursos humanos	2	5,3
Total		38	100

Em relação à adaptação da intervenção no ensino regular verificamos a existência de nove subcategorias, onde se salientam três: em primeiro lugar a *individualização* (N=5; 13,1%), seguida da *intensificação do apoio* (N=4; 10,5%) e a *articulação com o docente da turma* (N=3; 7,9%).

No que concerne ao apoio de outros técnicos as verbalizações *gerais* (N=4; 10,5%) são mais cotadas do que as referentes à *psicologia* (N=2; 5,3%). Quanto aos factores ligados à organização escolar aparecerem com o mesmo número de enunciações as subcategorias que relacionam a *redução da turma* (N=2; 5,3%) e a existência suficiente de *recursos humanos* (N=2; 5,3%) com eficácia nas dificuldades de aprendizagem.

“este apoio teria que ser diário” (suj.5)

“acompanhamento individualizado do aluno” (suj.9)

“passa pelo apoio prestado por um técnico habilitado a intervir na área em que o aluno apresenta o comprometimento” (suj.7)

“mais docentes” (suj.13)

Concluindo, os professores inquiridos referem como eficazes na intervenção e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem a intensificação do apoio e a individualização do ensino, em articulação com o docente do ensino regular.

Sobre este assunto é muito interessante verificar a concordância com a opinião de Cosme e Trindade (2002) sobre a necessidade de existir uma articulação entre os docentes do ensino regular e os professores responsáveis pela medida de apoio pedagógico acrescido. Referem estes autores que sem esta articulação, as medidas educativas compensatórias podem não produzir os resultados esperados, resultando apenas em planos de apoio estruturados de forma vaga, imprecisa e ambígua em relação às reais dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos. Argumentam estes autores, que sem bons diagnósticos, este tipo de intervenção não passa de uma repetição dos conteúdos e estratégias de sala de aula, provocando o na maioria das vezes em desinteresse e falta de assiduidade dos alunos.

Os docentes inquiridos voltam a indicar novamente a necessidade de uma intervenção precoce, no entanto, observamos que esta continua a não ocupar o lugar de destaque que lhe é atribuído na literatura da especialidade e confirmado pelos estudos realizados. Pensamos que aliado a este resultado pode estar subjacente o pensamento de que as dificuldades de aprendizagem melhoram com o tempo e ao longo da escolaridade.

Provando o contrário, por exemplo, estão as conclusões do estudo desenvolvido por Scanlon, Vellutino, Small, Fanuele e Sweeney (2005) que avaliou a eficácia de um

programa preventivo, no jardim de infância, para crianças em risco de vir a ter dificuldades na leitura. Este estudo revelou melhorias significativas por parte destas crianças, tendo também demonstrado que se às crianças com dificuldades fosse providenciada remediação precoce, individualizada e intensiva, estas diminuiriam as suas dificuldades e os seus resultados melhorariam (sobretudo no primeiro ano do 1º Ciclo). Este programa de intervenção foi desenvolvido com pequenos grupos de crianças e pretendia desenvolver habilidades que normalmente faltam às crianças que apresentam dificuldades na leitura: consciência dos fonemas e das letras, conhecimento e identificação da letra/som, a compreensão do princípio alfabético e a familiaridade com o objectivo e convenções da escrita.

Embora seja dada alguma relevância ao apoio prestado por outros técnicos e à existência de recursos humanos suficientes no reforço da intervenção e acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não deixa de ser curioso que os professores não destaquem a intervenção e o acompanhamento por outros técnicos e docentes como eficaz quando anteriormente todos manifestaram a sua concordância com esse tipo de acompanhamento.

4.3. Estratégias de ensino-aprendizagem adoptadas pelos professores comuns a todos os alunos

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados no âmbito da questão “Que tipo de estratégias de ensino/aprendizagem comuns a todos os alunos utiliza também com os alunos com dificuldades de aprendizagem?”. Foram identificadas seis categorias de verbalizações: factores psicológicos do aluno, organização do espaço, regras de sala de aula, estratégias de ensino, adaptação da intervenção e recursos/materiais.

Tabela 48. Estratégias de ensino-aprendizagem comuns a todos os alunos: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Factores psicológicos do aluno	20	30,8
2. Organização do espaço	1	1,5
3. Regras de sala de aula	1	1,5
4. Estratégias de ensino	20	30,8
5. Adaptação da intervenção	17	26,2
6. Recursos/materiais	6	9,2
Total	65	100

Numa análise à Tabela 48 podemos observar que se destacam três categorias,

surgindo como as mais enunciadas *factores psicológicos do aluno* (N=20; 30,8%) e *estratégias de ensino* (N=20; 30,8%), com têm a mesma expressividade, seguidas da categoria *adaptação da intervenção* (N=17; 26,2%).

As outras três categorias foram menos enunciadas, no entanto, destaca-se ainda nesse grupo a categoria *recursos/materiais* (N=6; 9,2%).

Uma análise mais fina das categorias na Tabela 49 permite verificar que existem subcategorias em quatro categorias.

Tabela 49. Estratégias de ensino-aprendizagem comuns a todos os alunos: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Factores psicológicos do aluno	1.1. Motivação	6	9,2
	1.2. Auto-estima	5	7,7
	1.3. Gratificação	4	6,2
	1.4. Tolerância à frustração	3	4,7
	1.5. Relação com o professor	1	1,5
	1.6. Modelação do comportamento	1	1,5
2. Organização do espaço		1	1,5
3. Regras de sala de aula		1	1,5
4. Estratégias de ensino	4.1. Ensino mútuo	5	7,7
	4.2. Trabalho de grupo	5	7,7
	4.3. Ensino individualizado	5	7,7
	4.4. Estudo autónomo	2	3,1
	4.5. Pedagogia do contrato	3	4,7
5. Adaptação da intervenção	5.1. Em geral	1	1,5
	5.2. Adequação ao ritmo de aprendizagem	4	6,2
	5.3. Diversificação de tarefas	2	3,1
	5.4. Flexibilidade nas actividades	1	1,5
	5.5. Explicitação das actividades	2	3,1
	5.6. Repetição das instruções	1	1,5
	5.7. Desenvolvimento da oralidade	4	6,2
	5.8. Métodos de estudo	1	1,5
	5.9. Auto-avaliação	1	1,5
6. Recursos/materiais	6.1. Diversificados	1	1,5
	6.2. Informáticos	5	7,7
Total		65	100

Em relação à categoria *factores psicológicos do aluno*, os professores colocaram em evidência as subcategorias *motivação* (N=6; 9,2%), *auto-estima* (N=5; 7,7%) e *gratificação* (N=4; 6,2%).

“proporcionar actividades que os motive” (suj.2)

“valorização dos pequenos progressos realizados” (suj.7)

“atribuir reforços” (suj.4)

No que concerne às *estratégias de ensino* as três subcategorias que se destacam com o mesmo número de verbalizações são: *ensino mútuo* (N=5; 7,7%), *trabalho de grupo* (N=5; 7,7%) e *ensino individualizado* (N=5; 7,7%).

“trabalho a pares” (suj.7)

“trabalho de grupo” (suj.8)

“orientar e acompanhar na realização das tarefas” (suj.2)

Na categoria referente à *adaptação da intervenção* os professores consideram como mais importante a *adequação ao ritmo de aprendizagem* (N=4; 6,2%) e o *desenvolvimento da oralidade* (N=4; 6,2%).

“atribuição de tarefas ajustadas ao desempenho dos alunos” (suj.7)

“exploração oral” (suj.11)

Por fim, no que se refere aos *recursos/materiais*, os inquiridos mostram preferência pelos *informáticos* (N=5; 7,7%).

“utilização das TIC” (suj.6)

Em suma, relativamente às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores comuns a todos os alunos, os professores manifestaram a sua preferência pela motivação para as actividades escolares, pelo reforço da auto-estima e pela gratificação dos comportamentos adequados, salientando também a utilização de estratégias como o ensino mútuo, o trabalho de grupo e o ensino individualizado. Consideram ainda relevante na adaptação do processo ensino-aprendizagem para todos os alunos o desenvolvimento da oralidade e o respeito pelo ritmo de aprendizagem, mostrando a sua eleição pela utilização de recursos informáticos.

Ao observarmos os resultados apercebemo-nos de uma grande diversidade de estratégias apontadas pelos professores, o que nos parece apontar na mesma linha de algumas conclusões da literatura da especialidade, recomendando que qualquer esforço de intervenção deve ter em conta os diferentes tipos de défices que a criança tem, ou seja, pode ser necessário para além de uma intervenção específica na consciência fonológica e na compreensão textual, um reforço da auto-estima e/ou a promoção da leitura noutras disciplinas, como a matemática, as ciências, a história, não se podendo esperar que a intervenção no défice de leitura seja generalizada para os outros domínios das dificuldades de aprendizagem (Lyon, 1996).

Em relação às estratégias de ensino os resultados obtidos vão no sentido do que Maset (2011) chama de aprendizagem colaborativa em salas de aula inclusivas. Refere esta autora que esta mudança de perspectiva impõe o aprofundamento de um complexo “dispositivo pedagógico”, baseado em três pilares: (i) no *ensino individualizado*, que se deve adequar às características pessoais de cada um dos alunos, (ii) na *autonomia dos alunos*, que estes saibam aprender o mais autonomamente possível e, por fim, (iii) na *organização colaborativa da aprendizagem*,

ou seja, que os alunos, em pequenas equipas de trabalho colaborativo, consigam colaborar e ajudar-se mutuamente. Este tipo de organização tem um duplo objectivo, pois pretende que os alunos além de aprenderem o que o professor lhe ensina contribuam também para o que os seus colegas aprendem, ou seja, que todos aprendam a trabalhar em equipa. Com efeito, os alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem têm mais oportunidades de obterem respostas adequadas às suas dificuldades numa turma organizada de forma colaborativa, do que em turmas organizadas com base numa organização individualista ou competitiva, pois além do professor ficar com mais tempo para responder às especificidades dos seus alunos, estes ajudam-se entre si (Maset, 2011).

À semelhança do relatório síntese, de 2003, da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, relativamente a práticas eficazes, os docentes participantes neste estudo também referiram algumas abordagens que contribuem para a implementação de salas de aula inclusivas, como regras de funcionamento da sala de aula claras com a definição de limites, negociadas entre toda a turma (juntamente com medidas apropriadas de encorajamento e sancionatórias) fazendo parte de um contrato assinado por todos os alunos.

4.4. Estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem

Os resultados apresentados reportam-se à questão “Que tipo de estratégias de ensino/aprendizagem específicas utiliza com estes alunos?”. Identificámos no total cinco categorias de verbalizações: medidas previstas no Despacho Normativo nº 50/2005, factores psicológicos do aluno, organização do espaço, adaptação da intervenção e recursos/materiais.

Tabela 50. Estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Medidas previstas no Despacho Normativo nº 50/2005	1	3
2. Factores psicológicos do aluno	4	12,2
3. Organização do espaço	3	9,1
4. Adaptação da intervenção	17	51,5
5. Recursos materiais	8	24,2
Total	33	100

Na Tabela 50 podemos observar que se destaca, em primeiro lugar, a categoria

adaptação da intervenção (N=17; 51,5%), com mais de metade das verbalizações dos professores, seguida da categoria *recursos/materiais* (N=8; 24,2%) e, em terceiro lugar, surge a categoria referente aos *factores psicológicos do aluno* (N=4; 12,2%).

Vejamus então uma análise mais fina destas categorias na Tabela 51.

Tabela 51. Estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Medidas previstas no Despacho Normativo nº 50/2005		1	3
2. Factores psicológicos do aluno	2.1. Auto-estima	1	3
	2.2. Autoconfiança	1	3
	2.3. Gratificação	1	3
	2.4. Responsabilidade	1	3
3. Organização do espaço		3	9,1
4. Adaptação da intervenção	4.1. Em geral	3	9,1
	4.2. Ensino individualizado	7	21,3
	4.3. Ensino mútuo	1	3
	4.4. Multissensorial	1	3
	4.5. Reforço temporal	2	6,1
	4.6. Actividades lúdicas	1	3
	4.7. Avaliação	2	6,1
5. Recursos/materiais	5.1. Específicos e adequados	4	12,2
	5.2. Variados	1	3
	5.3. Informáticos	3	9,1
Total		33	100

Essa análise permite apurar que na categoria referente à *adaptação da intervenção* a subcategoria mais verbalizada foi o *ensino individualizado* (N=7; 21,3%) e na categoria referente aos *recursos/materiais* a subcategoria com mais cotação foi *específicos e adequados* (N=4; 12,2%), seguida da subcategoria *informática* (N=3; 9,1%).

Na categoria *factores psicológicos do aluno* não se destacou nenhuma subcategoria reunindo cada uma delas uma verbalização cada (3%).

“ensino individualizado” (suj.12)

“materiais específicos” (suj.3)

“recurso às TIC” (suj.9)

Na generalidade verificamos, quanto às estratégias de ensino-aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que os docentes evidenciam a necessidade de adaptar a sua intervenção, dando especial ênfase ao ensino individualizado auxiliado pela utilização de recursos informáticos e de materiais específicos e adequados.

De acordo com Andrade, Correia e Alves (2001) o computador é visto pelos mais

novos com curiosidade, naturalidade e entusiasmo, além da existência de uma relação afectiva na interacção coma a máquina que, ao se sobrepor à cognitiva, cancela bloqueios e aflições. Estes autores ainda realçam o facto da utilização do computador conceder uma nova perspectiva do erro, pois ao possibilitar a reversibilidade da maior parte das acções permite à criança experimentar sem medo por tentativas e erros, adquirindo experiência e fluência na aprendizagem.

Um aspecto que consideramos significativo pela sua ausência, como uma estratégia de ensino/aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar de se destacar nos programas de intervenção melhor sucedidos para a aprendizagem da linguagem escrita, é o facto de não existir uma alusão clara e inequívoca à necessidade de garantir ligações claras entre a linguagem oral, leitura e linguagem escrita e ao ensino explícito de: (i) competências básicas em ortografia e escrita (produção grafo-motor), (ii) de como empregar estratégias para orientar a formulação de ideias para a escrita e (iii) a organização dessas ideias por escrito (Morais, 1997; Lyon, 1996).

Também não deixa de ser curioso ter sido referido apenas por um professor a utilização das medidas previstas pela moldura legislativa em vigor, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, o que aparentemente pode revelar algum desconhecimento ou pouca importância atribuída pelos professores. Pensamos que subjacente a este pensamento também poderá estar o facto de os professores avançarem de imediato para uma adequação na intervenção, no sentido de colmatarem de imediato as dificuldades que surgem, e só posteriormente se o considerarem necessário é que procedem à implementação das medidas previstas no Despacho Normativo nº 50/2005.

4.5. Materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem

Apresentamos os resultados obtidos no âmbito da questão “Utiliza alguns materiais diferenciados no processo ensino/aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem?”. Foram identificadas oito categorias: manuais escolares, materiais de concretização, lúdicos, fichas, avaliativos, calculadora, informáticos e não utiliza.

Tabela 52. Materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Manuais escolares	1	3,8
2. Materiais de concretização	6	23
3. Lúdicos	3	11,5
4. Fichas	8	30,8
5. Avaliativos	1	3,8
6. Calculadora	1	3,8
7. Informáticos	4	15,6
8. Não utiliza	2	7,7
Total	26	100

Em relação aos materiais utilizados pelos professores com os alunos com dificuldades de aprendizagem podemos constatar a partir da observação da Tabela 52 que se destaca a categoria *fichas* (N=8; 30,8%), seguida da categoria *materiais de concretização* (N=6; 23%), em terceiro lugar, a categoria *informáticos* (N=4; 15,6%) e por último a categoria *lúdicos* (N=3; 11,5%).

Numa análise mais fina das categorias na Tabela 53 apuramos que apenas três das categorias apresentam subcategorias.

Tabela 53. Materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Manuais escolares		1	3,8
2. Material de concretização		6	23
3. Lúdicos	3.1. Jogos	3	11,5
4. Fichas	4.1. Adaptadas	4	15,6
	4.2. Específicas	1	3,8
	4.3. Quantidade	1	3,8
	4.4. Grau de dificuldade	1	3,8
	4.5. Ilustradas	1	3,8
5. Avaliativos	5.1. Adaptados	1	3,8
6. Calculadora		1	3,8
7. Informáticos		4	15,6
8. Não utiliza		2	7,7
	Total	26	100

Na categoria *fichas* evidencia-se a subcategoria *adaptadas* (N=4; 15,6%), na categoria *lúdicos* surge a subcategoria *jogos* (N=3; 11,5%), e na categoria *avaliativos* encontramos a subcategoria *adaptados* (N=1; 3,8%).

Em suma, relativamente aos materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem verificamos que os professores evidenciam a utilização de fichas adaptadas, de materiais de concretização, de recursos

informáticos e também de jogos educativos.

A opinião da maioria dos inquiridos é de que existe necessidade de materiais diferenciados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem, onde destacam a utilização de fichas adaptadas, potencialmente no sentido de aumentar o tempo na tarefa, ou seja, que o aluno sinta que esta está ao seu alcance, de forma que se sinta activamente empenhado em tarefas válidas a um nível elevado de sucesso, e assim não desista ou as evite (Lopes, 2010). Desta forma também o tempo é devidamente aproveitado não tendo que ser, por isso, necessariamente aumentado.

Relativamente a uma maior utilização de materiais de concretização e de recursos informáticos no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem, de acordo com vários estudos que acompanham o desenvolvimento da aprendizagem, parece estar proeminente o pensamento de que à medida que se constrói alguma coisa em concreto, mesmo se em modelo ou simulação, consolida-se o conhecimento, além de que quando se experimenta, se erra e se corrigem os próprios erros, as aprendizagens são mais significativas e estruturadas (Correia, Andrade & Alves, 2001).

Aliado ao facto do jogo ser a forma mais divertida de aprender, o princípio subjacente à utilização de jogos educativos, no contexto educativo, é o de utilizar uma estratégia pedagógica centrada no aluno, procurando que este aprenda por si próprio e substituindo a instrução directa e explícita (Correia, Andrade & Alves, 2001).

No entanto, é de assinalar o facto de dois professores inquiridos ter feito alusão à circunstância de não utilizar materiais diferenciados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Cúmplice a este facto pode estar o envolvimento do pensamento de que os alunos com dificuldades de aprendizagem não necessitam de uma instrução diferentes dos restantes alunos (Lopes, 2010).

5. Tema V: Dificuldades sentidas

Neste tema procurou-se conhecer as dificuldades que os professores sentem relativamente à sua actuação com alunos com dificuldades de aprendizagem. Para uma melhor exploração deste tema colocámos uma questão principal “Encontra dificuldades no ensino de alunos com Dificuldades de Aprendizagem?” e duas subsidiárias para aprofundamento: “Em caso afirmativo diga em que consistem tais dificuldades.” e “O que considera que o ajudaria a ultrapassar essas dificuldades.”

5.1. Dificuldades do professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem

Os resultados apresentados reportam-se à questão de resposta fechada “Encontra dificuldades no ensino de alunos com Dificuldades de Aprendizagem?” pedindo aos sujeitos que “Em caso afirmativo diga em que consistem tais dificuldades.”.

Tabela 54. Dificuldades do professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: critério sujeitos

	Total	
	N	%
Sim	12	80
Não	3	20
Total	15	100

Através da análise à Tabela 54 constatamos que 80% (N=12) dos sujeitos escolheu o critério *sim* enquanto 20% (N=3) respondeu que *não* sentia obstáculos ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente aos motivos justificativos para a existência de dificuldades no ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem foram identificadas cinco categorias: *factores psicológicos do aluno*, *falta de tempo*, *falta de formação*, *constituição da turma* e *escassez de recursos* (Tabela 55).

Tabela 55. Motivos justificativos da existência de dificuldades no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Factores psicológicos do aluno	2	9,5
2. Falta de tempo	5	23,8
3. Falta de formação	3	14,3
4. Características da turma	4	19,1
5. Escassez de recursos	7	33,3
Total	21	100

De acordo com o que podemos observar na Tabela 55 a categoria mais cotada foi a referente à *escassez de recursos* (N=7; 33,3%), em segundo lugar, a categoria alusiva à *falta de tempo* (N=5; 23,8%), em terceiro lugar, surge a categoria *características da turma* (N=4; 19,1%) e em quarto lugar a categoria *falta de formação* (N=3; 14,3%). Por último, aparece a categoria relativa aos *factores psicológicos do aluno* (N=2; 9,5%).

“falta de recursos para fazer actividades diferentes” (suj.15)

“gestão do tempo para que esses alunos possam beneficiar o mais possível de apoio individualizado” (suj.11)

“turmas grandes” (suj.4)

“necessidade de conhecimentos para pôr em prática as estratégias adequadas” (suj.9)

Numa análise mais fina das categorias na Tabela 56 podemos observar que existem subcategorias em três categorias.

Tabela 56. Motivos justificativos da existência de dificuldades no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Factores psicológicos do aluno	1.1. Falta de motivação	1	4,8
	1.2. Pouca auto-estima	1	4,8
2. Falta de tempo		5	23,8
3. Falta de formação		3	14,3
4. Características da turma	4.1. Numerosa	2	9,5
	4.2. Vários anos de escolaridade	2	9,5
5. Escassez de recursos	5.1. Humanos	2	9,5
	5.2. Materiais	5	23,8
Total		21	100

No que concerne à escassez de recursos a subcategoria mais cotada é a que aponta para os recursos *materiais* (N=5; 23,8%). Em relação às características da turma surgem duas subcategorias, *numerosa* (N=2; 9,5%) e *vários anos de escolaridade* (N=2; 9,5%), com a mesma cotação. Quanto aos factores psicológicos do aluno, as duas subcategorias existentes são *falta de motivação* (N=1; 4,8%) e *pouca auto-estima* (N=1; 4,8%).

