



UC/FPCE-2013

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Representações de Dificuldades de Aprendizagem: Um estudo com professores e psicólogos**

Débora Sofia Diogo Carlos (e-mail:  
deb.16@hotmail.com/debcarlos22@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Cristina Petrucci Albuquerque

## **Representações de Dificuldades de Aprendizagem: Um estudo com professores e psicólogos**

### Resumo

O presente estudo procurou conhecer as representações dos professores e psicólogos acerca das dificuldades de aprendizagem (DA), sendo realizado com cinco objetivos gerais. Em primeiro lugar, identificar e descrever as concepções destes profissionais acerca do conceito das DA, no que diz respeito às suas características e critérios de identificação. Em segundo lugar, saber como os inquiridos empregam o termo: se de forma abrangente (englobando outros problemas em contexto escolar), se de forma restrita. Em terceiro lugar, conhecer as suas opiniões em relação à legislação educativa nacional e às medidas educativas disponibilizadas a estes alunos. Adicionalmente, determinar o conhecimento e utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, versão Crianças e Jovens (CIF-CJ) e, quais as suas vantagens e desvantagens percebidas. Por último, o estudo pretendeu determinar se existem diferenças entre, por um lado, as representações dos professores do ensino regular, e por outro lado as dos professores do ensino especial e psicólogos.

Assim, foram inquiridos um total de 95 professores do ensino regular e especial e, psicólogos. Como instrumento de investigação utilizámos um questionário.

Sintetizando, os principais resultados verificados neste trabalho foram:

1. A tendência para enfatizar as manifestações mais óbvias das DA (dificuldades, áreas afetadas, fraco desempenho académico) e não tanto os critérios de identificação.
2. A utilização do termo rege-se pelo sentido abrangente do mesmo.
3. Os professores e psicólogos inquiridos verificam a negligência em relação a estes alunos por parte da legislação, pois concordam que

existe uma carência de apoios educativos para as DA e, ainda, que muitos destes alunos não são identificados como tal.

4. A CIF-CJ revelou-se ainda desconhecida por uma parte considerável destes profissionais. No entanto, aqueles que já a tinham utilizado no decorrer das suas profissões, encaram-na de forma positiva.
5. Verificaram-se algumas diferenças entre os grupos, nomeadamente, a nível da etiologia, do uso do termo DA, da legislação educativa portuguesa.

A presente investigação evidencia tanto a necessidade de revisão de alguns aspetos legislativos, como a necessidade de formação destes profissionais acerca desta temática.

Palavras chave: dificuldades de aprendizagem, representações, professores, psicólogos.

### **Representations of Learning Disabilities: A study among teachers and psychologists**

#### Abstract

The present study aimed to identify the representations of teachers and psychologists about learning disabilities (LD) and has five general goals. Firstly, to identify and describe conceptions of these professionals about the concept of LD in regard to its features and identification criteria. Secondly, to know how respondents use the term: whether largely (encircling other problems in school context) or restricted. Thirdly, identify their conceptions regarding national education law and educational measures available to these students. Additionally, to determine the familiarity with International Classification of Functionality, children and youth version (ICF-CY) and what are its perceived advantages and disadvantages. Finally, this study aimed to determine if there are differences between, on the one hand, the representations of regular education teachers, and on the other hand the representations of special education teachers and psychologists.

Thus, an overall of 95 regular and special education teachers and psychologists participated in this study. As the instrument of assessment we used a questionnaire made.

Summing up, the key results of this study were:

1. The tendency to emphasise the most obvious manifestations of LD (disabilities, affected areas, poor academic performance) rather than the identification criteria.
2. Most professionals use LD based on the large sense of the term.
3. The surveyed teachers and psychologists envision these students as neglected by law, since they agree with an existing lack of

support for LD and that most of these students are not identified as such.

4. ICF-CY revealed to be unfamiliar to a considerable number of these professionals. However, those who had already used it in the course of their professions found it positive.
5. There were some differences between the groups, particularly in terms of etiology, the use of the term LD and Portuguese education law.

The current investigation underlines both the need to review some of the national education regulations, as well as the need to instruct these professionals about this theme.

**Key Words:** learning disabilities, representations, teachers, psychologists.

## **Agradecimentos**

A realização desta tese não teria sido possível sem o auxílio e disponibilidade por parte de várias pessoas, às quais gostaria de agradecer.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Cristina Petrucci Albuquerque, orientadora desta tese. Por toda a sua disponibilidade, prontidão, por todos os incentivos, palavras de encorajamento e sugestões sensatas. Pelo rigor que deposita em todo o seu trabalho, transmitindo-me valores de profissionalismo que me permitiram elaborar esta investigação de uma forma cada vez mais aperfeiçoada.

Não poderia também deixar de agradecer a todas as escolas, agrupamentos e estabelecimentos de saúde que participaram neste estudo e me acolheram sem quaisquer reservas, bem como a todos os professores, psicólogos, membros de direção e funcionários que cooperaram. Sem a vossa colaboração, este estudo não seria concretizável.

Aos meus pais.

Ao meu pai, por me ter disponibilizado o escritório. À minha mãe por me ter ajudado quando precisei. A ambos, por todo o amor e apoio transmitidos ao longo da minha vida.

À Carolina e à Elsa pela amizade, partilha de ideias, sensações e emoções nesta fase crucial das nossas vidas. A Coimbra, que nos uniu em *“tempo de partida, sorte em ter-vos para a vida!”*.

Muito obrigada!

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>I-Enquadramento Conceptual</b> .....	2
1.2- Definições das Dificuldades de Aprendizagem.....	5
1.3- As Dificuldades de Aprendizagem em Portugal.....	11
1.4- Estudos e Perspetivas sobre as Representações Sociais das DA.....	16
<b>II-Objetivos</b> .....	20
<b>III-Metodologia</b> .....	21
3.1- Amostra.....	21
3.2- Instrumento.....	23
3.3- Procedimentos.....	27
<b>IV-Resultados</b> .....	27
4.1- Secção 1: Frequência do contacto com as DA.....	28
4.2- Secção 2: Características e critérios de identificação - Questão aberta.....	28
4.3- Secção 3: Características e critérios de identificação – Questão fechada.....	32
4.4- Secção 4: Uso do termo <i>dificuldades de aprendizagem</i> .....	36
4.5- Secção 5: Instrumentos de avaliação utilizados na identificação das DA.....	38
4.6- Secção 6: Legislação nacional.....	40
4.7- Secção 7: CIF-CJ.....	41
<b>V-Discussão</b> .....	44
5.1- 1º Objetivo.....	44
5.2- 2º Objetivo.....	47
5.3- 3º Objetivo.....	48
5.4- 4º Objetivo.....	48
5.5- 5º Objetivo.....	49
<b>Conclusões</b> .....	50
<b>Bibliografia</b> .....	52
<b>Anexos</b> .....	56

## Introdução

Este estudo aborda as dificuldades de aprendizagem, que se assume como um tema universal e complexo, ainda que relativamente imaturo e controverso. A falta de unanimidade nas definições conceptuais, nas perspetivas teóricas e operacionais tem potencializado o aparecimento de inúmeros estudos que visam contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno. Em Portugal, a lei é omissa em relação à definição e aos critérios de identificação, o que faz com que muitas crianças e jovens vejam os seus direitos negligenciados, enquanto alunos com necessidades educativas especiais.

Neste sentido, o estudo procura conhecer as conceções de um grupo de professores e psicólogos acerca destas dificuldades, no que diz respeito às características e critérios de identificação das DA, à forma como o termo é utilizado, à operacionalização das DA na legislação nacional portuguesa e, às vantagens e desvantagens da utilização da CIF-CJ. Para além disto, procura determinar eventuais diferenças entre, por um lado as conceções dos professores do ensino regular e, por outro lado as conceções dos professores do ensino especial e psicólogos. Estes objetivos justificam a pertinência desta investigação dada a restrição dos estudos existentes em Portugal acerca desta temática e, procura contribuir para a sistematização e aprofundamento de conhecimentos acerca desta área.

O trabalho foi organizado por seis capítulos, sendo o primeiro relativo ao enquadramento conceptual do tema. Este capítulo dedica-se à análise e síntese da contextualização histórica das DA, às definições mais consensuais em vigor, às dificuldades de aprendizagem em Portugal e, a estudos e perspetivas sobre as representações sociais das DA. O segundo capítulo desta tese resume-se à definição do problema e indicação dos objetivos de estudo. O terceiro capítulo descreve aspetos metodológicos, tais como a definição da amostra, o instrumento de avaliação e os procedimentos de investigação adotados. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos através do tratamento de dados, sendo que é no quinto capítulo do estudo que estes resultados são discutidos e refletidos em articulação com a investigação contemplada na revisão da literatura. O sexto e último capítulo da presente tese destina-se à apresentação das conclusões, procurando refletir acerca das limitações e potencialidades deste estudo de acordo com as vertentes focadas na investigação, bem como à construção de pontes de ligação para investigações futuras.

## I – Enquadramento conceptual

*“A vida não é uma questão de guardar as boas cartas, mas de saber jogar com uma mão pobre.”*  
- Robert Louis Stevenson

### 1.1 Breve Contextualização Histórica das Dificuldades de Aprendizagem

Para uma melhor compreensão da área genericamente designada por Dificuldades de Aprendizagem, torna-se importante perceber as suas origens. Numa primeira fase, durante o início do século XX, este tema foi estudado por médicos, dada a orientação biomédica da época (Lyon, 1996), constituindo a chamada fase clínica da história das DA, que enfatizava a sua origem neurobiológica (Bender, 1995; Lopes, 2010). Mais tarde, surgem as perspetivas psicológicas, pedagógicas ou de aprendizagem, porém ainda hoje prevalecem as perspetivas médicas, intrínsecas e/ou de origem biológica (Lopes, 2010).

Os trabalhos de Bradley, Danielson, e Hallahan (2002) e de Swanson, Harris, e Graham (2003) servirão de referências base para a organização desta secção em períodos de história das DA, que tem como objetivo descrever os acontecimentos, as perspetivas e as influências que fomentaram o aparecimento e aperfeiçoamento de aspetos relacionados com o conceito e critérios de identificação das DA. Começaremos por referir o período emergente das DA, que encontram as suas origens em países europeus e, posteriormente iremos abordar os períodos de origem, emergência, consolidação e turbulência americanos.

#### 1.1.1 Origens Europeias (1800-1920)

O princípio daquilo que viria a ser as DA pode ser encontrado desde, aproximadamente, o ano 1800, nos trabalhos de Franz Joseph Gall, um médico alemão, que explorou a relação entre lesões cerebrais e dificuldades específicas da fala (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002; Lopes, 2010, Swanson, Harris, & Graham, 2003).

Os trabalhos subsequentes de Broca e Wernicke estabelecem a noção das diferenças interindividuais no processamento de informação, resultado de diferenças na estrutura, anatomia e funcionamento do cérebro (Lopes, 2010). Autores como Bradley et al. (2002) dizem-nos que por volta do ano 1860, Broca descobre que as funções da fala residem, prioritariamente, no hemisfério cerebral esquerdo, sinalizando assim, uma pequena região cerebral denominada *área de Broca*. Wernicke, um médico polonês, foi outra figura importante no que diz respeito à exploração das localizações cerebrais, já que deslindou a *área de Wernicke*, localizada no lobo temporal esquerdo, responsável pela elaboração e compreensão do discurso.

Mais tarde, em 1896, o médico inglês Pringle Morgan, introduz o termo “cegueira congénita para as palavras”, como uma dificuldade



específica de leitura inata, ou seja, que nasce com o indivíduo. Na primeira década de 1900 o oftalmologista Hinshelwood (Bradley et al., 2002; Lopes, 2010; Swanson et al., 2003) inspirado em Morgan, e através de estudos com irmãos, confirmou que sujeitos com dificuldades significativas na leitura, eram capazes de ler sem grande dificuldade, informação de uma área específica, cujo léxico, expressões e texto, eram recorrentes ou lhes eram familiares. Assim, postulou a hereditariedade do problema de leitura e limitou-o a uma área específica do cérebro destinada à memorização visual de letras e números: o giro (circunvolução) angular esquerdo.

### 1.1.2 Origens Americanas (1920-1960)

Por volta de 1930, Samuel Orton foi pioneiro nos Estados Unidos a estudar as dificuldades de leitura (Bradley et al., 2002), sendo responsável pela ideia ainda comum de que os disléxicos cometem erros específicos de leitura, como a inversão de letras, sílabas ou escrita em espelho. A primeira sociedade profissional dedicada à dislexia, e atual Associação Internacional de Dislexia, foi originalmente denominada por Sociedade de Dislexia de Orton (*Orton Dyslexia Society*) (Bender, 1995; Bradley et al., 2002; Lopes, 2010).

Também Strauss, Werner e Lehtinen tiveram uma forte influência no desenvolvimento da área das DA, na medida em que estudaram crianças hiperativas, crianças com dificuldades intelectuais e crianças com inteligência normal mas com sintomas de instabilidade comportamental e dificuldades de aprendizagem. Sugeriram que, na base destes problemas, estaria uma lesão cerebral mínima (Lerner & Kline, 2006; Lopes, 2010; Swanson et al., 2003).

### 1.1.3 Período Emergente Americano (1960-1975)

É na década de 60 que surge o conceito de *Dificuldades de Aprendizagem*. Kirk (1962, cit. por Lopes, 2010, p. 14) define-as pela primeira vez, evidenciando a sua causa neurobiológica, de uma forma que se aproxima bastante das definições da atualidade: “*Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, distúrbio, ou atraso no desenvolvimento em um ou mais dos processos da fala, linguagem, leitura, ortografia, escrita, ou aritmética, resultante de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental e não da deficiência mental, privação sensorial, ou fatores culturais ou instrucionais*”. Assim, Kirk diz-nos que uma DA resulta de um défice nos processos já referidos (e.g. leitura, escrita, aritmética), tem uma origem neurobiológica, emocional ou comportamental, e exclui outras causas como a deficiência mental, défices sensoriais, ou fatores culturais e pedagógicos. Apesar de destacar a etiologia neurobiológica destas dificuldades, Kirk defende que as questões educacionais, apesar de não constarem como uma possível causa para as DA, têm também um forte impacto nestas dificuldades (Lopes, 2010).

A partir dos anos 70, começaram a sobressair as perspetivas extrínsecas que defendiam que a origem das dificuldades de aprendizagem se situava no meio ambiente. Especialistas da leitura, tais como Schrag e

Divoky (1975, cit. por Lopes, 2010), atribuíam o fracasso na leitura a variáveis relativas ao processo de ensino, a variáveis motivacionais e ambientais. Nesta altura, foi atribuída responsabilidade à escola, pela sua rigidez no método de ensino, e à sociedade. A escola era entendida como possuindo uma vertente cultural predominante, preparando os alunos para essa cultura, segundo o princípio da aceitação pura, isto é, os alunos tinham de acatar a informação, sem espaço para críticas.

É também nesta altura que surgem os modelos psicológicos, em que o campo das DA é principalmente, abordado em função de um conjunto de capacidades inerentes à aprendizagem escolar, designadamente capacidades visuoperceptivas, auditivo-perceptivas, motoras e de memória, que seriam deficitárias em indivíduos com DA. É com base nestes pressupostos que surgem variados programas educacionais, de treino de capacidades visuoperceptivas e visuomotoras, que se julgava poderem desenvolver as aptidões de leitura e escrita. No entanto, não foi possível comprovar a relação entre as competências de leitura e escrita e estas capacidades que lhes estariam subjacentes (Bradley et al., 2002; Lopes, 2010).

#### **1.1.4 Período de Consolidação Americano (1975-1985)**

Este foi um período de grande estabilidade para o campo em estudo, que se movia em direção a um consenso relativo não só às definições das DA, como também aos métodos de identificação das mesmas. Foi um período rico em investigação aplicada, grandemente fundada pela U.S. Office of Education (USOE), que enunciou em 1977 uma série de critérios que as crianças com DA deveriam preencher, entre eles: (1) o aluno com DA não obtém o rendimento académico esperado para a idade em uma ou mais áreas específicas de aprendizagem, quando submetido a experiências de aprendizagem adequadas; (2) o estudante apresenta uma discrepância severa entre o seu nível cognitivo e o rendimento académico em uma ou mais destas sete áreas: a) expressão oral; b) compreensão auditiva; c) expressão escrita; d) capacidades de leitura básicas; e) compreensão da leitura; f) cálculos matemáticos; g) raciocínio matemático (Lerner & Kline, 2006).

A definição proposta traduz a ideia de que uma DA específica é caracterizada por um distúrbio em um ou mais processos psicológicos subjacentes a dificuldades na fala, audição, escrita, leitura e, matemática. O problema não é devido a outras causas, tais como défices visuais ou auditivos, motores, deficiência mental, distúrbios emocionais, ou desvantagem económica, ambiental ou cultural. Para além disto, para determinar a elegibilidade do aluno para a educação especial, a escola deve considerar a discrepância entre o QI e o desempenho académico.

Esta é uma definição que viria a sofrer algumas transformações, nomeadamente com a alteração de alguma regulamentação pela USOE em 2004, que será esmiuçada posteriormente neste enquadramento conceptual.

#### **1.1.5 Período de Turbulência Americano (1985-2000)**

Ao longo da história das DA até aqui relatada e, apesar de se caminhar em direção à solidificação do tema, permanecem ainda muitas questões

controversas. Além disso, tem-se vindo a verificar um aumento da prevalência destas dificuldades. Entre os anos 70 e os anos 90, o número de alunos identificados como portadores de DA duplicou (Bradley et al., 2002; Lyon, 1996), sendo que, nos Estados Unidos da América, as crianças identificadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem específicas constituem cerca de 51% dos casos da educação especial (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2002). Assume-se que este facto, poderá eventualmente ser explicado pela fraca qualidade diagnóstica no âmbito das DA, bem como pela abrangência do conceito e a aceitabilidade do termo DA.

Neste contexto, surgem alterações nas definições, bem como reestruturações a nível da sinalização, identificação, avaliação e diagnóstico das DA, atravessando-se assim, um conturbado período, denominado por Bradley et al. (2002), de *Período de Turbulência*.

