



UC/FPCE_2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Dificuldades de Aprendizagem: concepções dos professores e psicólogos

Fabiana Amorim (fabiana_wiz_@hotmail.com)

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

Resumo

O campo de estudo das dificuldades de aprendizagem (DA) tem vindo a desenvolver-se extraordinariamente a partir de 1963, quando Samuel Kirk usou, pela primeira vez, a expressão *learning disabilities*. Apesar dos progressos efetuados, continuamos envolvidos num emaranhado de definições, classificações e fatores etiológicos em função da perspetiva teórica dos autores.

No que respeita a Portugal, há ainda um grande caminho pela frente para uma compreensão mais completa desta problemática. No entanto, é consensual de que para tal, é necessária uma participação e intervenção multidisciplinar que permita melhor descrever, explicar e tratar a evidente complexidade das DA.

Com este estudo, pretendeu-se contribuir para o tema e perceber de que modo esta problemática é percecionada pelos profissionais que mais diretamente lidam com ela, mais especificamente, a sua opinião face aos critérios de identificação das DA, sobre o uso que fazem do termo, sobre a legislação portuguesa em relação aos alunos com DA, e sobre a utilização da CIF-CJ no âmbito desta temática.

Da amostra constaram 140 indivíduos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 23 e os 62 anos, que constituíram três grupos amostrais consoante a sua profissão: professores de ensino regular, professores de ensino especial e psicólogos. Todos os participantes responderam a um questionário, elaborado propositadamente para a presente investigação.

Os resultados indicam que os diferentes grupos amostrais concordam com os critérios tradicionais de identificação das DA; contudo, revelam não conhecer ainda o critério mais recentemente aprovado de resposta à intervenção (RTI). Os três grupos concordam que, em Portugal, o termo *dificuldades de aprendizagem* é usado de modo bastante alargado, albergando todos os problemas de aprendizagem existentes nas escolas. Os profissionais são também unânimes ao afirmar que o apoio aos alunos é necessário, mas que em Portugal o mesmo é escasso. No que respeita ao uso da CIF-CJ, verificou-se que os professores do ensino regular são os que menos usam este instrumento, enquanto que, os professores do ensino especial são os que mais usam. No geral, um grupo de profissionais, constituído, sobretudo, por profissionais do ensino especial fez uma apreciação positiva do uso da CIF-CJ no contexto das DA. No entanto, alguns sujeitos alegam a falta de formação fornecida sobre o instrumento.

Comparações entre os três grupos amostrais evidenciam que os psicólogos possuem conceções mais restritivas no que se refere à etiologia das DA e à abrangência na utilização do termo.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem, Alunos, Psicólogos, Professores, CIF-CJ.

Learning disabilities: conceptions of teachers and psychologists.

Abstract

The study field of learning disabilities (LD) has been developing extraordinarily since 1963, when Samuel Kirk used, for the first time, the expression '*learning disabilities*'. In spite of the made progress, we are still involved in an entangled of definitions, classifications and etiological factors depending on the theoretical perspective of the authors.

As far as Portugal is concerned, there is still a long way ahead for a more complete understanding of this issue. However, it is consensual that for such, it is necessary a multidisciplinary participation and intervention which will allow describing, explaining and treating the evident complexity of LD better.

With this study, we intended to contribute to the subject, and understand in what way this issue is viewed by professionals who deal with it more directly, more specifically, their opinion in relation to the identification criteria of LD, on their use of the term, and their use of the ICF-CY within this theme.

The sample consisted of 140 individuals, of both genders, aged between 23 and 62 years old, who constituted three sample groups according to their profession: regular education teachers, special education teachers and psychologists. All participants answered a survey deliberately elaborated for the present investigation.

The results indicate that the different sample groups agree with the traditional criteria of identifying LD; however they reveal not to know the most recently approved criterion of response to intervention (RTI) yet. All three groups agree that in Portugal, the term *learning disabilities* is used in a very broad way, covering all of the existent learning problems in schools. Professionals are also unanimous when affirming that the support to the students is necessary, but that in Portugal the same is scarce. In what concerns the use of the ICF-CY, it was shown that the regular education teachers are the ones who use this tool the least, while special education teachers are those who use it the most. In general, a group of professionals, consisting mostly of special education specialists made a positive evaluation of the use of the ICF-CY in the context of LD. Nevertheless, some individuals claim the lack of training received on the tool as an excuse not to use it.

Comparisons among the three sample groups show that psychologists have more restrictive conceptions regarding the etiology of LD and the coverage in the usage of the term.

Key words: Learning Disabilities, Students, Psychologists, Teachers, ICF-CY.

Agradecimentos

O caminho feito ao longo deste ano foi particularmente solitário, contudo, sei que sem a presença de algumas pessoas na minha vida o mesmo teria sido muito mais duro de trilhar, senão mesmo impossível. A essas, agradeço a oportunidade de ter chegado até aqui, a ajuda, o incentivo, o apoio, e os bons momentos. Obrigada não só hoje, mas sempre!

Não posso deixar de aqui fazer também, um agradecimento à minha orientadora, Dr.^a Cristina Petrucci Albuquerque. A ela, agradeço toda a disponibilidade e tempo dedicado ao longo deste percurso. Agradeço também o rigor das suas correções, as sugestões e os conselhos sábios que sempre me deu e que me fizeram melhorar este trabalho cada vez mais.

Agradeço também a todos os membros da direção dos agrupamentos de escolas que me receberam e a todos os professores e psicólogos que acederam em participar nesta investigação.

Obrigada!

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual.....	2
1.1- Definições do conceito	2
1.2- Critérios de Diagnóstico	5
1.3- Dificuldades de Aprendizagem em Portugal	9
1.4- CIF e Dificuldades de Aprendizagem.....	12
II - Objetivos	14
III – Metodologia.....	15
3.1- Amostra.....	15
3.2- Instrumentos	17
3.3- Procedimentos	21
IV - Resultados	21
V - Discussão.....	33
VI - Conclusões	33
Bibliografia.....	39

Introdução

O tema das dificuldades de aprendizagem (DA) tem vindo a ser muito estudado nas últimas décadas. Contudo, este continua a ser um tema que atrai investigadores e que continua envolto em múltiplas questões e controvérsias.

A investigação tem evidenciado que a problemática das dificuldades de aprendizagem é universal, ou seja, ocorre em todas as línguas, culturas e países do mundo. A literatura sobre este tema, produzida nacional e internacionalmente, dá conta que existem muitas diferenças na forma como cada país compreende o fenómeno das dificuldades de aprendizagem, na terminologia usada e no modo como a escola se organiza para responder às necessidades e características dos alunos. Tem também revelado que, mesmo quando a terminologia utilizada coincide, as definições conceptuais e operacionais podem ser diferentes (Sideridis, 2007).