Em síntese, podemos dizer que relativamente a esta questão os professores se centram ao nível da escassez de recursos, com mais incidência na falta de recursos materiais, na falta de tempo para o acompanhamento e ensino destes alunos, agravado pelas turmas grandes e com vários anos de escolaridade. De facto, indo de encontro dos resultados apurados, na opinião de Sanches e Teodoro (2007) ainda hoje existem muitos obstáculos na educação de alunos com dificuldades de aprendizagem, na sala do ensino regular, e mencionam a falta de recursos humanos e materiais, a falta de formação ou a formação inadequada dos professores, os espaços inadequados e as políticas desajustadas às situações.

No entanto, relativamente à falta de tempo para o ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem destacada pelos docentes, o relatório síntese, de 2005, da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, aponta para colmatar esta necessidade o aumento de recursos (mais tempo atribuído aos professores) ou a reorganização dos mesmos (diferente utilização do tempo disponível). Este documento propõe, como forma de libertar o professor para se

dedicar mais tempo ao ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a utilização dos auxiliares de educação educativa, uma melhoria dos conhecimentos profissionais dos professores (por exemplo através da formação contínua, suporte dos colegas ou das equipas de apoio) e a estimulação dos alunos para trabalharem de forma mais independente, com as novas tecnologias, e/ou a entreajudarem-se (trabalho a pares ou tutoria).

A heterogeneidade dos grupos, assinalado pelos professores como um obstáculo no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem, é desmistificado no relatório síntese, de 2003, da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. Este apresenta argumentos a favor da organização de contextos educativos em que alunos com diferentes níveis de capacidades permanecem juntos na mesma turma, quando afirma que assim evita-se a selecção e respeita-se a natural variação das características dos alunos, além da existência de vantagens ao nível cognitivo e sócio-emocional, promovendo atitudes positivas nos alunos e nos professores face à diferença.

Por outro lado verificamos a verbalização de uma ideia muito generalizada entre os professores, mas errada na opinião de Rodrigues (2006), a de que não é possível desenvolver práticas inclusivas em turmas com 25 ou mais alunos. Diz este autor que isto seria assim se na sua sala de aula o professor apenas executasse o ensino individual e afirma que o ensino pode ser individual e não ter em conta as especificidades do aluno e pode ser em grupo e considerar essas especificidades. Para ele a implementação de vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem), grupos de projecto, grupos de nível, trabalho de pares e trabalho individual, pode permitir uma adequação das situações de aprendizagem às diferentes características dos alunos, de forma a beneficiar os que têm dificuldades escolares.

Para Tomlinson (2008) ao ensinar os alunos a partilhar responsabilidades perante a aprendizagem permite que o professor trabalhe com vários grupos, ou com alunos individualmente, em diferentes momentos do dia, preparando-os melhor para a vida.

5.1.1. Aspectos facilitadores para o professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem

Apresentamos os resultados encontrados no âmbito da questão subsidiária “O que considera que o ajudaria a ultrapassar essas dificuldades”. Foram identificadas

seis categorias: colaboração escola-família, formação, organização escolar, horários adequados, características da turma e suficiência de recursos.

Tabela 57. Facilitadores para o professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Envolvimento da família	3	15,7
2. Formação	5	26,3
3. Organização escolar	1	5,3
4. Horários adequados	1	5,3
5. Características da turma	2	10,5
6. Suficiência de recursos	7	36,9
Total	19	100

No que concerne aos resultados apresentados na Tabela 57 verificamos a evidência da importância dada à existência de *suficiência de recursos* (N=7; 36,9%) dada pelos professores, à *formação* (N=5; 26,3%) e ao *envolvimento da família* (N=3; 15,7%).

“ter outro professor em par pedagógico” (suj.15)

“centro de recursos dentro da escola” (suj.11)

“frequência de ações de formação contínua neste domínio” (suj.7)

“envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos” (suj.6)

Numa análise mais fina das categorias na Tabela 58 apercebemo-nos da importância dada, pelos professores, à suficiência de recursos *humanos* (N=5; 26,3%).

“o professor de apoio na sala” (suj.13)

Tabela 58. Facilitadores para o professor no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Envolvimento da família		3	15,7
2. Formação		5	26,3
3. Organização escolar	3.1. Em geral	1	5,3
4. Horários adequados		1	5,3
5. Características da turma	5.1. Turma reduzida	1	5,3
	5.2. Grupo homogéneo	1	5,3
6. Suficiência de recursos	6.1. Humanos	5	26,3
	6.2. Materiais	2	10,5
Total		19	100

Em suma, podemos referir que os professores consideram como factores facilitadores no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem a existência de recursos humanos suficientes, formação adequada e o envolvimento da família no processo de aprendizagem do aluno.

De facto, os inquiridos valorizaram a suficiência de recursos enquanto facilitador no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem que, de acordo com Booth e Ainscow (2002), podem ser encontrados em qualquer aspecto da escola, nomeadamente na valorização de recursos baseados nos alunos, na sua capacidade de orientar a própria aprendizagem e de se apoiarem mutuamente, tal como o recurso alicerçado na capacidade dos professores de se ajudarem mutuamente.

Também a formação do docente desempenha um papel importante em todo este processo, pois como afirma Morgado (2011), citando os estudos realizados por Dyson, Howes e Roberts, em 2002, o desenvolvimento de programas de educação inclusivos passa obrigatoriamente pela competência dos professores em operacionalizar processos de diferenciação pedagógica, ao nível das suas práticas educativas.

O envolvimento dos pais no percurso escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem é para Tomlinson (2008) muito vantajoso, mas para isso acontecer é necessário que quando eles vão à escola ouçam histórias de sucesso e vejam que o professor acredita na capacidade de aprendizagem do seu filho. Assim, quando os pais se tornam parceiros na educação dos seus filhos, o professor pode perceber melhor a cultura, a língua e a história da criança; compreender o que, no ponto de vista dos pais, funcionará melhor para uma aprendizagem eficaz; e permite ainda que o professor dê sugestões concretas de coisas que estes podem realizar com os seus filhos de forma a ajudá-los a superar as suas dificuldades.

Não poderíamos contudo deixar de destacar o facto de os docentes assinalarem como facilitador no ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem a constituição de grupos homogéneos e de turmas com um número reduzido de alunos. Para Pato (1997) pode, por vezes, ser aconselhável a organização temporária de um grupo de alunos constituído pelos que revelam mais dificuldades, permitindo ao professor privilegiar o acompanhamento desse grupo e assim prestar apoio educativo acrescido, na sala de aula.

6. Tema VI: Necessidades de formação

Pretendendo aceder às conceptualizações dos professores relativamente às suas necessidades de formação, este tema foi explorado por relação a uma questão central, “Considera ter necessidade de formação no domínio das dificuldades de aprendizagem?” e para aprofundamento desse aspecto colocamos a seguinte questão

subsidiária: “Justifique a sua opinião e em caso afirmativo em que domínios.”.

6.1. Domínios da formação

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados no âmbito da questão de resposta fechada “Considera ter necessidade de formação no domínio das dificuldades de aprendizagem?” pedindo aos sujeitos que “Justifique a sua opinião e em caso afirmativo em que domínios.”.

Tabela 59. Necessidade de formação: critério sujeitos

	Total	
	N	%
Sim	13	86,6
Não	2	13,4
Total	15	100

A Tabela 59 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos e permite uma apreensão dos dados na sua globalidade. Assim sendo, é possível afirmar que a maioria dos professores (N=13; 86,6%) revela necessidades de formação na área das dificuldades de aprendizagem enquanto 13,4% (N=2) dos professores considera não ter essa necessidade.

A Tabela 60 apresenta os dados recolhidos relativamente aos domínios pretendidos pelos professores para formação, sendo possível constatar a existência de sete categorias de verbalizações: *autismo*, *hiperactividade e défice de atenção*, *psicologia do desenvolvimento*, *factores psicológicos*, *perturbações da aprendizagem*, *dificuldades de aprendizagem* e *pedagogia diferenciada*.

Tabela 60. Domínios da formação: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Autismo	1	3,4
2. Hiperactividade e Défice de Atenção	3	10,4
3. Psicologia do desenvolvimento	2	7
4. Factores psicológicos	4	13,8
5. Perturbações da aprendizagem	11	37,9
6. Dificuldades de aprendizagem	5	17,1
7. Pedagogia diferenciada	3	10,4
Total	29	100

Ainda em relação à Tabela 60 observamos que se destaca a categoria referente às *perturbações da aprendizagem* (N=11; 37,9%), seguida da categoria *dificuldades de aprendizagem* (N=5; 17,1%) e da categoria *factores psicológicos* (N=4; 13,8%). Embora com menor verbalizações ainda podemos verificar a importância dada ao

domínio da *pedagogia diferenciada* (N=3; 10,4%) e da *hiperactividade e défice de atenção* (N=3; 10,4%).

“*dislexia*” (suj.9)

“*discalculia*” (suj.4)

“*dificuldades da leitura e da escrita*” (suj.14)

“*pedagogia diferenciada*” (suj.12)

“deficit de atenção-hiperactividade” (suj.1)

Uma análise mais fina das categorias na Tabela 61 permite concluir que nas *perturbações da aprendizagem* destacam-se as subcategorias *dislexia* (N=4; 13,8%) e *discalculia* (N=4; 13,8%), enquanto na categoria *dificuldades de aprendizagem* se salienta a subcategoria *leitura e escrita* (N=3; 10,4%).

Tabela 61. Domínios da formação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Autismo		1	3,4
2. Hiperactividade e Défice de Atenção		3	10,4
3. Psicologia do desenvolvimento		2	7
4. Factores psicológicos	4.1. Motivação	1	3,4
	4.2. Emocionais	1	3,4
	4.3. Cognitivos	1	3,4
	4.4. Comportamentais	1	3,4
5. Perturbações da aprendizagem	5.1. Dislexia	4	13,8
	5.2. Disgrafia	2	7
	5.3. Disortografia	1	3,4
	5.4. Discalculia	4	13,8
6. Dificuldades de aprendizagem	6.1. Diagnóstico e intervenção	1	3,4
	6.2. Leitura e escrita	3	10,4
	6.3. Cálculo e raciocínio	1	3,4
7. Pedagogia diferenciada		3	10,4
	Total	29	100

Em suma, a grande maioria dos docentes admite ter necessidades de formação destacando os domínios referentes à dislexia, à discalculia e às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Estas necessidades apontam no mesmo sentido da literatura da especialidade, onde encontramos referência a esse aspecto, logo em 1992, quando Bateman o aludiu como um dos problemas fundamentais do campo dificuldades de aprendizagem, mencionando a inexistência de professores adequadamente habilitados para intervir eficazmente com estes alunos. Também para Lyon (1996) mesmo crianças com problemas relativamente subtis de linguística e de défices de leitura, requeriam a perícia de um professor bem formado e bem informado sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da leitura.

Mais recentemente quer Sanches e Teodoro (2007) quer Morgado (2011) dão

realce à necessidade de formação dos docentes.

7. Tema VII: Enquadramento legislativo

Por último, com o tema VII que foi explorado tendo por base duas questões centrais e três questões subsidiárias que visaram o seu aprofundamento, pretendia-se conhecer como é que os professores conceptualizam e operacionalizam a legislação em vigor, onde se enquadram as dificuldades de aprendizagem.

Assim, foram construídas duas questões principais: “Relativamente à legislação em vigor, no Despacho Normativo nº50/2005, considera que existe algo que não está previsto na lei relativamente às dificuldades de aprendizagem e que gostaria de ver regulamentado?”, “Alguma vez implementou as modalidades previstas no Despacho Normativo nº50/2005 para alunos com dificuldades de aprendizagem?”, e três de aprofundamento: “Em caso afirmativo diga o que gostaria de ver regulamentado e porquê.”, “Em caso afirmativo preencha o quadro, assinalando apenas as modalidades que já implementou” e “Explique como as põe em prática.”.

7.1. Regulamentação das dificuldades de aprendizagem

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados no âmbito da questão de resposta fechada “Relativamente à legislação em vigor, no Despacho Normativo nº50/2005, considera que existe algo que não está previsto na lei relativamente às dificuldades de aprendizagem e que gostaria de ver regulamentado?”, pedindo aos sujeitos que “Em caso afirmativo diga o que gostaria de ver regulamentado e porquê”.

Através da análise à Tabela 62 constatamos que 75,5% (N=11) dos sujeitos escolheu o critério *não* e 24,5% (N=4) respondeu que *sim* relativamente à existência de insuficiências legislativas no Despacho Normativo nº50/2005.

Tabela 62. Existência de insuficiências legislativas no Despacho Normativo nº 50/2005: critério sujeitos

	Total	
	N	%
Sim	4	24,5
Não	11	75,5
Total	15	100

Na Tabela 63 são apresentados os dados recolhidos na resposta relativamente a esta questão sendo possível constatar a existência de duas categorias: *plano de*

intervenção e organização dos apoios suplementares. Ambas as categorias apresentam escassa expressividade entre os professores.

Tabela 63. Tipo das insuficiências verificadas no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Plano de Intervenção	1	50
2. Organização dos apoios suplementares	1	50
Total	2	100

Em resumo, a maioria dos docentes assume que a legislação vigente regulamenta a maioria das situações que se referem às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o que parece permitir dar-lhes uma resposta adequada.

No entanto, consideramos existir aqui uma contradição pois os inquiridos apesar de anteriormente terem assinalado a sua total concordância com uma intervenção ou acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não o indicaram como uma insuficiência neste normativo. De facto, para Correia (2004) a intervenção dos serviços de apoio especializado seria fundamental na maioria dos casos de forma a colmatar as necessidades educativas específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

7.2. Implementação das modalidades previstas no Despacho Normativo nº 50/2005

De seguida analisamos os resultados obtidos no âmbito da pergunta de resposta fechada “Alguma vez implementou as modalidades previstas no Despacho Normativo nº50/2005 para alunos com dificuldades de aprendizagem?”. Para aprofundar mais este aspecto colocamos as seguintes questões: “Em caso afirmativo preencha o quadro, assinalando apenas as modalidades que já implementou” e “Explique como as põe em prática”.

Tabela 64. Implementação das modalidades previstas no Despacho Normativo nº 50/2005: critério sujeitos

	Total	
	N	%
Sim	13	86,6
Não	2	13,4
Total	15	100

De acordo com a Tabela 64 podemos constatar que 86,6% (N=13) dos sujeitos afirmou que já havia implementado as modalidades em causa e 14,4% (N=2) respondeu que *não* em relação à implementação das medidas previstas no Despacho Normativo nº50/2005.

Tabela 65. Tipo de modalidades implementadas: critério sujeitos

Modalidades	Total	
	N	%
<i>“pedagogia diferenciada na sala de aula”</i>	13	61,9
<i>“programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”</i>	2	9,5
<i>“actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo”</i>	5	23,8
<i>“aulas de recuperação”</i>	0	0
<i>“actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”</i>	1	4,8
Total	21	100

A Tabela 65 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos o que permite uma apreensão dos dados na sua globalidade.

É possível afirmar que a medida mais profusamente implementada é a *pedagogia diferenciada na sala de aula*, pois 61,9% (N=13) dos professores refere que já a implementou. Segue-se a medida *actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo*, concretizada por 23,8% (N=5) dos docentes, a medida *programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno* já foi executada por 9,5% (N=2) dos professores. E em último surge a medida *actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros* com a concretização por 4,8% (N=1) dos sujeitos. No que concerne à medida *“aulas de recuperação”* não foi assinalada por nenhum dos inquiridos.

Em suma, a larga maioria dos professores já implementou as medidas previstas no normativo vigente, com destaque para duas das medidas previstas *“pedagogia diferenciada na sala de aula”* e *“actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo”*.

Nos dados obtidos verificamos que quase todos os professores já implementaram as medidas previstas no Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, mas que apenas pouco mais de metade dos inquiridos assumiu concretizar a medida *pedagogia diferenciada*.

7.2.1. Modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula”

No âmbito da resposta que se refere à forma como os professores aplicam a modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula” prevista na lei vigente, foram identificadas no total sete categorias: *factores psicológicos do aluno*, *adequação ao ritmo de aprendizagem*, *reforço temporal*, *adequação do currículo*, *adequação de estratégias de ensino*, *adequação de actividades* e *recursos informáticos*.

Tabela 66. Aplicabilidade da modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Factores psicológicos do aluno	5	16,1
2. Adequação ao ritmo de aprendizagem	1	3,2
3. Reforço temporal	1	3,2
4. Adequação do currículo	1	3,2
5. Adequação de estratégias de ensino	10	32,3
6. Adequação de actividades	10	32,3
7. Recursos informáticos	3	9,7
Total	31	100

Na Tabela 66 podemos constatar que as categorias mais verbalizadas, quanto à implementação na sala de aula da medida, referem-se à *adequação de estratégias de ensino* (N=10; 32,3%), à *adequação de actividades* (N=10; 32,3%), aos *factores psicológicos do aluno* (N=5; 16,1%) e à utilização de *recursos informáticos* (N=3; 9,7%).

“ensino individualizado” (suj.12)

“actividades adequadas às necessidades do aluno” (suj.2)

“fichas de trabalho elaboradas exclusivamente para esse aluno” (suj.11)

“estratégias de motivação que vão de encontro às características individuais do aluno, aos seus gostos pessoais” (suj.14)

“permitindo o uso do processador de texto” (suj.7)

Uma análise mais fina das categorias na Tabela 67 permite observar a existência de subcategorias nas três categorias mais verbalizadas.

Na categoria relativa à *adequação de estratégias de ensino*, a subcategoria mais enunciada refere-se ao *ensino individualizado* (N=4; 12,9%), na categoria *adequação de actividades* destaca-se a subcategoria *fichas específicas* (N=6; 19,3%) e, na categoria *factores psicológicos do aluno* salienta-se a subcategoria relativa à *motivação* (N=3; 9,7%).

Tabela 67. Aplicabilidade da modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Factores psicológicos do aluno	1.1. Motivação	3	9,7
	1.2. Gratificação	2	6,5
2. Adequação ao ritmo de aprendizagem		1	3,2
3. Reforço temporal		1	3,2
4. Adequação do currículo		1	3,2
5. Adequação de estratégias de ensino	5.1. Em geral	3	9,7
	5.2. Ensino individualizado	4	12,9
	5.3. Ensino mútuo	2	6,5
	5.4. Estudo autónomo	1	3,2
6. Adequação de actividades	6.1. Em geral	3	9,7
	6.2. Lúdicas	1	3,2
	6.3. Fichas específicas	6	19,3
7. Recursos informáticos		3	9,7
Total		31	100

Em suma, na implementação da pedagogia diferenciada na sala de aula os professores dão ênfase ao ensino individualizado e ao aumento da motivação do aluno através da utilização de fichas específicas e de recursos informáticos.

O entendimento destes docentes parece ir ao encontro do referido por Altet (1999) sobre a diferenciação pedagógica, que salienta a necessidade de um tempo escolar em grande grupo heterogéneo e em grupos alvo, repartindo os alunos de acordo com as suas necessidades de aprendizagem num dado momento, como os grupos de necessidades, o estudo de situações-problema e a ajuda entre pares.

7.2.2. Modalidade “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”

Em relação aos resultados encontrados sobre a implementação da medida “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”, identificou-se uma categoria: *docente de apoio*.

Tabela 68. Aplicabilidade da modalidade “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Docente de apoio	1	100
Total		1 100

Na Tabela 68 observamos que apenas um docente referiu a implementação desta medida na qual mencionou o envolvimento do *docente de apoio* (N=1; 100%).

No entanto, a implementação de programas de tutoria pode ser uma estratégia estimulante pois o aluno que se atrasou na realização das suas tarefas e necessita de uma orientação extra pode beneficiar muito da ajuda de um adulto que consegue responder a questões sobre interesses compartilhados, aperfeiçoar o seu raciocínio ou dar-lhe acesso a capacidades de investigação de nível mais elevado (Tomlinson, 2008).

7.2.3. Modalidade “*actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo*”

No que concerne aos resultados obtidos no âmbito da concretização da modalidade “*actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo*”, a partir dos quais identificámos quatro categorias de verbalizações: *horário lectivo*, *horário extralectivo*, *estudo acompanhado* e *apoio ao estudo*.

Tabela 69. Aplicabilidade da modalidade “*actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo*” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Horário lectivo	2	28,6
2. Horário extralectivo	1	14,2
3. Estudo acompanhado	2	28,6
4. Apoio ao estudo	2	28,6
Total	7	100

Na Tabela 69 podemos observar que foram três as categorias com o mesmo número de verbalizações (N=2; 28,6%): *horário lectivo*, *estudo acompanhado* e *apoio ao estudo*.

“*tento aproveitar todo o tempo possível e disponível para reforçar as aprendizagens*” (suj.8)

“*Estudo Acompanhado*” (suj.4)

“*Apoio ao Estudo*” (suj.4)

A operacionalização da medida “*actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo*”, pelos professores, é feita no acompanhamento do aluno durante o horário lectivo, nas aulas de Estudo Acompanhado, enquanto área curricular não disciplinar, e no Apoio ao Estudo, como actividade de enriquecimento curricular, todavia apresentando uma percentagem de aplicabilidade relativamente baixa.

7.2.4. Modalidade “*atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros*”

Por último, relativamente aos resultados sobre a aplicação da modalidade “*atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros*”, foram identificadas três categorias: *desenvolvimento da oralidade*, *complexidade dos textos* e *ensino mútuo*.

Tabela 70. Aplicabilidade da modalidade “*atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros*” prevista no Despacho Normativo nº 50/2005: categorias, frequências e percentagens

Categorias	Total	
	N	%
1. Desenvolvimento da oralidade	1	33,3
2. Complexidade dos textos	1	33,3
3. Ensino mútuo	1	33,3
Total	3	100

Verificamos que apenas um docente referiu ter aplicado esta modalidade prevista, através do *desenvolvimento da oralidade* (N=1; 33,3%), da crescente *complexidade dos textos* trabalhados (N=1; 33,3%) e do *ensino mútuo* (N=1; 33,3%).