## 1.2 Definições das Dificuldades de Aprendizagem

Definir Dificuldades de Aprendizagem tem sido uma questão controversa e não consensual (Kavale & Forness, 2000; MacMillan, Gresham, & Bocian, 1998, Siegel, 1999). Apesar de ser alvo de várias investigações, de os estudos neste âmbito terem vindo a aumentar e, de ter um forte impacto na educação especial, as DA continuam a ser uma área particularmente problemática, alvo de discussão e conflito (Kavale & Forness, 2000; MacMillan et al., 1998)

Ao longo dos anos, várias definições têm sido propostas (Bender, 1995; Jordan & Goldsmith-Phillips, 1994; Wong, 1996). No entanto, nenhuma delas é universalmente satisfatória. As definições têm sofrido críticas tão elaboradas que, alguns autores (e.g. Klatt, 1991 *cit. por* Kavale & Forness, 2000), têm inclusivamente, colocado a hipótese das DA não existirem como um constructo independente, ou como uma entidade palpável ou visível, dada a insistência e o debate constante acerca da respetiva delimitação. Além disso, esta tem sido considerada muitas vezes como fantasmagórica, ou seja, como negligenciada pela educação especial (Kavale & Forness, 2000; MacMillan et al., 1998; Wong, 1996).

Seguidamente, mencionamos a definição apresentada pela *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) e, as alterações propostas em 2004 à definição da USOE de 1977 pela *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), dado constituírem as duas definições alvo de maior suporte no presente (Kavale & Forness, 2000; Sideridis, 2007). De notar também a definição pela *Learning Disabilities Association of Canada* (LDAC), que preconiza a ideia, entre outras, da existência de diferentes graus de gravidade nas DA.

Seguindo a ordem cronológica de aparecimento das três definições referidas, a *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), constituída por várias organizações profissionais (Bradley et al., 2002; Cortiella, 2011; Swanson, et al., 2003), desenvolveu a seguinte definição, em 1988:

*“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um*

*grupo heterogéneo de distúrbios manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, escrita, raciocínio, ou capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presume-se que são causadas por uma disfunção do sistema nervoso central e, podem ocorrer ao longo da vida. Problemas no comportamento autorregulatório, na percepção social e, interação social podem existir com dificuldades de aprendizagem, mas não constituem uma dificuldade de aprendizagem, por si só. Apesar das dificuldades de aprendizagem poderem ocorrer com comorbilidade com outras dificuldades (e.g. deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios emocionais graves), ou com influências extrínsecas (como diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), elas não são o resultado dessas condições ou influências.”* (NJCLD, 1991, p. 20).

Esta definição considera as DA como um grupo heterogéneo de distúrbios, em que os indivíduos com DA exibem várias formas de comportamento e características, tais como dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, e/ou outras capacidades matemáticas; o problema é intrínseco ao indivíduo, presumindo-se uma origem biológica relacionada com uma disfunção do sistema nervoso central. Por último, as DA podem ocorrer em comorbilidade com outras dificuldades ou condições (Lerner & Kline, 2006).

Mais tarde, a *Learning Disabilities Association of Canada* (LDAC, 2002) propõe também uma definição oficial para as Dificuldades de Aprendizagem, em que estas são encaradas como um número de distúrbios que podem afetar a aquisição, organização, retenção, compreensão e uso da informação verbal ou não verbal. Estes distúrbios afetam a aprendizagem em indivíduos que demonstram, pelo menos, capacidades médias essenciais à reflexão e/ou raciocínio. Por isto, distinguem-se de dificuldades intelectuais. Resultam de défices em um ou mais processos relativos à percepção, reflexão, memória ou aprendizagem. Estes incluem, mas não são limitados a: processamento da linguagem, processamento fonológico, processamento visoespacial, velocidade de processamento, memória e atenção e, funções executivas (e.g. planificação e tomada de decisão). Estes défices podem interferir com a linguagem oral (e.g. audição, fala, compreensão), com a leitura (e.g. descodificação, conhecimento fonético, compreensão), linguagem escrita (e.g. ortografia e expressão escrita) e, com a matemática (e.g. cálculo e resolução de problemas) (Walcot-Gayda, 2004).

Para além disto, a LDAC sugere que as DA são classificadas num *continuum* desde médias a severas. Esta classificação é atribuída de acordo com o nível de interferência que as DA provocam na aprendizagem, com as aptidões sociais do indivíduo e, é tida em consideração para o tipo de intervenção a implementar.

A abordagem da LDAC, contrariamente à ideia comum de que as DA se manifestam maioritariamente por problemas académicos, defende que estas dificuldades têm também um impacto significativo nas capacidades de organização, leitura de situações sociais, na capacidade de se “colocar na perspetiva do outro”, tendo assim, um forte impacto nas interações sociais

tanto na escola, como na família (Walcot-Gayda, 2004).

De acordo com esta proposta, as DA manifestam-se num inesperado rendimento acadêmico, sendo ele fraco ou não, que é apenas mantido através de apoio e níveis de esforço incomuns (Kozey & Siegel, 2008). Segundo Walcot-Gayda (2004), o rendimento acadêmico inesperado ocorre quando: o aluno dá boas respostas acerca de um assunto escolhido por si, mas não quando lhe é feita uma pergunta diretamente; exhibe conhecimento acerca de conceitos oralmente, mas as respostas escritas são curtas e não traduzem o mesmo nível de conhecimento; detém áreas fortes relativas ao raciocínio, mas capacidades de leitura fracas. Por outro lado e, segundo a mesma fonte, os níveis de esforço incomuns dizem respeito à realização demorada dos T.P.C.; quando é necessário reduzir o trabalho na escola de modo a facultar tempo extra para a realização das atividades propostas; necessidade de apoio durante 3/4 horas por semana e, durante vários anos, para poder acompanhar os colegas de turma.

Finalmente, esta proposta contempla as DA como presentes em toda a vida, desde a infância à idade adulta. No entanto, o modo como estas se expressam pode variar ao longo da vida, dependentemente da interação entre as exigências do meio, as áreas fortes e as necessidades do indivíduo (Walcot-Gayda, 2004).

Abordamos agora a já referida definição constante da legislação dos Estados Unidos, designadamente a IDEA (2004), que fez algumas alterações nos critérios anteriormente postulados para as dificuldades de aprendizagem.

*“O termo dificuldade de aprendizagem específica representa um distúrbio em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se poderá manifestar numa capacidade imperfeita de ouvir, pensar, falar, ler, escrever, ortografar, ou fazer cálculos matemáticos. Este termo inclui condições como dificuldades percetuais, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, e afasia do desenvolvimento. Este termo não inclui crianças que têm problemas de aprendizagem, que são principalmente, o resultado de dificuldades visuais, de audição, ou motoras; deficiência mental; ou desvantagem ambiental, cultural, ou económica.”* (USOE, 2004, secção 602[30], p. 2657-2658).

A presente definição vem responder a duas das principais questões em discussão: a discrepância entre a capacidade intelectual e o desempenho académico; o problema da falta de uniformização na avaliação destas crianças (Dombrowski et al., 2004; Elkins, 2007). Assim, é pedida a abolição do critério da discrepância e surgem duas propostas de modelos alternativos para o diagnóstico das DA.

Atualmente, o termo dificuldades de aprendizagem é ainda atribuído a sujeitos que apresentam uma diferença significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realizam em termos académicos (Lopes, 2010; Lyon, 1996; Sideridis, 2007). No entanto, este critério que, fundamentalmente, traduz a discrepância entre o QI e o desempenho académico, tem sofrido fortes críticas que colocam em evidência a sua irrelevância na definição e análise deste problema (Lopes,

2010; Wong, 1996). Fletcher, Coulter, Reschly, e Vaughn (2004) destacam o fraco suporte empírico deste critério, a falta de equidade na sua operacionalização e, a falta de confiança no mesmo. Afirmam que o critério da discrepância é prejudicial aos alunos, pois resulta num atraso da intervenção, já que obriga a que o rendimento escolar do aluno seja baixo o suficiente para a discrepância ser alcançada. Posto isto, a identificação da maior parte dos alunos com DA ocorre numa idade em que os problemas académicos já são refratários, ou seja, resistentes a qualquer intervenção, por mais intensa que esta possa ser. Este é chamado o modelo “Esperar para Falhar” (*Wait to Fail Model*), que não resolve o problema de desempenho na maior parte dos alunos sinalizados para a educação especial. Vellutino, Scanlon, e Lyon (2000, p. 235) afirmam: “*A discrepância entre o QI e o desempenho académico, não distingue com confiança, sujeitos com e sem dificuldades de leitura, nem crianças com dificuldades consideradas dificilmente ultrapassáveis ou facilmente ultrapassáveis... e não prediz a resposta à intervenção*”.

Para além disto, o critério da discrepância não distingue com confiança as crianças com DA, das crianças com um atraso no desempenho académico causado por fracas oportunidades pedagógicas, faltas à escola, diferenças linguísticas ou culturais, problemas comportamentais, ou razões médicas (Vellutino et al., 2000).

Relativamente aos modelos propostos, o primeiro modelo refere-se à identificação das DA baseada na avaliação clínica da criança, isto é, requer uma avaliação compreensiva que utilize métodos e fontes de informação diversificados, e julgamento clínico.

Dado existirem outras razões para um fraco rendimento escolar (e.g. fraca qualidade de ensino, falta de motivação e interesse ou, fatores psicológicos e emocionais), surge a avaliação clínica que poder-se-ia traduzir em entrevistas com os professores e membros da família da criança, testes de avaliação estandardizados, resultados e registos do aluno, observação direta e, monitorização continuada do progresso (Dombrowski et al., 2004).

O segundo modelo diz respeito à resposta à intervenção, isto é, o diagnóstico seria feito se a criança não respondesse às tentativas de intervenção propostas. Surgem assim as práticas RTI Resposta à Intervenção - *Response to Intervention*, em que se fornece ao aluno intervenções de alta qualidade que vão de encontro às suas necessidades e, se tem em consideração o rendimento e comportamento do aluno ao longo do seu percurso escolar, ou seja, monitoriza-se eventuais evoluções ou regressões na resposta do aluno (Buffum, Mattos, & Weber, 2009; Dombrowski et al., 2004).

Foi neste contexto que a definição e critérios de diagnóstico propostos pela IDEA em 1997 sofreram alterações no decreto de lei 3 de 2004, publicado em Agosto de 2006 (Gromoll, 2009). Assim, segundo o U.S. Department of Education (2006), a nova regulamentação veio acrescentar procedimentos na identificação das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas:

a) a não obrigatoriedade do uso do critério da discrepância entre o QI e o rendimento acadêmico; b) o recurso a um processo baseado na resposta da criança às intervenções científicas ou cientificamente fundamentadas (e.g. RTI); c) permite também o uso de outros processos científicos alternativos na identificação da presença ou ausência de uma dificuldade de aprendizagem específica, isto é, baseados numa avaliação clínica realizada por profissionais devidamente qualificados para tal (professores do ensino regular e especial, psicólogos, entre outros), em colaboração com os pais da criança.

Assim, e em função da adoção do critério RTI, considera-se que a criança com DA é aquela que não alcança os parâmetros esperados para a sua idade ou ano escolar em uma ou mais das seguintes áreas, quando beneficia de experiências de aprendizagem adequadas para a sua idade ou ano letivo:

- a) Expressão oral; b) Expressão escrita; c) Capacidades básicas de leitura; d) Capacidades de fluência de leitura; e) Compreensão da leitura; f) Cálculo matemático; g) Resolução de problemas matemáticos.

Para além disto, a regulamentação norte-americana destaca alguns parâmetros na avaliação destas crianças: **1.** a escola deve garantir que a criança é observada em contexto de aprendizagem, por pelo menos um dos membros suprarreferidos (e.g. pais, professores, psicólogos), para se documentar o seu desempenho académico e comportamento nas áreas em dificuldade; **2.** a avaliação deve ser feita com o consentimento dos pais; **3.** devem ser realizadas várias reavaliações do desempenho do aluno, resultando em informação que será depois devolvida aos pais.

### 1.2.1 Elementos comuns presentes nas definições

As várias definições de Dificuldades de Aprendizagem comportam alguns aspetos comuns: (1) etiologia maioritariamente intrínseca, (2) défices nos processos psicológicos, (3) dificuldade nas tarefas académicas e de aprendizagem, (4) exclusão de outras causas.

Apesar de não ser consensual, parece existir a ideia de que as DA estão relacionadas com fatores neurobiológicos. Esta ideia institui a origem da aprendizagem no cérebro, resultando num distúrbio da aprendizagem causado por uma disfunção no sistema nervoso central (Lerner & Kline, 2006). Atualmente, a etiologia das DA permanece maioritariamente intrínseca, mas as intervenções são essencialmente extrínsecas o que, à primeira vista soa a incongruência ou incompatibilidade, mas que no entanto, parecem integrar-se na perfeição (Lopes, 2010). Apesar de se defender que, ao considerarmos as DA, temos de ter em conta não só o indivíduo, mas também o meio ambiente e a sua ação recíproca (Bradley et al., 2002; Jordan & Goldsmith-Philips, 1994; Lopes, 2010; Lyon, 1996), as perspetivas médicas permanecem importantes e mais populares.

Além disso, as perspetivas etiológicas são unidirecionais, ou seja, os professores ensinam, e os estudantes aprendem ou não aprendem devido às

suas (in)capacidades. Estes alunos com dificuldades na aprendizagem são sinalizados pelos professores, referenciados para os serviços especiais e, se satisfazem determinados critérios, são identificados como alunos com DA e colocados em programas de educação especial. No entanto, e segundo a perspectiva educacional, estas dificuldades não são encaradas como unidirecionais, mas sim transacionais. Isto é, podem ocorrer devido a uma falha na interação aluno-professor/aprendiz-ambiente. Segundo Zigmond (1993) é importante sublinhar que muitas vezes, os alunos rotulados com DA, na verdade, não têm qualquer tipo de dificuldade. Pelo contrário, estes alunos são vítimas de uma fraca pedagogia, ou de programas pedagógicos inadequados. É o fracasso que se verifica nas escolas para tolerar e acomodar as diferenças individuais que “cria” nos estudantes aquilo que parecem ser as dificuldades. Assim, segundo a perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem não se resumem às incapacidades inatas do aluno, mas também aos comportamentos dos professores e ao contexto educativo. Desta forma, os alunos com dificuldades podem ou não falhar, os que falham podem ser ou não sinalizados, podendo inclusivamente, vir a obter sucesso (Zigmond, 1993).

Questões igualmente controversas, prendem-se com os défices nos processos psicológicos e, com as interpretações relativas à especificidade destas dificuldades. Segundo Lerner e Kline (2006), estes défices referem-se a uma desigualdade de maturação dos vários componentes do funcionamento intelectual. A aptidão intelectual não se restringe a uma única capacidade, sendo na verdade composta por múltiplas capacidades inerentes a essa aptidão. Para um indivíduo com DA, estas componentes específicas não se desenvolvem de igual forma, já que enquanto umas maturam antecipadamente, outras podem desenvolver-se tardiamente, expressando-se por problemas de aprendizagem. Em relação à especificidade, a questão que se tem colocado reporta-se ao grau em que crianças e jovens que apresentam dificuldades específicas se diferenciam ou possuem necessidades educativas distintas das que apresentam dificuldades menos restritas. Esta questão está, por sua vez, intimamente ligada à diferenciação entre DA, baixo desempenho académico e dificuldades intelectuais ligeiras.

Ainda, o critério de exclusão de outras causas presente desde as primeiras definições das DA (e.g. Kirk, 1962) mantém-se, não querendo isto dizer que este não seja um critério polémico. Este critério reflete a noção de que as DA não são o resultado de outras condições como as dificuldades intelectuais, défices visuais e auditivos ou, do contexto cultural, social e/ou económico. A sua controvérsia rege-se essencialmente, pelo facto deste critério ser difícil de implementar, dado que muitas das crianças com DA manifestam outros problemas. Professores que trabalham com crianças com outras dificuldades, tendem a observar que muitos alunos parecem deter dois problemas – o défice principal, e as DA, sendo que é difícil perceber qual dos problemas é o principal e, qual o secundário (Lerner & Kline, 2006). Além disso, este critério também se interliga com a exclusão de fatores intrínsecos, a qual, como já mencionámos, é incompatível com uma visão multideterminada das DA.



A discrepância entre o rendimento escolar e o potencial intelectual, como já referido, é uma das questões mais debatidas e menos consensuais. A falta de uniformidade na sua operacionalização é uma forte crítica apontada a este critério. Apesar da controvérsia, das fortes críticas já apontadas e, da sua abolição pela IDEA (2004), este é um critério ainda muito utilizado na identificação das DA. Portanto, apesar da definição proposta pela IDEA ser das mais influentes e de servir como uma referência nuclear no âmbito das DA, a maior parte dos países rege-se pelos seus próprios critérios na identificação das mesmas, sendo que as modificações se verificam sobretudo nos parâmetros culturais, políticos e económicos das várias nações (Sideridis, 2007).

Terminando, apesar da heterogeneidade presente nos vários componentes definidores das DA, parecem existir denominadores comuns, designadamente que as DA acompanham os sujeitos durante toda a vida e variam no grau de severidade, podendo interferir com a aquisição e uso de um ou mais dos seguintes processos: linguagem oral e escrita, leitura e matemática. Podem também envolver dificuldades nas capacidades de organização, perceção e interação social, e tomada de perspetiva (Hargreaves, Rowbotham, Phillips, 2009; Kozey & Siegel, 2008; LDAC, 2002).

### **1.3 As Dificuldades de Aprendizagem em Portugal**

#### **1.3.1 Definições**

O sistema de educação em Portugal tem-se mostrado um pouco confuso e incoerente no que diz respeito à delimitação das DA (Correia & Martins, 2007). Não existe ainda uma definição oficial portuguesa para as mesmas, no entanto, os problemas dos alunos são reais e não devem ser esquecidos. Contudo, nos últimos anos tem ocorrido aumento de investigação e, conseqüentemente, de literatura neste sector (Correia & Martins, 2007; Gonçalves & Costa, 2011).

Correia e Martins (1999) consideram que, em Portugal, embora inicialmente adotada a definição proposta pela NJCLD, a definição para as DA tem vindo a ser desenvolvida. Na sua ótica, o termo *dificuldades de aprendizagem* foi definido em dois sentidos, um sentido mais lato e um sentido mais restrito:

*“No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, esta é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação.*

*No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA quererá dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva,*

*perturbações emocionais, autismo.*” (Correia & Martins, 1999, p. 5).

De notar que o sentido lato referido por Correia e Martins (1999), ou seja, a visão geral ou abrangente das DA é fortemente criticada por autores como Kavale (2003) e MacMillan et al. (1998), já que os critérios para a identificação das DA não são rigorosos, o que resulta numa escalada ascendente de identificação de DA, ou seja, no aumento da prevalência destas dificuldades que, como já mencionado, representam cerca de metade dos alunos inseridos na educação especial nos E.U.A. e, segundo MacMillan et al. (1998), também noutros países.

Relativamente ao sentido restrito, realçamos a sua similitude com a definição da NJCLD, especificamente no que diz respeito à perspetiva intrínseca das DA, às dificuldades numa ou mais áreas de aprendizagem e ao critério de exclusão de outras causas (i.e., deficiência sensorial, mental, problemas socioemocionais).