No que respeita a Portugal, a lei é negligente em relação à definição e aos critérios de identificação das DA e, como tal, o conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem não beneficia de um apoio especializado nas escolas regulares. Esta situação abre espaço para que o termo seja utilizado de forma incorreta mesmo por profissionais que contactam de perto com esta problemática. Assim, o termo *dificuldades de aprendizagem* é utilizado muitas vezes como sinónimo de *insucesso escolar*, *dificuldades de aprendizagem*, *subrealização escolar*, *dificuldades de aprendizagem específicas*, *problemas de aprendizagem*, etc (Lopes, 2010).

No que toca à investigação sobre esta problemática, no nosso país, ela é ainda incipiente. Neste contexto, torna-se pertinente continuar a estudar este fenómeno, sendo que o nosso interesse se foca nas conceções dos agentes educativos acerca desta problemática, como é o caso dos professores e dos psicólogos, uma vez que são eles quem mais contacta com estes alunos e participam no processo de identificação e intervenção.

A presente tese está organizada em cinco secções que se seguem à Introdução. A primeira é dedicada à revisão da literatura, e inclui definições do conceito de dificuldades de aprendizagem, os critérios de identificação associados, o enquadramento do tema face ao contexto português, e o uso da CIF-CJ aplicada às dificuldades de aprendizagem.

A segunda centra-se na metodologia utilizada na realização do estudo. Aqui são explicados os objetivos que se pretendem alcançar, os procedimentos efetuados, e é também feita uma caracterização da amostra e do instrumento usado para recolha de informação.

As duas secções seguintes são dedicadas à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

Finalmente, a última secção corresponde à conclusão e aqui são mencionadas as principais conclusões do estudo, bem como os seus principais contributos e limitações.

I – Enquadramento conceptual

1.1- Definições do conceito

A temática das dificuldades de aprendizagem (DA) está envolta em grande discussão e controvérsia (Fonseca, 2005), as quais estão na origem de muitas investigações, pesquisas e debates sobre o tema. Assim, a grande questão que se coloca é: “O que são as dificuldades de aprendizagem?” (Cruz, 2001; Kavale & Forness, 2000). Para dar resposta a esta pergunta, ao longo dos anos foram propostas várias definições com o objetivo de melhorar as anteriores (Kavale & Forness, 2000).

A primeira definição formal de dificuldades de aprendizagem foi proposta por Kirk em 1962 (Swanson, Harris, & Graham, 2003, p. 22), e é ainda bastante atual e muitas vezes recorrente: “Dificuldades de aprendizagem refere-se a um atraso, distúrbio, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental. Não resulta de deficiência mental, privação sensorial, ou fatores culturais ou pedagógicos”. Esta definição coloca o seu foco nos problemas de processamento psicológico, não os especificando e introduz o critério da exclusão ao colocar de parte outras condições (Kavale & Forness, 2000).

Em 1965, Bateman elaborou uma outra definição das dificuldades de aprendizagem: “As crianças que possuem DA são aquelas que manifestam uma discrepância significativa do ponto de vista educacional, entre o seu potencial intelectual estimado e o nível atual de desempenho, relacionado com desordens básicas no processo de aprendizagem, que podem ou não ser acompanhadas por uma visível disfunção do Sistema Nervoso Central, não sendo secundárias a um atraso mental, sensorial, ou a privação cultural, educativa ou emocional” (Bateman, 1965, cit. por Swanson et al., 2003, p. 22). Segundo a autora, os alunos com dificuldades de aprendizagem teriam de apresentar limitações significativas nas aquisições escolares não congruentes com as suas capacidades, introduzindo assim o conceito de discrepância. Esta definição teve muita relevância para a delimitação das DA, nomeadamente na introdução do critério da discrepância, do desempenho escolar inferior à média e do insucesso inesperado. Contudo, e apesar da sua relevância foi também alvo de várias críticas, tendo-lhe sido atribuídas muitas limitações quanto à sua operacionalização, uma vez que, não são referidos os níveis de discrepância nem a forma como seriam medidos o potencial intelectual e o desempenho escolar. Uma outra limitação apontada relaciona-se com o facto de não haver qualquer referência à etiologia das DA, uma vez que a ideia de disfunção no sistema nervoso central é confusa (Kavale & Forness, 2000).

No âmbito de uma nova tentativa de definição, o *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC) (1968) apresentou uma definição muito semelhante à de Kirk. Esta nova definição teve o propósito

de incluir as dificuldades de aprendizagem na legislação referente à educação especial (Kavale & Forness, 2000, p. 242): “Crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Isto pode-se manifestar em perturbações da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da ortografia ou da aritmética. Elas incluem condições que foram referidas como deficiências (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Elas não incluem os problemas de aprendizagem que são devidos primariamente a desvantagens (handicaps) visuais, auditivas ou motoras, a deficiência mental, distúrbios emocionais ou a desvantagem ambiental” (Correia, 2007a, p. 158). A definição supracitada, embora similar à elaborada por Kirk, introduz alterações significativas, uma vez que destaca a natureza específica das dificuldades de aprendizagem e a possibilidade de estas se restringirem a domínios específicos (Kavale & Forness, 2000), elimina os distúrbios emocionais como causa, limita esta definição às crianças e associa perturbações do pensamento aos problemas de linguagem e académicos (Cruz, 2001).

Com o objetivo de resolver as limitações das definições surgidas até então, em 1977 o *U.S. Office of Education* (USOE) adotou a definição anteriormente proposta pelo NACHC, à qual acrescentou um conjunto de critérios com o intuito de ultrapassar as dificuldades na operacionalização do conceito, e deste modo facilitar a identificação das crianças com as referidas dificuldades. Assim, os critérios estabelecidos são o critério da discrepância, que está satisfeito quando existe uma “discrepância severa” entre a realização escolar e capacidade intelectual em uma ou mais áreas (Correia, 1997; Kavale & Forness, 2000). Este critério foi explicitamente articulado (Kavale & Forness, 2000), podendo dizer-se satisfeito, quando o rendimento numa ou mais áreas é igual ou inferior a 50% do nível de rendimento esperado para uma criança, tendo em conta a idade e as experiências educativas prévias. O outro critério é o da exclusão, que exclui das dificuldades de aprendizagem a deficiência mental, as deficiências visual, auditiva ou motora, os distúrbios emocionais e a desvantagem ambiental, cultural ou económica (Correia, 1997).

Posteriormente, o *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), composto por oito representantes de organizações americanas interessadas no estudo das DA, acreditaram poder melhorar a anterior definição federal da USOE (1977), surgindo assim uma nova definição que diz: “Dificuldades de aprendizagem é um termo geral, que se refere a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente, devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na autorregulação comportamental, percepção e interação social podem coexistir com as

dificuldades de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer, concomitantemente, com outras condições desvantajosas (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios), ou com influências extrínsecas (tais como, diferenças culturais, instrução insuficiente/inapropriada), elas não são resultado dessas condições ou influências” (NJCLD, 1994, cit. por Rebelo et al., 1995, p. 37).