Parece-nos as medidas mais segregadoras, deste despacho, apresentam pouca popularidade no seio dos docentes, indo de encontro às preocupações de Sanches (2006), para quem a implementação do modelo de “apoio pedagógico acrescido”, apresenta algumas consequências: (i) falta de contextualização do currículo nacional à escola e aos alunos, (ii) fracasso da relação entre o diagnóstico inicial das dificuldades de aprendizagem e as estratégias (não) postas em prática para as superar, (iii) manutenção da excessiva centralidade do programa e da sua gestão, (iv) persistência das práticas pedagógicas de ensinar a todos com se fossem um só, e (v) tranquilidade da consciência profissional ao remeter para outrem a responsabilidade de recuperar alunos com dificuldade de aprendizagem.

A nossa opinião é de que os docentes vão, pouco a pouco, tendo a consciência de que a implementação de uma pedagogia diferenciada na sala de aula é primordial numa resposta educativa eficaz aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o que se revela muito positivo. Para Tomlinson (2008) os professores que implementam o ensino diferenciado procuram motivar os seus alunos com recurso a diversas formas de transmitir os conhecimentos, ou seja, além de compreenderem que uma tarefa adequada para alguns pode ser seriamente complicada para outros, leva-os a dispor de experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos.

CONCLUSÕES

Nesta fase final da nossa investigação, que pretendeu dar um pequeno contributo para uma melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem através de um conhecimento mais pormenorizado das concepções e práticas dos professores do 1º CEB, torna-se imperioso que façamos simultaneamente uma sistematização e uma síntese dos principais resultados obtidos.

Atendendo à metodologia utilizada neste estudo, de cariz qualitativa, e aos objectivos a que nos propusemos, a interpretação dos resultados foi realizada através da análise dos dados obtidos pelas respostas dos docentes do 1º CEB, ao inquérito construído para o efeito, comparativamente ao que é exposto na literatura da especialidade, de modo a que se possa verificar a existência, ou não, entre ambos, de posições análogas.

Em primeiro lugar, no que respeita à concepção que os professores do 1º ciclo têm sobre o que são as dificuldades de aprendizagem, concluímos que não existe qualquer consenso, tal como se verifica na literatura da especialidade, aparecendo reflexos das várias concepções existentes.

É interessante verificar que a concepção mais frequente, nesta investigação, vai de encontro à definição do NJCLD, de 1988, onde se difunde a ideia de que as dificuldades de aprendizagem se evidenciam no contexto académico, uma vez que se mostram principalmente ao nível das aprendizagens formais. Em segundo lugar, a concepção mais verbalizada aparece no sentido da definição do USOE, e que foi incluída na PL 94-142, referindo a importância dos processos cognitivos, ao nível da aquisição, retenção, aplicação e compreensão de conteúdos (Correia, 2008a).

Confirmámos ainda, nas concepções de dificuldades de aprendizagem dos docentes, alusão a alguns outros aspectos evidenciados na literatura da especialidade, nomeadamente o critério de exclusão (inexistência de deficiência), o critério de discrepância (aprendizagem abaixo do esperado para a idade) e o critério de especificidade (referem dificuldades de aprendizagem de forma geral restritas, à aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas e no domínio cognitivo, à aquisição e compreensão dos conhecimentos).

As dificuldades com que os docentes mais frequentemente se debatem, na sua

sala de aula, e que são características das dificuldades de aprendizagem, são as que respeitam à aprendizagem da leitura e da escrita, em geral, à resolução de problemas, na matemática, às dificuldades cognitivas, ao nível da compreensão, e às perturbações específicas de aprendizagem. Assim, ao centrarem as dificuldades de aprendizagem nestes aspectos, parece-nos significativo a inexistência de referência a problemas de comportamento do aluno com dificuldades de aprendizagem, considerando estes resultados divergentes do defendido pela literatura de especialidade, mormente, Rief e Heimburge (2000), para quem as dificuldades de aprendizagem afectam bastante a capacidade do indivíduo para desenvolver múltiplas aptidões académicas, comunicacionais, funcionais e sociais.

De facto, parece-nos que as concepções de dificuldades de aprendizagem destes docentes apresentam características muito restritas, resumindo-se basicamente às aprendizagens escolares e/ou académicas. Estas parecem de acordo com a opinião de Fonseca (2007), pois, actualmente, o enquadramento teórico e desenvolvimental das dificuldades de aprendizagem, encontra-se muito focado nas questões sociais e das aprendizagens escolares. No entanto, este autor acredita que no futuro o contexto das dificuldades de aprendizagem será alargado.

Em relação ao carácter temporário/permanente das dificuldades de aprendizagem a maioria dos inquiridos revela claramente uma posição ambivalente, não deixando de estar em sintonia com a literatura da especialidade, onde também se pode encontrar esta ambiguidade de opiniões.

Por um lado, é apresentado, como justificativo para a persistência no tempo, o carácter orgânico e genético das dificuldades de aprendizagem, de origem neurológica, que se pode verificar através de um padrão desigual de desenvolvimento (não existe um desenvolvimento harmonioso entre as áreas da linguagem, perceptivas e motoras) e confirmar num diagnóstico formal (Fonseca, 2009; Correia, 2008a).

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem de carácter temporário aparecem estritamente interligadas ao efeito de uma intervenção precoce, específica e adequada. No mesmo sentido se pronuncia Lopes (2010), salientando uma significativa evidência de que o tempo é um factor precioso em relação à intervenção e, por isso, esta deve assumir um carácter de urgência, deixando de lado o argumento da precocidade e da estigmatização. Argumenta o mesmo autor que mesmo que ela seja precoce, não prejudica em nada a criança, e quanto à estigmatização, o que realmente pode provocar tal processo são os diagnósticos formais que se verificam em

anos de escolaridade posteriores, não quando estes se limitam a colmatar défices de conhecimento do sujeito e evitam o agravamento do problema.

No que concerne às causas das dificuldades de aprendizagem podemos constatar que os docentes, maioritariamente, assumem como estando na origem das dificuldades de aprendizagem causas relacionadas com factores externos ao individuo (nomeadamente os que envolvem o contexto familiar, as condições ambientais e sociais), biológicos (especificamente os que estão ligados com a genética), psicológicos e afectivo-emocionais. Parece-nos que este entendimento apresenta algum apego a uma visão organicista, da origem das dificuldades de aprendizagem, mas que aprofundada permite ver outros aspectos, na linha de Feitosa, Del Prette e Matos (2007). Para estes autores as dificuldades de aprendizagem envolvem factores internos e externos ao individuo, que se manifestam em função das interacções do mesmo com o seu meio, sobretudo no académico, e apontam vários factores que interagem entre si, tais como habilidades cognitivas, perceptivas, motoras, linguísticas, emocionais, escolares e/ou familiares.

Na nossa opinião, é muito curioso, neste estudo, a completa ausência de verbalizações que relacionem as dificuldades de aprendizagem com a falta de um contexto educacional adequado, pois a única verbalização existente apenas aludiu à organização escolar, apesar de os inquiridos centrarem as dificuldades de aprendizagem nas aprendizagens académicas. Na literatura da especialidade é bem exposta a necessidade de existirem condições e oportunidades de ensino suficientes e eficientes, devendo o aluno encontrar-se integrado num sistema de ensino adequado para a maioria, quer no ajustamento do currículo quer na competência pedagógica dos professores (Fonseca, 2007).

Já Zorzi (2004) considerava que a própria escola exercia na aprendizagem uma forte influência, criando ou não situações favoráveis, pelo que as propostas pedagógicas podiam ser eficientes e adequadas, facilitando o processo de aprendizagem, ou podiam carecer de qualquer princípio neste sentido, resultando em baixo índice de retorno. Nestes casos, para este autor, era correcto falar-se de uma insuficiência de ensino, embora o não aprender se manifestasse no aluno.

Sobre este assunto, o pensamento de Lopes (2010) é de que não se deveria afastar da definição, etiologia e concepção das dificuldades de aprendizagem, a variável ensino, já que o seu aparecimento está ligado à obrigatoriedade da escolaridade e, conseqüentemente, a uma questão pedagógica relacionada com o

ensinar a ler, escrever e contar.

Outro dado interessante neste estudo é o relativo ao número de alunos que os professores assinalaram como tendo dificuldades de aprendizagem. Num total de 258 alunos, foram referidos 25 alunos como apresentando dificuldades de aprendizagem, o que representa uma percentagem de 9,7%, ou seja, um número bastante aproximado ao apresentado por Rief e Heimburge (2000), que afirmam que as dificuldades de aprendizagem afectam 10% da população estudantil. Também o DSM-IV-TR (2000), no que concerne às estimativas de prevalência dos transtornos da aprendizagem, refere uma variação entre 2 a 10%, dependendo da natureza da averiguação e das definições aplicadas. Embora não existam estudos sobre a prevalência das dificuldades de aprendizagem, em Portugal, Correia (2008b) menciona que 10% a 12% da população estudantil tem necessidades educativas especiais, e deste universo cerca de 48% tem dificuldades de aprendizagem.

Relativamente ao género, existem mais alunos do sexo masculino (N=14; 5,5%) assinalados com dificuldades de aprendizagem do que do sexo feminino (N=11; 4,3%). Parece-nos que estes números apontam no mesmo sentido da literatura da especialidade, onde se encontra referido que as dificuldades para aprender estão mais presentes no sexo masculino. Referem Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) que há autores que defendem uma incidência de três indivíduos do sexo masculino para um indivíduo do sexo feminino, enquanto outros afirmam que esta proporção pode atingir uma relação de dez para um. Porém, no DSM-IV-TR (2000) é mencionado que os procedimentos de encaminhamento pela escola podem com frequência apresentar uma tendência maior à identificação de indivíduos do sexo masculino, uma vez que estes exibem, com maior frequência, os comportamentos disruptivos associados às Perturbações da Aprendizagem.

Relativamente à identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem verificamos que é através da observação do aluno, na sala de aula, que os professores, recolhem a maioria das informações sobre as suas dificuldades. De facto, Pato (1997) defende que é quando o aluno se encontra na sala de aula que se torna possível recolher dados significativos sobre os seus conhecimentos, desenvolvimento de capacidades, processos cognitivos, destrezas e competências, desenvolvimento de atitudes/valores e progressão na aprendizagem. Todos estes aspectos são muito importantes numa perspectiva de uma formação integral, tornando essencial a promoção e avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento nos domínios

cognitivos, sócio-afectivo e psicomotor, no 1º CEB (Pato, 1997).

A observação dos alunos com dificuldades de aprendizagem é maioritariamente referida nas verbalizações destes docentes (81,5%), contudo muito pouco nos é dito sobre as formas adoptadas para o fazer, referindo-se estes mais ao que observam do que como o fazem. Pato (1997) faz uma chamada de atenção sobre este assunto, ao dizer que a observação directa deve fazer parte integrante da avaliação de qualquer aluno, mas que é indispensável formalizá-la e organizá-la, com regularidade, sendo necessário uma planificação realista e prática dos registos a fim de permitir uma recolha de dados objectivos e rigorosos. Lembra esta autora que por mais que o professor esteja atento ao desempenho e comportamento do aluno, a necessidade de registos estruturados de observação surge devido a dois motivos: nem o professor está livre de falhas de memória nem é imparcial no seu juízo das evidências observadas, devido às suas próprias condicionantes afectivas e emocionais, retendo umas em prejuízo de outras.

Ainda sobre o processo de identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, a abordagem discrepância capacidade-realização, dominante durante três décadas, não foi indicada de forma explícita pelos inquiridos. Parece-nos que alguns dos princípios mencionados para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem se aproximam mais dos modelos RTI (Response to Intervention), confirmando a existência de uma discrepância significativa quer no rendimento quer nos avanços do aluno, comparativamente com os seus colegas de sala de aula, e à introdução de modificações e adaptações no processo ensino-aprendizagem. Para Lopes (2010) estes modelos são mais adequados e permitem despistes em massa de rotineiros problemas de aprendizagem e de comportamento, além da possibilidade de um diagnóstico precoce, factor também referido como importante pelos docentes.

No que concerne às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem os inquiridos destacaram a adaptação da intervenção no ensino regular, indo de encontro ao pensamento de Lopes (2010). Este autor argumenta que a maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem não necessita de um tipo de instrução significativamente diferente da dos pares, devendo o professor utilizar de forma sistemática as técnicas e/ou metodologias utilizadas com toda a turma.

No seguimento dos resultados obtidos os inquiridos destacaram como agentes importantes na resolução das dificuldades de aprendizagem, com igual número de verbalizações, os factores familiares e a adaptação da intervenção no ensino regular.

Este facto não deixa de ser curioso, pois enquanto anteriormente se tinha verificado um grande destaque relativamente à adaptação da intervenção no ensino regular, nesta questão existiu um reforço das verbalizações que responsabilizam a família na resolução das dificuldades de aprendizagem, dividindo os inquiridos essa responsabilidade por ambos. Esta perspectiva parece implicar o entendimento por parte destes docentes, de que tanto a escola como a família, enquanto contextos educativos devem ser conceptualizadas e organizadas de forma a se tornarem factores de sucesso nos resultados da aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

Os factores psicológicos também são assumidos pelos docentes como importantes em todo este processo, talvez estando implícita a ideia da necessidade de um compromisso entre professor e aluno, pois enquanto o aluno necessita de sentir apoio pessoal, tanto no domínio cognitivo como afectivo, de ser reconhecido como pessoa, o professor deve manifestar, pelo seu comportamento, uma confiança real nas possibilidades do aluno, ajudando-o na construção de uma imagem positiva de si próprio (Postic, 1995).

Tendo em vista a resolução das dificuldades de aprendizagem, Tomlinson (2008) recomenda alguns procedimentos, também referidos pelos docentes inquiridos: estabelecer contacto com os pais, contactar elementos de apoio ou quaisquer recursos humanos da escola que se adequem, proporcionar o máximo possível de apoio suplementar ao aluno, proceder a alterações ambientais que pareçam ajustadas, e encontrar continuamente formas de fazer com que o aluno saiba que acredita nas suas capacidades, reforçando os seus êxitos legítimos, sempre que aconteçam.

De seguida, analisaremos uma questão interessante sobre a necessidade de uma intervenção por parte de outros técnicos ou docentes. Verificamos que todos manifestaram a sua concordância com este acompanhamento e que a resposta especializada se destacava em relação às restantes, contabilizando mais de metade do total das verbalizações. Estes resultados parecem-nos contraditórios, pois anteriormente, os docentes pareciam ter assumido a sua responsabilidade por estes alunos ao destacarem a necessidade de adaptação da intervenção no ensino regular.

No nosso entendimento este pensamento encontra-se em conflito com os princípios da inclusão, podendo a sua explicação, de acordo com Stainback e Stainback (1999), estar na prática permanente da segregação, tendo levado as escolas a terem dificuldade em planificar e adequar os currículos e programas para responder às diferentes necessidades dos seus alunos, já que isso envolvia, além de

lidar com comportamentos difíceis, proporcionar os instrumentos, as técnicas e os apoios que alguns alunos precisavam para serem bem sucedidos no ensino regular. De facto, uma comunidade educativa inclusiva deveria possibilitar que os alunos com mais competências e capacidades pudessem progredir ao seu próprio ritmo; que os alunos com progresso mais lento potenciassem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades da sala de aula) e que os alunos com dificuldades mais específicas recebessem, efectivamente, os apoios de que necessitam (Skrtic, Sailor e Gee, 1996, citados por Morgado, 2011).

De uma forma geral, parece-nos existir entre os inquiridos algumas apreensões, relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem e, por isso, em situação de maior vulnerabilidade, levando-os a promover uma educação mais flexível, baseada em princípios educativos que contribuem para melhorar a resposta educativa a dar a todos os alunos (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006).

Quanto ao espaço para esse acompanhamento a preferência manifestada foi para ser fora da sala de aula. Esta opinião aponta no mesmo sentido de Postic (1995) e de Lopes (2010), para quem é necessário, por vezes, o apoio ser realizado fora da sala do ensino regular, com um nível intensivo de instrução de elevada qualidade, de forma a serem facultados complementos educativos mais específicos, de treino em áreas particulares e de momentos de ensino individualizado.

Contudo, relativamente ao horário, os inquiridos não se mostraram favoráveis ao acréscimo de tempo extralectivo ao tempo lectivo normal, talvez porque não acreditam na eficácia de um formato de apoio pedagógico acrescido (Cosme & Trindade, 2002). O seu entendimento parece estar relacionado com a opinião de Lopes (2010), que destaca a importância, para uma intervenção eficaz, da articulação com a professora do ensino regular, de forma a se poder maximizar o ensino ministrado. Para este autor os desfasamentos de ensino entre os diferentes intervenientes podem ser prejudiciais, devendo existir uma atenção especial a este aspecto.

Quanto à intervenção e acompanhamento considerados eficazes nas dificuldades de aprendizagem, os professores inquiridos destacaram a individualização do ensino e a intensificação do apoio, em articulação com o docente do ensino regular. Para Lopes (2010) a tarefa do professor de apoio educativo é providenciar, de forma individualizada e sistemática, o reforço nas áreas de apoio prioritário que são de maior relevância para a iniciação da leitura, escrita e cálculo. Segundo este autor, as intervenções ao nível das aprendizagens escolares são as mais eficazes para os

alunos com dificuldades de aprendizagem, salientando que os treinos específicos das capacidades cognitivas não se revelam eficazes nem para a promoção destas nem para a promoção dos conhecimentos ou competências que se pretendem promover através delas, sendo muito mais promissor o ensino dos conhecimentos, cujas relações com o treino da atenção e da memória são evidentes.

Os professores inquiridos quando questionados sobre as estratégias de ensino que utilizam em comum a todos os alunos salientaram a importância dos factores psicológicos do aluno e da utilização de estratégias como o ensino mútuo, o trabalho de grupo e o ensino individualizado, o que nos parece estar alinhado com a opinião de Altet (1999), para quem, na diferenciação pedagógica, existe a necessidade de um tempo escolar em grande grupo heterogéneo e outros em pequeno grupo, repartindo os alunos de acordo com as suas necessidades de aprendizagem num dado momento passando do ensino diferenciado à aprendizagem diferenciada.

De facto, os docentes inquiridos evidenciaram a necessidade de implementação de estratégias de diferenciação pedagógica como a promoção de situações de ensino mútuo, em que se solicita a um determinado aluno que apoie um colega em determinadas tarefas, e de estudo-autónomo, em que os alunos se dedicam a realizar tarefas, individualmente ou em grupo (Cosme & Trindade, 2002). A verbalização necessária ao desenvolvimento do trabalho de grupo e do ensino mútuo para clarificar ideias, tirar dúvidas ou ajudar o colega é um auxílio precioso no desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação (Pato, 1997). Além disto, o espaço de interajuda proporcionado pelo trabalho a pares é favorável ao desenvolvimento de atitudes como a persistência, a confiança em si próprio, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade (Pato, 1997).

Relativamente às estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, na nossa opinião, existe falta de referência, a um aspecto importante e necessário, muito relacionado com a implementação e organização de salas de aula inclusivas e com aprendizagem colaborativa, que é o desenvolvimento de *competências sociais*, sobretudo ao nível da prática do diálogo, da negociação na resolução de conflitos e do trabalho em equipa; e de *competências comunicativas*, nomeadamente a expressão e interpretação de pensamentos, dos sentimentos e factos, de escutar as ideias dos outros, de aceitar e realizar críticas construtivas, de se colocar no lugar do outro de forma empática (Maset, 2011).

Também consideramos significativo, como uma estratégia de ensino/aprendizagem

específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a ausência de uma alusão clara e inequívoca à necessidade do ensino formal, na aprendizagem da leitura e da escrita, do princípio alfabético (Morais, 1997), apesar deste se destacar nos programas de intervenção melhor sucedidos. É nossa opinião, que embora estas sejam áreas são do conhecimento geral dos docentes do 1º CEB, parece faltar a consciência da sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita (Lopes, 2010), sendo por vezes negligenciadas ou insuficientemente trabalhadas em muitas salas de aula (Pressley, 1998, citado por Lopes, 2010).

Parece-nos que na opinião dos respondentes a maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem não necessita de um tipo de instrução significativamente diferente da dos pares, podendo e devendo o professor utilizar metodologias e estratégias comuns. Sem dúvida que esta conclusão parece ir de encontro à argumentação de Lopes (2010), para quem não existe qualquer vantagem em considerar as dificuldades de aprendizagem como uma questão de educação especial, alegando que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem não apresentam qualquer deficiência, pelo que os métodos e técnicas de ensino que necessitam não são diferentes, no essencial, das que são utilizadas com os outros alunos.

No que concerne à importância dada pelos docentes à utilização de recursos informáticos na intervenção relativa às dificuldades de aprendizagem, vai no mesmo sentido de Rief e Heimburge (2000), que propõem proporcionar o máximo possível de apoio suplementar através de recurso às novas tecnologias. Argumentam estes autores que na era digital actual seria incompreensível não explorar o fascínio dos alunos pelo computador e o potencial que este representa no processo ensino-aprendizagem, enquanto ferramenta e recurso pedagógico.

No que respeita às dificuldades sentidas pelos professores no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem estes evidenciaram a constituição de grupos heterogéneos, mas que na perspectiva de Rodrigues (2006) só assim se poderá proporcionar um ensino de qualidade. Alega este autor que o melhor ensino é aquele que prepara o aluno para enfrentar com sucesso e conhecimento as situações sociais com que se deparará na sua vida pessoal e profissional, considerando, por isso, muito importante incentivar a frequência de ambientes escolares em que predomina a diversidade, uma vez que estes, embora controversos e conflituais, são mais idênticos aos ambientes sociais que ele um dia terá de enfrentar.