Ainda, na apresentação de uma definição de DA, Luís de Miranda Correia adicionou o termo *específicas* que possibilitaria às escolas compreender o conceito e, perceber que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, independentemente das suas características, deveriam ser sujeitos a observações meticolosas e a avaliações que pudessem conduzir a intervenções eficazes. Adiantaram, então, uma definição que é baseada nas características comuns das definições aceites por associações de especialistas e pais destas crianças (Cardoso, 2011; Correia & Martins, 2007, Ribeiro, 2010):

*“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.”* (Correia & Martins, 2007, p. 190).

Lopes (2010) concorda com o termo específicas e, com o critério da incongruência entre o que é esperado, tendo em conta a idade da criança e, o que ela consegue realmente fazer. Este autor refere ainda que as DA se dividem em dois tipos: as DA específicas, em que há limitações em apenas uma determinada área e, as crónicas, que abrangem todas as áreas de realização escolar.

Por conseguinte, em Portugal, as definições de DA são similares com o que se preceitua nos E.U.A. e noutros países.

Também em Portugal se verifica a indicação da utilização do modelo RTI, já que tanto Correia e Martins (2007), quando propõem o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), como Lopes (2010) concordam com a

ação da resposta à intervenção nestas dificuldades. Ora vejamos: o MAD é composto por três componentes principais, sendo o primeiro *conhecimento* (identificação dos interesses, capacidades, necessidades do aluno de modo a determinar o seu nível de aquisição de competências escolares e sociais: “*capacidades aprendidas*”; o segundo diz respeito à *planificação* (preparação de uma intervenção baseada no primeiro componente, ou seja, no conhecimento adquirido pelo aluno); e por último, a dita *intervenção* que pode ser preventiva (baseada numa avaliação inicial e preliminar), remediativa (baseada numa avaliação compreensiva do caso) e/ou transicional (através do desenvolvimento de um PIT - *Plano Individual de Transição*<sup>1</sup>). Após os referidos passos, verifica-se a *responsividade* do aluno à intervenção implementada, estipulando-se assim a adequação ou desadequação da mesma, fazendo ajustes caso necessário.

Este modelo procura arranjar soluções para as necessidades dos estudantes, baseadas em boas práticas educativas, anteriormente à sua referenciação para a educação especial. Segundo Lopes (2010), o processo de avaliação poderá resultar numa decisão sobre um eventual apoio e não necessariamente uma decisão classificatória. Deste modo, o modelo MAD é bastante idêntico ao modelo RTI, criado para identificar crianças com dificuldades de aprendizagem, utilizando diferentes fases de intervenção, cuja intensidade vai aumentando, consoante as necessidades específicas de cada aluno (Correia & Martins, 2007).

No entanto, tal como descrito por Alves (2012), o que se verifica muitas vezes, é que após avaliação das DA, existem casos que poderão ser considerados elegíveis para a educação especial, enquanto que existem outros casos que pelas suas características ténues não o serão, o que influencia a definição das medidas de apoio para estas crianças. Assim, torna-se importante analisar as políticas da educação especial em Portugal, nomeadamente no que diz respeito à legislação educativa nacional, de maneira a constatar em que medida estes alunos são apoiados pelo Sistema Educativo Português

Finalizando, Correia e Martins (2007) resguardam as DA como categoria das NEE, reforçando a ideia de que é necessário lutar para o seu reconhecimento.

### 1.3.2 Legislação Educativa Nacional

Em Portugal, a educação especial baseia-se nos princípios da inclusão que surgem com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tal como já foi dito, a elegibilidade dos alunos com DA para a educação especial nem sempre é estabelecida, pelas suas características ligeiras. Isto vai contra o princípio da inclusão, já que este refere que são consideradas crianças com NEE, todas as que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo as pertencentes a minorias étnicas, com problemas de comportamento/emocionais e as consideradas de risco (Alves, 2012).

<sup>1</sup> PIT: Promove a transição para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção profissional, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

Perante esta informação, é importante fazer alusão a alguma da legislação educativa nacional. Assim, no âmbito da educação existem medidas de combate ao insucesso escolar presentes no **despacho normativo n.º 50/2005**. Segundo o mesmo, “*A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.*” (Diário da República, 2005, p. 6461). Então, tendo em conta a avaliação, o despacho diz que a retenção deve constituir uma medida educativa de último recurso, devendo ser apenas utilizada em casos em que já tenham sido esgotadas todas as atividades de recuperação possíveis. Posto isto, surge a necessidade de criar medidas que visem otimizar as situações de aprendizagem, com vista à prevenção da retenção, tais como planos de recuperação, de acompanhamento e, desenvolvimento determinados neste despacho. Estes planos são delineados, realizados e, avaliados, quando necessário, em articulação com o professor ou conselho de turma, outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e, os alunos.

a) Plano de recuperação: atividades de âmbito/enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que ajudem os alunos que revelem DA em qualquer disciplina ou área curricular, a adquirir aprendizagens e competências estipuladas nos currículos em vigor do ensino básico. Estas atividades podem traduzir-se em: pedagogia diferenciada na sala de aula, aulas de recuperação, programas de apoio a estratégias de estudo, entre outras.

b) Plano de acompanhamento: atividades de âmbito/enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que recaiam, principalmente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno (objeto de retenção) não adquiriu as competências fundamentais.

c) Plano de desenvolvimento: atividades de âmbito/enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que permitam aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excecionais, quer na resolução de possíveis situações problema.

Destaco que apenas o plano de recuperação refere o termo dificuldades de aprendizagem. Porém, o esclarecimento do conceito e a operacionalização do termo “dificuldades de aprendizagem” não é feita de forma clara, não sendo deste modo passível a uma só interpretação (Martins, 2006).

Mais tarde, no âmbito da educação especial, surge o **decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro** pelo Ministério da Educação. Este decreto enfatiza a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e manter, no seu seio, crianças e jovens tradicionalmente excluídos (Diário da República, 2008; Simeonsson et al., 2010).

Segundo este decreto, alguns casos de necessidades educativas, pelos seus contornos específicos, exigem a ativação de apoios especializados.

Estes apoios visam dar resposta às NEE dos alunos com limitações num ou vários domínios da vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, o que resulta em dificuldades contínuas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e, participação social, potencializando o funcionamento biopsicossocial do aluno.

O presente decreto-lei 3/2008 prevê os processos de referenciação e avaliação das crianças e jovens que eventualmente necessitem. O procedimento de referenciação deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando fatores de risco associados às limitações da criança/jovem. Efetua-se por iniciativa dos pais/encarregados de educação, serviços de intervenção precoce e, docentes ou outros técnicos que intervêm com a criança. Já o processo de avaliação, após referenciada a criança, prende-se com a solicitação de um relatório técnico-pedagógico conjunto (equipas de educação especial e psicologia), que contenha a determinação dos apoios especializados e adequações no processo de ensino de que o aluno deve beneficiar. No relatório devem constar os resultados decorrentes da avaliação, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS), servindo de base para a elaboração do programa educativo individual.

A 12 de Maio do mesmo ano de 2008, surge a primeira alteração, por apreciação parlamentar da assembleia da república, ao decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, a **Lei n.º 21/2008**.

A alteração que aqui importa referir encontra-se presente no novo artigo 31.º-A, que diz respeito à avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da OMS:

- a) No final de cada ano letivo deve ser feito um relatório individual que recaia sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos avaliados pela CIF;
- b) O dito relatório deve avaliar os progressos dos alunos que, mesmo avaliados por referência à CIF, não foram encaminhados para respostas da educação especial;
- c) Deve ser também promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da CIF, no âmbito das NEE.

### **1.3.2.1 Decreto-lei 3/2008 e uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão Crianças e Jovens (CIF-CJ)**

Um dos elementos essenciais e cruciais neste decreto foi a introdução da necessidade de descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da CIF (Simeonsson et al., 2010). Neste sentido, um dos eixos centrais do 3/2008 consiste em fazer depender a elegibilidade dos alunos dos seus descritores de funcionalidade por referência à CIF.

Este sistema de classificação, ao centrar-se nas características funcionais da criança, a nível das funções e estruturas corporais, da atividade e participação e dos fatores ambientais que influenciam a funcionalidade,

constitui-se como uma alternativa ao diagnóstico clínico para identificar alunos que necessitem de educação especial. A CIF-CJ contém códigos facilitadores da avaliação e do processo de tomada de decisão das equipas (Cardoso, 2011; Simeonsson et al., 2010).

Contudo, estabeleceu-se controvérsia em torno do uso da CIF. Autores como Lavrador (2009), são contra a sua utilização em âmbito educativo. Na mesma linha, Rodrigues e Nogueira (2011) questionam a razão de se recorrer a um instrumento de saúde para orientar um processo que deve ser pedagógico e inclusivo, isto é, baseado nas necessidades educativas e não nos défices.

Segundo Lavrador (2009), a CIF não é uma classificação favorável ao atendimento eficaz dos alunos com NEE. Assim sendo, ela não deve ser usada para determinar a elegibilidade de um aluno para a educação especial, nem para a orientação de um programa educacional. Esta autora sublinha ainda o facto de que na CIF impera a subjetividade, já que verificou que as respostas dadas, no que diz respeito à qualificação *ligeiras/moderadas/graves/completas*, foram bastante dissimilares e díspares em todas as componentes: Funções do Corpo, Atividade e Participação e Fatores Ambientais.

No caso específico das DA, esta controvérsia associa-se à não elegibilidade destes alunos para o decreto 3/2008, estabelecida pela CIF-CJ. A constante falha da não inclusão dos alunos com DA, parece ter sido agravada pela utilização da CIF, já que muitos alunos deixaram de ser apoiados no percurso escolar, sendo simplesmente “empurrados” para planos de recuperação, o que segundo Cardoso (2011), pouco ajuda na resposta às DA e consequentemente, à aquisição de competências necessárias para uma verdadeira inclusão.

Num estudo efetuado por Simeonsson et al. (2010), que recolheu dados em agrupamentos de escolas de todo o país, através de estudo de casos, foi possível apurar que a gravidade das deficiências assinaladas nos alunos elegíveis é significativamente superior à descrita nos não elegíveis. Assim, na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis, estes autores verificaram que, por exemplo, na componente Funções do Corpo, 80% dos qualificadores utilizados variaram entre o moderado e o grave e, nos não elegíveis, 85% variaram entre os qualificadores ligeiro e moderado. Verificou-se o mesmo tipo de resultados para os restantes componentes da CIF. Isto quer dizer que, os perfis de funcionalidade dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial integram referências a deficiências e limitações significativamente mais severas do que aquelas constantes nos perfis dos alunos não elegíveis. Ora, este estudo apresenta contornos evidentes para os alunos com DA, na medida em que este sistema de elegibilidade assente no grau de severidade das deficiências/limitações, muitas vezes deixa de fora alunos com dificuldades de aprendizagem, dado o seu já mencionado carácter ligeiro.

#### **1.4 Estudos e Perspetivas sobre as Representações Sociais das DA**

Antes de mais, torna-se importante clarificar o termo “representações sociais”. Moscovici (1961, *cit. por* Vala & Monteiro, 1996) conceitualizou as representações sociais como sistemas de interpretação, que regulam as interações interpessoais e dirigem o comportamento. As representações interferem com a apropriação e divulgação do conhecimento, a formação de identidade pessoal e social, o comportamento inter/intragrupal. O autor diz-nos que a formação das representações sociais ocorre através de dois processos intrinsecamente ligados: a objetivação e a ancoragem. O primeiro – objetivação, diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual esses elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural. O segundo – ancoragem, refere-se ao facto de qualquer tratamento de informação exigir pontos de referência, isto é, quando um sujeito pensa em algo, o seu universo mental não é uma *tábua rasa*. Ou seja, é por referência a experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos que o assunto em questão vai ser pensado.

Fazemos agora referência a algumas perspetivas, bem como a estudos realizados no âmbito das representações sociais das dificuldades de aprendizagem.

Correia e Martins (2007) contam-nos que apesar do movimento crescente de pesquisa e informação no âmbito das DA, muitas pessoas não têm ainda ideia do que elas significam, e do que são. Ainda segundo os mesmos autores, esta situação é grave, pois entre aqueles que não têm conhecimento acerca do conceito, encontram-se professores, psicólogos, pais, entre outros, o que contribui para o desrespeito dos direitos das crianças e adolescentes com DA, já que a forma como os professores perspetivam as dificuldades de aprendizagem pode influenciar de forma determinante o modo como avaliam, reagem e atuam perante situações deste cariz.

Zigmond (1993) diz-nos que pelo facto dos alunos com DA terem facilidade nalgumas áreas académicas, alguns professores criam a expectativa de que todas as áreas académicas venham a ser aprendidas com facilidade. Neste contexto, os professores ou se sentem desafiados, ou desistem. Então, podem reconhecer potencial nos estudantes com DA, permanecendo otimistas acerca das suas capacidades em ajustar as estratégias de ensino adequadas às necessidades destes alunos e, implementando táticas de ensino que julgam ajustar-se à aprendizagem. Ou seja, reconhecem o impacto de fatores pedagógicos e, em consequência, adaptam o ensino e dedicam mais tempo a estes alunos. Isto faz com que estes alunos não sejam sinalizados para a educação especial.

Por outro lado, outros professores podem simplesmente desistir destes alunos, o que culmina com uma aprendizagem fragmentada, na compreensão imprecisa de conceitos, na inabilidade de transferir aprendizagens de uma lição para a outra, ou seja, numa perda de aprendizagens cumulativa que é devastadora para estas crianças. Neste sentido, a sinalização para a educação especial ocorre quando os professores atingem os seus limites, ou seja, perdem o otimismo em relação às suas capacidades de ensino para estas crianças com DA em particular (Zigmond, 1993).

Indo ao encontro da perspectiva de Zigmond, um estudo efetuado por Brady e Woolfson (2008), decorreu em 10 escolas da Escócia, com recurso ao preenchimento de um inquérito por professores do ensino regular e especial. Revelou que os professores com mais de 15 anos de experiência tendem a perceber as DA como intrínsecas ao indivíduo, enquanto os professores com menos de 15 anos de experiência as perspetivam como extrínsecas. Segundo estas autoras, uma possível explicação para este resultado prende-se com o facto da formação no âmbito das DA ter vindo a focar-se cada vez mais nas práticas de inclusão, o que faz com que estes professores sejam educados para encarar as DA como resultado de influências externas, procedentes dos professores e/ou da escola. Mais tarde, as mesmas autoras Woolfson e Brady (2009) publicaram um estudo que correlaciona as crenças de autoeficácia dos professores com as suas conceções acerca das DA. O estudo contou com a participação de professores do ensino regular de uma escola do 1º ciclo na Escócia e, das respostas obtidas por questionário, verificou-se que os professores que se sentem mais eficazes em ensinar crianças com dificuldades veem os fatores de causalidade como extrínsecos aos indivíduos (e.g. currículo ou métodos de ensino podem contribuir para o baixo rendimento do aluno). Imperam aqui as perspetivas extrínsecas relativamente a estas dificuldades. Isto é, estes professores acreditam que podem fazer a diferença nas dificuldades destes alunos, já que as estratégias pedagógicas são vistas como potenciais fatores de influência.

Outro estudo sobre as conceções de DA realizado por Gil (2011), que decorreu através do preenchimento de um questionário junto de professores do ensino básico de uma escola do concelho de Almada, identificou quatro perspetivas diferentes: 1. *Perspetiva Disfuncional*: considera que as dificuldades são uma característica estrutural do aluno, um problema ou uma limitação de caráter permanente, em que a DA é vista como uma deficiência ou patologia; 2. *Perspetiva Processual*: a DA não é vista como uma característica pessoal, mas sim como algo que interfere no processo de aprendizagem, impedindo o aluno de alcançar os resultados desejados. Assim, a DA é vista como um impedimento, obstáculo, insuficiência ou interferência na aprendizagem; 3. *Perspetiva Interdependente*: não concebe a DA em função das características particulares do aluno, mas como algo que depende da interação de cada aluno com a situação/contexto de aprendizagem. A DA é considerada como uma desadaptação; 4. *Perspetiva Funcional*: a DA é encarada como algo natural no processo de aprendizagem. Isto é, segundo esta perspetiva, as dificuldades são consideradas comuns, frequentes, normais ou inclusivamente necessárias, sendo desta forma, vistas como inerentes à aprendizagem, podendo ser interpretadas como um desafio e/ou oportunidade. Diante estas perspetivas, a que se verificou predominante nas respostas dos professores foi a processual, centrada no processo de aprendizagem, o que sugere uma lentificação na compreensão dos conteúdos curriculares, em que independentemente de um potencial normal, o aluno não o consegue mobilizar para aprender. A segunda perspetiva mais referida foi a disfuncional, centrada no aluno, o que



significa que as dificuldades são também majoritariamente vistas como intrínsecas ao aluno, isto é, oriundas de distúrbios neurológicos.

Carvalhais e Siva (2010) efetuaram também um estudo acerca das percepções das DA, especificamente, da dislexia, que contou com 50 participantes, entre eles professores do ensino regular e especial. Das respostas obtidas por preenchimento de um questionário, importa mencionar que os relatos incidiram sobre uma dificuldade de leitura e escrita resultante de problemas neurológicos, que pode condicionar o progresso académico dos alunos. Ou seja, os inquiridos mencionaram com mais frequência os critérios escolar (baixo rendimento académico) e intrínseco (distúrbio neurológico). O estudo também realça conhecimentos restritos e pouco atualizados em relação à dislexia, destacando a necessidade de formação de professores na área das dificuldades de aprendizagem.

Acerca das concepções do perfil do aluno com DA, Cardoso (2011) administrou um questionário a docentes dos três ciclos do ensino básico, que revelou que as dificuldades mais relatadas se situaram ao nível da *atenção* (e.g. dificuldades na manutenção da atenção; distrações frequentes com estímulos irrelevantes), seguidas das dificuldades de *linguagem* (e.g. dificuldades na interpretação e compreensão dos textos) e, das dificuldades de *memorização* (e.g. dificuldade em lembrar rotinas) e, a dificuldade menos relatada, *integração* (e.g. dificuldades em estabelecer/manter relacionamentos com os pares, em cumprir normas). Para além disto, neste mesmo estudo, a maior parte dos inquiridos consideraram que as respostas da educação especial são insuficientes devido aos poucos recursos e às poucas condições que as escolas detêm para dar resposta às DA.

Outro estudo efetuado no Porto, refere que a maior parte dos alunos não veem as suas necessidades educativas atendidas pela educação especial. Existe a percepção de que os professores do ensino especial são mais eficazes em lidar com estas crianças, que os professores do ensino regular. Ambos os professores do ensino regular e especial concordam que estes alunos não aprendem adequadamente em estruturas do ensino regular, sem o apoio da educação especial, mas no entanto, é essa a realidade com que muitas vezes se deparam, o que vai contra os valores de inclusão que vigoram no sistema educativo português (Lopes, Monteiro, Sil, Rutheford, & Quinn, 2004).