Como se verifica, esta nova definição apresentada pelo NJCLD implementa algumas modificações relativamente à que lhe serviu de base: i) reforço da ideia de que as dificuldades de aprendizagem podem ser encontradas em indivíduos de qualquer idade; ii) eliminação da noção de *processos psicológicos básicos*, frase que gerava dificuldades de interpretação; iii) distinção dos distúrbios dos problemas de aprendizagem (Rebelo, Fonseca, Simões & Ferreira, 1995); iv) destaque da heterogeneidade das DA; v) rejeição da ortografia da noção de *dificuldades de aprendizagem específica*; vi) alteração do critério da exclusão, podendo as DA existir em comorbilidade com outras condições de desvantagem (Kavale, Forness & Lorschach, 1991). Esta foi uma das definições mais comumente aceites pela comunidade científica (Rebelo et al., 1995).

Uma das mais recentes tentativas de criar uma definição de DA que fosse amplamente aceite, parte da *Learning Disabilities Association of Ontario* (LDAO) e data de 2001. Esta definição defende que as dificuldades de aprendizagem se reportam a “uma variedade de perturbações que afetam a aquisição, retenção, compreensão, organização e utilização da informação verbal e/ou não-verbal (...) Estas perturbações resultam de distúrbios num ou mais processos psicológicos relacionados com a aprendizagem, mas sem que as funções cognitivas estejam afetadas (...) As dificuldades de aprendizagem são perturbações específicas e devem distinguir-se das perturbações globais e intelectuais” (LDAO, 2001, p. 3). Segundo a mesma fonte, as DA “diferem no grau de severidade e invariavelmente, interferem na aquisição e uso de uma ou mais das seguintes competências: linguagem oral (ex.: audição, fala, compreensão), leitura (ex.: decodificação, conhecimento fonético, compreensão), linguagem escrita (ex.: ortografia, expressão escrita) e matemática (ex.: cálculo, resolução de problemas). As dificuldades de aprendizagem podem também traduzir-se em dificuldades de organização, e de perceção e interação social. As dificuldades de aprendizagem tendem a manter-se ao longo da vida” (LDAO, 2001, p. 3).

Assim, verifica-se que a definição supracitada reforça a heterogeneidade das DA, e os factos de estas se manifestarem em múltiplas áreas da aprendizagem e puderem assumir múltiplos graus de gravidade. Nota também, que estas se devem a um distúrbio em um ou mais processos psicológicos relacionados com a tarefa de aprender, como a consciência fonológica, memória, atenção, velocidade de processamento, processamento da linguagem, processamento perceptivo-motor, processamento visuo-espacial e funções executivas (IDEA, 2001).

Em 2004, também a IDEA apresenta uma série de novas regulamentações no que concerne às dificuldades de aprendizagem, que

introduzem mudanças significativas. Assim, na identificação de crianças com DA, os critérios de identificação passam a excluir a discrepância severa entre a capacidade intelectual e a realização, sendo que este critério é substituído por um outro designado de resposta à intervenção (RTI), que será explorado aquando dos “critérios de diagnóstico”. Assim, segundo a IDEA (2004) são critérios para a determinação das DA: i) dificuldades em uma ou mais das seguintes áreas - expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, leitura básica, fluência da leitura, compreensão da leitura, cálculos matemáticos e resolução de problemas matemáticos – tendo o aluno beneficiado de condições de ensino apropriadas; ii) não são registados progressos suficientes através da aplicação do modelo de resposta à intervenção; iii) as dificuldades não são resultado de défices intelectuais, distúrbios emocionais, problemas visuais, auditivos ou motores, fatores culturais, desvantagens ambientais ou económicas (US Department of Education, 2010).

1.2- Critérios de Diagnóstico

A ausência de uma definição consensual dificulta a ação dos profissionais na identificação, diagnóstico e intervenção nas DA (Hammil, 1990), pois dependendo da definição adotada sobre o tema, há uma variação nos critérios. Relativamente a esta temática, a investigação de Sideridis (2007) que teve como objetivo analisar a situação de diversos países face à identificação, critérios e práticas das escolas relativamente às DA, concluiu que a maioria dos países é influenciada pelos Estados Unidos. De acordo com as definições de DA já anteriormente mencionadas, verifica-se que, quanto aos critérios de identificação, alguns estão presentes na maioria das definições, como é o caso dos critérios da exclusão e discrepância, que são também alvo de maior discórdia por parte da comunidade científica.

Na definição proposta por Kirk é apresentado o critério da exclusão, o qual é referenciado em muitas das definições subsequentes (LDAO, 2001). Este critério pretende impedir que alunos com outras problemáticas sejam identificados com dificuldades de aprendizagem. Assim, estão excluídas das DA crianças com deficiência mental, problemas neurológicos e sensoriais, perturbações emocionais severas, e desvantagens culturais (Cruz, 2001; Fonseca, 2008). Motivos pedagógicos estão também excluídos, como é o caso de currículos escolares ou métodos pedagógicos desajustados, pois nestes casos, trata-se de dispedagogia (Lopes, 2010). Embora, as dificuldades de aprendizagem não possam ter na sua etiologia as condições acima mencionadas, tal não significa que não possam ocorrer concomitantemente com estas.

Assim, de acordo com este critério, pode-se inferir que “as DA experimentadas são intrínsecas ao individuo (Swanson, 1991) e que este, para além de adequadas características sensoriais, físicas, mentais, emocionais e envolvimentais, deve ter uma inteligência normal (Citoler, 1996)” (Cruz, 2001, p. 68).

Algumas críticas, porém, são apontadas a este critério. Uma delas está

relacionada com o caráter intrínseco das DA, isto é, com a tendência em relevar os fatores intrínsecos das DA, independentemente de lhes ser reconhecida uma causa orgânica ou não, sendo assim negada importância aos fatores extrínsecos, como os fatores pedagógicos, emocionais, motivacionais, ambientais, etc. Esta perspectiva intrínseca, que coloca destaque na origem neurológica e biológica das DA, é enfatizada pelos investigadores de formação médica; a perspectiva mais abrangente e plural sobre este assunto é proposta principalmente pela área da psicologia e pedagogia (Lopes, 2010). Contudo, a discussão sobre o assunto não foi ainda intensa o suficiente para que houvesse uma mudança de paradigma. Se se tomar como exemplo as dificuldades na leitura, verifica-se que se tem salientado a questão da hereditariedade, e descartado a hipótese de se tratar de uma transmissão cultural, apesar de se saber que, em muitas famílias o ato de ler não é valorizado e que esta atitude é inculcada nos filhos (Lopes, 2010). Em suma, verifica-se que não há nada verdadeiramente sustentado e comprovado que permita excluir os fatores extrínsecos das DA. A este respeito, Lopes (2010, p. 62) afirma que “O aluno com ou sem dificuldades de aprendizagem está pois em permanente construção, desconstrução, reconstrução e o conjunto de fatores que sobre ele atua, atuou ou atuará, configura-se imenso e inesgotável”.