Contudo, o verdadeiro obstáculo para Sanches e Teodoro (2007) está na forma de

pensar *na* e *sobre* a diferença e da disponibilidade daí decorrente, por parte dos docentes, sendo necessário começar com as condições que existem, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias, aplicando o princípio de que “aprende-se fazendo, para fazer melhor” (p. 114).

A implementação de estratégias inclusivas ainda encontra alguns obstáculos, nomeadamente a resistência à mudança, que segundo Perrenoud (2008), não é incompreensível, pois esta diz respeito ao modo como o professor pensa e intervém, todos os dias, na sala de aula, obrigando-o a pôr em causa as suas crenças e rotinas fundamentais, ao reflectir sobre (i) o papel atribuído tradicionalmente ao saber escolar, (ii) as estratégias pedagógicas transmissivas, (iii) a indiferença à diferença e (iv) a afirmação do poder na sala de aula.

Em relação à formação uma maioria significativa dos docentes identificou necessidades na área das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente nos domínios referentes à dislexia, à discalculia e às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. São vários os autores que apontam nesse sentido, por exemplo, para Postic (1995) é necessário que a formação inicial e contínua de professores forneça instrumentos de análise ligados à psicologia cognitiva e relacional, Lyon (1996) referiu que a intervenção educativa em alunos com dificuldades de aprendizagem devia ser assegurada por professores especializados, enquanto Lopes (2010) expõe que as descobertas recentes da psicologia cognitiva são ignoradas nos currículos da formação inicial de professores.

No que concerne à opinião dos professores sobre a regulamentação existente relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem a grande maioria considera não existir nenhuma insuficiência legislativa no Decreto-lei nº50/2005, o que à partida lhes permite dar uma resposta adequada. Todavia, na nossa opinião parece existir aqui uma contradição entre este normativo e o que foi referido pelos professores, pois estes ao destacarem a necessidade de um acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes e, essa possibilidade não se encontrar devidamente salvaguardada no referido decreto, deveria ter sido aqui referida como necessária.

Relativamente à operacionalização da legislação em vigor que enquadra as dificuldades de aprendizagem no sistema educativo português, a grande maioria dos sujeitos já a implementou, tendo beneficiado das medidas previstas no Decreto-lei nº50/2005, no ano de 2010/2011, 8,7% (N=298) do total dos alunos deste agrupamento. Como este número é menor do que o número de alunos sinalizados

pelos professores como apresentando dificuldades de aprendizagem, leva-nos a pensar que, os professores implementam de imediato algumas estratégias de remediação e recuperação das aprendizagens do aluno, aplicando só posteriormente o Plano de Recuperação quando estas não resultam.

Quanto às modalidades implementadas mais regularmente verificámos que se evidenciaram duas das medidas previstas “pedagogia diferenciada na sala de aula” e “actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo”. Na implementação da pedagogia diferenciada na sala de aula o que é referido pelos professores está de acordo com o preconizado por Sanches (2006) para a implementação desta modalidade, como por exemplo: utilização de estratégias de ensino diversificadas, atenção à disponibilidade e interesses dos alunos e fornecimento de materiais diversificados aos alunos. Relativamente à modalidade “actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo” é realizada pelos professores durante o horário lectivo, em Estudo Acompanhado e no Apoio ao Estudo.

As preocupações de Sanches (2006) aquando da publicação deste diploma, parecem-nos um pouco injustificadas, com a possibilidade do reaparecimento de práticas altamente burocráticas por parte dos professores do 1º Ciclo, remetendo o problema do sucesso escolar dos alunos sobretudo para espaços exteriores em relação àquele onde ele deveria ser realizado, em oposição ao que parecia estar implícito neste desafio, que era uma aposta efectiva na mobilização de estratégias de pedagogia diferenciada, na sala de aula.

A 6 de Dezembro de 2012, foi publicado o Despacho Normativo nº 24-A/2012, que revogou o Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, encontrando-se este estudo já na sua fase final. A maioria das alterações preconizadas pela nova legislação não foi referenciada, neste estudo, como estando envolvidas na resolução das dificuldades de aprendizagem parecendo assim que não representavam limitações significativas à aprendizagem e ao ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem, porém algumas das medidas apontadas neste normativo para a promoção do sucesso escolar, também foram referidas pelos inquiridos como importantes.

Contudo pensamos que este novo normativo pode vir a contribuir, ao permitir que os alunos saiam muito precocemente do ensino regular, para uma selecção prematura que nos parece ser contrária aos princípios da escola inclusiva. Com a constituição de

grupos cada vez mais homogêneos, perde-se a riqueza que a diversidade encerra, e com isso a existência da necessidade da pedagogia diferenciada, na sala de aula.

No que concerne às limitações deste estudo importa salientar, em primeiro lugar, que numa investigação de matriz predominantemente qualitativa como esta, não é permitido realizar generalizações nem tão pouco extrapolar estes resultados para outras realidades de outros professores do 1º CEB, todavia permite conhecer uma parte das concepções e práticas dos docentes inquiridos.

Pensamos ser importante referir que o instrumento utilizado na recolha de dados, o questionário aplicado aos professores do 1º CEB, não foi aferido para uma grande amostra, o que poderá levantar algumas reservas, já que o estudo piloto foi realizado apenas junto de dois docentes do 1º CEB não envolvidos na investigação e que possuíam características semelhantes aos docentes da amostra. O estudo-piloto realizado teve como principal objectivo testar a validade do nosso questionário, sendo que pretendíamos avaliar se os sujeitos compreendiam as questões e se as consideravam pertinentes no âmbito da problemática em estudo. Seria por isso, importante aferir este questionário junto de um maior número de docentes de forma a poder posteriormente ser aplicado em vários estudos no mesmo âmbito.

Outra limitação deste estudo pode ter sido a opção por um questionário de questões abertas em detrimento da utilização de uma entrevista semi-estruturada, no entanto, como era pretensão nossa recolher estes dados junto de todos os professores com turma a leccionar no Agrupamento de Escolas de Castro Verde, dezassete docentes, achámos que seria conveniente fazê-lo através de questionário por questões de ordem prática e, sobretudo, pela pouca disponibilidade mostrada pelos inquiridos em realizar entrevistas.

Também pensamos que em termos metodológicos teria sido mais significativo se a nossa investigação se pudesse ter apoiado também em observações em contexto de sala de aula e/ou relatos de alunos, tentando investigar os conceitos, os modelos e as metodologias que regem efectivamente a prática pedagógica, mas que devido a condicionalismos de tempo não se puderam realizar.

Apesar das limitações expostas parece-nos que este estudo contribuiu de forma significativa para um aprofundamento e uma melhor compreensão do entendimento que os docentes do 1º CEB possuem das dificuldades de aprendizagem.

Com este estudo também pretendemos deixar algumas pistas que possam constituir pontos de partida para investigações futuras, sobre aspectos que aqui não foi possível explorar no âmbito das dificuldades de aprendizagem.

Nesta sequência, e relativamente à variável tempo de serviço, esta investigação apresentou algumas limitações já que a maioria da amostra (60%) encontrava-se no meio da carreira, entre os 15 e os 25 anos de serviço, não existindo qualquer representação na amostra de indivíduos no início e no final de carreira. Sem dúvida, de que esta constituição inviabilizou qualquer aprofundamento que se pretendesse realizar com esta variável, mas que julgamos ser interessante verificar em outros estudos a existência ou não de diferenças nas concepções e práticas dos professores no início e no final de carreira relativamente às dificuldades de aprendizagem.

Também consideramos que o facto de esta investigação ter decorrido apenas num Agrupamento de Escolas pode ser considerada uma limitação, daí que apresentemos como uma proposta a explorar, a investigação desta mesma problemática em diferentes regiões do país, de forma a verificar se existe ou não consenso relativamente às concepções e práticas dos professores do 1º CEB no âmbito das dificuldades de aprendizagem.

Uma outra proposta muito interessante de investigação neste âmbito está relacionada com o estudo das formas utilizadas para a observação directa dos alunos, pelos professores do 1º CEB, e com a formação que possuem nesse domínio.

Se atendermos ao exposto por Correia (2008b), para quem cerca de 10 a 20% da população estudantil portuguesa se encontra em risco educacional, ou seja, que estas crianças ou jovens, devido a um conjunto de factores, como álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socioeconómicos e socio-emocionais desfavoráveis entre outros, podem sentir dificuldades de aprendizagem, compreendemos a importância deste estudo para uma reflexão sobre a forma de melhorar a intervenção educativa através do desenvolvimento de respostas adequadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Este mesmo autor refere que estes alunos com problemas de aprendizagem apresentam uma taxa de abandono escolar aproximadamente de 40% (cerca de 1,5 vezes a média), e que em adultos, geralmente, apresentam dificuldades significativas no emprego ou no ajustamento social, pelo que o futuro de milhares de crianças depende de uma intervenção educativa atempada e harmonizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Consultado através http://pt.wikipedia.org/wiki/Manual_Diagn%C3%B3stico_e_Estat%C3%ADstico_de_Transtornos_Mentais
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial em Inglaterra. Consultado através http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20. Consultado através http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/english/Art_7_109.pdf
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada?. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, I., & Barreiros, D. (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-24). Brasília: UNESCO. Consultado através <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>
- Almeida, A. M. C., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1ºCEB e educadores de infância sobre valores inclusivos e suas práticas. In Rodrigues, D. (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. I, pp. 17- 43). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bateman, B. (1966). Learning disorders. *Review of Educational Research*, 36(1), 93-119. Consultado através <http://www.jstor.org/stable/1169639>
- Bateman, B. (1992). Learning disabilities: The changing landscape. *Journal on Learning Disabilities*, 25(1), 29-36.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Billard, J., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richard, G., & Ziegler, J. (2008). Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture: À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de Pédiatrie*, 15, 1058-1067.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Associação Cidadãos do Mundo. Consultado através http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf
- Bryant, B. R., & Bryant, D. P. (2008). Introduction to the Special Series: Mathematics and Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 31 (1), 3-11. Consultado através <http://www.jstor.org/stable/30035521>
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability*, 58(1), 75-87. Consultado através <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2011.548476>
- Câmara Municipal de Castro Verde. (2012). Consultado através http://www.cmcastroverde.pt/cm_castroverde/concelho/default.asp?t=territorio&s=caracterizacao
- Canário, R. (2006). A escola - Da igualdade à hospitalidade. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 31- 45). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. F., & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: Avaliação formal e opinião de professores. *Revista Estudos de Psicologia*, 21(2), 79-90.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, F. B., Crenitte, P. A., & Ciasca, S. M. (2007). Distúrbio de aprendizagem na visão do professor. *Revista de Psicopedagogia*, 24(75), 229-239.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. Braga: *Análise Psicológica*, 2(XXII), 369-376.
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(13), 155-172.
- Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributo para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008c). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, S., Andrade, M. & Alves, E. (2001). *Tecnologias da informação e da comunicação na educação: propostas de trabalho e materiais de apoio*. Coimbra: CNOTINFOR, Lda.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J., & Pinto, J. V. (2006). *Promoção da escola inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões*. Consultado através http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf
- Costa, A. M. B. (2009). Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, I., & Barreiros, D. (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 105-120). Brasília: UNESCO. Consultado através <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula: Relatório - Síntese*. Consultado através http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-pt.pdf/at_download/file
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico: Relatório-Síntese*. Consultado através http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_pt.pdf
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A., & Matos, M. G. (2007). Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (II): Os impasses da visão organicista. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 101-114.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar: Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: A Grounded Analysis como metodologia de referência. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 290-297.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar - Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem* (2ª ed). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista de Psicopedagogia*, 24(74), 135-148.
- Fonseca, V., & Oliveira, J. (2009). *Aptidões psicomotoras e de aprendizagem: Estudo comparativo e correlativo com base na escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora.
- Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa... . In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 157-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. W., & Roberts, P. H. (2001). Is “learning disabilities” just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label. Consultado através http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED459544&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED459544

- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Bauer, M., & Gaskell, G., *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito – Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino - Do final da escolaridade obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva fenomenográfica* (Dissertação de Doutoramento Não Publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspective. Consultado através <http://www.nrld.org/resources/ldsummit/hallahan.pdf>
- Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hammill, D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26(5), 295-310.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In Bautista, J. (Org.), *Necessidades educativas especiais* (2ª ed., pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Latas, A. P. (2011). O desenvolvimento local: Um argumento para uma educação mais inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 17-28). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leko, M. M., & Griffin, C. C. (2009). Articulating learning disabilities in the digital age. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), pp. 70-86. Consultado através <http://www.jstor.org/stable/27740358>
- Lima, T. C., & Pessoa, A. C. (2007). Dificuldade de aprendizagem: Principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. *Revista CEFAC*, 9(4), 469-476.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future Children*, 6(1), 54-76. Consultado através <http://www.jstor.org/stable/1602494>
- Magalhães, A. M. (2011). Pensar as diferenças: Contributos para a educação inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 29-43). Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Maset, P. P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 45-88). Lisboa: Instituto Piaget.
- Matos, P. P. (2009). Insucesso Escolar. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 696-701.
- Mesmer, E. M., & Mesmer, H. A. (2008). Response to intervention (RTI): What teachers of reading need to know. *The Reading Teacher*, 62(4), 280-290. Consultado através <http://www.jstor.org/stable/27699692>
- Ministério da Educação. (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura* (1ª ed.). Lisboa: Edições Cosmos.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 29-43). Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(3), 1-5.
- Niza, S. (2008). O governo decreta a regressão à educação especial. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 32(5), 55-58.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In Stoer, S. (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Profissão professor* (2ª ed., pp. 13-33). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Orgs), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

- Organização Mundial de Saúde. (2007). *International classification of functioning, disability and health: children & youth version* (tradução da versão original pela DGIDC).
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração universal dos direitos do homem*. Consultado através <http://afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1.htm>
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Consultado através <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14(28), 178-187.
- Pato, M. H. (1997). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores* (2ª ed.). Porto: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora, L^{da}.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). *Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida*. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 3117-3132). Braga: Universidade do Minho. Consultado através <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21499>
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado: Segundo bolonha* (2ª ed.). Lisboa: Edições PACTOR.
- Rief, S. F., & Heimburge (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva* (Vol.I). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Editora do Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D. (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de educação especial: Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Consultado através <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149. Consultado através <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>
- Sanches, M. (2006). *Planos de recuperação, desenvolvimento e acompanhamento dos alunos: Um roteiro para a sua operacionalização*. Porto: Asa Editores.
- Sánchez, J. G. (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez, S. (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje en las prácticas educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 347-364.
- Santos, R. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Integração*, 40, 19-31. Consultado através ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf
- Scanlon, D. M., Vellutino, S. G., Small, S. G., Fanuele, D. P., & Sweeney, J.M. (2005). Severe reading difficulties: Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13(4), 209-227.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedurs for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sucena, A., & Castro, S. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura - O TIL: Teste de idade de leitura*. Coimbra: Almedina.
- Teles, P. (2008) *Dislexia – Método Fononímico – Leitura e Caligrafia 1*. Lisboa: Editora Distema.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiencias educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Consultado através http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (6^a ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, D., & Pereira, M. (1996). *Se houvera quem me ensinara: A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F., & Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107, 151-178.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: Apsycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.
- Zorzi, J. L. (2004). Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. *Revista CEFAC*. Consultado através <http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316ed.pdf>
- Zorzi, J. L., & Ciasca, S. M. (2009). Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 11(3), 406-416.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 19/SERE/88 – Introdução dos Apoios Educativos.

Dec. Lei n.º35/90, de 25 de Janeiro – Estabelece a Escolaridade Obrigatória.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Cria o Regime Educativo Especial.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho – Regulamenta a avaliação das aprendizagens no Ensino Básico.

Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho – Regulamenta o Apoio Pedagógico.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho – Regulamenta o Apoio Educativo.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – Regulamenta a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Enquadramento da Educação Especial.

Despacho Normativo n.º14/2011, de 18 de Novembro, que republica o Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro – Regulamenta a avaliação dos alunos no Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º24-A/2012, de 6 de Dezembro – Regulamenta a avaliação dos alunos do ensino básico e as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adoptadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos. Revoga o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

ANEXOS

ANEXO 1

Características comuns em crianças com dificuldades de aprendizagem

Tabela 1. Défices de percepção visual

Défices de percepção visual
<ul style="list-style-type: none">- reversões: b pelo d, p pelo q- inversões: u pelo n, w pelo m- boceja enquanto lê- queixa-se de dores nos olhos, sente comichão/esfrega os olhos- queixa-se que a letra de imprensa fica desfocada- enquanto lê posiciona a cabeça ou o papel em ângulos invulgares- quando trabalha, tapa um dos olhos- não consegue copiar dados com precisão- apresenta problemas a nível de orientação- repete linhas ou salta linhas de texto, ao ler- não reconhece um objecto ou uma palavra só se parcialmente visível- lê melhor se o tamanho de letra for maior/o número de inscrições na pagina for menor/usar algo para tapar partes da pagina- erros em sequências/troca de letras- não vê o terra subjacente a uma imagem, seleccionando um pequeno detalhe desta- lento a detectar semelhanças/diferenças em palavras, alterações no ambiente- usa demasiado a borracha- distorções na percepção de profundidade

(Rief & Heimurge, 2000, p. 190)

Tabela 2. Défices de percepção visual e défices de coordenação motora

Défices de percepção visual / Défices de coordenação motora
<ul style="list-style-type: none">- sobrepõe as letras/ausência de espaços entre as palavras- letras desalinhadas- desenha letras de forma estranha- escrita "em espelho" (ao segurar o papel junto ao espelho vê-se o texto tal como deveria aparecer)- não consegue colorir superfícies mantendo-se dentro das linhas definidas- caligrafia indecifrável- segura no lápis com demasiada força, parte frequentemente as pontas dos lápis- tem dificuldade em usar tesouras- não consegue colar coisas- desorganização nos trabalhos

(Rief & Heimurge, 2000, p. 190)

Tabela 3. Défices de percepção auditiva

Défices de percepção auditiva
<ul style="list-style-type: none">- processamento auditivo: não consegue compreender enunciados orais nem o que está a ser ensinado se o discurso obedecer a um ritmo usual; pode compreender se a informação for repetida muito lentamente- discriminação auditiva: não ouve diferenças em determinados sons - i e e breves; p, d, t, c, g, j, n e m; não ouve com precisão as consoantes finais- não consegue identificar de que direcção vem o som- não reconhece a identidade de sons comuns- não consegue reconhecer ruídos exteriores; não consegue distinguir a voz do professor de entre outras vozes - ouve respostas erradas e de imediato afirma que "o professor disse" (algumas

-
- crianças ficam muito tensas em salas de aula barulhentas)
 - não segue instruções
 - não retira benefício de instruções orais
-

(Rief & Heimurge, 2000, p. 191)

Tabela 4. Défices em relação ao seu próprio corpo e aos objectos no espaço

Défices em relação ao seu próprio corpo e aos objectos no espaço

- perde-se, mesmo em locais familiares como a escola ou a vizinhança de casa
 - problemas de direccionalidade, nem sempre lê ou escreve da esquerda para a direita
 - ausência de espaços entre as palavras
 - não consegue manter colunas alinhadas em matemática
 - vai de encontro a coisas; desajeitado, propenso a acidentes
 - não compreende conceitos como: *por cima de, por baixo de, à volta de, através, primeiro, último, frente, trás, para cima, para baixo*
-

(Rief & Heimurge, 2000, p. 191)

Tabela 5. Défices conceptuais

Défices conceptuais

- não consegue fazer uma leitura de situações sociais, não compreende a linguagem do corpo
 - não consegue ver a relação entre conceitos similares
 - não consegue comparar as semelhanças/diferenças existentes nas coisas; actividades de classificação são difíceis
 - não compreende relações temporais - *ontem, hoje, amanhã, antes/depois, 15 minutos versus 2 horas, "despacha-te"*
 - não associa um acto à sua consequência lógica. "Se falar, sou castigado" (ser castigado sem qualquer razão. Injusto.)
 - pouca imaginação
 - sem sentido de humor; não reconhece uma anedota/um trocadilho
 - tende a manter uma expressão indiferente
 - respostas lentas
 - incapaz de criar, de "pensar", de criar poesia e histórias próprias
 - não consegue tirar conclusões, não consegue ler em voz alta correctamente, não consegue terminar uma frase do tipo "Gosto quando.....; dificuldade em preencher espaços em branco
 - excessivamente crédulo
 - não é capaz de proceder a pensamento inferencial: o que pode acontecer a seguir? Porque é que isto aconteceu?
 - grande dificuldade em escrever
 - respostas bizarras/respostas correctas a que chega de forma bizarra
 - não consegue pensar de uma forma ordenada, lógica
 - não compreende emoções e conceitos, tais como *beleza, bravura*
 - os comentários na sala de aula estão frequentemente fora do contexto
 - dificuldade em compreender conceitos matemáticos: mais/menos; >/<; não fazem estimativas
 - não pronuncia correctamente palavras comuns
-

(Rief & Heimurge, 2000, pp. 191-192)

Tabela 6. Défices de memória

Défices de memória
<ul style="list-style-type: none">- não consegue recordar o que acabou de ser visto (o que foi mostrado)- não consegue recordar o que acabou de ouvir- não consegue recordar sequências de 4 números transmitidos oralmente- não consegue copiar problemas de matemática de forma precisa- não consegue recordar como se soletram palavras comuns/frequentemente usadas- recorda coisas de um passado distante mas não se lembra de acontecimentos recentes- vocabulário visual pobre - poucas palavras automaticamente conhecidas- lento a memorizar versos/poemas (comete muitos erros)- parece saber algo num dado dia e desconhecê-lo no dia seguinte- linguagem de expressão limitada; não se lembra dos nomes de objectos - "aquela coisa"- linguagem de recepção limitada- comete repetidamente o mesmo erro; não parece retirar benefícios da experiência- escrita pobre - não se lembra de usar maiúsculas, de pontuar, deixar uma linha, dar indicação de parágrafo e afins