Por último, o presente estudo pretende dar continuidade ao estudo de Amorim (2013) e, por esta razão, apresentamos de seguida, os seus principais resultados. Este estudo contou com a participação de professores do ensino regular, professores do ensino especial e, psicólogos. Através de respostas recolhidas por questionário, foi possível observar que em relação às concepções das DA, os critérios de identificação tradicionais como o da discrepância e exclusão são ainda utilizados. Impera uma visão abrangente, isto é, em que as DA englobam todos os problemas que podem surgir em contexto de aprendizagem, nomeadamente, problemas de comportamento, não obstante a comorbilidade que se pode verificar entre estes problemas e as DA. Em relação às áreas afetadas, as mais mencionadas foram a escrita, seguida da leitura e linguagem. Por outro lado, a matemática foi a área menos referida. Verificou-se que enquanto os psicólogos tendem a atribuir

fatores extrínsecos às DA, os professores tanto atribuem fatores intrínsecos como fatores extrínsecos. Relativamente à legislação, os inquiridos, na sua maioria, concordam com a falta de apoios, e descuro das DA por parte da legislação, porém, não consideram o decreto 3/2008 obstáculo à identificação das mesmas. A CIF-CJ foi também apreciada positivamente, sendo que os participantes percecionam este sistema de classificação como muito vantajoso.

## II - Objectivos

De acordo com a literatura acerca deste tema, as questões em torno das dificuldades de aprendizagem têm sido de uma enorme complexidade e controvérsia, donde surge a necessidade de realizar estudos neste âmbito.

Genericamente, o presente estudo visa compreender as representações dos professores e psicólogos acerca das dificuldades de aprendizagem.

Especificamente, tendo em conta a revisão de literatura efetuada, colocam-se os seguintes objetivos para o estudo:

1. Tal como descrito no enquadramento concetual, pela forte controvérsia e falta de consenso na definição das DA (Correia & Martins, 2007; Kavale & Forness, 2000; MacMillan et al., 1998; Siegel, 1999), considerámos como primeiro objetivo do estudo identificar e descrever as representações dos professores do ensino regular e especial e, dos psicólogos acerca do conceito das DA, nomeadamente, no que diz respeito: aos critérios tradicionais como o da discrepância (numa tentativa de determinar se este ainda é considerado para a definição das DA) e da exclusão; aos critérios mais recentes como o RTI; à sua especificidade (específicas/não específicas); às suas áreas de manifestação (um ou vários domínios académicos); às DA enquanto tipo de NEE; à presença/ausência de antecedentes nas DA; aos diferentes graus de gravidade nas DA.

2. Tendo em conta os dois sentidos (lato/restrito) das DA propostos por Correia e Martins (1999) e, partindo do princípio que o termo dificuldades de aprendizagem é usado de forma abrangente (Amorim, 2013; MacMillan et al., 1998), esta investigação tem como segundo objetivo saber como estes profissionais empregam o termo DA: se de forma lata/ampla (englobando outros problemas em contexto escolar), se de forma restrita (considerando apenas os alunos que preenchem os critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem) e quais as implicações na referenciação e identificação dos alunos (como em situações de falta de diagnóstico, aproveitamento escolar reduzido e/ou pelo facto de ser um termo menos estigmatizante).

3. Pela falta de clareza na operacionalização do termo DA presente na legislação nacional (Martins, 2006), e pela questão polémica da elegibilidade destes alunos para a educação especial (Alves, 2012), o terceiro objetivo deste estudo é o de conhecer as conceções destes profissionais relativamente à legislação portuguesa, e às medidas educativas disponibilizadas aos alunos com DA.

4. O quarto objetivo pretende identificar o conhecimento e

utilização dos professores e psicólogos face à CIF-CJ e, quais as suas percepções em relação às vantagens e desvantagens deste instrumento de classificação, que como previamente referido, tem sofrido algumas críticas (Lavrador, 2009; Rodrigues & Nogueira, 2011).

5. Segundo Amorim (2013), a formação base dos professores de educação especial e dos psicólogos integra e atribui importância às necessidades educativas especiais, englobando as dificuldades de aprendizagem, o que não acontece com a formação dos professores do ensino regular. Posto isto, o quinto objetivo desta investigação consiste em determinar se existem diferenças entre, por um lado, as representações dos professores do ensino regular, e por outro lado as dos professores do ensino especial e psicólogos.

### **III - Metodologia**

#### **3.1 Amostra**

A recolha da amostra foi realizada em escolas, clínicas e instituição hospitalar, sendo constituída por professores do ensino regular, professores do ensino especial e, psicólogos. A seleção da amostra recorreu a um método intencional de amostragem não aleatória (Almeida e Freire, 2008), em que foi considerada a acessibilidade e disponibilidade por parte dos agrupamentos escolares.

Numa primeira fase, foram contactados 8 agrupamentos/escolas do distrito de Santarém (Tomar, Torres Novas, Entroncamento) e algumas clínicas de saúde privadas da mesma zona geográfica dado o número reduzido de psicólogos em escolas.

Pela fraca adesão à participação na investigação, a recolha de dados contou com uma segunda fase, em que foi contactada mais uma escola da zona de Tomar e, mais 2 escolas de Coimbra e dois serviços hospitalares também em Coimbra, para obtenção de mais questionários preenchidos por psicólogos.

À exceção de 2 agrupamentos escolares, todas as restantes instituições de saúde/ensino contactadas aceitaram participar, embora nem todas se tenham mantido fiéis ao comprometido, pois algumas das escolas devolveram-nos um número bastante reduzido de questionários, ou desistiram do processo. Posto isto, as instituições que de facto participaram foram as seguintes: Agrupamento de Escolas Gualdim Pais, Escola Secundária Jácome Ratton e Centro Escolar de Casais, pertencentes ao Mega Agrupamento de Escolas Templários de Tomar; Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira e, Escola Secundária Santa Maria do Olival, pertencentes ao Mega Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria de Tomar; 2º Jardim-Escola João de Deus de Tomar; Agrupamento de Escolas Martins de Freitas e, Escola Rainha Santa Isabel (Coimbra); Clínicas de Saúde de Tomar (Centro de Diagnóstico e Tratamento de Tomar e Templimédis); serviços do Centro de Desenvolvimento Luís Borges e de oncologia do Hospital Pediátrico de Coimbra Hospital Pediátrico de Coimbra.

Importa referir que pela dificuldade em reunir respostas por parte de

psicólogos, foi realizada uma versão extra do questionário para ser endereçada por correio eletrônico a este grupo de respondentes.

Tendo em conta que foi distribuído um total de cerca de 300 questionários, a taxa de resposta foi de, aproximadamente, 35 % figurada pelos 104 questionários que nos foram devolvidos.

Dos 104 questionários, 8 foram preenchidos por educadores de infância e 1 por um professor já reformado, o que resultou na eliminação destes 9 questionários. Assim, a amostra total resumiu-se a 95 sujeitos, com idades compreendidas entre os 24 e os 69 anos de idade ( $M= 43,66$ ;  $DP= 10,765$ ), e uma predominância do sexo feminino (cf. Tabela 1).

**Tabela 1. Sujeitos por género**

	N	Percentagem %
Masculino	18	18,9
Feminino	77	81,1
Total	95	100,0

No que concerne à profissão dos participantes, a amostra constituiu-se por 60 professores do ensino regular e 35 professores do ensino especial e psicólogos. Quanto às habilitações académicas, verificou-se que a maior parte dos inquiridos tem licenciatura, seguindo-se o mestrado que também engloba uma porção considerável de sujeitos. De notar que apenas 8 indivíduos possuem ensino pós-graduado, 4 sujeitos têm bacharelato e, apenas 1 possui doutoramento (cf. Tabela 2).

**Tabela 2. Habilitações académicas**

	N	Percentagem %
Bacharelato	4	4,2
Licenciatura	54	56,8
Pós-graduação	8	8,4
Mestrado	28	29,5
Doutoramento	1	1,1
Total	95	100,0

**Tabela 3. Média de anos de exercício da profissão**

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Professor de ensino regular	20,83	10,20
Professor de ensino especial e psicólogos	13,20	10,38
Total	18,02	10,86

Relativamente ao número de anos de exercício da atividade profissional, variam entre os 0 e os 40 anos. Verifica-se que a média de anos de exercício de profissão ronda os 18 anos, e é mais elevada para os professores de ensino regular que para os professores de ensino especial e

psicólogos (cf. Tabela 3).

### 3.2 Instrumento

Como instrumento de investigação utilizámos um questionário elaborado pela orientadora desta tese. “*Um questionário é, tal como o próprio nome indica, um conjunto de questões, ou seja, de itens que, por qualquer razão, se decidiu apresentar associados numa mesma folha ou caderno*” (Moreira, 2009, p. 115). A investigação por questionário proporciona, na maior parte das vezes, uma forma estruturada, económica e eficaz de recolha de dados e, é por esta razão, o instrumento de investigação de eleição de grande parte dos investigadores (Wilkinson & Birmingham, 2003). Podem ser detalhados e cobrir vários temas ou assuntos, mas podem também ser simples e focar-se em apenas uma área de interesse. Assim, o presente questionário é multidimensional (Moreira, 2009), pois apesar de incidir sobre as dificuldades de aprendizagem, focando-se nelas, aborda também várias dimensões das mesmas, contendo por exemplo questões conceptuais relativas à legislação e à CIF-CJ, possuindo mais que uma escala e medindo mais que uma variável.

Segundo Wilkinson e Birmingham (2003), um questionário eficiente é aquele que permite a transmissão de informação precisa e importante dos inquiridos para o investigador, o que requer a apresentação de perguntas claras e inequívocas, evitando ambiguidade, para que os inquiridos possam interpretar e articular as suas respostas de modo a transmitir eficazmente aquilo que é pretendido. Ora para que isto acontecesse, este questionário teve em conta, entre outros aspetos, a formulação dos itens que, segundo a literatura, deve ser objetiva, e precisa já que não se pretendem respostas “*impressionistas*” (Almeida & Freire, 2008, pp. 141), mas sim que os sujeitos demonstrem, por exemplo, o seu grau de concordância com o item em questão. Para tal, optou-se por introduzir escalas do tipo *Likert* de apenas 5 níveis que, de acordo com Almeida e Freire (2008), são os suficientes para garantir a objetividade dos itens. Procurou-se também que a formulação fosse simples, pois quando um item contém múltiplos aspetos, mais que uma ideia ou informação, pode tornar-se difícil de interpretar num único sentido, o que faz com que sejam introduzidas ambiguidades desnecessárias e não controladas na posterior compreensão pelos sujeitos. Foram também construídos itens relevantes para o domínio que se pretende avaliar. Por último, e tendo por base os mesmos autores, a formulação dos itens teve em conta a população alvo a que se destina (e.g. se destinado a adultos não devem ser formulados de forma infantil) e, a clareza ou inteligibilidade do item ou da ideia.

A consulta de especialistas ou de profissionais com prática na área serve também o objetivo da análise (Almeida & Freire, 2008) e, por esta razão, foram elaboradas 3 versões do questionário que foram avaliadas por psicólogos, professores de ensino especial e, profissionais do domínio das DA, todos com vasta experiência nesta área.

Das considerações metodológicas suprarreferidas resultou um questionário anónimo que contém duas versões ligeiramente distintas, sendo uma dirigida aos professores, tanto de ensino regular como especial e, outra dirigida aos psicólogos. Estas versões diferem apenas nalgumas das perguntas de identificação e, a versão para os psicólogos contém uma secção extra, que não foi incluída na versão para professores. Deste modo, a versão para psicólogos tem 7 secções, enquanto a dos professores tem apenas 6 secções.

O questionário por correio eletrónico foi realizado pela aplicação *Google Docs* e foi colocado *online*, podendo ser acedido através de uma hiperligação direta para o seu preenchimento. De notar que o questionário por correio eletrónico, em nada difere da versão em papel para psicólogos, pois foi articulado exatamente da mesma maneira.

Porém, há que apontar que autores como Wilkinson e Birmingham (2003), referem que este tipo de questionário via *web* é, por vezes, considerado impessoal e pode sofrer taxas de respostas reduzidas. Por outro lado, Yetter e Capaccioli (2010) alegam que as taxas de resposta a esta modalidade de administração podem até ser mais elevadas que nos questionários em papel, já que facilita o acesso a uma série amplificada de sujeitos.

Passando à caracterização detalhada do questionário, este tem como secção inicial questões de identificação que inquiram acerca do género, da idade, da profissão, das habilitações académicas, do ano de obtenção do bacharelato/licenciatura e do número de anos de exercício da atividade profissional. Na versão para professores, encontram-se também questões que visam saber quais os anos de escolaridade lecionados, qual a escola/agrupamento em que lecionam e, se possuem especialização em educação especial. Na versão para psicólogos, acresce uma questão acerca do contexto laboral atual.

A secção seguinte, primeira secção propriamente dita, contém uma questão fechada que pretende determinar com que frequência estes profissionais se deparam com crianças e jovens com DA, numa escala referenciada (Moreira, 2009) de 5 pontos: “Muito frequentemente”, “Frequentemente”, “Algumas vezes”, “Raramente” e, “Nunca”.

A segunda secção é constituída por uma pergunta aberta, ou seja, que requer uma resposta construída e escrita pelos respondentes, nas suas próprias palavras (Hill & Hill, 2012; Moreira, 2009; Wilkinson & Birmingham, 2003), que visa conhecer quais as conceções destes profissionais acerca das características de um aluno com DA.

A terceira secção é composta por 26 itens que visam determinar quais os critérios de identificação e quais as características das crianças e jovens com DA percebidos pelos professores e psicólogos. Estes 26 itens são cotados através de uma escala de *Likert* bipolar de 5 níveis (-2; -1; 0; +1; +2), e podem ser agrupados de acordo com o conteúdo, já que 5 itens dizem respeito ao critério da discrepância (ex.: “Os alunos com DA apresentam um desempenho académico inferior ao esperado, (...).”); 7 itens referem-se ao critério da exclusão (ex.: “Práticas de ensino inadequado podem causar as

DA específicas.”); 4 itens relacionam-se com as áreas de manifestação das DA (ex.: “A linguagem oral (...) pode estar afetada nas DA.”); 3 itens aludem ao critério da especificidade (ex.: “Um aluno com DA manifesta dificuldades nalguns tipos de aprendizagem, mas facilidade noutros”); 1 item reporta-se ao critério RTI (“Um aluno com DA é aquele que progride pouco quando beneficia de um ensino regular adequado”); 3 itens reportam-se às DA enquanto tipo de NEE (ex.: “As DA são um tipo comum de Necessidades Educativas Especiais”); 2 itens reportam-se à presença ou ausência de antecedentes nas DA (ex.: “Na história de desenvolvimento do aluno com DA (...)”); 1 item refere os diferentes níveis de gravidade das DA (“As DA apresentam vários graus de gravidade”).

A quarta secção é constituída por 7 itens cotados com uma escala numérica unipolar de *Likert* (Moreira, 2009) com 5 níveis (0; 1; 2; 3; 4 – em que o 0 significa “Nada típico” e o 4 “Muito típico”). Os itens reportam-se à utilização do termo DA pelos profissionais que lidam com esta problemática, tendo em conta a sua aplicação em contexto de identificação e referenciação, e a restrição ou amplitude do termo. Para uma melhor compreensão do conteúdo destes itens e, a título de exemplo: item 4.3 “Quando um aluno tem um défice no funcionamento intelectual, (...) termo DA porque é menos estigmatizante” ou, item 4.4 “DA é um termo genérico que inclui os problemas de comportamento que se manifestam no contexto escolar”.

Após a secção número quatro, na versão para psicólogos acresce uma outra secção, a secção número cinco, que se destina a recolher dados acerca dos instrumentos de avaliação psicológica mais utilizados na identificação dos casos de dificuldades de aprendizagem.

A secção seguinte, quinta na versão para professores e sexta na versão para psicólogos, possui 5 itens com escala numérica bipolar de *Likert* e 5 níveis (-2; -1; 0; +1; +2 – em que -1 corresponde a “Completamente em desacordo” e +2 a “Completamente de acordo”). Os itens são relativos à legislação educativa nacional no âmbito das DA, nomeadamente, no que diz respeito ao decreto-lei 3/2008 (ex.: “A legislação educativa nacional descara os alunos com DA”).

A última secção, sexta na versão para professores e sétima na versão para psicólogos, aborda a CIF-CJ, com um primeiro item dicotómico que questiona acerca da utilização deste sistema de classificação (SIM/NÃO), seguido de uma pergunta aberta, para esclarecimento dos motivos pelos quais nunca se utilizou este sistema, caso a opção escolhida tenha sido “não”. Seguem-se 16 itens com escala numérica bipolar de *Likert* de 5 pontos (-2; -1; 0; +1; +2 – em que -1 corresponde a “Completamente em desacordo” e +2 a “Completamente de acordo”). Estes 16 itens podem ser agrupados em dois grupos distintos, um referente às vantagens da utilização deste sistema de classificação e outro às desvantagens (ex.: “A CIF promove a colaboração transdisciplinar”/“O preenchimento da CIF é subjetivo”).

Como se pode verificar o tipo de questões eleito reporta-se maioritariamente a questões fechadas, sendo que se encontra um menor número de questões abertas no presente instrumento. Esta escolha baseou-se na análise das vantagens da utilização deste tipo de questão, pois apesar das

perguntas abertas nos poderem dar mais informação e detalhe, este é um tipo de perguntas com algumas desvantagens, já que as respostas são mais difíceis de analisar de uma maneira estatisticamente sofisticada, sendo que a análise requer muito tempo (Hill & Hill, 2012). Outra desvantagem deste tipo de perguntas é que quando são utilizadas em demasia podem exigir um maior nível de esforço por parte dos respondentes o que pode fazer com que os questionários não sejam totalmente completados (Wilkinson & Birmingham, 2003). As questões fechadas, por outro lado, fornecem-nos respostas fáceis de analisar estatisticamente, sendo possível, muitas vezes analisar os dados de maneira sofisticada (Hill & Hill, 2012). De uma forma geral, os questionários devem ser elaborados com questões focadas e diretas, podendo com alguma prudência, ser utilizadas algumas questões abertas (Wilkinson & Birmingham, 2003).