Um outro problema que a adoção do critério da exclusão levanta, tem que ver com a necessidade de definir o que é uma inteligência normal. Para tal, é recorrente o uso de testes de inteligência, sendo que existem várias fórmulas de quantificação: uma delas tem como ponto de referência um desvio-padrão em relação à média (QI = 85, sendo a média de 100 e o desvio-padrão de 15); uma outra fórmula para estabelecer os valores que caracterizam uma inteligência dita normal tem como referência dois desvios-padrão em relação à média (QI = 70, como fronteira da normalidade); por último, e a fórmula mais usada atualmente determina um QI igual ou superior a 80 como um limiar para o diagnóstico de DA (Cruz, 2001; Pereira & Simões, 2005).

Por fim, uma outra crítica a este critério aponta para a falta de evidência científica no que respeita à pertinência da exclusão de crianças com base em perturbações de comportamento, em falta de oportunidades educacionais e em défices sensoriais.

O conceito de discrepância é enfatizado na definição de DA proposta por Bateman, tendo, no entanto, sido em referido em muitas outras definições surgidas posteriormente (LDAO, 2001). Este critério refere-se à discrepância entre o potencial ou capacidade intelectual e o desempenho, tendo como referência os resultados escolares (Fonseca, 2008).

Este critério tem sido alvo de bastantes críticas. Um dos pontos de discórdia liga-se com a fórmula de quantificação dessa mesma discrepância, de modo a saber o que é considerado normal e o que é considerado desviante (Cruz, 2001). Várias são as fórmulas usadas nessa quantificação, o que faz com que o critério não seja operacionalizado de modo uniforme (Restori, Katz, & Lee, 2009). MacMillan, Gresham e Bocian (1998), referindo-se aos

E.U.A, afirmaram que o cálculo da discrepância não era igual em todos os estados, fazendo com que um aluno pudesse ou não ser identificado com DA dependendo do estado em que vivesse.

A adoção do critério em destaque também falha no sentido em que muitos alunos que apresentam dificuldades na realização escolar, não recebem apoio do ensino especial porque o seu QI se situa abaixo da média, como é o caso dos *slow learners* (Restori et al., 2009). Ora, não é óbvio que estes últimos apresentem características distintas dos alunos com DA, tal como também o aponta Lopes (2010, p. 43) em relação às dificuldades de leitura “Os alunos que apresentam discrepância entre QI e realização escolar (QI médio/elevado e fraca realização académica) e alunos que não apresentam esta discrepância (ou seja, que têm QI baixo e fraca realização académica), não se distinguem em provas cognitivas que avaliam aspetos fonológicos”.

Uma outra crítica ao critério da discrepância é o facto de não permitir identificar crianças com DA nos primeiros anos de escolaridade, pois nesta altura ainda não é possível estabelecer uma discrepância entre o QI e a realização. Deste modo, é necessário que a criança continue a experimentar insucesso durante mais algum tempo, para que essa discrepância seja significativa e possa receber apoio adequado às suas necessidades (Restori et al., 2009). Contudo, este tempo é precioso e pode causar danos irrecuperáveis no sucesso escolar da criança (Lopes, 2010). Esta abordagem que obriga o aluno a falhar para se considerar que apresenta dificuldades recebe o nome de *wait-to-fail* (Restori et al., 2009).

Dadas as críticas associadas, e tal como já indicado, o critério da discrepância foi substituído pelo critério da resposta à intervenção nas regulamentações da IDEA em 2004.

Os critérios previamente mencionados também nem sempre eram colocados em prática nas escolas, por parte daqueles que lidavam mais diretamente com as DA. Atesta-o a investigação que a seguir é descrita. MacMillan et al. (1998), intrigados com o brutal aumento do número de alunos identificados com DA nos últimos anos, estudaram os critérios usados pelas escolas públicas neste mesmo processo. Alguns autores já teriam anteriormente, tentado encontrar uma explicação para este fenómeno, sendo as mais comuns as seguintes: i) a maturação do campo das dificuldades de aprendizagem teria provocado uma maior sensibilidade para reconhecer as crianças com este problema; ii) as mudanças sociais e culturais teriam colocado em risco o desenvolvimento do SNC infantil. A competir também como uma hipótese, estava a possibilidade das escolas públicas encararem as DA como uma categoria não específica que abrangia muitas crianças que não cumpriam os critérios de elegibilidade. Os resultados do estudo confirmaram a última hipótese apresentada, ou seja, o conceito de DA partilhado pelos membros das escolas públicas era demasiado amplo, abrangendo outros alunos, tais como os que apresentavam deficiência mental, baixo desempenho discrepantes, baixo desempenho académico consonante com um baixo QI, baixo desempenho académico

discrepante em relação ao QI e também alunos com perturbação de conduta e perturbação de oposição e desafio.

Relativamente ao critério da especificidade, este pretende delimitar em que âmbitos se produzem as DA, referindo-se assim a uma dificuldade de aprendizagem que está confinada a um número limitado de domínios académicos e processos cognitivos (Fonseca, 2001). Coloca-se assim a questão de saber se os sujeitos com dificuldades de aprendizagem constituem uma população homogénea, ou se se pode falar em subtipos de DA. Atualmente aponta-se para a existência de vários tipos com características próprias, fazendo com que se trate de um grupo heterogéneo.

Um outro critério mais recente, que é contemplado na regulamentação da IDEA (2004), e que resulta do abandono do critério da discrepância na identificação das DA devido às críticas que lhe são apontadas, é a resposta à intervenção (*Response to Intervention - RTI*) (Fletcher, Coulter, & Vaughn, 2004). Resposta à intervenção é definida pelo *National Research Center on Learning Disabilities* (NRCLD, 2007) como “(...) uma avaliação e processo de intervenção para a monitorização sistemática do estudante e tomadas de decisões sobre a necessidade de modificações do ensino ou crescente intensificação de serviços, utilizando informação da monitorização do progresso”. Ou seja, o RTI é uma intervenção que comporta múltiplos níveis, progressivamente mais intensos e envolvendo um número crescente de agentes educativos. Num 1º nível, o RTI fornece aos alunos métodos de ensino de alta qualidade em contexto de sala de aula, com o objetivo de que estes consigam obter sucesso nas suas aprendizagens (NJCLD, 2005). Este processo é monitorizado pelo professor, que foca a sua atenção na evolução dos alunos, deste modo, se se verificarem progressos, as medidas adotadas são vistas como apropriadas. Caso contrário, a intervenção é alterada, evoluindo-se para um 2º ou 3º níveis de intervenção, de modo a que esta se torne ainda mais ajustada às necessidades desses mesmos alunos (Duffy, 2007).