(Rief & Heimurge, 2000, p. 192)

Tabela 7. Défices a nível de respostas motoras

Défices a nível de respostas motoras
<ul style="list-style-type: none">- perseverança - reage repetidamente da mesma forma- distorções a nível de motricidade grossa - não consegue saltar, pular de um lado para o outro, atirar uma bola- dificuldade em actividades de: cortar, colar, colorir, escrever (consegue indicar a forma correcta de formar uma letra mas não a consegue produzir no papel)- consegue indicar a forma correcta de soletrar, mas não consegue copiar com precisão- consegue ditar uma historia ou um parágrafo mas não os consegue escrever- apresenta um atraso na fala- produz ruídos com a boca- tem tiques

(Rief & Heimurge, 2000, p. 192)

Tabela 8. Desordem por défice de atenção

Desordem por défice de atenção
<ul style="list-style-type: none">- dias bons, dias maus- tem dificuldade em permanecer sentado sem se contorcer na cadeira- não consegue estar em pé e sossegado- é impulsivo; não considera as consequências antes de agir- pouca tolerância à frustração: enerva-se facilmente- não consegue concluir os trabalhos solicitados no tempo definido- deixa-se distrair por estímulos visuais; é atraído por todos os estímulos visuais- deixa-se distrair por estímulos auditivos; responde procurando o ruído- irrequieto: bate com os dedos na carteira, bate com os pés no chão, faz rolar o lápis, brinca com objectos; produz ruídos com a boca; não pára de falar- não consegue estar atento durante muito tempo- distante - confuso - não se senta direito/pousa a cabeça na carteira/"cansado"- comportamento negativista/em oposição

-
- produz pouco trabalho; sonha acordado
 - lê algo correctamente mas com o espírito distante, como se torna evidente pela reduzida compreensão do que leu
 - reage exageradamente a estímulos (não consegue deixar de se intrometer)
 - não segue regras, reclama frequentemente que não as ouviu
 - pode ser cruel, mau para os outros; faz troça deles
 - variações de humor
 - é desorganizado; perde livros, papéis, a lancheira, o casaco
-

(Rief & Heimurge, 2000, p. 193)

Tabela 9. Autoconceito deficitário

Autoconceito deficitário

- descreve-se a si mesmo como "pateta"
 - não acata bem repreensões
 - tende a evitar actividades de grupo
 - evita actividades; trabalha pouco; diz que está doente
 - sonha acordado/inibe-se
 - é o palhaço da sala de aula - comportamento excessivamente expressivo
 - comportamento imaturo; infantil, parece mais novo e dependente
-

(Rief & Heimurge, 2000, p. 193)

Tabela 10. Desordens emocionais severas

Desordens emocionais severas

- comportamento explosivo, imprevisível, perigoso e contundente
 - preocupação com a morte, a destruição
 - não produz qualquer trabalho, a que se associa falta de entusiasmo por tudo
 - conta histórias bizarras e assegura que na realidade aconteceram
 - nutre sentimentos pouco profundos relativamente aos outros
 - não consegue distinguir a realidade da fantasia
 - inibe-se, só; pouca comunicação
 - sente-se perseguido; projecta, nega; nunca assume responsabilidade pelas acções
 - receoso, ansioso, inseguro, tenso
-

(Rief & Heimurge, 2000, pp. 193-194)

ANEXO 2

Esquemas gerais de sessões de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita

Tabela 1. Esquema geral de uma sessão de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, no 1º e 2º ano de escolaridade

Duração: 30-45m

Frequência: 3 a 5 vezes por semana (variável)

Nº de Sessões: normalmente durante meses ou mesmo anos

ESTRUTURA

1ª Fase da sessão (5 - 10m)

1. Leitura de texto em voz alta pelo professor.

Diálogo e perguntas de interpretação sobre o texto.

2ª Fase da sessão (20 - 40m)

2. Treino de reconhecimento de letras, sílabas, palavras
 3. Escrita de letras, sílabas, palavras treinadas na leitura
 4. Ensino de funções de sinais convencionais e de demais conhecimentos acerca da escrita
 5. Iniciação à análise morfológica de palavras.
-

(Lopes, 2010, p.162)

Tabela 2. Esquema geral de uma sessão de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, no 3º e 4º ano de escolaridade

Duração: 30-45m

Frequência: 3 a 5 vezes por semana (variável)

Nº de Sessões: normalmente durante meses ou mesmo anos

ESTRUTURA

1ª Fase da sessão (5 - 10m)

1. Leitura de texto em voz alta pelo professor.

Diálogo e perguntas de interpretação sobre o texto.

2ª Fase da sessão (20 - 40m)

2. Treino de leituras repetidas
 3. Identificação rápida de palavras do texto
 4. Constituição de palavras da mesma família (produção oral seguida de escrita das palavras).
Produção e escrita de sinónimos, antónimos, etc.
 5. Perguntas de interpretação (literal e inferencial)
 6. Resumo do texto por escrito.
-

(Lopes, 2010, p.168)

ANEXO 3

Carta de autorização



Antónia Espírito Santo
Docente do Agrupamento de Castro Verde
Com conhecimento da Prof.^a Dr.^a Luísa Grácio
Departamento de Psicologia
Universidade de Évora

Ex. ^{mo} Sr.
Director do Agrupamento de Castro Verde

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade de Évora, Antónia Maria Godinho Almeida Espírito Santo, orientada pela Professora Doutora Luísa Grácio, do Departamento de Psicologia da referida Universidade, pretende realizar um estudo sobre as concepções e práticas educativas dos docentes do ensino regular face aos alunos com dificuldades de aprendizagem, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, necessita de recolher dados através de um inquérito por questionário junto dos professores desse ciclo de ensino, garantindo sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Assim, solicita a V.^a Excelência autorização para a aplicação dos referidos questionários aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, desse Agrupamento de Escolas.

Agradece a atenção dispensada e desde já a colaboração prestada.

Castro Verde, 12 de Maio de 2011

Com os melhores cumprimentos

Atenciosamente

(Antónia Maria G. Almeida Espírito Santo)

ANEXO 4

Inquérito por Questionário

Mestrado em Educação Especial



QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a)

Este questionário enquadra-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade de Évora.

O seu principal objectivo consiste em conhecer as concepções e as práticas educativas, no 1º Ciclo do Ensino Básico, face aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem, nas turmas do ensino regular.

Não existem boas ou más respostas. Pede-se apenas que seja sincero(a), já que tal é crucial para a validade dos resultados deste estudo.

Leia atentamente o questionário e, por favor, responda a todas as questões colocadas.

As informações deste questionário são **anónimas** e totalmente **confidenciais**. Os dados obtidos serão utilizados única e exclusivamente para fins de investigação.

No final verifique por favor se respondeu a todas as questões.

Grácio & Santo (2011) – QCP - DA - 1ºCEB
(Questionário Concepções e Práticas sobre Dificuldades de Aprendizagem no 1º CEB)

PARTE I: Dados Sócio-Demográficos

1. **Idade:** ____ anos
2. **Sexo:** Feminino Masculino
3. **Anos de Serviço:** ____ anos
4. **Tipo de vínculo laboral:** QND QZP Contratado

5. Habilitações Académicas:

- Bacharelato Em que área: _____
- Licenciatura Em que área: _____
- Especialização Em que área: _____
- Pós-Graduação Em que área: _____
- Mestrado Em que área: _____
- Doutoramento Em que área: _____
- Outros Em que área: _____

6. Formação Contínua

6.1. Já frequentou acções de formação contínua sobre Dificuldades de Aprendizagem? Sim

Não

Refira quais:

Título	Duração (horas)

7. Contexto de Ensino

7.1. Anos de Escolaridade a que lecciona no ano lectivo em curso:

1ºAno 2ºAno 3ºAno 4ºAno

7.2. Nº de alunos na turma: _____

7.3. Tem alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, na sua turma?

Sim Não Quantos? _____

7.4. Presentemente considera que tem alunos com Dificuldades de Aprendizagem, no seu grupo/turma? Sim Não

Se sim, diga: Nº de alunos do sexo masculino: _____

Nº de alunos do sexo feminino: _____

PARTE II

POR FAVOR LEIA CADA UMA DAS QUESTÕES QUE SE SEGUEM E RESPONDA DE ACORDO COM A SUA VERDADEIRA OPINIÃO.

1. O que são para si as dificuldades de aprendizagem, no 1º Ciclo do Ensino Básico?

2. Quais são as dificuldades de aprendizagem que mais frequentemente encontra na sua prática? Por favor, enumere-as:

3. Caracterize três das dificuldades de aprendizagem que mencionou anteriormente:

Tipo/Designação: _____

Caracterização:

Tipo/Designação: _____

Caracterização:

Tipo/Designação: _____

Caracterização:

4. Na sua opinião as dificuldades de aprendizagem são:
- dificuldades temporárias dificuldades permanentes

Refira os motivos da sua opção.

5. Na sua opinião quais os factores que considera estar na origem das dificuldades de aprendizagem?

6. Como identifica e avalia as dificuldades de aprendizagem?



7. Quando se depara com um aluno, no seu grupo/turma, que apresenta dificuldades de aprendizagem, quais os procedimentos que realiza?



8. Na sua opinião do que precisam os alunos com dificuldades de aprendizagem?



9. Quais os factores que considera estarem envolvidos na resolução/ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem?

10. Na sua opinião os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam beneficiar de uma intervenção ou acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes?

Sim Não

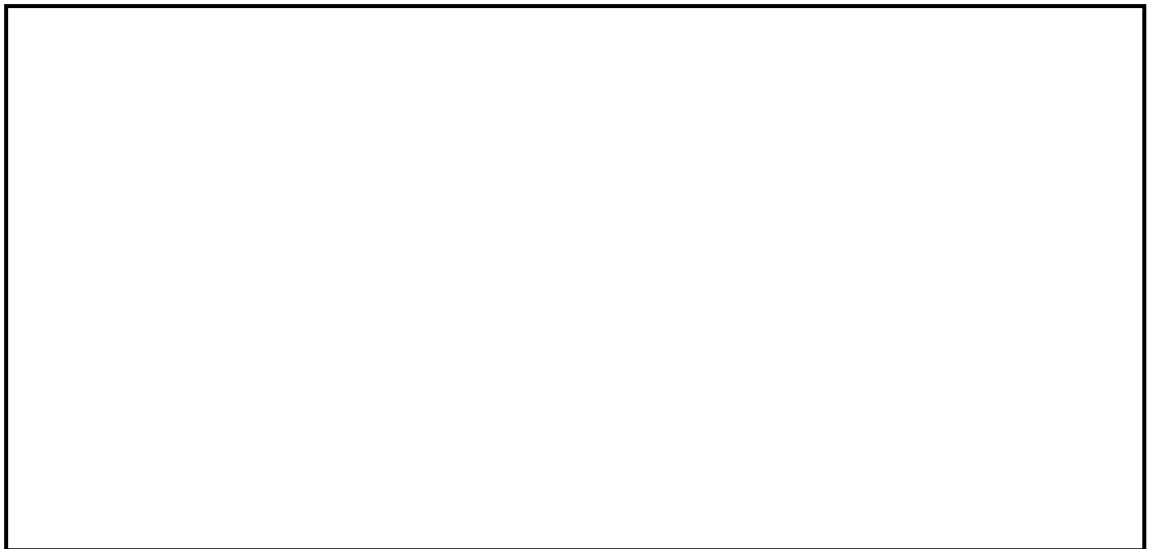
10.1. Justifique a sua opinião.

10.2. Em caso afirmativo faça referência ao horário e ao espaço onde deveria ocorrer.

11. Que tipo de intervenção ou acompanhamento, na sua opinião, é a mais eficaz no combate às dificuldades de aprendizagem? Justifique a sua opinião.



12. Que tipo de estratégias de ensino/aprendizagem comuns a todos os alunos utiliza também com os alunos com dificuldades de aprendizagem?



13. Que tipo de estratégias de ensino/aprendizagem específicas utiliza com estes alunos?



14. Utiliza alguns materiais diferenciados no processo ensino/aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem?

Se sim, indique quais.

15. Encontra dificuldades no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem?

Sim Não

15.1. Diga em que consistem tais dificuldades.

15.2. O que considera que o ajudaria a ultrapassar essas dificuldades?

16. Considera ter necessidade de formação no domínio das dificuldades de aprendizagem?
Sim Não

16.1. Em caso afirmativo em que domínios gostaria de ter essa formação.

17. Relativamente à legislação em vigor, o Despacho Normativo nº50/2005, considera que existe algo que não está previsto na lei relativamente às dificuldades de aprendizagem e que gostaria de ver regulamentado?

Sim Não

17.1. Em caso afirmativo diga o que gostaria de ver regulamentado e porquê.

18. Alguma vez implementou as modalidades previstas no Despacho Normativo nº50/2005 para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Sim Não

18.1. Em caso afirmativo preencha o quadro, assinalando apenas as modalidades que já implementou:

Medidas	Explique como põe na prática essa modalidade
<input type="checkbox"/> <i>“pedagogia diferenciada na sala de aula”</i>	
<input type="checkbox"/> <i>“programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”</i>	
<input type="checkbox"/> <i>“actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo”</i>	
<input type="checkbox"/> <i>“aulas de recuperação”</i>	
<input type="checkbox"/> <i>“actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”</i>	

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

ANEXO 5

Grelha de Análise Temática e Categorical

1.Tema I: Concepção das dificuldades de aprendizagem

1.1. Concepção de dificuldades de aprendizagem

As sete categorias aqui apresentadas correspondem às verbalizações dos professores sobre o que são as dificuldades de aprendizagem no 1ºCEB.

1. Inexistência de deficiência

As verbalizações aqui consideradas referem a inexistência de deficiência nas dificuldades de aprendizagem.

“um aluno sem NEE” (suj.5)

2. Desordens/défices

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que expressam a ideia de que as dificuldades de aprendizagem consistem em desordens ou défices de diversas ordens não especificadas.

“défices de diversa ordem” (suj.6)

3. Dificuldades de linguagem

Esta categoria engloba as verbalizações que se reportam à presença de dificuldades de linguagem no aluno.

“dificuldades no desenvolvimento da linguagem” (suj.1)

4. Dificuldades cognitivas

Esta categoria engloba todas as verbalizações cuja ideia central é a de que existem dificuldades cognitivas em diversos níveis, o que se traduziu em quatro subcategorias.

4.1. Aquisição

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que referem as dificuldades cognitivas ao nível da aquisição dos conceitos.

“dificuldades em adquirir determinados conceitos” (suj.10)

4.2. Retenção

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem às dificuldades cognitivas ao nível da retenção da informação.

“dificuldade que o individuo revela na (...) retenção da informação” (suj.7)

4.3. Aplicação

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações referentes às dificuldades cognitivas ao nível da aplicação dos conhecimentos.

“dificuldade na aplicação de conhecimentos” (suj.14)

4.4. Compreensão

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes às dificuldades cognitivas ao nível da compreensão.

“dificuldade que o individuo revela na compreensão (...) da informação” (suj.7)

5. Ritmo lento

Nesta categoria as verbalizações centram-se ao nível do ritmo lento na aprendizagem do aluno.

“incapacidade do aluno gerar aprendizagem num ritmo e nível (...) enquadrados no padrão normal” (suj.6)

6. Aprendizagem abaixo do nível etário

São aqui classificadas todas as verbalizações que se referenciam à aprendizagem abaixo do nível etário do aluno.

“dificuldades sentidas por alunos que não acompanham a turma” (suj.3)

7. Dificuldades académicas

Nesta categoria são incluídas todas as verbalizações referentes às dificuldades de aprendizagem do tipo académico. Esta categoria reúne seis subcategorias.

7.1. Aquisição de conteúdos em geral

Nesta subcategoria centram-se todas as verbalizações referentes às dificuldades académicas como dificuldades em adquirir conteúdos a um nível geral, isto é, sem especificação do tipo de conteúdos.

“dificuldades (...) nas várias áreas e domínios [do Currículo]” (suj.12)

7.2. Leitura

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações referentes às dificuldades específicas na aprendizagem da leitura.

“não conseguem fazer a aprendizagem da leitura” (suj.9)

7.3. Escrita

Esta subcategoria é composta por verbalizações que abordam as dificuldades na aprendizagem da escrita.

“dificuldades (...) na escrita” (suj.2)

7.4. Língua Portuguesa em geral

Subcategoria composta por verbalizações referentes às dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa de forma geral.

“noto-as [dificuldades] mais na Língua Portuguesa” (suj.13)

7.5. Matemática

Esta subcategoria é composta por verbalizações referentes às dificuldades de aprendizagem na área da matemática em diversos níveis. Esta subcategoria é formada por quatro sub-subcategorias.

7.5.1. Matemática em geral

Nesta sub-subcategoria estão reunidas as verbalizações que se reportam às dificuldades sentidas na aprendizagem da matemática de uma forma geral.

“dificuldades (...) na aquisição das competências básicas essencialmente ao nível da área da Matemática” (suj.11)

7.5.2. Cálculo

As verbalizações aqui classificadas reportam-se especificamente às dificuldades sentidas na aprendizagem do cálculo.

“[dificuldades no] cálculo” (suj.4)

7.5.3. Resolução de problemas

Esta sub-subcategoria é constituída por verbalizações que referem as dificuldades na resolução de problemas.

“dificuldade nas situações problemáticas” (suj.9)

7.5.4. Abstracção

São contempladas nesta sub-subcategoria as verbalizações relativas às dificuldades sentidas no domínio da abstracção.

“não usam o domínio da abstracção” (suj.9)

7.6. Autonomia

Esta subcategoria engloba as verbalizações que destacam a inexistência de autonomia na realização das aprendizagens académicas.

“um deficit de autonomia na realização do seu trabalho” (suj.3)

1.1.1. Dificuldades de aprendizagem mais frequentes no 1º CEB

As oito categorias apresentadas correspondem às verbalizações dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem mais frequentes no 1ºCEB.

1. Dificuldades emocionais

As verbalizações aqui consideradas referem a existência de dificuldades emocionais interligadas com as dificuldades de aprendizagem como frequente.

“[dificuldades] emocionais” (suj.9)

2. Perturbação disruptiva do comportamento

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que expressam a ideia de que é frequente as dificuldades de aprendizagem se interligarem com a perturbação disruptiva do comportamento.

“hiperactividade” (suj.9)

3. Dificuldades de linguagem

Esta categoria engloba as verbalizações que se reportam à presença de dificuldades de linguagem como frequente.

“dificuldades no conhecimento explícito [da língua]” (suj.12)

4. Perturbações da aprendizagem

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia de que é frequente as dificuldades de aprendizagem consistirem em diferentes perturbações da aprendizagem, o que se traduziu em quatro subcategorias.

4.1. Dislexia

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que se referem à dislexia.

“dislexia” (suj.4)

4.2. Disortografia

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem à disortografia.

“disortografia” (suj.9)

4.3. Disgrafia

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações referentes à disgrafia.

“disgrafia” (suj.4)

4.4. Discalculia

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes à discalculia.

“discalculia” (suj.1)

5. Dificuldades cognitivas

Nesta categoria as verbalizações cotadas expressam a ideia de que existem frequentemente alguns comprometimentos cognitivos, a diversos níveis, envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. Foram criadas quatro subcategorias.

5.1. Concentração

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações cuja ideia central é a de que dificuldades ao nível da concentração são frequentes.

“dificuldades de concentração” (suj.3)

5.2. Memorização

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas centram-se ao nível da existência de dificuldades de memorização dos conhecimentos frequentemente.

“dificuldades (...) de retenção das matérias leccionadas” (suj.14)

5.3. Aplicação

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que diziam respeito a dificuldades continuadas ao nível da aplicação do conhecimento.

“dificuldades de (...) aplicação das matérias leccionadas” (suj.14)

5.4. Compreensão

Por último, nesta categoria cotaram-se as verbalizações que se centravam ao nível da frequência das dificuldades de compreensão.

“dificuldades (...) na compreensão” (suj.8)

6. Dificuldades na leitura

São aqui classificadas todas as verbalizações que referenciam as dificuldades na leitura como frequentes. Nesta categoria foram criadas duas subcategorias.

6.1. Em geral

Nesta subcategoria centram-se todas as verbalizações referentes à frequência das dificuldades na leitura de uma forma geral.

“[dificuldades] na leitura” (suj.5)

6.2. Leitura compreensiva

Aqui foram cotadas as verbalizações que se referem às dificuldades frequentes na leitura de forma a apreender o seu significado.

“na interpretação de textos” (suj.3)

7. Dificuldades na escrita

Nesta categoria são incluídas todas as verbalizações referentes às dificuldades frequentes no processo de escrita. Esta categoria reúne três subcategorias.

7.1. Em geral

Nesta subcategoria centram-se todas as verbalizações que se referem à frequência das dificuldades na escrita de uma forma geral, isto é, sem especificação do tipo.

“no domínio da escrita” (suj.6)

7.2. Caligrafia

Esta subcategoria é composta por verbalizações que abordam as dificuldades na escrita mas especificamente ao nível da caligrafia, como frequentes.

“dificuldades ao nível da caligrafia” (suj.7)

7.3. Escrita criativa

Subcategoria composta por verbalizações referentes às dificuldades frequentes na escrita mas de uma forma criativa.

“[dificuldades] na escrita criativa” (suj.15)

8. Dificuldades na matemática

Esta categoria é composta por verbalizações referentes às dificuldades de aprendizagem na área da matemática como frequentes a diversos níveis. Esta é formada por três subcategorias.

8.1. Em geral

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações que se reportam às dificuldades sentidas frequentemente na aprendizagem da matemática de uma forma geral, sem especificação.

“[dificuldade] na área da matemática” (suj.12)

8.2. Cálculo

As verbalizações aqui classificadas reportam-se às dificuldades sentidas com frequência na realização do cálculo.