Recorreu-se a análise de conteúdo para analisar as questões abertas. A análise de conteúdo é, essencialmente, uma técnica para agrupar as respostas em categorias, formando uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das respostas em análise (Amado, 2000). Seguindo os processos de categorização e codificação, após definição dos objetivos de trabalho e de sucessivas e atenciosas leituras das respostas obtidas, foi possível agrupá-las em categorias e codificá-las (Amado, 2000; Moreira, 2009). Por exemplo, na questão aberta referente às características das DA identificaram-se as categorias “áreas afetadas”, “desempenho discrepante”, “causas das DA”, entre outras, que irão ser expostas mais à frente em tabela. Deste modo, é possível verificar que as categorias obedecem às regras de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade necessárias ao processo de categorização (Amado, 2000).

As categorias e indicadores, foram também validados pela orientadora da dissertação e, de seguida, foram calculadas as respetivas frequências absolutas.

Outro aspeto relatado na caracterização do instrumento foi a utilização de escalas referenciadas, unipolares e, bipolares. A primeira escala presente no questionário é uma escala referenciada, ou seja, *“itens que incluem uma pergunta básica e um conjunto de alternativas, mas nos quais cada uma dessas alternativas é definida separadamente e não apenas através de uma escala numérica”* (Moreira, 2009, p. 184). Estas escalas incluem descrições verbais em cada um dos pontos da escala, o que fornece aos indivíduos um quadro de referência mais concreto para as suas respostas, reduzindo a variabilidade de interpretação dos diferentes níveis da escala (Moreira, 2009).

No que respeita às escalas unipolares e bipolares, em primeiro lugar, estas diferenciam-se apenas pela posição do ponto zero: quando colocado numa das extremidades da escala, a escala é unipolar e, quando colocado ao centro da escala, a escala é bipolar (Moreira, 2009). A tipicidade foi avaliada com uma escala unipolar, enquanto que a concordância foi avaliada com uma escala bipolar.

Findando, a estrutura e *layout* do questionário foram elaborados e organizados cuidadosamente. Um *layout* claro e atraente aumenta a



probabilidade de obter a colaboração dos sujeitos (Hill & Hill, 2012). Assim, foi considerado o tamanho do questionário, o tipo de letra e a disposição gráfica. A primeira página do questionário contém o título do estudo, o nome da instituição e do investigador responsável e, uma curta apresentação do estudo, tentando assegurar a motivação dos inquiridos para responder. As perguntas foram organizadas por secção, de acordo com o conteúdo e foram introduzidas instruções novas sempre que a forma das perguntas era alterada.

### 3.3 Procedimentos

Em relação ao questionário em papel, no caso da versão para professores, foi feito um pedido de participação na investigação. O pedido foi feito pessoalmente junto da direção das escolas e/ou agrupamentos, em que foi também cedida uma carta escrita<sup>2</sup> para formalizar esse mesmo pedido. Os questionários foram entregues a professores, diretores, ou psicólogos da escola que ficaram encarregues de fazê-los circular por entre a população alvo. No caso da versão para psicólogos, o procedimento foi o mesmo. Porém, pelo reduzido número de psicólogos existentes nas escolas, foram também contactadas clínicas de saúde privadas e um hospital, em que foi feito o pedido junto da receção, ou diretamente aos psicólogos.

Numa segunda etapa, as instituições foram novamente contactadas, quer por telefone, quer por correio eletrónico ou pessoalmente, no sentido de se marcar uma data para devolução dos questionários.

Em relação ao questionário por correio eletrónico, foi também feito um pedido de participação por e-mail a vários psicólogos, que explicitava a natureza da investigação e continha a hiperligação do questionário. Os e-mails foram obtidos através do conhecimento pessoal de alguns dos psicólogos que participaram no estudo, que se ofereceram para fazer circular o pedido pelos contatos eletrónicos dos seus colegas.

## IV - Resultados

A análise de dados iniciou-se pela contagem dos *missings*. Foram contabilizados um total de 13 *missings* nas questões de identificação; um total de 62 *missings* nos 39 itens destinados a todos os respondentes, o qual obteve um maior número de ausências (8) na pergunta “Já utilizou a CIF-CJ em relação a algum caso de DA?”; um total de 32 *missings* nos 16 itens relativos à CIF-CJ, com um máximo de 4 ausências de resposta no item 13 que visa conhecer a opinião destes profissionais em relação à avaliação global da pertinência e utilidade deste sistema de classificação da funcionalidade para crianças e jovens. Os *missings* registados no questionário foram tratados pelo método *expectation maximization* (EM).

A apresentação dos resultados será feita por ordem de secção dos questionários. Assim, iniciamos a análise com a primeira secção do questionário, relativa à frequência do contacto com as DA e, terminamos com a última secção, relativa às vantagens e desvantagens da utilização da CIF-CJ. As tabelas 4, 5, 10a, 10b e 14 dizem respeito à análise de conteúdo

<sup>2</sup> A carta às escolas pode ser consultada em anexo.

das respostas dadas pelos inquiridos às questões abertas. As tabelas 6, 8, 11 e 15 dizem respeito às análises descritivas com os valores da média, desvio-padrão, mínimo e máximo da amostra global. Por último, as tabelas 7, 9, 12 e 16 apresentam a análise em função do grupo profissional, com recurso ao teste *t de Student* de comparação de médias das amostras independentes.

Antes de passar à análise de dados, importa referir que nas secções relativas às características das DA, à utilização do termo, à legislação nacional e à CIF-CJ, as respostas foram recodificadas, sendo os valores das escalas convertidos [-2; -1; 0; 1; 2] para valores positivos [1; 2; 3; 4; 5].

#### **4.1 Secção 1: Frequência do contacto com as DA**

##### Análise Descritiva

Analisando o primeiro item do questionário, tanto os professores do ensino regular ( $M= 4,02$ ;  $DP= 0,91$ ), como os professores do ensino especial e psicólogos ( $M= 4,17$ ;  $DP= 1,15$ ) se deparam com as DA frequentemente. Apenas 2 dos sujeitos deste último grupo responderam que nunca se depararam com casos de DA.

##### Análise Comparativa

Não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de profissionais para o item 1 ( $t(93)= -.724$ ;  $p=0.24$ ), relativo à frequência do contacto com crianças e jovens com DA.

#### **4.2 Secção 2: Características e critérios de identificação – Questão aberta**

Elegido o método da análise de conteúdo para explorar as respostas dadas às questões abertas, esta segunda secção difere nas duas versões do questionário. Assim, a questão reporta-se à enunciação das características dos alunos com DA na versão dos professores e aos critérios de identificação das DA na versão dos psicólogos.

De notar que do total de 95 inquiridos apenas 77 sujeitos decidiram responder (66 professores e 11 psicólogos), o que quer dizer que 18 sujeitos optaram por deixar esta secção em branco, correspondente a uma percentagem de ausência de resposta de 19 %.

##### Análise de Conteúdo – Versão professores

Como se pode verificar na tabela 4, as características mais referidas entre os professores correspondem à categoria das dificuldades de compreensão/interpretação de informação (16), seguidas das dificuldades de aquisição (10) e de expressão (7), bem como das dificuldades cognitivas (5) e uso ou aplicação da informação (5).

A categoria referente às áreas afetadas pelas DA também foi bastante citada pelos professores, sendo a escrita a mais referida (10), seguindo-se o raciocínio (9) e linguagem oral (9). A leitura (6), matemática/cálculo (6) e a atenção/concentração (6) também foram indicadas algumas vezes. Em menor número de vezes, mas ainda assim indicado por cinco professores, figura o sistema sensorial, tal como o caso da audição.

**Tabela 4. Análise de conteúdo relativa às características das DA**

Categorias	Indicadores	Contagem
1.Dificuldades	Compreensão/Interpretação	16
	Aquisição	10
	Expressão	7
	Cognitivas	5
	Aplicação/uso	5
	Retenção	4
	Assimilação	3
	Transferência	2
	Resolução de problemas	1
	Processamento	1
	Transformação de info.	1
	Síntese	1
	Análise	1
	Associação de ideias	1
Métodos de estudo	1	
2.Número de áreas afetadas	Mais que uma	1
3.Áreas afetadas	Escrita	10
	Raciocínio	9
	Linguagem oral	9
	Leitura	6
	Matemática/cálculo	6
	Atenção/concentração	6
	Audição/Sensorial	5
	Memória	2
	Emocional	1
	Social	1
4.Fraco desemp. acadêmico	Lentidão	7
	Não acompanha/progride	5
	Baixo rendimento	3
5.Desempenho discrepante	Em relação aos pares	4
	Ao esforço/empenho	2
	À idade/ano escolar	1
6.Causas	Intrínsecas ou extrínsecas	4
	Extrínsecas	1
7.Outras características	Fraca motivação/empenho	1
	Aparência Normal	1
	Imaturidade	1
	Isolamento/introversão	1
	Fraca participação	1
8.Duração	Temporárias	1
9.Intervenção	Necessidade de apoio	2
	Necessidade de incentivos	1
	Aprendizagem por repetição	1

Com alguma relevância encontra-se a categoria do fraco desempenho acadêmico, cujo indicador “lentidão” em aprender/realizar tarefas acadêmicas foi o mais enunciado (7), seguido do indicador “não acompanha” os conteúdos programáticos ou “não progride” (5) e, referido por apenas três professores, o baixo rendimento escolar. Este desempenho foi também considerado por alguns dos professores como discrepante em relação aos pares (4), ao esforço/empenho do aluno no processo de aprendizagem (2) e, também em relação à idade e ano escolar frequentado (1). Com menor relevo, mas ainda tido em consideração pelos professores estão as causas das DA, que foram referidas como intrínsecas ou extrínsecas na maior parte dos casos (4) e, apenas referidas uma vez como meramente extrínsecas. De referir também que dois dos respondentes apontaram a falta de apoios necessários à obtenção de sucesso acadêmico, que por vezes escasseiam para estes alunos.

#### Análise de Conteúdo – Versão psicólogos

Relativamente à pergunta para os psicólogos, tal como nos é possível verificar na tabela 5, os dados não correspondem exatamente ao tipo de resposta pretendido, já que, tal como já foi referido, para a versão dos psicólogos a pergunta foi formulada de forma diferente, referindo-se não às características dos alunos com DA, mas sim aos critérios de identificação. Posto isto, as respostas obtidas incidiram não só nos critérios de identificação, mas também noutros aspetos relativos às DA.

Em termos de critérios, com maior saliência está a categoria relativa ao critério da discrepância, em que a maior parte dos psicólogos aponta para um desfasamento entre o desempenho acadêmico e o potencial ou QI do aluno (7). Uma porção considerável identifica a discrepância entre o desempenho escolar e o ano escolar e/ou pares (3). Com menor frequência este critério foi operacionalizado como a discrepância entre o desempenho acadêmico e a idade (1). Registaram-se também respostas relativas a um atraso na linguagem (1) e no desenvolvimento (1). O critério da exclusão de outras causas foi menos referido que o critério da discrepância. Ainda assim, foram registadas algumas respostas (4) que aludem à exclusão de causas médicas, sensoriais ou neurobiológicas. Duas respostas referem a exclusão de défice cognitivo, a exclusão de problemas emocionais (1) e de ensino inadequado (1). Apesar de se verificarem algumas respostas referentes à exclusão de causas neurobiológicas, três dos respondentes referem a etiologia neurobiológica das DA. No que diz respeito à especificidade, o número de referências foi muito reduzido e as respostas revelaram-se heterogêneas, já que apenas um psicólogo refere que as DA se podem manifestar em apenas uma área, outro psicólogo refere que a manifestação das DA ocorre em mais que uma área e, por fim, somente um psicólogo refere que estas dificuldades se podem manifestar numa ou mais áreas. Estas áreas, de acordo com os inquiridos, dizem respeito maioritariamente, à escrita (4), à leitura (4) e à atenção/concentração (4), e em menor grau ao cálculo (3) e à linguagem oral (2). As áreas do raciocínio e da componente emocional foram expressas apenas uma vez.

Tal como mencionámos acima, os psicólogos assinalaram características, além de critérios de identificação, entre os quais avultam as referentes ao tipo de dificuldades. Assim, foram mencionadas, entre outras, dificuldades cognitivas (5) e de organização de informação (2). Para além disto, as DA foram encaradas como permanentes (3), o funcionamento intelectual destes alunos foi considerado normal ou dentro da média (3) e, foi também mencionado o fraco desempenho académico, traduzido pelo insucesso escolar (3).

**Tabela 5. Análise de conteúdo relativa aos critérios de identificação das DA**

Categories	Indicadores	Contagem
1. Número de áreas afetadas	Uma	1
	Mais do que uma	1
	Uma ou várias	1
2. Áreas afetadas	Escrita	4
	Leitura	4
	Atenção/concentração	4
	Cálculo	3
	Linguagem Oral	2
	Raciocínio	1
	Emocional	1
3. Dificuldades	Cognitivas	5
	Organização	2
	Aquisição	1
	Processamento	1
	Compreensão	1
	Linguagem	1
	Motoras	1
	Aptidões Sociais	1
	Métodos de Estudo	1
	4. Discrepância	Desempenho-potencial/QI
Desemp.-ano esc./pares		3
Desempenho-idade		1
Atraso na linguagem		1
Atraso no desenvolvimento		1
5. Exclusão	Causas méd./sens./neuro.	4
	Défice cognitivo	2
	Problemas emocionais	1
	Ensino inadequado	1
6. Funcionamento intelectual	Inteligência média/normal	3
	Intel. acima da média	1
7. Etiologia	Neurobiológica	3
8. Duração	Permanente	3
9. Fraco desempenho académico	Insucesso escolar	3
10. Outras características	Baixa autoestima	1
	Desinteresse escolar	1
	Hiperatividade	1
11. Intervenção	Necessidade de apoio	1

### 4.3 Secção 3: Características e critérios de identificação – Questão fechada

#### Análise Descritiva

Quanto à terceira secção do questionário, relembro que se reporta às características e critérios de identificação das DA, no que diz respeito a:

a) Discrepância: item 3.1: “desempenho académico inferior ao esperado”; item 3.2 “(...) inteligência inferior à média”; item 3.7 “défices circunscritos a processos cognitivos (...)”; item 3.15 “casos de alunos inteligentes com dificuldades em aprender são semelhantes aos dos alunos pouco inteligentes (...)”; item 3.17 “(...) baixo QI e reduzido desempenho académico”.

b) Exclusão: item 3.4 “desvantagens socioeconómicas (...) podem causar as DA”; item 3.5 “práticas de ensino (...) podem causar as DA”; item 3.9 “(...) devem-se a fatores biomédicos”; item 3.11 – DA não derivam de problemas de comportamento; item 3.12 “(...) podem derivar de fatores relativos às interações familiares”; item 3.18 – DA de origem intrínseca são idênticas às de origem extrínseca; item 3.26 – devem-se a fatores extrínsecos.

c) Especificidade: item 3.16 “(...) dificuldades nalguns tipos de aprendizagem, mas facilidade noutros”; item 3.22 “DA que ocorrem apenas num domínio são diferentes (...) vários domínios”; item 3.24 “manifestam-se em vários domínios (...)”.

d) RTI: item 3.14 “(...) progride pouco quando beneficia de um ensino regular adequado”.

e) Áreas de manifestação: item 3.8 “linguagem oral (...)”; item 3.13 “raciocínio (...)”; item 3.19 “(...) linguagem escrita”; item 3.25 “(...) matemática”.

f) DA enquanto NEE: item 3.6 “(...) tipo pouco comum de NEE”; item 3.20 “(...) categoria irrelevante do ponto de vista da intervenção”; item 3.21 “(...) NEE de carácter permanente”.

g) Antecedentes: item 3.3 “As DA são inesperadas (...)”; item 3.23 “Na história de desenvolvimento do aluno com DA, existe evidência (...)”.

h) Gravidade: item 3.10 “(...) vários graus de gravidade”.

**Tabela 6. Características das DA na amostra global**

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Discrepância</b>				
3.1_Desemp. inf. esperado	3,62	1,24	1	5
3.2_Inteligência inf. média	2,71	1,18	1	5
3.7_Processos cognitivos	3,55	0,96	1	5
3.15_Inteligentes/pouco int.	2,02	1,04	1	5
3.17_Baixo QI, desemp. ac.	2,82	1,19	1	5
<b>Exclusão</b>				
3.4_Desv. socioec. e cult.	3,14	1,24	1	5
3.5_Ensino inadequado	3,26	1,21	1	5
3.9_Intrínsecas	3,00	1,02	1	5
3.11_Probs. de comport.	3,02	1,22	1	5
3.12_Interações familiares	3,53	1,10	1	5
3.18_Intrínsecas=extrínsecas	2,16	0,98	1	5
3.26_Extrínsecas	2,67	0,93	1	5
<b>Especificidade</b>				
3.16_Dificuldades/facilidades	3,65	1,04	1	5
3.22_Domínio/vários dom.	3,59	1,00	1	5
3.24_Várias disciplinas	3,79	1,06	1	5
<b>RTI</b>				
3.14_RTI	3,20	1,33	1	5
<b>Áreas de manifestação</b>				
3.8_Linguagem oral	3,96	0,90	1	5
3.13_Raciocínio	4,16	0,95	1	5
3.19_Linguagem escrita	2,75	1,08	1	5
3.25_Matemática	2,40	1,03	1	5
<b>DA enquanto NEE</b>				
3.6_NEE pouco comuns	2,39	1,16	1	5
3.20_Categoria irrelevante	1,54	0,90	1	5
3.21_NEE permanente	2,90	1,25	1	5
<b>Antecedentes</b>				
3.3_DA inesperadas	2,32	1,18	1	5
3.23_História de desenv.	3,21	0,97	1	5
<b>Gravidade</b>				
3.10_Graus de gravidade	4,29	0,92	1	5

Fazendo uma primeira análise das características das DA na amostra global (cf. Tabela 6), foi-nos possível observar que o item que obteve maior grau de concordância entre os respondentes foi o item 3.10 ( $M= 4,29$ ;  $DP= 0,92$ ) que refere que as DA apresentam vários graus de gravidade, seguido do item 3.13 ( $M= 4,16$ ;  $DP= 0,95$ ) que alude ao raciocínio como uma das áreas afetadas nas DA. O item 3.1, relativo ao desempenho acadêmico inferior ao potencial, também obteve concordância entre os sujeitos ( $M= 3,62$ ;  $DP= 1,24$ ), bem como o item 3.7 respeitante aos défices circunscritos em processos cognitivos ( $M= 3,55$ ;  $DP= 0,96$ ), o item 3.8 referente à

linguagem oral como uma das áreas afetadas nas DA ( $M= 3,96$ ;  $DP= 0,90$ ), o item 3.12 relativo às DA derivarem de fatores relativos às interações familiares ( $M= 3,53$ ;  $DP= 1,10$ ), o item 3.16 que diz respeito a dificuldade nalguns tipos de aprendizagem e facilidade noutros ( $M= 3,65$ ;  $DP= 1,04$ ), o item 3.22 que concerne às DA que ocorrem num só domínio académico serem diferentes das que ocorrem em vários domínios ( $M=3,59$ ;  $DP= 1,00$ ), e por fim, o item 3.24 que alega a manifestação das DA em vários domínios ou disciplinas académicas ( $M= 3,79$ ;  $DP= 1,06$ ).