Apesar de não haver um modelo de RTI aceite universalmente, habitualmente refere-se um modelo de três níveis (NJCLD, 2005): num primeiro nível, é fornecida a todos os alunos na sala de aula, pelo professor do ensino regular, instrução adequada baseada em métodos científicos e comprovados, e é também feita a monitorização dos progressos dos alunos por parte do professor; no segundo nível, os alunos que não tenham sido bem sucedidos no nível anterior e que ainda continuem a demonstrar um atraso na aprendizagem, recebem um acompanhamento ainda mais intensivo e adequado, sendo que nesta fase, o professor recebe ajuda de outros profissionais na implementação e monitorização da intervenção; nos casos em que o insucesso persiste, no terceiro nível, os alunos são encaminhados para uma avaliação feita por uma equipa multidisciplinar que determina a sua elegibilidade para a educação especial ou outros serviços (Duffy, 2007).

O modelo RTI recebe grande aprovação por parte daqueles lidam diretamente com crianças com DA, sendo atribuídas várias vantagens no seu

uso para a identificação dificuldades de aprendizagem. Em primeiro lugar, este novo critério permite a “identificação precoce (...) Uma abordagem RTI tem o potencial de eliminar a situação “*wait-to-fail*” que ocorre quando é usada a fórmula da discrepância para determinar se um aluno é classificado com DA” (NJCLD, 2005, p. 6), sendo que, deste modo, o apoio é fornecido aos alunos mais atempadamente. Em segundo lugar, o RTI reduz o número de alunos que são referenciados para os serviços de educação especial, pois permite distinguir os alunos cujos problemas ao nível da aprendizagem são resultado de dificuldades de aprendizagem ou outra perturbação que requer apoio especializado, daqueles que resultam de outras causas. Por fim, e em terceiro lugar, fornece informação instrucionalmente mais relevante que os tradicionais métodos de identificação, permitindo assim recolher informações importantes que ajudam na elaboração de uma intervenção mais eficaz (Duffy, 2007) - “Uma abordagem RTI enfatiza a monitorização do progresso através (...) dos trabalhos dos alunos, observações do professor, e medidas da realização através de critérios padrão. (...) Assim, se uma criança é eventualmente identificada como DA, informação instrucionalmente relevante (...) estará disponível para guiar a equipa no desenvolvimento do programa de educativo individual (PEI) do aluno” (NJCLD, 2005, p. 6).

1.3-Dificuldades de Aprendizagem em Portugal

Em Portugal, apesar de não ser possível determinar com exatidão o número de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, sabe-se que este tem vindo a aumentar consideravelmente nos últimos anos (Correia & Martins, 2007).

Apesar disso, estes alunos continuam a ser vítimas de um sistema educacional que os ignora, sendo o seu percurso escolar muitas vezes marcado por insucessos repetidos (Correia, 2004, 2007a). Tal situação entra em conflito com a necessidade que Portugal tem de escolarizar os seus cidadãos, de modo a que estes possam competir em áreas e serviços cada vez mais exigentes ao nível da formação. Assim, os alunos são confrontados com a exigência de completar a escolaridade obrigatória, mesmo quando não conseguem, de forma repetida, alcançar os objetivos pretendidos ao nível da aprendizagem (Lopes, 2010). A vivência de uma experiência escolar negativa e pautada por frustrações acarreta consequências devastadoras, das quais se destacam o baixo autoconceito, baixa autoestima e problemas de comportamento (Correia & Martins, 1999). Um outro problema proveniente desta situação de alienação do sistema relativamente à problemática das DA, é o abandono escolar (Correia, 2004, 2005, 2007a; Correia & Martins, 1999), sendo Portugal o país com a terceira taxa mais elevada da Europa (23,2 % em 2011) (Eurostat, 2012).

Em consonância com o que acontece em diversos países – como a Coreia do Sul e Espanha – (Sideridis, 2007), em Portugal não existe uma definição clara do termo DA havendo muita confusão no que concerne ao seu uso (Fonseca, 2005). Mesmo os profissionais que lidam de perto com

este problema, como por exemplo, professores e psicólogos, fazem um uso do termo muitas vezes incorreto (Correia, 2007a; Correia & Martins, 1999). Neste sentido, nos casos em que o percurso escolar de uma criança é pautado por insucesso, o problema recebe variadas designações (Correia, 2004, 2007a; Fonseca 2008; Lopes, 2010): *insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, subrealização escolar, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de aprendizagem*, etc. (Lopes, 2010). Segundo Correia e Martins (2007a), no nosso país, as dificuldades de aprendizagem são vistas de duas maneiras distintas que passo a explicar: em *sentido lato*, isto é, “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” e em *sentido restrito* “quererá dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socio emocional” (p.164). Ainda segundo o mesmo autor, a primeira interpretação referida será feita pela maioria das escolas e dos profissionais de educação, sendo a segunda feita por uma minoria de especialistas e profissionais da educação.

A ausência de uma definição de DA de clara compreensão e aceite unanimemente, conduz a erros no processo de identificação e intervenção (Correia & Martins, 1999; Lopes 2010). Por este motivo, torna-se crucial encontrar uma definição que receba consenso da comunidade em geral, de modo a que os alunos com dificuldades de aprendizagem obtenham resposta às suas necessidades, e deste modo maximizem as suas competências (Correia, 2007a).

Em termos de legislação destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem, esta fica muito aquém das necessidades, sendo pouco explícita e esclarecedora (Correia, 2007a). A 7 de Janeiro de 2008, foi publicado em Diário da República um novo decreto-lei com o intuito de regular as necessidades educativas especiais. Tal desencadeou uma reorganização nos serviços de educação especial, com o objetivo de “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”, sendo que essa qualidade passa pela promoção de uma escola inclusiva. Ainda assim, o artigo 4º do decreto delimita as NEE aos alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com espectro do autismo e com multideficiência; excluindo logo à partida outras problemáticas que se inserem no conceito de necessidades educativas especiais, nomeadamente as dificuldades de aprendizagem (Correia, 2007b).

Segundo o Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, e tendo em conta os grupos focais estudados nos agrupamentos de escolas - dos quais fizeram parte os encarregados de educação/pais, professores de educação especial, diretores de turma, docentes titulares de turma, elementos da direção da escola, psicólogos, terapeutas da fala, médicos e coordenadores de centros de recursos para a inclusão -, a maioria dos participantes é de opinião que a elegibilidade dos

alunos para as NEE assenta, fundamentalmente, “na severidade das limitações/deficiências”, que é resultado do uso obrigatório da CIF, uma vez que os qualificadores 3 e 4 determinam a elegibilidade; deixa de fora “determinados grupos diagnósticos e alterações decorrentes de fatores ambientais”, como é o caso da dislexia, alterações emocionais/comportamento, dificuldades de aprendizagem e hiperatividade (Simeonsson et al., 2010, p. 97). Com a implantação do já referido decreto-lei houve uma redução do número de alunos considerados elegíveis, pelo que interessa, por isso, perceber quais os apoios a que a comunidade escolar recorre para apoiar estes alunos. A maioria dos grupos focais refere a existência de apoios para os alunos não elegíveis – Despacho Normativo n.º 50/2005, Cursos de Formação e Educação (CEF), turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), gabinete de apoio ao aluno, oficinas, sala de estudos, apoio dado pelos professores da escola - porém, são também da opinião de que esses mesmos apoios são insuficientes. Em suma, os alunos com DA não só são considerados predominantemente como não elegíveis do DL 3/2008, como beneficiam de escassos apoios.