“dificuldade na realização de operações” (suj.12)

8.3. Resolução de problemas

Esta subcategoria é constituída por verbalizações que se referem às dificuldades sentidas pelos alunos na resolução de problemas, frequentemente.

“[dificuldades no] domínio da resolução de situações problemáticas” (suj.11)

1.1.2. Caracterização das dificuldades de aprendizagem

As oito categorias expostas correspondem às verbalizações dos professores que colocam em evidência as características mais comuns das dificuldades de aprendizagem no 1ºCEB.

1. Expectativas familiares negativas

As verbalizações aqui consideradas referem a falta de expectativas positivas por parte da família relativamente ao percurso escolar do aluno como uma característica das dificuldades de aprendizagem.

“fraco interesse [da família]” (suj.15)

2. Dificuldades emocionais

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que expressam a ideia de que é característico existirem dificuldades emocionais interligadas com as dificuldades de aprendizagem.

“reações violentas, necessidade de afecto, birras” (suj.9)

3. Défice motor

Esta categoria engloba as verbalizações que se reportam à presença de dificuldades ao nível motor no aluno, como próprio das dificuldades de aprendizagem.

“perturbação motora” (suj.4)

4. Perturbações da linguagem

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações que indicam como específico das dificuldades de aprendizagem a presença de perturbações da linguagem.

“perturbação da linguagem” (suj.6)

5. Dificuldades cognitivas

Esta categoria engloba todas as verbalizações cuja ideia central é a de que é típico existirem dificuldades cognitivas a diversos níveis, tendo-se traduzido em quatro subcategorias.

5.1. Atenção/concentração

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que referem as dificuldades ao nível da atenção/concentração como uma característica das dificuldades de aprendizagem.

“dificuldade de concentração” (suj.9)

5.2. Memorização

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem às dificuldades ao nível memorização como típicas das dificuldades de aprendizagem.

“o aluno não se recorda das ideias principais” (suj.14)

5.3. Organização do pensamento

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações referentes às dificuldades na organização do pensamento como próprio das dificuldades de aprendizagem.

“fraca capacidade de associação de ideias” (suj.8)

5.4. Compreensão

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes às dificuldades cognitivas ao nível da compreensão como característica das dificuldades de aprendizagem.

“o aluno relaciona com dificuldade os conceitos que lhe são transmitidos com os exemplos dados” (suj.14)

6. Dificuldades na leitura

Nesta categoria foram cotadas todas as verbalizações referentes às dificuldades na aprendizagem da leitura como característica das dificuldades de aprendizagem. Foram para tal criadas duas subcategorias.

6.1. Em geral

Nesta subcategoria centram-se todas as verbalizações referentes às dificuldades na leitura expressas de uma forma geral como típicas das dificuldades de aprendizagem.

“inúmeras dificuldades ao nível da leitura” (suj.10)

6.2. Leitura compreensiva

Subcategoria composta por verbalizações referentes às dificuldades em aceder ao que se lê como característica das dificuldades de aprendizagem.

“não revela compreensão da mensagem lida (...) respondendo sem qualquer sentido” (suj.10)

7. Dificuldades na escrita

Esta categoria é composta pelas verbalizações que abordam as dificuldades na aprendizagem da escrita como uma característica das dificuldades de aprendizagem. Foram criadas seis subcategorias.

7.1. Aquisições iniciais

Subcategoria composta por verbalizações referentes às dificuldades na aprendizagem inicial da escrita como particularidade das dificuldades de aprendizagem.

“dificuldades na descodificação fonema-grafema” (suj.1)

7.2. Caligrafia

As verbalizações cotadas reportam-se especificamente às dificuldades sentidas na caligrafia como parte integrante do processo de escrever e percebidas como uma característica das dificuldades de aprendizagem.

“escrita cujos caracteres são habitualmente mal representados” (suj.11)

7.3. Ortografia

Esta subcategoria é constituída por verbalizações que se referem às dificuldades na aprendizagem da ortografia, como um aspecto muito específico das dificuldades de aprendizagem.

“falta de conhecimento e de inferimento da correcção ortográfica das palavras” (suj.12)

7.4. Compreensão escrita

São contempladas nesta subcategoria as verbalizações relativas às dificuldades sentidas ao nível do significado da mensagem escrita como uma característica das dificuldades de aprendizagem nesse domínio.

“escrita sem sentido, com a mensagem imperceptível” (suj.11)

7.5. Organização da escrita

As verbalizações aqui classificadas reportam-se às dificuldades características na estruturação da mensagem escrita.

“problemas ao nível da organização e estruturação das frases” (suj.4)

7.6. Escrita criativa

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes à falta de criatividade nas mensagens escritas como típico das dificuldades de aprendizagem.

“dificuldade em (...) construírem textos com (...) criatividade” (suj.12)

8. Dificuldades na matemática

Esta categoria é composta por verbalizações referentes às dificuldades de aprendizagem nos diversos domínios da matemática como característico das dificuldades de aprendizagem. Esta subcategoria é formada por três subcategorias.

8.1. Em geral

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações que se reportam às dificuldades na aprendizagem da matemática, expressas de uma forma geral, como característica das dificuldades de aprendizagem.

“problemas ao nível da matemática” (suj.4)

8.2. Resolução de problemas

Esta subcategoria é constituída por verbalizações que referem as dificuldades na resolução de problemas matemáticos, como específico das dificuldades de aprendizagem.

“revelam dificuldades na análise dos dados, hipóteses de solução e plausibilidade dos resultados” (suj.12)

8.3. Raciocínio lógico-matemático

São contempladas nesta subcategoria as verbalizações relativas às dificuldades características no domínio do raciocínio lógico-matemático.

“dificuldades de questões que apelem ao raciocínio [matemático]” (suj.5)

1.2. Dificuldades de aprendizagem temporárias e/ou permanentes

As categorias aqui explicitadas correspondem às conceptualizações dos professores em relação ao carácter das dificuldades de aprendizagem ser temporário ou permanente.

1.2.1. Motivos para que as dificuldades de aprendizagem sejam simultaneamente temporárias e permanentes

Constataram-se três categorias de verbalizações relativas aos motivos para que as dificuldades de aprendizagem apresentem características simultaneamente temporárias e permanentes.

1. Possíveis de resolver

As verbalizações aqui consideradas referem que existem especificidades nas dificuldades de aprendizagem que são possíveis de superar. Foram criadas 3 subcategorias.

1.1. Em geral

Esta subcategoria engloba as verbalizações que se reportam a motivos possíveis de ultrapassar mas expressos de uma forma geral.

“há alunos que podem sentir dificuldades (...) mas estas podem desaparecer” (suj.14)

1.2. Causas extrínsecas ao sujeito

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações cuja ideia central é a de que os motivos das dificuldades de aprendizagem temporárias são externas ao aluno.

“de carácter temporário, aquelas motivadas por causas sociais, ambientais ou culturais” (suj.7)

1.3. “Atrasos” no desenvolvimento superáveis

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes a “atrasos” no desenvolvimento da criança que são transitórios.

“as dificuldades podem ser temporárias em crianças com um acentuado nível de infantilidade que não conseguem corresponder inicialmente mas que podem numa fase posterior apresentar um nível de desenvolvimento mais acentuado que colegas da sua faixa etária e que aí os possam vir a acompanhar ao nível da realização das suas tarefas” (suj.10)

2. Intervenção específica

Nesta categoria inserimos as verbalizações que referem a intervenção como um factor decisivo para o carácter das dificuldades de aprendizagem poder ser temporário ou permanente. Foram cotadas as verbalizações referentes à importância da intervenção ser específica e adequada para determinar o carácter temporário das dificuldades de aprendizagem.

“problemas minorados a partir da altura em que lhes é prestado o apoio que necessitam” (suj.5)

3. Persistentes no tempo

Nesta categoria as verbalizações centram-se nos motivos porque as dificuldades de aprendizagem se apresentam prolongadas no tempo. Foram criadas quatro subcategorias.

3.1. Em geral

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes ao carácter contínuo das dificuldades de aprendizagem, expressos de uma forma geral.

“há dificuldades de aprendizagem que são permanentes, por acompanharem a criança ao longo da sua vida” (suj.2)

3.2. Carácter cumulativo

Nesta subcategoria as verbalizações centram-se no facto das dificuldades de aprendizagem se irem acumulando durante o percurso escolar do aluno como um motivo do seu prolongamento no tempo.

“(as dificuldades) têm tendência a acentuar-se à medida que as tarefas se complicam” (suj.10)

3.3. Carácter orgânico

São aqui classificadas todas as verbalizações que referenciam características intrínsecas ao sujeito como motivo justificativo para a permanência das dificuldades de aprendizagem.

“serão de carácter permanente aquelas que assentam em disfunções intrínsecas ao sujeito (deficiências mentais, auditivas...)” (suj.7)

3.4. Ciclo transgeracional

Nesta subcategoria são incluídas as verbalizações que referem ser característico das dificuldades de aprendizagem o facto de existirem na história familiar em mais que uma geração.

“cujas dificuldades vêm do pré-escolar, a família é portadora dessa dificuldade, passa de geração para geração” (suj.13)

1.2.2. Carácter temporário das dificuldades de aprendizagem

A ideia central refere-se ao carácter temporário das dificuldades de aprendizagem e é expressa em duas categorias sobre os aspectos que explicam a sua transitoriedade.

1. Possíveis de ultrapassar

Nesta categoria as verbalizações cotadas referem que as dificuldades de aprendizagem temporárias são passíveis de resolução.

“podem ser temporárias e conseguem ser superadas” (suj.9)

2. Intervenção

Reúnem-se nesta categoria as verbalizações associadas à necessidade de intervenção como um aspecto relevante para a não permanência das dificuldades de aprendizagem. Esta categoria é formada por duas subcategorias.

2.1. Precoce

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem à importância da intervenção ser realizada precocemente para determinar o carácter temporário das dificuldades de aprendizagem.

“quando diagnosticadas/avaliadas/encaminhadas/trabalhadas precocemente (...) tendem a diminuir” (suj.4)

2.2. Específica e adequada

Aqui foram classificadas as verbalizações que destacam a necessidade da intervenção ajustada às dificuldades de aprendizagem do aluno.

“o aluno pode sempre ultrapassar as suas dificuldades se forem tomadas as medidas necessárias” (suj.3)

1.2.3. Carácter permanente das dificuldades de aprendizagem

As verbalizações reportam a ideia de que as dificuldades de aprendizagem se mantêm para além da vida escolar, traduzindo-se em duas categorias.

1. Diagnóstico formal

As verbalizações que compõem esta categoria focam a existência de um diagnóstico formal das dificuldades de aprendizagem para garantir o carácter permanente.

“quando as dificuldades dos alunos são avaliadas e detectadas com provas de técnicos especializados, geralmente são permanentes” (suj.1)

2. Carácter cumulativo

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações referentes ao facto das dificuldades de aprendizagem se irem interligando para explicar o seu carácter persistente.

“as dificuldades vão-se acumulando” (suj.11)

1.3. Causas das dificuldades de aprendizagem

As dez categorias aqui apresentadas correspondem às conceptualizações dos professores no âmbito da questão colocada sobre as causas das dificuldades de aprendizagem.

1. Internas

As verbalizações aqui consideradas referem a existência de causas internas nas dificuldades de aprendizagem. Foi criada uma subcategoria.

1.1. Em geral

Esta subcategoria é formada pelas verbalizações referentes a causas internas expressas de uma forma geral.

“factores intrínsecos ao indivíduo” (suj.2)

2. Biológicas

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que expressam a ideia de que estão envolvidos nas dificuldades de aprendizagem causas biológicas. Foram criadas duas subcategorias.

2.1. Orgânicas

As verbalizações classificadas nesta subcategoria referem-se a causas biológicas mas com origem orgânica.

“factores biológicos – orgânicos” (suj.6)

2.2. Genéticas

Foram classificadas nesta subcategoria as verbalizações relativas a causas genéticas na origem das dificuldades de aprendizagem.

“factores genéticos” (suj.14)

3. Desenvolvimentais

Esta categoria engloba as verbalizações que se reportam à presença de causas desenvolvimentais nas dificuldades de aprendizagem.

“falta de maturidade” (suj.5)

4. Psicomotoras

Esta categoria engloba todas as verbalizações cuja ideia central é a de que existem causas psicomotoras na origem das dificuldades de aprendizagem.

“psicomotores” (suj.7)

5. Psicológicas

Esta categoria é constituída pelas verbalizações que mencionam a existência de causas psicológicas nas dificuldades de aprendizagem.

“factores psicológicos” (suj.14)

6. Inteligência

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que aludem ao envolvimento de factores ligados à inteligência nas causas das dificuldades de aprendizagem.

“baixo índice de aptidão” (suj.11)

7. Atenção/concentração

Nesta categoria inserimos as verbalizações que referiam a falta de atenção/concentração como originando dificuldades de aprendizagem.

“desconcentração” (suj.10)

8. Motivação

As verbalizações aqui classificadas reportam-se a causas ligadas à motivação para o surgimento de dificuldades de aprendizagem.

“estilos de motivação” (suj.4)

9. Afectivo-emocionais

Nesta categoria estão agrupadas as verbalizações que mencionam factores afectivo-emocionais na origem das dificuldades de aprendizagem.

“bloqueios emocionais diversos” (suj.4)

10. Externas

Esta categoria engloba as verbalizações que se reportam à presença de causas externas ao sujeito na origem das dificuldades de aprendizagem, o que se traduziu em quatro subcategorias.

10.1. Escassa estimulação

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que referem uma aprendizagem desprovida de estimulação como originando dificuldades na aprendizagem escolar.

“falta de estímulos” (suj.1)

10.2. Enquadramento familiar

As verbalizações reunidas nesta subcategoria descrevem problemas ao nível familiar como estando relacionados com a origem das dificuldades de aprendizagem.

“problemas familiares” (suj.5)

10.3. Ambiental e social

As verbalizações aqui incluídas relacionam factores ambientais e sociais com a origem das dificuldades de aprendizagem.

“ambientais, sociais e culturais” (suj.7)

10.4. Organização escolar

Esta subcategoria contém as verbalizações que se reportam a factores ligados organização escolar como originando dificuldades de aprendizagem.

“mobilidade docente” (suj.12)

2. Tema II: Avaliação das dificuldades de aprendizagem

2.1. Identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem

As verbalizações dos professores, de como identificam e avaliam as dificuldades de aprendizagem, no 1ºCEB, traduziram-se na enunciação de cinco categorias.

1. Observação

As verbalizações aqui reunidas referem a observação como um processo utilizado pelos professores para identificarem e avaliarem as dificuldades de aprendizagem. Foram criadas oito subcategorias.

1.1. Factores internos

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que referem os factores internos como auxiliares na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“afiro se há ou não factores intrínsecos que estejam a comprometer o seu desenvolvimento” (suj.2)

1.2. Observação geral na sala de aula

Esta subcategoria engloba as verbalizações que se referem à observação do aluno na sala de aula, expressa de forma geral, como processo utilizado para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem

“observação directa, cuidada” (suj.6)

1.3. Interação entre professor e aluno

As verbalizações aqui reunidas referem a interação entre professor e aluno como uma forma de recolher informação relevante para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“através do feedback dado pelos alunos nas aulas” (suj.14)

1.4. Comportamentos e atitudes na sala de aula

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem como um indicador, na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, os comportamentos e atitudes na sala de aula.

“os comportamentos e atitudes no ambiente de aprendizagem” (suj.6)

1.5. Nível de aprendizagem

As verbalizações aqui incluídas referem como indicador, na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, um desfasamento ao nível de aprendizagem.

“começa a ser perceptível um desvio entre o desempenho [escolar] do mesmo comparativamente ao dos colegas de ano” (suj.7)

1.6. Dificuldades cognitivas

Esta subcategoria é constituída pelas verbalizações referentes às dificuldades cognitivas como indicativo da presença de dificuldades de aprendizagem. Foram identificadas quatro sub-subcategorias.

1.6.1. Aquisição

As verbalizações aqui consideradas referem as dificuldades na aquisição de conteúdos como um indicador na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“a identificação é feita quando este começa a revelar dificuldades na (...) aquisição (...) de conteúdos em determinadas áreas” (suj.7)

1.6.2. Aplicação

Nesta sub-subcategoria centram-se todas as verbalizações que referem a aplicação de conhecimentos como um indicador para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“pela aplicação dos conteúdos trabalhados” (suj.14)

1.6.3. Compreensão

Esta sub-subcategoria reúne todas as verbalizações que referem as dificuldades na compreensão de conteúdos como revelador para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“a identificação é feita quando este começa a revelar dificuldades na compreensão (...) de conteúdos em determinadas áreas” (suj.7)

1.6.4. Organização do pensamento

Aqui foram cotadas todas as verbalizações que consideram as dificuldades na organização do pensamento importantes para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“pelo raciocínio” (suj.13)

1.7. Ritmo lento

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que indicam revelador o ritmo lento do aluno para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“ritmo de trabalho exageradamente lento” (suj.11)

1.8. Dificuldades académicas

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem as dificuldades académicas como indícios para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem. Foram criadas seis sub-subcategorias.

1.8.1. Em geral

Nesta sub-subcategoria classificaram-se as verbalizações gerais, sem especificação, às dificuldades académicas como indícios na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“dificuldades acentuadas na aprendizagem (...) em várias áreas” (suj.9)

1.8.2. Leitura

Nesta sub-subcategoria cotaram-se as verbalizações referentes às dificuldades na leitura como indicador na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“pela leitura diária” (suj.15)

1.8.3. Escrita

Aqui foram consideradas todas as verbalizações que se referem às dificuldades acentuadas na escrita como auxiliar na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“dificuldades mais acentuadas na aprendizagem da escrita” (suj.9)

1.8.4. Matemática

Nesta sub-subcategoria reúnem-se as verbalizações que destacam dificuldades acentuadas na matemática como indicador na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“dificuldades mais acentuadas (...) na área da Matemática” (suj.9)

1.8.5. Qualidade dos trabalhos

As verbalizações relativas à qualidade dos trabalhos produzidos pelo aluno são aqui classificadas.

“qualidade dos trabalhos realizados” (suj.11)

1.8.6. Resultados na avaliação

Nesta sub-subcategoria reúnem-se as verbalizações que destacam os resultados obtidos na avaliação como indicadores para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“utilização de testes diagnósticos” (suj.12)

2. Consulta do processo escolar do aluno

Esta categoria contém as verbalizações referentes à consulta do processo, para a identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“partir dos relatórios dos processos dos alunos” (suj.12)

3. Contacto com o encarregado de educação

Nesta categoria estão englobadas todas as verbalizações que referem o contacto com o encarregado de educação como forma de identificar e avaliar as dificuldades de aprendizagem.

“através dos contactos pessoais com os encarregados de educação” (suj.12)

4. Encaminhamento

As verbalizações aqui incluídas mencionam o encaminhamento para identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, contendo as verbalizações que referem o encaminhamento para outros técnicos como um auxiliar na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem.

“encaminhando-o para técnicos especializados” (suj.1)

5. Identificação precoce

Nesta subcategoria foram incluídas as verbalizações referentes à importância da identificação precoce das dificuldades de aprendizagem relativamente à sua posterior identificação e avaliação.

“a identificação deve ser o mais precocemente possível” (suj.6)

2.2. Procedimentos realizados face ao aluno com dificuldades de aprendizagem

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre os procedimentos que utilizam relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, foram organizadas em cinco categorias.

1. Referenciação

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que expressam a ideia de que a referenciação é um procedimento utilizado pelos professores relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“faço a referenciação do aluno” (suj.9)

2. Encaminhamento

Esta categoria engloba as verbalizações que se reportam ao encaminhamento do aluno com dificuldades de linguagem no aluno como uma actuação dos professores. Foram criadas duas subcategorias.

2.1. Em geral

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações gerais, não especificadas, que se reportam a um encaminhamento do aluno.

“encaminhamento para o profissional da área” (suj.2)

2.2. Avaliação psicológica

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes ao encaminhamento do aluno para uma avaliação psicológica.

“peço uma avaliação psicológica” (suj.3)

3. Informação

Nesta categoria classificaram-se as verbalizações cuja ideia central é a de que a passagem da informação sobre o aluno com dificuldades de aprendizagem é um procedimento utilizado pelos professores. Criaram-se duas subcategorias.

3.1. Departamento do 1º Ciclo

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que referem a passagem da informação pelos professores ao Departamento do 1º Ciclo das dificuldades de aprendizagem detectadas no aluno.

“exponho a situação em reunião de Departamento” (suj.14)

3.2. Encarregado de Educação

Nesta subcategoria as verbalizações centram-se ao nível da informação ao encarregado de educação das dificuldades de aprendizagem encontradas no aluno.

“comunico à família” (suj.4)

4. Avaliação em equipa

As verbalizações aqui incluídas referem como procedimento utilizado pelos professores a avaliação em equipa das dificuldades de aprendizagem do aluno.

“avaliação em conjunto com os outros colegas envolvidos no processo do aluno” (suj.8)

5. Adequação do processo ensino-aprendizagem

Reúnem-se nesta categoria as verbalizações associadas à necessidade de adequação do processo ensino-aprendizagem como um procedimento relevante face ao aluno com dificuldades de aprendizagem. Esta categoria é formada por nove subcategorias.

5.1. Diferenciação

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que referem a diferenciação no processo ensino-aprendizagem como um procedimento utilizado pelos professores relativamente ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

“faço trabalho (...) diferenciado” (suj.15)

5.2. Individualização

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes à individualização no processo ensino-aprendizagem como um procedimento utilizado relativamente ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

“apoio individual a esse aluno” (suj.14)

5.3. Intensificação/reforço no acompanhamento

Nesta subcategoria estão aglomeradas as verbalizações que referem a intensificação/reforço no acompanhamento como uma forma de proceder face ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

“procuo ajudá-lo de imediato reforçando-lhe o acompanhamento” (suj.13)

5.4. Aprendizagem cooperativa

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações cuja ideia central é a de que no processo ensino-aprendizagem do aluno com dificuldades de aprendizagem é utilizada a aprendizagem cooperativa.