Sintetizando, verificou-se um maior acordo com o facto das DA se apresentarem em diferentes graus de gravidade. Em relação às áreas afetadas pelas DA registou-se maior grau de concordância a nível do raciocínio e da linguagem oral. Os respondentes parecem também estar de acordo relativamente à discrepância verificada entre o desempenho académico e o potencial do aluno, bem como à presença de défices circunscritos aos processos cognitivos. Os fatores relativos às interações familiares também se verificaram concordantes entre os inquiridos. No que diz respeito à especificidade as respostas foram um pouco heterogéneas, visto que tanto consideram as DA como ocorrentes em apenas um domínio académico, diferenciando-as das dificuldades que ocorrem em vários domínios, como consideram que se podem manifestar em várias áreas académicas.

Por outro lado, o item 3.20 relativo às DA enquanto categoria irrelevante para a intervenção, foi o item que revelou o menor grau de concordância entre os respondentes ( $M= 1,54$ ;  $DP= 0,90$ ). Outros itens que se revelaram pouco concordantes foram: item 3.3 que considera as DA como inesperadas ( $M= 2,32$ ;  $DP= 1,18$ ); item 3.6 que encara as DA enquanto tipo pouco comum de NEE ( $M= 2,39$ ;  $DP= 1,16$ ); item 3.15 que considera os alunos inteligentes com dificuldades em aprender semelhantes aos alunos pouco inteligentes com dificuldades em aprender ( $M= 2,02$ ;  $DP= 1,04$ ); item 3.18 que iguala as DA intrínsecas às extrínsecas ( $M= 2,16$ ;  $DP= 0,98$ ); item 3.25 relativo à matemática enquanto área afetada nas DA ( $M= 2,40$ ;  $DP= 1,03$ ).

#### Análise Comparativa

Partindo para a análise dos dados em função do grupo amostral (cf. Tabela 7) e, recorrendo ao teste *t de Student* para amostras independentes, foi-nos possível observar que existem diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de 0,05, entre os resultados dos dois grupos amostrais nos itens 3.18 (intrínsecas=extrínsecas) ( $t(93)= 1,93$ ;  $p= 0,03$ ) e 3.26 (DA de origem extrínseca) ( $t(93)= 1,71$ ;  $p= 0,05$ ) – revelam um maior grau de concordância no grupo PER, do que no grupo PEE/Psicólogos; e para o nível de significância 0,01 no item 3.2 (inteligência inferior à média) ( $t(93)= 2,36$ ;  $p= 0,01$ ), no item 3.12 (interações familiares) ( $t(93)= 2,47$ ;  $p= 0,01$ ) e, no item 3.17 (baixo QI e reduzido desempenho académico) ( $t(93)= 3,19$ ;  $p= 0,00$ ), também com maior grau de concordância no grupo PER, do que no grupo PEE/Psicólogos.



**Tabela 7. Características das DA em função do grupo amostral**

Itens agrupados por temática	PER <sup>1</sup>		PEE <sup>2</sup> /Psicólogos		t
	M	DP	M	DP	
<b>Discrepância</b>					
3.1_Desemp. inf. potencial	3,47	1,13	3,89	1,39	-1,60
3.2_Inteligência inf. média	2,92	1,11	2,34	1,21	2,36**
3.7_Processos cognitivos	3,66	0,85	3,35	1,11	1,56
3.15_Inteligentes/pouco int	2,13	1,08	1,83	0,95	1,35
3.17_Baixo QI e desemp. ac.	3,10	1,10	2,33	1,20	3,19**
<b>Exclusão</b>					
3.4_Desv. socioec. e cult.	3,27	1,25	2,93	1,23	1,26
3.5_Ensino inadequado	3,23	1,21	3,31	1,21	-0,31
3.9_Intrínsecas	3,15	0,87	2,74	1,20	1,93
3.11_Probs. de comport.	3,03	1,16	3,00	1,33	0,12
3.12_Interações familiares	3,73	0,90	3,14	1,32	2,47**
3.18_Intrínsecas=extrínsecas	2,31	1,02	1,91	0,6	1,93*
3.26_Extrínsecas	2,79	0,86	2,46	1,01	1,71*
<b>Especificidade</b>					
3.16_Dificuldades/facilidades	3,72	1,03	3,54	1,07	0,79
3.22_Domínio/vários dom.	3,57	0,91	3,63	1,17	-0,25
3.24_Várias disciplinas	3,91	1,07	3,57	1,04	1,53
<b>RTI</b>					
3.14_RTI	3,32	1,31	3,00	1,37	1,12
<b>Áreas de manifestação</b>					
3.8_Linguagem oral	4,03	0,76	3,83	1,10	1,07
3.13_Raciocínio	4,25	0,84	4,00	1,11	1,24
3.19_Linguagem escrita	2,85	1,15	2,57	0,95	1,21
3.25_Matemática	2,48	1,01	2,26	1,07	1,01
<b>DA enquanto NEE</b>					
3.6_NEE pouco comuns	2,52	1,22	2,17	1,01	1,43
3.20_Categoria irrelevante	1,57	0,79	1,49	1,07	0,42
3.21_NEE permanente	2,90	1,22	2,91	1,31	-0,06
<b>Antecedentes</b>					
3.3_DA inesperadas	2,32	1,20	2,31	1,16	0,01
3.23_História de desenv.	3,22	0,90	3,20	1,11	0,11
<b>Gravidade</b>					
3.10_Graus de gravidade	4,27	0,92	4,34	0,94	-0,39

\*p ≤.05, \*\* p ≤.01

<sup>1</sup>PER= Professores do ensino regular; <sup>2</sup>PEE= Professores do ensino especial

#### 4.4 Secção 4: Uso do termo *dificuldades de aprendizagem*

##### Análise Descritiva

No que diz respeito à quarta secção do questionário, relativa à utilização do termo *dificuldades de aprendizagem*, consultando a tabela 8 é-nos possível apurar que o item 4.2 referente às DA enquanto termo amplo que engloba todos os problemas de aprendizagem, foi o item que obteve um maior grau de tipicidade ( $M= 3,65$ ;  $DP= 1,04$ ), seguido do item 4.1 que frisa

a tendência para identificar alunos com DA na ausência de diagnóstico, cujo resultado foi muito próximo ao item anterior ( $M= 3,64$ ;  $DP=0,91$ ). O item 4.3 referente à tendência para utilizar o termo DA na presença de déficit no funcionamento intelectual, também foi considerado típico ( $M= 3,53$ ;  $DP= 0,96$ ), bem como o item 4.5 alusivo à tendência para identificar as DA quando os PER não têm preparação para lidar com elas ( $M= 3,61$ ;  $DP= 1,00$ ).

O item 4.4, respeitante à utilização genérica do termo em casos de problemas de comportamento, revelou o resultado com menor grau de tipicidade entre os respondentes ( $M= 2,45$ ;  $DP= 1,12$ ).

**Tabela 8. Utilização do termo DA na amostra global**

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
4.1_Sem diagnóst.	3,64	0,91	1	5
4.2_Amplo	3,65	1,04	1	5
4.3_Déficé Func. Intelectual	3,53	0,96	1	5
4.4_Termo gen: prob. comp.	2,45	1,12	1	5
4.5_PER <sup>1</sup> sem preparação	3,61	1,00	1	5
4.6_Insucesso escolar	3,13	1,17	1	5
4.7_Aproveitamento reduzido	2,83	1,05	1	5

<sup>1</sup>PER= Professores do ensino regular

#### Análise Comparativa

Nesta comparação, verifica-se que os valores relativos ao PEE/Psicólogos são mais elevados do que os do PER na quase totalidade dos itens (à exceção do item 4.6) (cf. Tabela 9).

Através da aplicação do teste *t* de *Student* verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas para o nível de significância de 0,01 para o item 4.1 ( $t(93)= -2,29$ ;  $p= 0,01$ ) e, para o item 4.5 ( $t(93)= -2,75$ ;  $p= 0,00$ ), o que indica que os professores do ensino especial e psicólogos consideram como mais típica a tendência para identificar alunos com DA na ausência de diagnóstico, bem como nos casos de falta de preparação dos professores do ensino regular para lidar com esta problemática.

**Tabela 9. Utilização do termo DA em função do grupo amostral**

Itens	PER <sup>1</sup>		PEE <sup>2</sup> /Psicólogos		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
4.1_Sem diagnóstico	3,48	0,95	3,91	0,78	-2,29**
4.2_Termo amplo: probs. ap.	3,59	0,96	3,74	1,17	-0,67
4.3_Déficé func. Intelectual	3,51	0,93	3,57	1,01	-0,29
4.4_Termo gen.: prob. comp.	2,43	1,19	2,49	1,01	-0,24
4.5_PER <sup>1</sup> sem preparação	3,41	0,96	3,97	0,99	-2,75**
4.6_Insucesso escolar	3,06	1,12	2,26	1,27	-0,80
4.7_Aproveitamento reduzido	2,72	1,01	3,00	1,11	-1,24

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

<sup>1</sup>PER= Professores do ensino regular; <sup>2</sup>PEE= Professores do ensino especial

#### 4.5 Secção 5: Instrumentos de avaliação utilizados na identificação das DA

##### Análise de Conteúdo – Versão psicólogos

Em primeiro lugar, todos os psicólogos responderam a esta secção. Apenas um destes profissionais optou por não responder.

Numa tentativa de apurar quais os instrumentos de avaliação das DA mais utilizados pelos psicólogos, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas. Assim, tal como se pode observar nas tabelas 10a e 10b, a categoria mais vezes referida é a dos testes de inteligência, sendo a *Wechsler Intelligence Scale for Children III - WISC-III*, o instrumento mais popular entre os psicólogos (16). Outro teste também bastante mencionado são as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (9).

Os testes ou provas de avaliação da leitura e/ou escrita revelaram-se também ser uma escolha popular por parte destes profissionais, sendo que a maior parte das respostas não especifica quais são os instrumentos empregues (8). No entanto, o teste de fluência de leitura “O Rei” (4) e Teste de Idade de Leitura – TIL (3) foram mencionados algumas vezes.

Testes de memória, perceptivo-visuais e perceptivo-motores foram também referidos, embora não especificados em alguns casos (4). No entanto, a Figura Complexa de Rey (6) e o Teste Gestáltico Visomotor de Bender (2) foram os mais referidos.

Ainda, tanto as escalas de comportamento de Achenbach (4) e de Conners (4), como o teste de avaliação da atenção - Barragem de Toulouse-Piéron (3) foram consideravelmente referidos como instrumentos de avaliação de eleição para as DA.

Por último, ainda que pouco saliente, regista-se a menção a testes projetivos (total de 6 menções).

**Tabela 10a. Instrumentos de avaliação psicológica utilizados nas DA**

Categories		Contagem
1. Testes de inteligência	WISC-III	16
	Matrizes P. C. de Raven	9
	WPPSI-R	4
	Não especificou	3
	WAIS-III	2
	BPRD	1
	LEITER-R	1
	Bateria K-ABC	1
2. Testes/Provas leitura/escrita	Não especificou	8
	O Rei	4
	TIL	3
	Reconhecimento de Palavras	1
	Reversal Test	1
	ALEPE	1
	Provas de despiste da dislexia	1
	Avaliação do ditado	1
3. Test. memór/percetivovis/mot	Figura Complexa de Rey	6
	Não especificou	4
	Bender	2
	Benton Visual Retention Test	1
	Teste de Boston	1
4. Escalas do comportamento	Achenbach	4
	Conners	4
	Não especificou	2
5. Testes de av. da atenção	Barragem Toulouse-Piéron	3
	Não especificou	3
	Teste percepção das diferenças	1
6. Testes projetivos	Roberts	2
	CAT	1
	Figura Humana	1
	Desenho da Família	1
	Não especificou	1
7. Escalas de auto-estima	Piers-Harris	2
	Não especificou	1
8. Provas de av. da linguagem	TALC	1
	TICL	1
	TROG	1
10. Bateria Aptid/Aprendizagem	BAPAE pré-escolar	1
	BAPAE escolar	1
	ABC Filho	1

**Tabela 10b. Instrumentos de avaliação psicológica utilizados nas DA (continuação)**

Categorias		Contagem
11. Escalas desenvolvimento	Griffiths	1
12. Provas de aritmética	Não especificou	1
13. Discriminação auditiva	Val do Rio	1
14. Métodos de estudo	LASSI	1

#### 4.6 Secção 6: Legislação nacional

##### Análise Descritiva

Analisando a quinta secção do questionário, referente a questões de legislação nacional no que concerne às DA (cf. Tabela 11), verificámos que, em função da amostra geral, o item com o grau de concordância mais elevado, foi o item 5.3 que alega a carência de apoios educativos para os alunos com DA ( $M= 4,17$ ;  $DP= 0,80$ ). Também o item 5.5 obteve uma concordância apreciável perante estes profissionais ( $M= 3,65$ ;  $DP= 1,10$ ), o que traduz a percepção de que muitos alunos com DA não são identificados como tal.

**Tabela 11. Legislação nacional acerca das DA na amostra global**

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
5.1_Legislação obscura DA	3,17	1,22	1	5
5.2_Referenciação precoce	2,93	1,11	1	5
5.3_Apoios educativos	4,17	0,80	1	5
5.4_DL 3/2008 obstáculo	2,72	1,00	1	5
5.5_Não identificados	3,65	1,10	1	5

##### Análise Comparativa

Tendo em conta os dois grupos amostrais (PER/PEE e Psicólogos), a análise do *t* de *Student* (cf. Tabela 12) possibilita-nos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas para o nível de significância 0,01 para o item 5.1 ( $t(93)= -3,72$ ;  $p= 0,00$ ) e para o item 5.2 ( $t(93)= 2,24$ ;  $p= 0,01$ ). Assim, o item 5.1 (legislação educativa nacional obscura as DA) manifestou-se mais concordante entre o grupo amostral PEE/Psicólogos e, o item 5.2 (considera a referenciação precoce uma realidade no âmbito das DA) obteve maior grau de concordância entre o grupo amostral PER. Também o item 5.3 demonstrou diferenças estatisticamente significativas para o nível de significância 0,05 ( $t(93)= -1,89$ ;  $p= 0,03$ ), o que revela um maior grau de concordância entre os PEE/Psicólogos relativamente à carência de apoios educativos para estes alunos.

**Tabela 12. Legislação nacional acerca das DA em função do grupo amostral**

Itens	PER <sup>1</sup>		PEE <sup>2</sup> /Psicólogos		T
	M	DP	M	DP	
5.1_Legislação obscura DA	2,84	1,20	3,74	1,04	-3,72**
5.2_Referenciação precoce	3,12	1,06	2,60	1,14	2,24**
5.3_Apoios educativos	4,05	0,79	4,37	0,81	-1,89*
5.4_DL 3/2008 obstáculo	2,73	0,97	2,71	1,07	0,06
5.5_Não identificados	3,51	1,08	3,89	1,11	-1,61

\*p ≤.05, \*\* p ≤.01

<sup>1</sup>PER= Professores do ensino regular; <sup>2</sup>PEE= Professores do ensino especial.

#### 4.7 Secção 7: CIF-CJ

##### Análise de Conteúdo

Relativamente às questões em torno da CIF-CJ, apenas 41 do total de 95 sujeitos já utilizou este sistema de classificação, o que corresponde a 47,1 % da amostra total. Destes 41 sujeitos, 19 são professores do ensino regular e 22 são professores do ensino especial e psicólogos (cf. Tabela 13).

**Tabela 13. Utilização da CIF-CJ em função da profissão**

Profissão	N	% atual	% do total
Professor do ensino regular	19	46,3	21,8
Professor do ens. esp./psic.	22	53,7	25,3
Total	41	100,0	47,1

No que concerne à pergunta aberta para explanação dos motivos dos sujeitos que nunca utilizaram este sistema de classificação, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas, as quais podem ser consultadas na tabela 14. A maior parte dos sujeitos referiu nunca ter utilizado a CIF-CJ por motivos de desconhecimento (14). Uma grande parte dos sujeitos referiu outros motivos tais como o facto de não lidar diretamente com as DA (5), outros referiram que nunca tiveram necessidade de utilizar este sistema (5) e, ainda que nunca lhes tinha sido solicitado ou que a sua utilização não foi feita em casos de DA (5).

**Tabela 14. Análise de conteúdo relativa à não utilização da CIF-CJ**

Categorias	Contagem
1.Desconhecimento	14
2.Sem necessidade	5
3.Não solicitado/utilizou em casos DA	5
4.Não lida com as DA	3
5.CIF é utilizada por outros profissionais	3
6.Falta de formação	1
7.Uso de outras estratégias	1
8.Não se recorda	1
9.DL 3/2008 não se adequa às DA	1

A secção relativa à CIF-CJ é composta por 16 itens que, tal como já foi referido, podem ser agrupados de acordo com as vantagens e desvantagens da utilização deste instrumento. Especificamente:

**Vantagens:** item 6.1 “ (...) permite visão abrangente do funcionamento”; item 6.2 - A secção “Atividade e participação” é importante para a caracterização das DA; item 6.3 “facilita a seleção de medidas educativas (...)”; item 6.4 “(...) promove colaboração transdisciplinar”; item 6.5 - A secção “Funções do corpo” é relevante para a caracterização das DA; item 6.7 - A secção “Fatores ambientais” é relevante para a caracterização das DA; item 6.8 “(...) proporciona uma linguagem comum”; item 6.14 “(...) fácil de compreender”; item 6.15 “(...) destaca as potencialidades dos alunos com DA”; item 6.16 “(...) promove a comunicação escola-família”.

**Desvantagens:** item 6.6 “(...) dispendiosa em termos de preenchimento”; item 6.9 “(...) requer informação difícil de obter”; item 6.10 “contributo (...) delineação de um programa de intervenção é muito restrito”; item 6.11 “preenchimento (...) subjetivo”; item 6.12 “O recurso à CIF-CJ impossibilita acesso à educação especial (...)”; item 6.13 “avaliação global da CIF-CJ (...) formalidade ineficaz”.