O Despacho Normativo 50/2005 é aplicável aos alunos do ensino básico, e “define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos” (artigo 1º). Da leitura do despacho depreende-se que o *plano de recuperação* se destina a “alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar” (artigo 2º); que o *plano de acompanhamento* é aplicado aos “alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade” (artigo 3º).

Verifica-se, porém, que somente o *plano de recuperação* refere as dificuldades de aprendizagem. Este plano, tal como descrito no despacho (artigo 2º), é elaborado pelo professor titular de turma, ou pelo conselho de turma, e é entendido como “o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuem para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor no ensino básico”. Ainda assim, não há uma definição clara nem referência a critérios operacionais do termo *dificuldades de aprendizagem*. Tal situação deixa margem para que o termo possa ser utilizado com variados sentidos.

Apesar da existência deste Despacho, a comunidade escolar aponta dificuldades relativamente à falta de profissionais que assegurem os apoios, bem como na sistematização dos mesmos (Simeonsson et al., 2010).

Segundo Correia (2004, 2005), os alunos com DA inserem-se nas NEE e deviam ser inseridos nesta categoria, de modo a poderem beneficiar de igualdade, isto é, uma educação apropriada que tem em conta as suas características e necessidades.

1.4- CIF e Dificuldades de Aprendizagem

Com a implementação do já supracitado DL 3/2008, foi introduzida a obrigatoriedade de recorrer ao uso da *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), da *Organização Mundial de Saúde* (OMS, 2001). Com base na CIF, foi criada a CIF para crianças e jovens (CIF-CJ), que mantém os mesmos objetivos da primeira apesar das alterações que permitiram ampliar a sua aplicação para o grupo etário dos 0 aos 18 anos.

A CIF tem como objetivo geral descrever os aspetos de funcionalidade do aluno e permite explicar/documentar relações entre as “Funções e Estruturas do Corpo” e os “Fatores Ambientais”, e o seu impacto sobre as “Atividades e Participação”.

No que respeita à secção designada por “funções do corpo”, esta divide-se em sete capítulos, cujas categorias são preenchidas através de uma *checklist* em função do grau de deficiência manifestado pela criança/jovem. Os capítulos são os seguintes: i) funções mentais; ii) funções sensoriais e dor; iii) funções da voz e da fala; iv) funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório; v) funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino; vi) funções geniturinárias e reprodutivas; vii) funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento.

Na componente “fatores ambientais” podem ser tidas em conta todas as categorias, ou apenas aquelas que se apliquem à criança/jovem, funcionando como facilitadores ou barreiras. Esta secção é composta por cinco capítulos: i) produtos e tecnologia; ii) ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo homem; iii) apoio e relacionamentos; iv) atitudes; v) serviços, sistema e políticas.

Por fim, a secção “atividade e participação” é constituída por nove capítulos que passo a listar: i) aprendizagem e aplicação de conhecimentos; ii) tarefas e exigências gerais; iii) comunicação; iv) mobilidade; v) autocuidados; vi) vida doméstica; vii) interações e relacionamentos interpessoais; viii) áreas principais da vida; ix) vida comunitária, social e cívica. O seu preenchimento, à semelhança da primeira secção apresentada, faz-se através de uma *checklist* tendo em conta o grau de dificuldade manifestado.

Fazendo uma análise das secções apresentadas, verifica-se que, muito poucos capítulos e categorias são pertinentes na avaliação das dificuldades de aprendizagem. Reportando-nos à secção “funções do corpo”, os capítulos 1 e 3 (funções mentais, e funções da voz e fala, respetivamente) contêm categorias capazes de fornecer informação útil (ex.: b117- funções intelectuais; b140- funções da atenção; b330- funções da fluência e do ritmo da fala). Contudo, as restantes não são, de todo, aplicáveis ao tema em estudo (ex.: b410- funções cardíacas; b555- funções das glândulas endócrinas; b620- funções miccionais; b735- funções relacionadas com o tónus muscular. Relativamente às “funções ambientais”, as categorias não são pertinentes quando aplicadas às DA (ex.: e250- som; e330- pessoas em

posição de autoridade; e540- relacionados com os transportes). Na componente “atividade e participação”, o capítulo 1 é bastante pertinente, uma vez que se relaciona com a aprendizagem (ex.: d132- aquisição de informação; d155- adquirir competências; d163- pensar); no capítulo 3 estão inseridas categorias que também são relevantes (ex.: d310- comunicar e receber mensagens orais; d350- conversação) para a identificação das DA. As categorias dos restantes capítulos não revelam muita pertinência (ex.: d455- deslocar-se; d510- lavar-se; d740- relacionamento formal).

Verifica-se assim, que a CIF, tal como é apresentada no seu manual se baseia num modelo clínico (Lavrador, 2009), pelo que não será apropriada para a educação. A falta de investigação que confirme a vantagem da sua aplicabilidade no âmbito da educação, à semelhança do que acontece com a CIF, é escassa (Lavrador, 2009).

Os resultados apresentados por Simeonsson et al. (2010) a partir da análise das respostas dos grupos focais já anteriormente explanados, indicam que metade dos participantes concorda que o “uso da CIF permite uma maior compreensão das necessidades dos alunos” (p. 105), e dos fatores ambientais influentes na funcionalidade. Contudo, também são associadas à CIF dificuldades, sobretudo no que se prende com atribuição de qualificadores, visto que mais de metade dos inquiridos afirma que há bastante subjetividade e ambiguidade, principalmente entre os qualificadores moderado e grave. A classificação das “Funções do Corpo” também é pautada por dificuldades, bem como a seleção de categorias que melhor descrevam determinada característica do aluno. As razões apontadas para tais dificuldades são a falta de instrumentos de avaliação e as dificuldades em obter cooperação dos profissionais de saúde. No que se refere à falta de instrumentos, acontece que as escolas não conseguem, por vezes, adquirir testes standardizados, e também é notória a dificuldade na transferência dos resultados dos testes para a linguagem da CIF. A formação no âmbito da CIF é também bastante mencionada pelos grupos focais, pois consideram que a implementação do DL 3/2008 não foi devidamente acompanhada pela promoção de conhecimentos acerca da CIF.

Outras críticas e desvantagens estão associadas ao uso da CIF. Correia (2007b) apresenta a opinião de vários especialistas que não veem qualquer vantagem na adoção deste sistema de classificação. Na opinião de James Kauffman, o uso da CIF na elegibilidade para a educação especial pode constituir-se um erro sério; e William Heward diz ser “premature” o uso da CIF sem existirem resultados fidedignos de investigações. Também Barbara LeRoy, vice-presidente da "Rehabilitation International", afirma que "a CIF é na verdade dirigida para a vivência comunitária e categorizações de saúde e não (para) a educação".