“solicito por vezes a ajuda dos colegas que já entenderam na tentativa de serem melhor compreendidos” (suj.10)

5.5. Adequação ao ritmo de aprendizagem

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações que se reportam à necessidade de adequação ao ritmo de aprendizagem do aluno com dificuldades de aprendizagem.

“o ensino (...) direcciona-se mais ao ritmo próprio de aprendizagem do aluno” (suj.6)

5.6. Motivação

Nesta subcategoria inserimos as verbalizações que referem a relevância da motivação no processo ensino-aprendizagem do aluno com dificuldades de aprendizagem.

“aplico estratégias de motivação direccionadas para esse aluno” (suj.14)

5.7. Auto-estima

Nesta subcategoria estão agrupadas as verbalizações que se reportam à importância no processo ensino-aprendizagem da promoção da auto-estima, como uma valorização do próprio aluno com dificuldades de aprendizagem nas suas potencialidades.

“estimulação da auto-estima”(suj.8)

5.8. Incentivo à participação

Aqui foram consideradas todas as verbalizações que se referem à necessidade de incentivar o aluno com dificuldades de aprendizagem a participar nas tarefas escolares.

“apelo a uma maior participação incentivando-o a colocar dúvidas sempre que as tiver” (suj.10)

5.9. Responsabilização do aluno

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações cuja ideia central se refere à consciencialização, do aluno com dificuldades de aprendizagem, da responsabilidade no seu desempenho académico.

“procuo responsabilizá-lo pelo seu desempenho” (suj.14)

3. Tema III: Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem

3.1. Necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem

As sete categorias aqui explicitadas referem as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Acompanhamento familiar

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que referem a necessidade de acompanhamento familiar para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“apoio familiar” (suj.14)

2. Diagnóstico precoce

As verbalizações cotadas nesta categoria reportam a ideia de que os alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de um diagnóstico precoce.

“precisam de ver a sua problemática diagnosticada o mais precocemente possível” (suj.7)

3. Factores psicológicos

Foram classificadas todas as verbalizações que referiam existir factores psicológicos envolvidos ao nível das necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Foram criadas cinco subcategorias.

3.1. Auto-estima

As verbalizações que compõem esta subcategoria expressam a necessidade de um reforço na auto-estima, enquanto valorização do próprio aluno com dificuldades de aprendizagem, nas suas potencialidades.

“[aumentar] sua auto-estima” (suj.6)

3.2. Motivação

Estão classificadas nesta subcategoria as verbalizações que apontam para a necessidade do envolvimento da motivação na aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“motivar o aluno para a aprendizagem” (suj.6)

3.3. Valorização/incentivo

As verbalizações que compõem esta subcategoria estabelecem a necessidade de valorização e incentivo dos comportamentos a encorajar e a fortalecer nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“reforços positivos” (suj.14)

3.4. Auto-regulação

Esta subcategoria inclui as verbalizações que se reportam à auto-regulação na aprendizagem como uma necessidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“precisam de saber como lidar com as suas dificuldades e o que fazer para as superar ou atenuar” (suj.2)

3.5. Integração no grupo de pares

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem a necessidade de integração no grupo de pares dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“precisam ser aceites e compreendidos por todos os colegas e vistos como qualquer outro sem limitações” (suj.10)

4. Adaptação da intervenção no ensino regular

Nesta categoria estão todas as verbalizações que se reportam à necessidade de adaptar a intervenção no ensino regular para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta categoria é constituída por seis subcategorias.

4.1. Intensificação do apoio

Nesta primeira subcategoria as verbalizações cotadas apontam como uma necessidade dos alunos dificuldades de aprendizagem a intensificação do apoio no ensino regular.

“dar mais apoio e atenção ao aluno com essas características” (suj.11)

4.2. Individualização

Nesta subcategoria reuniram-se todas as verbalizações que referem a necessidade de uma individualização do apoio no ensino regular por parte dos alunos dificuldades de aprendizagem.

“na sala de aula precisam de apoio mais individualizado” (suj.5)

4.3. Adequação ao ritmo de aprendizagem

Aqui classificadas estão as verbalizações que se reportam à necessidade de se adequar ao ritmo de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“respeito pelo seu tempo de aprendizagem” (suj.8)

4.4. Trabalho de equipa

Esta subcategoria inclui as verbalizações referentes à necessidade de existir um trabalho de equipa entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“actuar de forma colaborativa e em cooperação com os técnicos apoiantes” (suj.6)

4.5. Materiais educativos

As verbalizações que constam nesta subcategoria referem a necessidade de adequação nos materiais educativos como forma de responder às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“materiais específicos que ajudem o aluno a aproximar-se o mais possível do pretendido” (suj.11)

4.6. Recurso às tecnologias

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que fazem referência à utilização de tecnologias no sentido de colmatar as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“utilização do computador e de outras tecnologias (leitura e escrita)” (suj.6)

5. Apoio por outros professores

Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes à necessidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem de apoio por parte de outros professores. Esta categoria é constituída por duas subcategorias.

5.1. Docente de apoio

Nesta subcategoria foram cotadas as referências à necessidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem de apoio por parte de um docente de apoio.

“um docente de apoio, um maior número de horas” (suj.12)

5.2. Apoio especializado

Estão reunidas nesta subcategoria as verbalizações que referem a necessidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem de apoio especializado.

“apoio especializado” (suj.1)

6. Apoio de outros técnicos

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações dos professores que se reportam ao apoio por parte de outros técnicos como uma necessidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“[serem] apoiados por outros técnicos” (suj.11)

7. Redução da turma

Esta categoria engloba todas as verbalizações que se reportam à redução do número de alunos por turma como benéfico para as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“uma turma com o máximo de 15 alunos para se poder dar mais apoio e atenção ao aluno com essas características” (suj.11)

3.2. Factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem

As sete categorias a seguir enunciadas correspondem às verbalizações dos professores expressas em relação aos factores envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem.

1. Factores familiares

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que referem os factores familiares como estando envolvidos na resolução das dificuldades de aprendizagem. Foram para tal criadas quatro subcategorias.

1.1. Em geral

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações gerais, não especificadas, referentes à família como factor relevante para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

“autoridade e disciplina na família” (suj.3)

1.2. Apoio familiar

Foram reunidas nesta subcategoria as verbalizações cuja ideia central é a de que o apoio familiar é importante para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

“apoio familiar” (suj.8)

1.3. Relação escola-família

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas referem a importância da relação escola-família na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“boa relação escola/encarregados de educação” (suj.1)

1.4. Factores socioeconómicos

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que se referem aos factores socioeconómicos da família como relevantes para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

“económicos, sociais” (suj.13)

2. Diagnóstico precoce

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que reportam a ideia de que o diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem é importante para a sua resolução.

“diagnóstico precoce” (suj.7)

3. Factores psicológicos do aluno

Esta categoria engloba todas as verbalizações que se reportam à importância dos factores psicológicos do aluno para a resolução das dificuldades de aprendizagem. Foram criadas quatro subcategorias.

3.1. Motivação

Estão classificadas nesta subcategoria as verbalizações que apontam para o envolvimento da motivação do aluno na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“motivem o aluno” (suj.6)

3.2. Auto-estima

As verbalizações que compõem esta subcategoria expressam o envolvimento da auto-estima do aluno, enquanto uma valorização do próprio nas suas potencialidades, na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“auto-estima” (suj.6)

3.3. Autoconfiança

Esta subcategoria inclui as verbalizações que reportam o envolvimento da autoconfiança do aluno na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“autoconfiança do aluno” (suj.8)

3.4. Integração no grupo de pares

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem a integração no grupo de pares destes alunos como um factor importante para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

“[bom relacionamento com] o seu grupo de pares” (suj.10)

4. Adaptação da intervenção no ensino regular

Foram classificadas, nesta categoria, todas as verbalizações cuja ideia central é a de que a adaptação da intervenção no ensino regular é primordial para a resolução das dificuldades de aprendizagem. É composta por três subcategorias.

4.1. Ensino individualizado

Nesta subcategoria reuniram-se todas as verbalizações que referem o ensino individualizado como um factor a considerar na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“ensino individualizado” (suj.9)

4.2. Adequação ao ritmo de aprendizagem

Aqui classificadas estão as verbalizações que se reportam ao envolvimento da adequação ao ritmo de aprendizagem como um factor a observar na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“respeito (...) pelo seu ritmo de aprendizagem/trabalho” (suj.1)

4.3. Relação professor/aluno

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações que expressam a importância da relação entre professor e aluno para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

“depende se a problemática reside (...) na relação do aluno com o professor” (suj.4)

5. Apoio por outros professores

Todas as verbalizações enunciadas que mencionam o apoio prestado por outros professores, como um importante factor na resolução das dificuldades de aprendizagem, foram cotadas nesta categoria. Esta é composta por duas subcategorias.

5.1. Em geral, no ensino regular

Nesta subcategoria foram reunidas todas as verbalizações gerais, sem especificação, que se referem ao apoio prestado por outros professores como relevante para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

“apoio pedagógico” (suj.8)

5.2. Apoio especializado

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem o apoio especializado como fundamental na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“apoio especializado” (suj.14)

6. Apoio de outros técnicos

Esta categoria reúne as verbalizações que referem o apoio por parte de outros técnicos como factor essencial para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

“apoio por outros técnicos” (suj.11)

7. Acompanhamento psicológico

Esta categoria inclui todas as verbalizações que referem o acompanhamento psicológico do aluno como um factor substancial na resolução das dificuldades de aprendizagem.

“um serviço eficiente de acompanhamento psicológico das crianças” (suj.12)

4. Tema IV: Processo ensino/aprendizagem

4.1. Intervenção/acompanhamento por parte de outros técnicos

As quatro categorias a seguir apresentadas referem-se aos motivos justificativos do acompanhamento por parte de outros técnicos ou docentes manifestados pelos professores.

1. Progressão na aprendizagem

Nesta categoria, as verbalizações cotadas exprimem a ideia de que é necessário a intervenção e acompanhamento por parte de outros técnicos aos alunos com dificuldades de aprendizagem para que exista progressão na aprendizagem.

“para que a criança supere ou atenuie as suas dificuldades e alcance o sucesso” (suj.2)

2. Resposta especializada

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia central de que é importante uma resposta especializada às dificuldades de aprendizagem no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

“considero que o acompanhamento por técnicos especializados é muito importante” (suj.1)

3. Motivos da intervenção especializada

Esta categoria é composta pelas verbalizações que abordam os motivos pelos quais é necessário uma intervenção especializada no processo ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Foram criadas duas subcategorias.

3.1. Gravidade das dificuldades

Nesta subcategoria foram reunidas as verbalizações que referem a gravidade das dificuldades como motivo para a intervenção especializada.

“dependendo (...) do grau de dificuldade” (suj.8)

3.2. Falta de tempo do professor

Aqui foram classificadas todas as verbalizações referentes à falta de tempo do professor do ensino regular para os alunos com dificuldades de aprendizagem como motivo justificativo da intervenção especializada.

“o professor com uma turma de alunos não consegue disponibilizar o tempo necessário para acompanhar estes alunos” (suj.9)

4. Articulação professor/outros técnicos

Esta categoria engloba todas as verbalizações que se reportam à relevância da articulação entre o professor do ensino regular e os outros técnicos que intervêm no processo ensino-aprendizagem do aluno com dificuldades de aprendizagem.

“articulação entre ambos e se discutam conjuntamente as técnicas a adoptar” (suj.10)

4.1.1. Espaço e horário para esse acompanhamento

a) Espaço para esse acompanhamento

As quatro categorias apresentadas referem-se ao espaço que os professores consideram mais adequado para o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem por parte de outros técnicos ou docentes.

1. Dentro da sala de aula

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que apontam para o interior da sala de aula como o espaço onde deveria decorrer esse acompanhamento.

“o local deveria ser sempre a sala de aula” (suj.12)

2. Fora da sala de aula

Esta categoria reúne as verbalizações que indicam o exterior da sala de aula como o espaço onde deveria decorrer o acompanhamento por outros docentes ou técnicos.

“essa intervenção deveria ocorrer fora da sala” (suj.11)

3. Dentro e fora da sala de aula

As verbalizações aqui classificadas apontam num sentido ambivalente, ou seja, que o acompanhamento pode ser leccionado quer dentro quer fora da sala de aula.

“intercalando dentro e fora da sala de aula” (suj.3)

4. Adaptado a cada aluno

Esta categoria é composta pelas verbalizações que sugerem flexibilidade na decisão sobre o espaço a utilizar, isto é, deve ser adaptado a cada aluno.

“o espaço deverá ser decidido de acordo com as necessidades do aluno” (suj.6)

b) Horário para esse acompanhamento

As quatro categorias expostas referem-se ao horário que os professores consideram mais adequado para o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem por parte de outros técnicos ou docentes.

1. Lectivo

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que indicam o horário lectivo para esse acompanhamento.

“no horário da turma em que a criança se encontra inscrita” (suj.5)

2. Extralectivo

Esta categoria reúne as verbalizações que apontam o horário extralectivo para esse acompanhamento.

“no horário de uma das disciplinas de enriquecimento curricular” (suj.2)

3. Semanal

As verbalizações aqui classificadas apontam para a duração semanal desse acompanhamento.

“estes apoios deverão ser até 1/3 da carga horária lectiva do aluno” (suj.6)

4. Adaptado a cada aluno

Esta categoria é composta pelas verbalizações que sugerem flexibilidade na decisão sobre o horário em que esse acompanhamento deverá decorrer, isto é, deve ser adaptado a cada aluno.

“esse aspecto (horário) deveria ser discutido (...) e ponderado particularmente” (suj.7)

4.2. Intervenção/acompanhamento eficazes nas dificuldades de aprendizagem

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre o que consideram ser eficaz na intervenção e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem, foram organizadas em seis categorias.

1. Envolvimento da família

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que referem o envolvimento da família como eficaz no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

“envolver e cooperar com os familiares” (suj.6)

2. Intervenção precoce

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que se referem à eficácia da intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem.

“agir-se sempre no sentido de colmatar o mais rapidamente (...) as dificuldades” (suj.10)

3. Adaptação da intervenção no ensino regular

Foram classificadas, nesta categoria, todas as verbalizações cuja ideia central é a de que a adaptação da intervenção no ensino regular é eficaz na intervenção nas dificuldades de aprendizagem. É composta por nove subcategorias.

3.1. Intensificação do apoio

Nesta primeira subcategoria as verbalizações cotadas apontam a intensificação do apoio como eficaz na intervenção dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
“mais apoio por parte de todos” (suj.13)

3.2. Individualização

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes à individualização do apoio como um procedimento pertinente relativamente ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

“[apoio] o mais individualizado possível” (suj.14)

3.3. Apoio fora da sala

Esta subcategoria reúne as verbalizações que indicam o apoio fora da sala como eficaz no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

“trabalho fora da sala de aula” (suj.11)

3.4. Articulação com o docente da turma

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações que reportam a eficácia da articulação entre o professor do ensino regular e os outros técnicos ou professores que intervêm ou acompanham o aluno com dificuldades de aprendizagem.

“dado em (...) parceria com o prof. titular” (suj.1)

3.5. Adequação de metodologias

Foram classificadas nesta subcategoria as verbalizações que referem como eficaz a adequação de metodologias na intervenção/acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

“reestruturar as metodologias” (suj.4)

3.6. Reforço nas áreas estruturantes

Nesta subcategoria foram agrupadas as verbalizações que mencionam como eficaz o reforço nas áreas estruturantes no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

“reforço do tempo dedicado às áreas da Língua Portuguesa e da Matemática” (suj.11)

3.7. Repetição de tarefas

Aqui estão englobadas as verbalizações que se reportam à repetição de tarefas como eficaz na intervenção/acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

“muito trabalho repetitivo” (suj.13)

3.8. Relação professor/aluno

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações que expressam o contributo da relação entre professor e aluno para a intervenção nas dificuldades de aprendizagem.

“a intervenção mais eficaz será a realizada pelo professor titular da turma, na criação de uma relação de confiança e empatia com o aluno” (suj.12)

3.9. Responsabilização do aluno

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações cuja ideia central se refere à responsabilização do aluno com dificuldades de aprendizagem pelo seu desempenho académico, como eficaz no seu acompanhamento.

“responsabilização, por parte do aluno, pela aquisição de competências” (suj.11)

4. Apoio por outros professores

Todas as verbalizações enunciadas que mencionam como eficaz o apoio prestado por outros professores na intervenção das dificuldades de aprendizagem, foram cotadas nesta categoria.

“o apoio de um professor” (suj.5)

5. Apoio de outros técnicos

As duas subcategorias a seguir apresentadas referem-se ao apoio por parte de outros técnicos como eficaz no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

5.1. Em geral

Esta subcategoria reúne as verbalizações gerais que se referem ao apoio por parte de outros técnicos, sem especificação, como eficaz na intervenção das dificuldades de aprendizagem.

“[acompanhamento] técnico” (suj.1)

5.2. Psicologia

Esta subcategoria inclui todas as verbalizações que referem o apoio por parte de um psicólogo como eficaz na intervenção/acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

“requerem apoio da área da psicologia” (suj.5)

6. Organização escolar

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que referem a organização escolar como um factor eficaz na intervenção/acompanhamento das dificuldades de aprendizagem. Foram criadas duas subcategorias.

6.1. Redução da turma

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações que se reportam à redução do número de alunos por turma como eficaz para o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“turmas mais pequenas” (suj.13)

6.2. Recursos humanos

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações enunciadas que referem a existência de um maior número de docentes como um factor eficaz na intervenção/acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

“mais docentes” (suj.15)

4.3. Estratégias de ensino/aprendizagem adoptadas pelos professores comuns a todos os alunos

As seis categorias expostas correspondem às verbalizações dos professores que colocam em evidência as estratégias de ensino/aprendizagem adoptadas pelos professores comuns a todos os alunos.

1. Factores psicológicos do aluno

Esta categoria engloba todas as verbalizações que se reportam ao envolvimento dos factores psicológicos do aluno como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos. Foram criadas seis subcategorias.

1.1. Motivação

Estão classificadas nesta subcategoria as verbalizações que apontam para o envolvimento da motivação como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“motivação dos alunos” (suj.12)

1.2. Auto-estima

As verbalizações que compõem esta subcategoria expressam o envolvimento da auto-estima, enquanto uma valorização do próprio nas suas potencialidades, como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“elogiando sempre os progressos ainda que pouco consistentes” (suj.10)

1.3. Gratificação

As verbalizações que compõem esta subcategoria estabelecem a necessidade de gratificação dos comportamentos a reforçar como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“reforço positivo” (suj.6)

1.4. Tolerância à frustração

Esta subcategoria inclui as verbalizações que reportam o envolvimento da tolerância à frustração como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“sentirem que conseguem como os outros” (suj.13)

1.5. Relação professor/aluno

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações que expressam a importância da relação entre professor e aluno como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“relação de empatia, respeito” (suj.6)

1.6. Modelação do comportamento

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem a modelação do comportamento como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“técnicas de modelação de comportamento” (suj.2)

2. Organização do espaço

Todas as verbalizações enunciadas que mencionam a organização do espaço como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos foram cotadas nesta categoria.

“afastar os alunos da janela, colocá-los na carteira da frente” (suj.9)

3. Regras de sala de aula

A categoria a seguir apresentada aglutina as verbalizações que referem as regras de sala de aula como estratégia de ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“definição clara e prévia de regras e rotinas na sala de aula” (suj.6)

4. Estratégias de ensino

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que referem estratégias de ensino comuns a todos os alunos. Foram criadas cinco subcategorias.

4.1. Ensino mútuo

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações referentes ao ensino entre pares como estratégia de ensino comum a todos os alunos.

“sempre a ajuda de outros colegas, apelando ao espírito de entreatajuda” (suj.10)

4.2. Trabalho de grupo

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem o trabalho de grupo como estratégia de ensino comum a todos os alunos.

“trabalhos de grupo” (suj.1)

4.3. Ensino individualizado

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações que se reportam ao ensino individualizado como estratégia de ensino comum a todos os alunos.

“apoio individualizado sempre que possível” (suj.7)

4.4. Estudo autónomo

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que mencionam estratégias de estudo autónomo comuns a todos os alunos.

“[actividades] que permitam a autonomia” (suj.12)

4.5. Pedagogia do contrato

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações que expressam como estratégia de ensino comum a todos os alunos a pedagogia do contrato.

“estabelecer contrato” (suj.4)

5. Adaptação da intervenção

Foram classificadas, nesta categoria, todas as verbalizações cuja ideia central é a de que a adaptação da intervenção é comum para todos os alunos. É composta por nove subcategorias.

5.1. Em geral

Estão aqui reunidas as verbalizações gerais, sem especificação, que apontam para a importância da adaptação da intervenção no ensino regular como estratégia no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“diferenciar a pedagogia” (suj.2)

5.2. Adequação ao ritmo de aprendizagem

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que expressam o respeito pelo ritmo de aprendizagem como estratégia de adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“é respeitado (...) o seu ritmo (...) e o seu grau de desenvolvimento” (suj.11)

5.3. Diversificação de tarefas

Esta subcategoria contém as verbalizações que referem a diversificação de tarefas como estratégia da adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“tarefas diversificadas” (suj.13)

5.4. Flexibilidade nas actividades

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes à flexibilidade nas actividades realizadas como estratégia da adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“ser flexível nas propostas das actividades” (suj.2)

5.5. Explicitação das actividades

Nesta subcategoria estão aglutinadas as verbalizações que expressam a necessidade de uma explicitação clara das actividades como estratégia da adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“explicitação clara e objectiva das actividades a desenvolver” (suj.7)

5.6. Repetição das instruções

Esta subcategoria engloba as verbalizações cuja ideia central reflecte a necessidade de repetição das instruções como estratégia da adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“repetição frequente das instruções dadas” (suj.7)

5.7. Desenvolvimento da oralidade

Esta subcategoria inclui as verbalizações que se reportam ao desenvolvimento da expressão oral como estratégia da adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“diálogos colectivos” (suj.8)

5.8. Métodos de estudo

A subcategoria a seguir apresentada aglutina as verbalizações que referem o desenvolvimento de métodos de estudo como estratégia da adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos.