**Tabela 15. Vantagens e desvantagens da CIF-CJ**

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Vantagens</b>				
6.1_Visão abrangente	3,49	0,77	1	5
6.2_Atividade e participação	3,68	0,85	1	5
6.3_Facilita medidas educ.	3,51	0,80	1	5
6.4_Promove col. transdiscip.	3,71	1,02	1	5
6.5_Funções do corpo	3,35	0,91	1	5
6.7_Fatores ambientais	3,15	0,85	1	5
6.8_Linguagem comum	3,82	0,86	1	5
6.14_Linguagem fácil	3,26	1,07	1	5
6.15_Dest. potencialidades	3,02	0,91	1	5
6.16_Escola-Família	3,22	1,01	1	5
<b>Desvantagens</b>				
6.6_Dispendiosa	3,20	1,10	1	5
6.9_Info. difícil de obter	2,89	1,00	1	5
6.10_Contributo p/prog. Inter.	2,95	0,87	1	5
6.11_Preenchimento subjet.	3,15	1,06	1	5
6.12_Impossibilita EE <sup>1</sup> p/DA	2,42	1,04	1	5
6.13_Av. global é ineficaz	2,65	0,93	1	5

<sup>1</sup>EE= Ensino Especial

Em primeiro lugar, todos os itens relativos a vantagens registam valores elevados e tendencialmente superiores aos das desvantagens, o que traduz uma visão positiva da CIF-CJ (cf. Tabela 15).

No que concerne às vantagens verifica-se uma maior concordância no item 6.8, que refere que a CIF-CJ proporciona uma linguagem comum aos

técnicos ( $M= 3,82$ ;  $DP=0,86$ ). Os participantes parecem também concordar que a CIF-CJ promove a colaboração transdisciplinar (item 6.4;  $M= 3,71$ ;  $DP=1,02$ ), que a secção “atividade e participação” inclui muitas atividades importantes para a caracterização das dificuldades de aprendizagem (item 6.2;  $M= 3,68$ ;  $DP=0,85$ ) e, que este instrumento facilita a seleção de medidas educativas para os alunos com este tipo de dificuldades (item 6.3;  $M= 3,51$ ;  $DP=0,80$ ).

Destacamos as desvantagens mais consensuais, que se verificaram nos itens 6.6 ( $M= 3,20$ ;  $DP= 1,10$ : dispendiosa em termos de preenchimento) e 6.11 ( $M= 3,15$ ;  $DP= 1,06$ : preenchimento subjetivo). O item 6.12, por outro lado, obteve menor concordância ( $M= 2,42$ ;  $DP= 1,04$ ). Este item menciona a desvantagem da CIF-CJ impossibilitar o acesso à educação especial por parte destes alunos.

#### Análise Comparativa

Na análise em função do grupo amostral (cf. Tabela 16), é-nos possível verificar que se registam diferenças estatisticamente significativas para o nível de significância 0,01 no item referente a uma vantagem: item 6.16 ( $t(93)= 2,90$ ;  $p= 0,00$ ), o que quer dizer que os professores do ensino regular tendem a concordar mais com a promoção da comunicação entre a escola e família por meio da CIF-CJ, que os psicólogos e professores do ensino especial. Para o nível de significância 0,05, o item 6.11 que se reporta à desvantagem da subjetividade do preenchimento da CIF-CJ ( $t(93)= -1,99$ ;  $p= 0,03$ ), o que traduz maior concordância por parte dos PER que dos PEE/Psicólogos.

**Tabela 16. Utilização da CIF-CJ em função do grupo amostral**

Itens	PER <sup>1</sup>		PEE <sup>2</sup> /Psicólogos		T
	M	DP	M	DP	
<b>Vantagens</b>					
6.1_Visão abrangente	3,57	0,61	3,29	0,87	1,11
6.2_Atividade/ participação	3,82	0,64	3,67	0,94	0,58
6.3_Facilita medidas educ.	3,31	0,78	3,45	0,76	0,62
6.4_Promove col.transdisci.	3,56	0,84	3,77	1,23	-0,60
6.5_Funções do corpo	3,47	0,87	3,33	0,88	0,47
6.7_Fatores ambientais	3,24	0,75	3,11	0,74	0,50
6.8_Linguagem comum	3,69	0,85	3,89	0,94	-0,66
6.14_Linguagem fácil	3,48	0,62	3,12	1,15	1,17
6.15_Dest. potencialidades	3,33	0,62	2,95	1,03	1,35
6.16_Escola-Família	3,64	0,62	2,80	1,04	2,90**
<b>Desvantagens</b>					
6.6_Dispendiosa	3,12	0,99	3,33	1,11	-0,58
6.9_Info. difícil de obter	2,99	0,79	2,89	1,10	-0,31
6.10_Contributo/prog. Inter.	2,77	0,83	3,00	0,94	-0,77
6.11_Preenchiment. subjet.	2,70	0,99	3,32	0,88	-1,99*
6.12_Impossibilit. EE <sup>3</sup> p/DA	2,62	0,78	2,23	1,13	1,19
6.13_Av. global é ineficaz	2,62	0,82	2,65	0,92	-0,10

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; <sup>1</sup>PER= Professores do ensino regular; <sup>2</sup>PEE= Professores do ensino especial; <sup>3</sup>EE= Ensino especial.



## V - Discussão

O questionário utilizado neste estudo foi concebido com o intuito de contribuir para o conhecimento e investigação na área das dificuldades de aprendizagem e, principalmente para nos dar a conhecer a realidade portuguesa no que diz respeito às conceções acerca destas dificuldades. Assim, na discussão deste estudo estarão presentes implicações de cariz teórico, em conjugação com implicações práticas.

De seguida, os resultados já expostos serão discutidos com recurso aos objetivos propostos para este estudo.

### 5.1\_1.º Objetivo: Identificar e descrever as representações dos professores do ensino regular, professores do ensino especial e psicólogos acerca do conceito das DA.

De uma forma geral, verificou-se uma tendência para enfatizar as manifestações mais óbvias das DA. Isto é, a maior parte das respostas dadas tanto pelos professores como pelos psicólogos centraram-se nas dificuldades, nas áreas afetadas e, no fraco desempenho académico. No que concerne aos critérios, podemos afirmar que apenas alguns professores do ensino regular e especial parecem conhecer os critérios tradicionais de identificação das DA. Nem todos os inquiridos os mencionam nas questões de resposta aberta, já que o critério da discrepância foi apenas mencionado por 7 professores, sendo que nenhum refere o critério da exclusão. No entanto, o mesmo não acontece com os psicólogos, que referem muitos critérios tradicionais como a discrepância, a exclusão, etiologia intrínseca e funcionamento intelectual médio.

Especificamente, e pondo em evidência o conhecimento de alguns dos pressupostos teóricos mais consensuais, os professores percecionam as DA como uma dificuldade na compreensão/interpretação, aquisição e expressão da informação, enquanto os psicólogos tendem a valorizar mais as dificuldades cognitivas e de organização de informação. Ainda, segundo os respondentes deste estudo as áreas de manifestação das DA dizem respeito maioritariamente à escrita, leitura, linguagem oral, atenção, matemática/cálculo e raciocínio. A menção a áreas não académicas, como por exemplo a atenção/concentração, sublinha a consciência da diversidade das DA. O facto da escrita ser uma das áreas mais referidas faz sentido, considerando os resultados que se têm apurado nas escolas portuguesas. Tendo em conta que A corresponde a *Muito Bom*, B a *Bom*, C a *Satisfaz* e D a *Não Satisfaz*, num relatório alusivo às provas nacionais de língua portuguesa do 1º ciclo “o domínio da Escrita conta com uma maior representação do nível C (32%) e, à semelhança do ano transato, regista a percentagem mais baixa de desempenhos no nível superior, com apenas 9% de alunos a atingirem o nível A. É também neste domínio que se verifica a percentagem mais elevada de alunos a obterem o nível D (27%)” (Gabinete de Avaliação Educacional, 2012, p. 8). Assim, a escrita como área de manifestação das dificuldades de aprendizagem mais referida, enquadra-se neste universo de classificações que se revelam um pouco aquém,

comparativamente às áreas da leitura e funcionamento da língua. Por outro lado e, da mesma forma que em Amorim (2013), apesar das dificuldades na matemática serem habitualmente bastante citadas, na resposta aos itens a matemática consta como a área de manifestação das DA mais discordante entre os sujeitos. Esta discordância na matemática é um resultado intrigante, visto que a polémica e o descontentamento em torno da matemática existem desde há muito tempo. Segundo Almeida (2012), em Portugal os resultados nesta disciplina evidenciam dificuldades e fraco desempenho académico que afetam muitos alunos. Assim, continua a ser alvo de preocupação, apesar da atenção dada a esta disciplina, tanto ao nível do currículo, como ao nível das estratégias de ensino.

Apesar de se terem verificado algumas respostas livres referentes ao carácter inesperado destas dificuldades, já que alguns psicólogos caracterizam o funcionamento intelectual como médio ou acima da média, nas respostas às questões fechadas este carácter não demonstrou um grau de concordância elevado. A visão das DA enquanto inesperadas, significa que se parte do princípio de que a inteligência é condição necessária para aprender, o que não é de todo verdade, visto que muitas das vezes os alunos inteligentes manifestam DA (Kozey & Siegel, 2008; Lopes, 2010; Walcot-Gayda, 2004).

Tanto os professores como os psicólogos mencionaram o fraco desempenho académico manifestado por, segundo os psicólogos, insucesso escolar e, segundo os professores, uma lentidão em aprender e/ou desempenhar tarefas académicas e, na falta de progressão ou não acompanhamento dos conteúdos curriculares. Ora, estes dados denotam que os professores são sensíveis às manifestações das DA, o que, por sua vez, reenvia para a possibilidade de implementação do primeiro nível do modelo RTI ou, o semelhante MAD, proposto por Correia e Martins (2007), que como já referido, procura identificar quais os interesses, capacidades e fundamentalmente, necessidades do aluno, fornecendo-lhes métodos de ensino de qualidade que visam o alcance de sucesso escolar, de modo a intervir preventivamente.

Posto isto, a incidência de resposta ao nível das dificuldades, áreas de manifestação e fraco desempenho académico demonstra uma definição centrada nas manifestações mais óbvias das DA, o qual vai de encontro a Lopes (2010), que diz que o termo aparece muitas vezes acompanhado da expressão *escolar* e, das dificuldades nas diferentes áreas de realização académica. O mesmo também aconteceu no estudo de Amorim (2013), no qual se verificou que as respostas dadas pelos professores recaíram fortemente nas dificuldades e áreas de manifestação das DA.

Apesar das respostas dos psicólogos também terem incidido numa definição centrada nas manifestações óbvias das DA, ao contrário dos professores, estes referem muitos critérios tradicionais de identificação das DA.

No que diz respeito ao critério tradicional da discrepância, as respostas obtidas nas questões abertas revelam diferentes formas de operacionalizar. Assim, tanto professores como psicólogos consideram que o desempenho académico pode ser discrepante em relação aos pares, ano

escolar, ou idade; em relação ao esforço e empenho no processo de aprendizagem (referido pelos professores); em relação ao potencial intelectual/QI do aluno (referido pelos psicólogos). Esta heterogeneidade na definição do critério revela um elevado grau de subjetividade na sua interpretação, o que vai de encontro às considerações teóricas que mencionam o fraco suporte empírico deste critério e, a falta de equidade na sua operacionalização (Fletcher et al., 2004). Também nas respostas aos itens se verificou concordância significativa quanto ao desempenho académico inferior ao potencial e, quanto aos défices circunscritos em processos cognitivos envolvidos nas DA, que são necessários à aquisição de competências académicas. Os dados vão também de encontro à perspectiva de Lopes (2010), que refere que o critério da discrepância é ainda utilizado e, ao estudo de Amorim (2013), já que também neste estudo o critério foi fortemente mencionado. Não obstante, toda a controvérsia em seu torno e, embora já tenha sido excluído pela definição atualizada da IDEA (2004) e substituído pelo critério mais recente RTI, o qual não foi mencionado nas respostas, o critério da discrepância parece estar ainda algo presente nas conceções destes profissionais. Estes dados podem traduzir a permanência do uso de alguns dos critérios tradicionais de identificação das DA, neste caso, o da discrepância. Isto pode indicar uma fraca atualização por parte destes profissionais, comprovando a ideia de que apesar de existir um movimento crescente de pesquisa e informação no âmbito das DA, ainda não parece existir uma ideia clara do que significam e do que são (Correia & Martins, 2007).

Identicamente aos resultados de Amorim (2013) e, relativamente ao critério tradicional da exclusão, alguns psicólogos consideram em maioria as causas médicas, sensoriais e neurobiológicas, excluindo défices cognitivos. As respostas ao item 3.18 significam que vários psicólogos e professores do ensino especial tendem a diferenciar mais as dificuldades de origem extrínseca das dificuldades de origem intrínseca que professores do ensino regular. Além disso, estes últimos atribuem mais causas extrínsecas às DA, tal como o ilustram tanto as respostas às questões abertas, como as respostas aos itens 3.26, ou 3.12 no que diz respeito à influência das interações familiares nas DA. Estes resultados reforçam alguns dos estudos e perspectivas teóricas mencionadas, pois apesar de se verificar uma predominância etiológica intrínseca (Carvalhais & Silva, 2010; Gil, 2011), segundo Zigmond (1993) e Brady e Woolfson (2008), os professores reconhecem cada vez mais o impacto de fatores extrínsecos nas DA, o que pode influenciar as suas atitudes e as estratégias pedagógicas utilizadas com estes alunos.

O critério da especificidade revelou-se o mais heterogéneo, já que os sujeitos tanto consideram que as dificuldades se manifestam numa só área, como em várias áreas, indo ao encontro dos dois tipos de dificuldades propostos por Lopes (2010), as específicas a uma só área e, as crónicas, que abrangem todas as áreas de realização académica.

Para além da forte menção aos critérios de identificação das DA, as respostas incidiram também sobre outros aspetos acerca desta matéria. Um

destes aspetos, apesar de não ter sido mencionado nas respostas às questões abertas, é a existência de vários graus de gravidade nas DA, o qual obteve grande concordância por parte dos inquiridos nas respostas aos itens. Isto aponta para a diversidade das DA, já que estas crianças formam um grupo heterogéneo, pois manifestam dificuldades em aprender por diferentes motivos (intrínsecos e/ou extrínsecos), em diferentes áreas de realização académica e não académica (e.g. interações sociais, Walcot-Gayda, 2004) e de diversas formas, podendo, por conseguinte, variar no grau de intensidade com que se manifestam, ou seja, podem ser mais ou menos acentuadas. Segundo a LDAC (2002), podem ser classificadas num *continuum* desde médias a severas. Há, portanto, que atender às necessidades individuais de cada criança, tendo em conta qual o grau de interferência que as DA provocam nas aptidões de cada aluno, o que também é essencial na determinação da intervenção.

De notar que a duração destas dificuldades foi caracterizada espontaneamente pelos psicólogos como permanente, sendo que só um professor refere o seu carácter temporário. No entanto, tendo em conta as respostas às questões fechadas (item 3.21), não se verificaram diferenças na caracterização da duração das DA pelos dois grupos amostrais.

Os respondentes fizeram ainda questão de demonstrar a sua discordância relativamente às DA enquanto tipo pouco comum de NEE e, enquanto categoria irrelevante do ponto de vista da intervenção. Pelo contrário, mencionaram a necessidade de apoios para estes alunos, parecendo concordar com Correia e Martins (2007), ao colocar as DA ao abrigo das NEE e, ao insistir na ideia de que estas dificuldades não podem ser negligenciadas, mas sim reconhecidas enquanto categoria saliente e indispensável à intervenção.

### **5.2\_2.º Objetivo: Saber como os professores do ensino regular, professores do ensino especial e psicólogos empregam o termo DA.**

Os resultados deste estudo indicam uma utilização lata do termo *dificuldades de aprendizagem*. Tal como Correia e Martins (1999) afirmaram, a interpretação dada pela maioria dos profissionais rege-se pelo sentido abrangente do termo, em que as dificuldades englobam todas as situações de cariz escolar, sejam elas de carácter temporário ou permanente, verificando-se a tendência para identificar DA na ausência de diagnóstico. No entanto, tal como em Amorim (2013), estes profissionais consideram que não obstante a comorbilidade com os problemas comportamentais, estes não são tipicamente considerados uma dificuldade de aprendizagem.

A utilização ampla do termo DA pode ter implicações práticas importantes, já que faz com que os critérios de identificação não sejam rigorosos e assim, qualquer problema de índole escolar é considerado uma DA.

Sublinha-se que embora os casos de alunos inteligentes com dificuldades em aprender tenham sido considerados diferentes dos casos dos alunos pouco inteligentes (item 3.15), a utilização do termo DA foi considerada típica nos casos de défice no funcionamento intelectual. Ora, o que poderá parecer contraditório à primeira vista, pode ser explicado pelo

facto do termo DA ser menos estigmatizante que o termo dificuldades intelectuais.

Deste modo, os resultados deste estudo alertam para algumas das críticas já apontadas a esta utilização alargada do termo, pois pode resultar num aumento da identificação e, conseqüentemente, da prevalência das DA (Kavale, 2003; MacMillan et al., 1998).

### **5.3\_3.º Objetivo: Conhecer as conceções destes profissionais relativamente à legislação portuguesa, e às medidas educativas.**

Diante os resultados obtidos, é-nos possível afirmar que os professores e psicólogos inquiridos verificam a negligência em relação a estes alunos, pois concordam que existe uma carência de apoios educativos para as DA e, ainda, que muitos destes alunos não são identificados como tal. A perceção presente nos respondentes traduz a descrição feita por Alves (2012), quando afirma que muitos dos alunos com DA não são considerados elegíveis para os serviços de educação especial. Muitas das vezes o que poderá acontecer é que pelas características pouco marcadas das DA (visto que não são fisicamente visíveis ou palpáveis e identificáveis à primeira vista como por exemplo um caso de deficiência visual) e, indo contra os princípios da inclusão presentes na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estas dificuldades não são identificadas. Ora, isto acontece pelo fraco rigor na operacionalização do termo DA na legislação portuguesa, tal como ocorre, por exemplo, no despacho normativo n.º 50/2005 que referencia as dificuldades de aprendizagem apenas numa das medidas de apoio que propõe (plano de recuperação) de forma demasiado sucinta e, de acordo com autores como Martins (2006), pouco clara.

A negligência das DA pela legislação nacional leva à identificação tardia destes alunos e à negligência de intervenção em alturas cruciais (precoce) da aprendizagem, já que, segundo os respondentes deste estudo, a referenciação precoce não é considerada uma realidade no âmbito das DA (item 5.2), apesar do decreto-lei 3/2008 prever a referenciação e avaliação precoces dos alunos com necessidades educativas especiais. É importante que as dificuldades sejam diagnosticadas precocemente e sejam alvo de intervenção, para que se contribua para o aumento da taxa de sucesso educativo e para a formação de alunos mais capazes (Rodrigues, 2011). É aqui que entra o modelo RTI, que nos permite intervir precocemente em alunos de risco, com a vantagem de se iniciar a avaliação precoce destes alunos de forma continuada e monitorizada (Buffum, et al., 2009). Ao contrário do que acontecia com a utilização do critério da discrepância, em que a intervenção se tornava essencialmente remediativa, o modelo RTI permite-nos intervir a dois níveis, remediativo e preventivo (Fletcher & Vaughn, 2009).