Como forma de dar resposta às críticas apontadas, foi apresentada a lei 28/2008, que adiciona ao Decreto-Lei 3/2008 um artigo (31.º-A) que promulga a avaliação da CIF-CJ. Assim, e segundo este artigo, “no final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório que incida sobre a melhoria dos resultados escolares (...) dos alunos que foram avaliados com a CIF.

(...) deve avaliar igualmente o progresso dos alunos que tendo sido avaliados (...) não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial. (...) deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da CIF, no âmbito da avaliação das necessidades educativas e especiais de crianças e jovens”.

II - Objetivos

O presente estudo foi realizado com o intuito de melhor conhecer as perceções dos professores e psicólogos acerca das dificuldades de aprendizagem. A importância destes profissionais no âmbito desta problemática é fulcral, uma vez que têm um contacto direto com os alunos e podem detetar precocemente eventuais dificuldades. Como já referido, a intervenção precoce é essencial para que os alunos com dificuldades de aprendizagem possam superar essas mesmas dificuldades e atingir os objetivos pretendidos. O seu papel é também essencial ao nível da delimitação, implementação e monitorização de intervenções orientadas para a superação das DA.

O primeiro objetivo da investigação é o de conhecer em que medida estes profissionais: concordam quer com os critérios tradicionais de identificação das DA (designadamente os critérios da discrepância e da exclusão), quer com o critério mais recente da resposta à intervenção; diferenciam dificuldades de aprendizagem específicas e não específicas; consideram que algumas áreas estão mais afetadas do que outras nas DA. Uma vez que a literatura sobre o tema nos diz que existe uma grande falta de unanimidade quanto aos critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem, assim como refere o facto de estes serem aplicados e operacionalizados de forma diferenciada, e até mesmo arbitrários pelos profissionais, pensou-se ser pertinente perceber as conceções dos indivíduos da amostra acerca desta temática.

Um outro objetivo é o de conhecer de que forma os professores (de ensino regular e ensino especial) e os psicólogos utilizam o termo DA. Isto é, se limitam a sua utilização apenas aos alunos que preenchem os critérios de identificação de dificuldades de aprendizagem, ou se pelo contrário, usam o termo de forma ampla incluindo outras problemáticas nesta designação. Este objetivo deriva do facto de se apontar que o termo dificuldades de aprendizagem é usado pelos profissionais de um modo bastante alargado (Correia & Martins, 2007; MacMillen et al., 1998), englobando não só os alunos com DA mas também com outras problemáticas que não preenchem os critérios de identificação para as DA.

O terceiro objetivo é o de conhecer as opiniões dos vários profissionais sobre a legislação portuguesa relativamente às dificuldades de aprendizagem. A legislação é bastante importante para que sejam tomadas as medidas necessárias para apoiar os alunos com DA, apesar da legislação portuguesa ser cruel para com estes alunos.

O quarto objetivo é o de conhecer as vantagens e as desvantagens associadas ao uso da CIF-CJ nos casos de DA, percebidas pelos

inquiridos que já estiveram envolvidos nesse processo. Este instrumento, cuja aplicação obrigatória deriva da implementação do DL 3/2008, tem sido alvo de muitas críticas no que respeita à sua aplicação ao setor da educação.

Por fim, o último objetivo do estudo consiste em averiguar se existem diferenças entre as perspetivas e as opiniões de diferentes profissionais em relação às DA. A formação de base dos professores de educação especial e dos psicólogos, bem como a sua formação contínua, integram e dão relevo às Necessidades Educativas Especiais, incluindo as DA, enquanto que tal não acontece com a formação dos professores do ensino regular. Por conseguinte, poder-se-á esperar que os primeiros estejam mais familiarizados com os critérios de identificação e as características das DA, adotando por isso, uma perspetiva menos abrangente das mesmas do que a adotada pelos professores de ensino regular. No entanto, no que se reporta à utilização do termo em contexto escolar, à legislação em vigor e à utilização da CIF não se espera que se venham a verificar diferenças entre os respondentes.

III - Metodologia

3.1- Amostra

São constituintes da amostra professores do ensino regular, professores do ensino especial e psicólogos.

Inicialmente, a recolha da amostra foi efetuada junto de alguns agrupamentos de escolas da zona norte (Ovar – Vila Nova de Gaia). Na escolha dos agrupamentos de escolas foi utilizada uma técnica de amostragem não aleatória do tipo intencional, em que foi tida em conta a acessibilidade, uma vez que o contacto com as diversas escolas foi feito de forma pessoal, bem como a posterior recolha dos questionários. No entanto, dado o número reduzido de psicólogos nos agrupamentos de escolas selecionados, foi necessário recorrer a clínicas privadas na mesma zona geográfica para completar a amostra.

27 dos 34 agrupamentos de escola contactados mostraram disponibilidade em participar na investigação, apesar de nem todos terem levado a sua participação até ao fim. Os agrupamentos de escolas que efetivamente participaram neste estudo foram os seguintes: agrupamento de escolas de Lourosa, agrupamento de escolas Prof. Doutor Ferreira de Almeida, agrupamento de escolas da Arrifana, agrupamento de escolas de Canedo, agrupamento de escolas de Milheirós de Poiares, agrupamento de escolas de Canelas, agrupamento de escolas de São João da Madeira, agrupamento de escolas Oliveira Júnior, agrupamento de escolas de Ovar-Sul, agrupamento de escolas de Nogueira do Cravo, Agrupamento de escolas da Carregosa, agrupamento de escolas de Couto de Cucujães, agrupamento de escolas de Loureiro, agrupamento de escolas Florbela Espanca, agrupamento de escolas Monsenhor Miguel de Oliveira e o agrupamento de escolas de Maceda e Arada. Se quisermos considerar a taxa de resposta, dos cerca de 343 inquéritos distribuídos, foram recolhidos 143, o que representa

41,7%.

No total, a amostra é constituída por 140 sujeitos, com idades compreendidas entre os 23 e os 62 anos ($M= 40,99$; $DP= 8,23$), sendo que há uma diferença bastante acentuada no que concerne ao género dos respondentes, havendo um número bastante elevado de participantes do sexo feminino (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Sujeitos por Género

Género	<i>N</i>	%
Masculino	15	10,7
Feminino	125	89,3
Total	140	100,0

Quanto à atividade profissional dos sujeitos, a amostra consta de 54 professores do ensino regular, 62 professores de educação especial e 24 psicólogos. Em termos de idade, verifica-se que a média de idades dos psicólogos inquiridos é relativamente inferior à dos dois grupos de professores, que não revelam diferenças entre si (cf. Tabela 2). Quanto às habilitações académicas, verifica-se através da tabela 3 que a maioria dos sujeitos possui uma Licenciatura, sendo que existe somente um indivíduo com bacharelato e um com doutoramento. De referir que todos os professores de ensino especial que responderam ao questionário afirmaram ter especialização em educação especial.