“aquisição de bons hábitos de leitura, organização e estudo” (suj.6)

5.9. Auto-avaliação

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que mencionam como estratégia da adequação no processo ensino-aprendizagem comum a todos os alunos, a auto-avaliação.

“instrumentos de auto-avaliação” (suj.12)

6. Recursos/materiais

Esta categoria inclui as verbalizações que se referem especificamente aos recursos e materiais utilizados no processo ensino-aprendizagem de todos os alunos. É constituída por duas subcategorias.

6.1. Diversificados

Nesta subcategoria estão presentes as verbalizações que apontam para a utilização de um conjunto diversificado de materiais no processo ensino-aprendizagem de todos os alunos.

“diversificação dos recursos” (suj.6)

6.3. Informáticos

Nesta subcategoria constam as verbalizações que referem a utilização de materiais informáticos em geral, no processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, designadamente no que diz respeito a computadores, quadros interactivos, Internet, processador de texto, entre outros.

“tecnologias de informação (pesquisa on-line, processamento de texto, folha de cálculo, escola virtual, quadros interactivos)” (suj.12)

4.4. Estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem

As cinco categorias apresentadas correspondem às verbalizações dos professores referentes às estratégias de ensino/aprendizagem específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Medidas previstas no Despacho Normativo nº50/2005

Nesta categoria estão reunidas as verbalizações que referem a implementação das medidas previstas no Despacho Normativo nº 50/2005 para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“planos de recuperação” (suj.12)

2. Factores psicológicos do aluno

Esta categoria engloba todas as verbalizações que se reportam ao envolvimento dos factores psicológicos do aluno como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Foram criadas quatro subcategorias.

2.1. Auto-estima

As verbalizações que compõem esta subcategoria expressam o envolvimento da auto-estima, enquanto uma valorização do próprio nas suas potencialidades, como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“maior reforço da auto-estima” (suj.8)

2.2. Autoconfiança

Esta subcategoria inclui as verbalizações que se reportam ao reforço da confiança do aluno em si próprio como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“convidando-os a responder a questões simples sobre os temas tratados ou a resolverem exercícios no quadro de maneira a que se sintam mais confiantes” (suj.5)

2.3. Gratificação

As verbalizações que compõem esta subcategoria estabelecem a necessidade de gratificação dos comportamentos a reforçar como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“reforços positivos” (suj.14)

2.4. Responsabilização

Integram esta subcategoria as verbalizações que se referem à tentativa de consciencialização dos alunos com dificuldades de aprendizagem das suas responsabilidades como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“reforço com tarefas específicas de responsabilidade pelo trabalho” (suj.14)

3. Organização do espaço

Todas as verbalizações enunciadas nesta categoria mencionam a organização do espaço como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“deverá ficar na mesa da frente e afastado da janela (...) não deve existir quaisquer elementos de distração junto do mesmo (suj.9)

4. Adaptação da intervenção

Foram classificadas, nesta categoria, todas as verbalizações cuja ideia central se refere à adaptação da intervenção como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem. É composta por sete subcategorias.

4.1. Em geral

Estão aqui reunidas as verbalizações gerais, sem especificação, que apontam para a necessidade de adaptação da intervenção como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“[intervenção] adequada às necessidades destes alunos” (suj.2)

4.2. Ensino individualizado

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações que se reportam ao ensino individualizado como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“ter ensino individualizado na sala de aula” (suj.9)

4.3. Ensino mútuo

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações referentes ao ensino entre pares como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“trabalho a pares” (suj.8)

4.4. Multissensorial

Nesta subcategoria, foram cotadas as verbalizações que referem as experiências multissensoriais como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“abordagem multissensorial” (suj.4)

4.5. Reforço temporal

As verbalizações englobadas nesta subcategoria referem-se à necessidade de dar mais tempo para a realização das tarefas como uma estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“mais tempo para realização das tarefas” (suj.1)

4.6. Actividades lúdicas

As verbalizações classificadas nesta categoria enfatizam a esfera das actividades lúdicas como uma estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“actividades de carácter lúdico para transmissão/aquisição de conteúdos” (suj.14)

4.7. Avaliação

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que mencionam como estratégia no processo ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a adaptação da avaliação.

“[adaptação] da avaliação formativa” (suj.12)

5. Recursos/materiais

Esta categoria inclui as verbalizações que se referem especificamente aos recursos e materiais utilizados no processo ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. É constituída por três subcategorias.

5.1. Específicos e adequados

Nesta subcategoria estão presentes as verbalizações que apontam para a utilização de um conjunto de materiais específicos e adequados como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“adaptações de fichas de trabalho” (suj.12)

5.2. Variados

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que apontam para a utilização de um conjunto variado de materiais como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“materiais variados” (suj.8)

5.3. Informáticos

Nesta subcategoria constam as verbalizações que referem a utilização de recursos e materiais informáticos como estratégia de ensino-aprendizagem específica para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“recurso às TIC” (suj.9)

4.5. Materiais diferenciados utilizados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem

As oito categorias expostas correspondem às verbalizações dos professores que se referem aos materiais diferenciados utilizados pelos professores no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Manuais escolares

Nesta categoria estão aglomeradas as verbalizações que referem a utilização de livros escolares diferentes, dos adoptados para o ano de escolaridade, no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“livros diferentes dos adoptados para o seu ano de escolaridade” (suj.11)

2. Materiais de concretização

As verbalizações aqui identificadas destacam a necessidade de utilização de material de concretização no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“utilizo com maior frequência materiais concretizadores dos conteúdos como sejam, ábacos, material cuisenaire, sólidos geométricos, material multibásico, letras, sílabas ou palavras móveis” (suj.12)

3. Lúdicos

As verbalizações classificadas nesta categoria enfatizam a esfera do material lúdico no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi criada uma subcategoria.

3.1. Jogos

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que mencionam a utilização de jogos no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“jogos variados” (suj.4)

4. Fichas

Nesta categoria foram organizadas as verbalizações dos professores que se referem à utilização de fichas enquanto suporte ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Foram criadas cinco subcategorias.

4.1. Adaptadas

Nesta subcategoria estão presentes as verbalizações que apontam para a utilização de um conjunto de fichas adaptadas no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“fichas de trabalho adaptadas” (suj.11)

4.2. Específicas

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que indicam a utilização de fichas específicas como suporte ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“fichas específicas” (suj.4)

4.3. Quantidade

Nesta subcategoria constam as verbalizações que destacam a utilização de um maior número de fichas no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“utilizo muitas fichas” (suj.15)

4.4. Grau de dificuldade

Aqui foram classificadas as verbalizações que referem a utilização de fichas com menor grau de dificuldade no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“fichas de trabalho com menor grau de dificuldade” (suj.5)

4.5. Ilustradas

As verbalizações englobadas nesta subcategoria expõem a necessidade, no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem, de mais ilustração nas fichas.

“uso mais imagens [nas fichas]” (suj.9)

5. Avaliativos

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que mencionam a utilização de materiais diferenciados na avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi identificada uma subcategoria.

5.1. Adaptados

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que indicam a utilização de instrumentos de avaliação adaptados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“adequação de fichas de avaliação” (suj.7)

6. Calculadora

Nesta subcategoria, as verbalizações englobadas referem-se à utilização da calculadora, como um recurso, pelos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“[permitir o] uso da calculadora” (suj.7)

7. Informáticos

Nesta subcategoria constam as verbalizações que referem a utilização de recursos e materiais informáticos no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“maior recurso às TIC” (suj.11)

8. Não utiliza

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações cuja ideia central é a de que o professor não utiliza materiais diferenciados no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“não [utilizo]” (suj.8)

5. Tema V: Dificuldades sentidas

5.1. Obstáculos sentidos no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem

As cinco categorias expostas correspondem às verbalizações dos professores que apontam especificamente para factores dificultadores do ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Factores psicológicos do aluno

Esta categoria engloba todas as verbalizações que se reportam ao envolvimento dos factores psicológicos do aluno como obstáculos ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Foram criadas duas subcategorias.

1.1. Falta de motivação

Estão classificadas nesta subcategoria as verbalizações que indicam a falta de motivação do aluno para as aprendizagens como um obstáculo ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“é também difícil manter a motivação (...) destes alunos” (suj.7)

1.2. Pouca auto-estima

As verbalizações que compõem esta subcategoria expressam o envolvimento da auto-estima, enquanto existência de pouca valorização do próprio nas suas potencialidades, como um obstáculo ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“é também difícil manter (...) a auto-estima destes alunos” (suj.7)

2. Falta de tempo

Nesta categoria estão reunidas as verbalizações que referem a falta de tempo por parte do professor como uma das dificuldades sentidas no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“dificuldades a nível de tempo para acompanhar estes alunos na sala de aula” (suj.9)

3. Falta de formação

Esta categoria aglomera todas as verbalizações que mencionam a falta de conhecimentos específicos como uma das dificuldades sentidas no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“falta de conhecimentos teóricos que possibilitem a correta identificação do problema; a melhor forma de o resolver ou minimizar” (suj.14)

4. Características da turma

Esta categoria engloba as verbalizações que apontam como obstáculos no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem as características da turma. Foram identificadas duas subcategorias.

4.1. Numerosa

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referiam ao facto da turma ter muitos alunos como uma das dificuldades sentidas no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“elevado número de alunos por turma” (suj.7)

4.2. Vários anos de escolaridade

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que apontam o facto de a turma ser constituída por alunos de vários anos de escolaridade como um obstáculo no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“as turmas, muitas vezes com vários anos de escolaridade” (suj.12)

5. Escassez de recursos

As verbalizações classificadas nesta categoria enfatizam a falta de recursos como um obstáculo no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

5.1. Humanos

Esta subcategoria engloba as verbalizações referentes à falta de recursos humanos como uma das dificuldades sentidas no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“dificuldade na colocação de docentes de apoio” (suj.13)

5.2. Materiais

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que apontam a falta de recursos materiais como um obstáculo no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“poucos materiais que ajudem na aprendizagem por parte do aluno” (suj.10)

5.1.1. Coadjuvantes no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem

As seis categorias apresentadas correspondem às verbalizações que se referem especificamente a factores facilitadores no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Envolvimento da família

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que referem o envolvimento familiar no processo de aprendizagem do aluno como um factor facilitador no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“acompanhamento da família ao aluno” (suj.3)

2. Formação

Nesta categoria foram classificadas todas as verbalizações que mencionam a frequência de acções de formação como factor coadjuvante no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“formação concreta em áreas específicas” (suj.10)

3. Organização escolar

Esta categoria reúne as verbalizações que referem a organização escolar como factor facilitador no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Foi criada uma subcategoria.

3.1. Em geral

Aqui foram classificadas as verbalizações gerais, sem especificação, referentes à organização escolar como facilitador no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“eficiência e organização na resposta da escola às dificuldades” (suj.3)

4. Horários adequados

As verbalizações englobadas nesta subcategoria expõem a necessidade dos horários dos alunos com dificuldades de aprendizagem serem adequados como um facilitador no seu ensino.

“horários que tenham em consideração os períodos mais produtivos das crianças” (suj.4)

5. Características da turma

Esta categoria engloba as verbalizações que apontam como coadjuvantes no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem as características da turma. Foram identificadas duas subcategorias.

5.1. Turma reduzida

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes à redução da turma como um facilitador no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“turmas formadas por 15 alunos” (suj.4)

5.2. Grupo homogéneo

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que apontam o facto da turma ser constituída por um grupo homogéneo de alunos, ao nível dos conhecimentos, como um coadjuvante no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“turma com um único ano de escolaridade” (suj.1)

6. Suficiência de recursos

As verbalizações classificadas nesta categoria enfatizam a existência de recursos em número suficiente como um facilitador no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

6.1. Humanos

Esta subcategoria engloba as verbalizações que referem a existência satisfatória de recursos humanos como um facilitador no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“acompanhamento dos alunos por outro professor, de apoio ou do Ensino Especial” (suj.9)

6.2. Materiais

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que apontam a existência satisfatória de recursos materiais como um coadjuvante no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

“maior investimento em materiais” (suj.6)

6. Tema VI: Necessidades de formação

6.1. Domínios da formação

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre os domínios em que sentem necessidades de formação, foram organizadas em sete categorias.

1. Autismo

Esta categoria aglomera todas as verbalizações que mencionam necessidades de formação no domínio do autismo.

“crianças autistas” (suj.11)

2. Hiperactividade e Défice de Atenção

Nesta categoria estão reunidas as verbalizações que mencionam necessidades de formação no domínio da hiperactividade e défice de atenção.

“défice de atenção e hiperactividade” (suj.9)

3. Psicologia do desenvolvimento

Esta categoria agrupa as verbalizações que indicam necessidades de formação no domínio da psicologia cognitiva.

“psicologia do desenvolvimento” (suj.12)

4. Factores psicológicos

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que indicam necessidades de formação no domínio dos factores psicológicos.

4.1. Motivação

Esta subcategoria engloba as verbalizações referentes ao domínio da motivação.

“Psicologia da motivação” (suj.14)

4.2. Emocionais

Nesta subcategoria estão classificadas as verbalizações referentes ao domínio dos factores emocionais.

“[factores] emocionais” (suj.9)

4.3. Cognitivos

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem ao domínio dos factores cognitivos.

“[domínio] cognitivo” (suj.8)

4.4. Comportamentais

Nesta subcategoria estão englobadas as verbalizações que se referem ao domínio dos factores comportamentais.

“[domínio] comportamental” (suj.8)

5. Perturbações da aprendizagem

Esta categoria reúne as verbalizações que referem necessidades de formação no domínio das perturbações da aprendizagem.

5.1. Dislexia

Esta subcategoria engloba as verbalizações referentes ao domínio da dislexia.

“dislexia” (suj.10)

5.2. Disgrafia

Nesta subcategoria estão classificadas as verbalizações referentes ao domínio da disgrafia.

“disgrafia” (suj.9)

5.3. Disortografia

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem ao domínio da disortografia.

“disortografia” (suj.4)

5.4. Discalculia

Nesta subcategoria estão englobadas as verbalizações que se referem ao domínio da discalculia.

“discalculia” (suj.5)

6. Dificuldades de aprendizagem

As verbalizações classificadas nesta categoria enfatizam necessidades de formação no domínio das dificuldades de aprendizagem.

6.1. Diagnóstico e intervenção

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem ao domínio do diagnóstico.

“diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e técnicas e estratégias de intervenção” (suj.7)

6.2. Leitura e escrita

Nesta subcategoria estão classificadas as verbalizações referentes ao domínio da aprendizagem da leitura e da escrita.

“dificuldades na leitura e escrita” (suj.11)

6.3. Cálculo e raciocínio

Nesta subcategoria estão englobadas as verbalizações que se referem ao domínio do cálculo e do raciocínio.

“dificuldades no cálculo e no raciocínio” (suj.14)

7. Pedagogia diferenciada

Esta categoria aglomera todas as verbalizações que mencionam necessidades de formação no domínio da pedagogia diferenciada.

“dificuldades em conseguir conjugar o trabalho de sala [de acordo com todos os alunos]” (suj.13)

7. Tema VII: Enquadramento normativo das dificuldades de aprendizagem

7.1. Análise do Despacho Normativo nº 50/2005

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre a análise realizada ao Despacho Normativo nº 50/2005, foram organizadas em duas categorias.

1. Plano de intervenção

Esta categoria aglomera as verbalizações que mencionam a falta de referência à criação de um plano de intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem, no referido normativo.

“a possibilidade da criação de um plano de intervenção (...) para possibilitar e facilitar intervenções necessárias a estes alunos” (suj.2)

2. Organização dos apoios suplementares

As verbalizações classificadas nesta categoria enfatizam a necessidade, por parte do referido normativo, de facilitar a ocorrência dos apoios aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“não são proporcionadas as condições necessárias à ocorrência dos apoios aos alunos” (suj.6)

7.2. Implementação das modalidades previstas no Despacho Normativo nº 50/2005

7.2.1. Modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula”

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre a aplicação da modalidade “pedagogia diferenciada na sala de aula” foram organizadas em sete categorias.

1. Factores psicológicos do aluno

Esta categoria engloba todas as verbalizações que se reportam ao envolvimento dos factores psicológicos do aluno na aplicação desta modalidade. Foram criadas duas subcategorias.

1.1. Motivação

Estão classificadas nesta subcategoria as verbalizações que apontam para o aumento da motivação do aluno.

“tendo em conta (...) a maneira mais motivante de o envolver” (suj.8)

1.2. Gratificação

As verbalizações que compõem esta subcategoria estabelecem a necessidade de gratificação dos comportamentos a reforçar.

“reforços positivos constantes” (suj.14)

2. Adequação ao ritmo de aprendizagem

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que expressam o respeito pelo ritmo de aprendizagem na aplicação desta modalidade.

“tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem “ (suj.8)

3. Reforço temporal

As verbalizações englobadas nesta categoria referem-se à necessidade de dar mais tempo para a realização das tarefas na aplicação desta modalidade.

“dando mais tempo para a concretização das tarefas” (suj.7)

4. Adequação do currículo

Reúnem-se nesta categoria as verbalizações associadas à necessidade de adequação do currículo na aplicação desta modalidade.

“adequação do currículo ao nível de desenvolvimento do aluno” (suj.14)

5. Adequação de estratégias de ensino

Esta categoria engloba as verbalizações cuja ideia central reflecte a necessidade de adequação das estratégias de ensino na aplicação desta modalidade. Identificaram-se quatro subcategorias.

5.1. Em geral

Esta subcategoria é formada pelas verbalizações gerais referentes a adequação das estratégias de ensino.

“utilizo (...) estratégias [de ensino] diferenciadas” (suj.9)

5.2. Ensino individualizado

Nesta subcategoria reuniram-se todas as verbalizações que se referem ao ensino individualizado.

“prestando um apoio mais individualizado ao aluno” (suj.7)

5.3. Ensino mútuo

Nesta subcategoria estão reunidas as verbalizações referentes ao ensino entre pares.

“coloco um aluno melhor a ajudar o mais fraco” (suj.13)

5.4. Estudo autónomo

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que mencionam o estudo autónomo.

“criando espaços e tempos em que promovo a autonomia dos alunos” (suj.4)

6. Adequação de actividades

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações referentes à necessidade de adequação nas actividades realizadas para aplicação desta modalidade. Identificaram-se três subcategorias.

6.1. Em geral

Esta subcategoria aglomera as verbalizações gerais, sem especificação, que referem a necessidade de actividades adequadas.

“actividades adequadas às necessidades do aluno” (suj.2)

6.2. Lúdicas

As verbalizações classificadas nesta subcategoria enfatizam a necessidade das actividades lúdicas.

“valorização do aspecto lúdico [nas actividades]” (suj.14)

6.3. Fichas específicas

Nesta subcategoria estão presentes as verbalizações que apontam para a utilização de fichas específicas.

“criando [fichas] específicas para colmatar as dificuldades de um aluno” (suj.4)

7. Recursos informáticos

Nesta categoria constam as verbalizações que referem a utilização de materiais informáticos, na aplicação desta medida, designadamente no que diz respeito a computadores, quadros interactivos, processador de texto, entre outros.

“usando o computador” (suj.4)

7.2.2. Modalidade “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre a aplicação da modalidade “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” foram organizadas numa categoria.

1. Docente de apoio

Nesta categoria foram cotadas as referências à necessidade de um docente de apoio para a aplicação desta medida.

“com ajuda do professor de apoio” (suj.15)

7.2.3. Modalidade “actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo”

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre a aplicação da modalidade “actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo” foram organizadas em quatro categorias.

1. Horário lectivo

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que indicam, para aplicação desta medida, o horário lectivo.

“realizei actividades de compensação (...) durante as aulas, quando necessário” (suj.9)

2. Horário extralectivo

Esta categoria reúne as verbalizações que apontam o horário extralectivo para aplicação desta medida.

“fico muitas vezes depois da hora a ajudar a resolver as fichas e a tirar dúvidas” (suj.15)

3. Estudo acompanhado

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que mencionam o Estudo Acompanhado (Área Curricular Não Disciplinar) para aplicação desta medida.

“nas aulas de Estudo Acompanhado” (suj.15)

4. Apoio ao estudo

Nesta categoria foram cotadas as referências ao Apoio ao Estudo (Actividades de Enriquecimento Curricular) para aplicação desta medida.

“realizo actividades de compensação nas aulas de Apoio ao Estudo” (suj.9)

7.2.4. Modalidade “actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”

As verbalizações produzidas pelos professores, sobre a aplicação da modalidade “actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros” foram organizadas em três categorias.

1. Desenvolvimento da oralidade

Esta categoria inclui as verbalizações que se reportam ao desenvolvimento da expressão oral como estratégia para aplicação desta medida.

“pesquisa e estudo de palavras e expressões simples, na língua de origem dos alunos, de forma a poder estabelecer comunicação” (suj.14)

2. Complexidade dos textos

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que indicam, para aplicação desta medida, a complexidade crescente dos textos trabalhados.

“complexificação crescente da (...) escrita e leitura dos textos” (suj.14)

3. Ensino mútuo

Nesta categoria estão reunidas as verbalizações referentes ao ensino entre pares como estratégia para aplicação desta medida.

“criação de momentos privilegiados de diálogo na turma, incentivando a aprendizagem com os pares” (suj.14)