Não obstante todas as fragilidades e omissões da legislação nacional, os inquiridos do estudo não consideram o decreto-lei 3/2008 um obstáculo à identificação das DA.

### **5.4\_4.º Objetivo: Identificar o conhecimento e utilização dos professores e psicólogos face à CIF-CJ.**

Mais uma vez, manifesta-se uma possível falha na

atualização/formação dos inquiridos, pois a CIF-CJ revelou-se ainda desconhecida por uma parte considerável destes profissionais. A maior parte dos inquiridos que nunca a utilizou, afirmou não ter conhecimento deste sistema de classificação. Já Simeonsson et al. (2010) sublinham a falta de formação dos profissionais da educação e alertam para a necessidade de formação contínua que contemple os princípios éticos e declarações que fundam a escola inclusiva, o modelo biopsicossocial, a descrição do perfil de funcionalidade e, as diretrizes e recursos na legislação para o uso da CIF.

Corroborando as vantagens relatadas nos estudos de Cardoso (2011) e Simeonsson et al. (2010), no presente estudo aqueles que já conheciam a CIF-CJ e, já a tinham utilizado no decorrer das suas profissões, encaram-na de forma positiva. Assim, os participantes concordaram com o facto da CIF-CJ proporcionar uma linguagem comum aos técnicos que a empregam e, com o facto de promover uma colaboração transdisciplinar. Para além disto, destacam a secção “atividade e participação” como boa caracterizadora das dificuldades de aprendizagem e, concluem que este instrumento facilita a seleção de medidas educativas para estes alunos, o que vai de encontro ao relatado por Simeonsson et al. (2010, p. 331): “*A promulgação do decreto-lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula*”. Estes mesmos autores apontaram a perceção de que a CIF-CJ contém códigos que facilitam a avaliação e a tomada de decisão por parte das equipas.

Apesar destas vantagens, a CIF tem demonstrado algumas fragilidades que se prendem com a falha na inclusão e elegibilidade destes alunos para a educação especial, que pode ter sido agravada pela introdução da CIF-CJ por motivos já explanados (Cardoso 2011; Lavrador, 2009; Simeonsson et al., 2010). No entanto, os inquiridos deste estudo não concordam com o facto deste instrumento impossibilitar o acesso à educação especial, já que foi no item referente a esta questão (item 6.12) que obtivemos menor grau de concordância.

Deste modo, e tal como em Amorim (2013), a apreciação global deste instrumento é bastante positiva. Porém, verificaram-se duas desvantagens consensuais, sendo elas o facto de ser dispendioso em termos de preenchimento e deste último ser subjetivo. Isto também se verificou no estudo de Lavrador (2009), em que as respostas dadas quanto à qualificação de casos de DA (de ligeiras a completas) foram bastante diferentes em qualquer das componentes da CIF, o que remete para a subjetividade nas respostas.

#### **5.5\_5.º Objetivo: Determinar quais as diferenças nas conceções destes dois grupos profissionais: PER e PEE/Psicólogos.**

Em suma, e corroborando os resultados de Amorim (2013) registaram-se diferenças tanto nas respostas às questões abertas como às fechadas em relação à etiologia das DA. Enquanto os psicólogos consideram as causas intrínsecas, os professores tendem a atribuir causas extrínsecas às DA, concordando fortemente com as influências familiares nestas dificuldades (item 3.12).

Em relação às dificuldades mencionadas os professores mencionam em maioria as dificuldades de compreensão/interpretação, aquisição e expressão de informação, ou seja, possuem uma visão das características mais óbvias das DA, que podem ser observadas em sala de aula. Já os psicólogos referem mais as dificuldades cognitivas e de organização de informação, o que se reflete nos instrumentos de avaliação psicopedagógicos que utilizam, pois os mais referidos pelos psicólogos do estudo são os testes de inteligência, o que pode traduzir o prestígio destes instrumentos no nosso país e/ou também a restrição de instrumentos de avaliação noutros domínios que conduz à ênfase dos testes de inteligência. Para além disto, os psicólogos mostraram-se também sensíveis às dificuldades de leitura e/ou escrita, pois as provas mais populares situaram-se na avaliação destes domínios, sendo que testes como o da fluência de leitura “O Rei” e, da idade de leitura “TIL”, foram mencionados algumas vezes.

Em relação à utilização do termo DA, registaram-se diferenças ao nível da tendência para identificar DA na ausência de diagnóstico, mais presente nas conceções do grupo PEE/Psicólogos. Este mesmo grupo também assinala como mais típica a identificação destes alunos pela falta de preparação dos PER para lidar com as DA, o que vai de encontro ao já referido estudo de Lopes et al. (2004), que verificou que os professores do ensino especial se percebem como mais eficazes em lidar com as DA que os professores do ensino regular, destacando mais uma vez, a necessidade de mais apoios por parte da educação especial.

Verificaram-se também diferenças significativas nas conceções acerca da legislação portuguesa. Ao contrário dos PEE e psicólogos, os PER parecem concordar com a referenciação precoce como realidade no âmbito das DA. Apesar da percepção da carência de apoios e do escuro das DA estar presente em ambos os grupos inquiridos, os psicólogos e professores do ensino especial mostraram-se mais sensíveis a estas questões, pois formam o grupo que mais concordou com os itens a elas referentes. Esta sensibilidade poderá ser explicada pelo facto deste grupo receber mais formação no âmbito das DA, estando mais educado em relação à situação legislativa atual, bem como pelo facto de lidar mais com as DA que propriamente os professores do ensino regular, o que mais uma vez, reflete a percepção de que os PER não estão preparados para lidar com este tipo de dificuldades.

Em último lugar, os professores do ensino regular tendem a concordar mais com a promoção da comunicação entre a escola e a família por meio da CIF-CJ, que os professores do ensino especial e psicólogos. No que diz respeito à subjetividade no preenchimento deste instrumento, os professores do ensino especial e psicólogos foram os que mais concordaram com esta desvantagem.

## **VI - Conclusões**

A presente investigação estudou as conceções acerca das dificuldades de aprendizagem, por parte dum grupo de professores do ensino regular e especial e, psicólogos. Estas conceções foram exploradas de acordo com: a definição e uso do termo DA, no que diz respeito à sua caracterização e

critérios de identificação; a legislação educativa portuguesa, numa tentativa de determinar quais as perceções acerca do modo como as DA são abrigadas pela educação especial e, das medidas educativas prestadas a estes alunos; a CIF-CJ, definindo quais as apreciações (positivas e negativas) que estes profissionais fazem acerca deste instrumento. Foram também apurados quais os instrumentos mais utilizados pelos psicólogos inquiridos na identificação das DA.

É importante ter em conta que o estudo acarreta algumas limitações, pois tanto a amostra global como os grupos amostrais são bastante mais reduzidos que o esperado. Tal como já mencionado na secção destinada a questões metodológicas, só na altura de recolha dos questionários, nos foi possível verificar a fraca adesão à participação no estudo. Assim, aquilo que tinha sido inicialmente idealizado, não foi possível de concretizar. Ou seja, ao invés de conter três grupos amostrais como em Amorim (2013) (professores do ensino especial, professores do ensino regular, psicólogos), o estudo contém apenas dois grupos amostrais: professores do ensino regular e professores do ensino especial/psicólogos.

Apesar destas limitações, este estudo constitui-se como um dos poucos estudos que existem em Portugal acerca das perceções de profissionais que lidam frequentemente com as DA no seu dia-a-dia laboral, pelo que representa uma contribuição para o estudo das dificuldades de aprendizagem no nosso país. Para além disto, vem confirmar os principais resultados apurados por Amorim (2013), o que nos permite retirar conclusões mais rigorosas dos diferentes objetivos de investigação analisados. Contudo, é importante referir que também foram encontradas algumas diferenças, designadamente na menção do critério da discrepância. Ao contrário do que se verificou no presente estudo, em que só os psicólogos o mencionam nas respostas às questões abertas, em Amorim (2013), os professores também descrevem espontaneamente características consonantes com este critério. Em relação às conceções acerca da CIF-CJ também se verificaram diferenças entre estes dois estudos, já que em Amorim (2013) os respondentes concordaram com uma desvantagem extra deste instrumento, referindo não só a subjetividade e dispendiosidade do preenchimento, mas também o facto da informação necessária ao preenchimento da CIF ser difícil de obter.

Retomando as potencialidades do estudo, este pode também contribuir para auxiliar na resposta a questões práticas que poderão permanecer em aberto. Por exemplo, a implicação prática mais saliente deste estudo prende-se com a questão da elegibilidade das DA para, pois como já foi apontado os alunos com DA acabam muitas vezes por ser negligenciados por parte da educação especial. Assim, que medidas poderão ser tomadas neste sentido?

Este trabalho torna evidente a necessidade de reformular alguns aspetos legislativos, de modo quer a contemplar, quer a operacionalizar de forma explícita o termo DA, que tal como visto, é ainda alvo de interpretações subjetivas e variadas. Esta situação, tal como entendido por autores como Correia e Martins (2007), repercute-se na forma como os professores e psicólogos interpretam as DA, repercute-se na forma como



atuam, como as encaram, como as avaliam. Por isto, torna-se essencial lutar para que as DA sejam reconhecidas e para que os direitos destes alunos sejam respeitados, indo ao encontro do movimento de inclusão proposto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Outra potencialidade deste estudo é a chamada de atenção para a necessidade de formação acerca desta temática, dada a desatualização por parte dos profissionais inquiridos, que se fez notar por exemplo nas perceções relativas aos critérios de identificação das DA, em que o critério recente da *Resposta à Intervenção* não foi contemplado nas respostas obtidas.

Atendendo aos resultados do estudo, é-nos possível reenquadrar e visionar as DA por diferentes perspetivas. À primeira vista as DA podem aparentar ser um problema meramente clínico e/ou teórico-científico, no que diz respeito às características e critérios de identificação destas dificuldades, tendo em conta toda a controvérsia em seu torno. Todavia, é necessário perspetivar as DA também como um problema social e político, tendo em conta a necessidade de envolvimento dos pais, professores e outros técnicos de educação, que nem sempre estão atualizados e educados para dar respostas adequadas a estas crianças e, tendo em conta a legislação educativa nacional no que diz respeito às suas potencialidades e fragilidades, indo ao encontro da formulação de políticas de educação adequadas que contribuam para a igualdade de oportunidades entre os alunos.

### **Bibliografia**

Alves, R. S. (2012). *Transição do decreto-lei n.º 319/91 para o 3/2008 no âmbito da educação especial – um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano). Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed). Braga: edições Psiquilíbrios.

Almeida, M. M. S. (2012). *Atitudes, atribuições causais e rendimento em matemática – estudo empírico com alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Amado, J. S. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência*, n.º 5, pp. 53-63.

Amorim, F. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem: conceções dos professores e psicólogos* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Bender, W. N. (Ed.) (1995). *Learning disabilities – characteristics, identification, and teaching strategies* (2<sup>nd</sup> ed). Needham Heights, MA:

Allyn and Bacon.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.) (2002). *Identification of learning disabilities. Research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78, 527-544.

Buffon, A., Mattos, M., & Weber, C. (Eds.) (2009). *Pyramid response to intervention – RTI, professional learning communities, and how to respond when kids don't learn*. Bloomington: Solution Tree Press.

Cardoso, A. de A. C. (2011). *As percepções dos professores face às dificuldades de aprendizagem específicas: que práticas face à dislexia* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.

Carvalhais, L., & Silva, C. F. (2010). Developmental dyslexia: perspectives on teacher training and learning disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 1-8.

Correia, L. de M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2(XXII), 369-376.

Correia, L. de M., & Martins, A. P. L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. de M., & Martins, A. P. L. (2007). Specific learning disabilities and the Portuguese educational system. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 189-195.

Cortiella, C. (2011). *The state of learning disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Decreto-Lei 3/2008, 7 de Janeiro. *Diário da República*, n.º 4 – Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005, 9 de Novembro. *Diário da República*, n.º 215 – I Série-B. Ministério da Educação: Lisboa.

Dombrowski, S. C., Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). After the demise of discrepancy. Proposed learning disabilities diagnostic criteria. *Professional Psychology, Research & Practice*, 35(4), 364-372.

Elkins, J. (2007). Learning Disabilities: Bringing fields and nations together. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 392-399.

Fletcher, J. M., Coulter, W. C., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331.

Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. Doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.0007.x.

Gabinete de Avaliação Educacional (2012). *Provas de Aferição 1.º Ciclo – Língua Portuguesa. Relatório 2012*. Disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt>. Acedido em Setembro de 2013.

Gil, C. P. C. (2011). *Concepções de dificuldades de aprendizagem no corpo docente de uma escola de 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia na Secção de Psicologia da Educação e Orientação). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Gonçalves, M. D., & Costa, J. (2011). *Qualidade total no contexto educacional português: contributos para a formação de psicólogos e de outros agentes educativos*. Comunicação Apresentada na II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality, Universidade de Évora, Portugal. Disponível em <http://www.lispsi.pt/Public/EvoraPaperDGoncalvesNov2011.pdf>. Acedido em Maio de 2013.

Gromoll, M. T. (2009). *Teacher perceptions of the achievement of students with learning disabilities on statewide assessments* (Dissertation for the degree of Doctor of Education). University of Central Florida, Orlando, Florida.

Hargreaves, H., Rowbotham, M., & Phillips, M. (2009). A handbook on learning disabilities. In *Walk a Mile in My Shoes Workshop*, Ontario, 4-32 2009.

Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2ª ed. rev.). Lisboa: Edições Sílabo.

Jordan, N. C., & Goldsmith-Phillips, J. (Eds.) (1994). *Learning disabilities – new directions for assessment and intervention*. U.S.A.: Ally and Bacon.

Kavale, A. K. (2003). Discrepancy models in the identification of learning disability. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.)

(2002). *Identification of learning disabilities. Research to practice* (pp. 369-426). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kavale, A. K., & Forness, S. R. (2000). What definitions of Learning Disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.

Kozey, M., & Siegel, L. S. (2008). Definitions of Learning Disabilities in Canadian provinces and territories. *Canadian Psychology*, 49(2), 162-171.

Lavrador, R. S. F. (2009). *A utilidade da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) em educação* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial, especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Learning Disabilities Association of Canada (2002). *Official definition of Learning Disabilities*. Disponível em [www.idac-taac.ca](http://www.idac-taac.ca). Acedido em Março de 2013.

Lei n.º 21/2008, 12 de Maio. *Diário da República, n.º 91 – 1ª Série*. Assembleia da República: Lisboa.

Lerner, J. W., & Kline, F. (Eds.) (2006). *Learning disabilities and related disorders – characteristics and teaching strategies* (10<sup>th</sup> ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27, 433-438.

Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54-76.

MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 314-326.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Educação Especial). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33, (Suppl. 5), 18-20.

Ribeiro, I. G. (2010). *Avaliação das funções executivas em alunos do 2º ciclo do ensino básico com dificuldades de aprendizagem específicas e suas implicações no contexto das aulas de estudo acompanhado*. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial na Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 17(1), 3-20.

Rodrigues, M. L. M. (2011). *Problemáticas associadas à aquisição de competência leitora e impacto na aprendizagem escolar* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial). Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.

Sideridis, G. D. (2007). International approaches to Learning Disabilities: More alike or more different? *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 210-215.

Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: a perspective on Guckenberger v. Boston university. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 304-319.

Simeonsson, R. J., Ferreira, M. S., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do DL 3/2008. Relatório Final*. Lisboa: DGIDC.

Swanson, H., Harris, K., & Graham, S. (Eds.) (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.

U. S. Department of Education (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Disponível em <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm>. Acedido em Março de 2013.

U. S. Department of Education (2006). *IDEA regulations. Identification of Specific Learning Disabilities*. Disponível em <http://>

IDEA.ed.gov. Acedido em Março de 2013.

U. S. Department of Education Programs, National Joint Committee on Learning Disabilities (2002, July 25). *Specific Learning Disabilities: Finding common ground*. Disponível em [http://www.idaamerica.org/legislative/joint\\_activities/commonground .asp](http://www.idaamerica.org/legislative/joint_activities/commonground.asp). Acedido em Março de 2013.

Vala, J., & Monteiro, M. B. (Eds.) (1996). *Psicologia social* (2<sup>a</sup> ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult to remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238.

Walcot-Gayda, E. (2004). Understanding learning disability? *Canadian Education Association*, 44(1), 36-39.

Wilkinson, D., & Birmingham, P. (Eds.) (2003). *Using research instruments – a guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Wong, B. Y. L. (Eds.) (1996). *The ABC's of learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Woolfson, L., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning disabilities. *Educational Psychology*, 29, 221-238.

Yetter, G. & Capaccioli, K. (2010). Differences in responses to web and paper surveys among school professionals. *Behaviour Research Methods*, 42(1), 266-272.

Zigmond, N. (1993). Learning disabilities from an educational perspective. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanaugh, & N. A. Krasgenor (Eds.), *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies* (pp. 251-272). Baltimore: Paul H. Brookes.

## **Anexos**



Coimbra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Exmo Senhor  
Presidente do Agrupamento de Escolas

Déborá Carlos, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia, está a desenvolver um trabalho de investigação, enquadrado na realização da sua tese de mestrado integrado, com o tema “Representações de Dificuldades de Aprendizagem”.

A aluna encontra-se a realizar a respetiva tese sob a minha orientação, Cristina Petrucci Albuquerque, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A tese pretende auscultar professores e psicólogos em relação às Dificuldades de Aprendizagem, designadamente conhecer as suas opiniões no que se refere a características e critérios de identificação, à utilização do termo em contexto escolar, às medidas legislativas atualmente disponíveis e ao recurso à CIF na elaboração do relatório técnico-pedagógico. Para o efeito, solicitar-se-á a colaboração de professores e psicólogos através da resposta a um questionário, constituído predominantemente por itens com escala numérica. O questionário é de rápida aplicação e os dados de identificação solicitados asseguram o anonimato dos destinatários que estiverem disponíveis a participar.

Dada a elevada prevalência das Dificuldades de Aprendizagem e a restrição dos estudos nacionais a elas referentes, afigura-se-nos essencial conhecer as percepções daqueles que mais convivem com elas.

Por este motivos, vimos pedir a vossa autorização e colaboração para a distribuição do referido instrumento no Agrupamento escolar que superintende.

Na expectativa de que este assunto merecerá a melhor atenção de V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup>, apresento os meus cumprimentos.

Cristina Petrucci Albuquerque

(Professora Auxiliar da FPCE)