Tabela 2. Idade e Género dos sujeitos por atividade profissional

Profissão	Idade		Género	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	M%	F%
Professores Ensino Regular	42,48	7,50	14,8	85,2
Professores Ensino Especial	42,72	7,57	6,5	93,5
Psicólogos	33,17	7,11	12,5	87,5

Tabela 3. Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	<i>N</i>	%
Bacharelato	1	,7
Licenciatura	73	52,1
Pós-Graduação	30	21,4
Mestrado	35	25,0
Doutoramento	1	,7
Total	140	100

No que respeita ao número de anos de exercício da atividade profissional estes variam entre um mínimo de 1 e um máximo de 33 anos. Tendo em conta a profissão, verifica-se que a média de anos de atividade para os professores do ensino regular e para os professores de educação especial a média é bastante semelhante, sendo os psicólogos o grupo com

menos anos de experiência profissional (Cf. Tabela 4).

Tabela 4. Média de anos de exercício da atividade profissional

Profissão	<i>M</i>	<i>DP</i>
Professores Ensino Regular	18,35	7,55
Professores Ensino Especial	17,27	7,94
Psicólogos	8,79	6,49

3.2- Instrumentos

Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário, elaborado pela orientadora da presente tese. Um questionário, tal como Almeida e Freire (2008) o definem, “é um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar” (p. 134). A decisão da sua construção prendeu-se com a não localização de um instrumento que avaliasse aquilo que se pretendia, e que fosse suficientemente ajustado à realidade nacional.

Após a pesquisa bibliográfica e a definição clara do que se desejava medir, iniciou-se o processo relativo à elaboração e seleção das questões. Durante esse processo, foram elaboradas três versões até se obter a versão final do questionário, tendo as três versões sido revistas e avaliadas por duas psicólogas com ampla experiência profissional no domínio das DA, e por duas professoras de educação especial, também elas com larga experiência neste campo.

De todo este processo resultaram duas versões parcialmente distintas do questionário, uma destinada aos professores e outra aos psicólogos, em função da sua formação prévia e da especificidade inerente ao exercício profissional. É possível assim, identificar secções comuns, respetivamente para professores e psicólogos, que são: identificação; frequência com que se deparam com a problemática em questão; critérios de identificação e outras características das DA; utilização do termo; legislação; utilização da CIF. A versão para professores integra, ainda, uma questão aberta relativa à enunciação das características das DA, enquanto a versão para psicólogos integra, em alternativa à última, uma questão aberta relativa aos critérios de identificação das DA. À versão para psicólogos acresce uma questão relativa aos instrumentos utilizados na avaliação das DA.

A primeira secção diz respeito à identificação dos respondentes, em termos de género, idade, profissão, habilitações académicas, o ano em que obtiveram a licenciatura e o número de anos de exercício da atividade profissional. No questionário para os professores, há também questões que incidem sobre o ano escolar que se encontram a lecionar, a escola/agrupamento a que pertencem, e se têm especialização em Educação Especial. No questionário para os psicólogos é apenas acrescentada uma pergunta específica referente ao contexto onde se encontram, de momento, a exercer a respetiva atividade profissional.

De seguida, há uma questão fechada, em que com recurso a uma escala referenciada de 5 pontos se pretende saber com que frequência, na sua atividade profissional, os inquiridos se deparam com crianças e jovens com DA.

A terceira secção é composta por um item de resposta aberta, que incide sobre as características ou critérios de identificação das DA, conforme o questionário se destine a professores ou psicólogos, respetivamente.

A quarta secção, por sua vez, é composta por vinte e seis itens, que consistem em afirmações acerca das características e critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem, e cuja resposta é fornecida em termos de “grau de concordância” através de uma escala de Likert bipolar de cinco níveis (-2, -1, 0, +1, +2). Os vários itens desta secção podem ser agrupados em função do respetivo conteúdo: 5 itens são relativos 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 inadequadas podem causar as DA específicas.”); 3 itens reportam-se ao critério da especificidade (ex.: “As DA manifestam-se em vários domínios ou disciplinas académicas”); 1 item é relativo ao critério de resposta à intervenção (ex.: “Um aluno com DA é aquele que progride pouco quando beneficia de um ensino regular adequado.”); 4 itens relacionam-se com as áreas de manifestação das DA (ex.: “A linguagem oral constitui uma das áreas que pode estar afetada nas DA.”); 3 itens são respeitantes ao tipo de NEE que as DA representam (ex.: “As DA são uma categoria irrelevante do ponto de vista da intervenção educativa.”); 1 item refere-se à gravidade das DA (ex.: “As DA apresentam vários graus de gravidade.”); e 3 itens reportam-se à presença ou não de antecedentes (ex.: “As DA são inesperadas, (...)”).

Na secção seguinte, apresentam-se sete itens, seguidos de uma escala numérica de Likert, com cinco níveis unipolares (0, 1, 2, 3, 4) onde o respondente assinala a opção com a qual mais se identifica em termos de “tipicidade”. Os itens abordam a utilização do termo de dificuldades de aprendizagem, pretendendo verificar qual a aplicação que é feita, de modo geral, pelos profissionais e que tem implicações na referência e identificação dos alunos. Mais especificamente, os itens reportam-se: à amplitude na utilização do termo, por exemplo, quando não há um diagnóstico para a situação; à inclusão no termo DA de outras problemáticas (ex.: “DA é um termo genérico que inclui os problemas de comportamento (...)”); e ao carácter pouco estigmatizante do termo (ex.: “Quando um aluno tem um défice no funcionamento intelectual, há tendência para se usar o termo DA porque é menos estigmatizante.”).

O sexto conjunto de itens, em número de cinco, é cotado através de uma escala de Likert bipolar de cinco níveis (-2, -1, 0, +1, +2) de acordo com o nível de concordância do respondente. Os itens abordam a legislação nacional no âmbito das DA, nomeadamente o DL 3/2008 e a falta de apoios educativos para os alunos com esta problemática (ex.: “O DL 3/2008 é um obstáculo à identificação das DA”).

Por fim, a última secção questiona sobre a utilização da CIF- CJ. Para aqueles que nunca utilizaram este instrumento, segue-se uma questão aberta que permite explicar os motivos. Aos que já a utilizaram, é pedido que respondam a dezasseis itens, consoante o grau de concordância, através de uma escala numérica de Likert bipolar de cinco níveis (-2, -1, 0, +1, +2).

Estes itens podem ser agrupados em termos de vantagens e desvantagens do uso do referido instrumento, assim sendo, 10 itens são referentes a vantagens (ex.: “A CIF-CJ permite obter uma visão abrangente do funcionamento do aluno com DA.”; “A linguagem da CIF-CJ é fácil de compreender.”) e 6 são referentes a desvantagens, nomeadamente o demorado preenchimento, bem como a dificuldade em obter a informação necessária para o seu preenchimento.

Ao questionário destinado aos psicólogos, acresce uma questão aberta relativa aos instrumentos usados na identificação dos casos com DA.

A ordenação das perguntas no questionário foi feita de forma cuidadosa, uma vez que nesta tarefa há que ter em conta dois aspetos fundamentais: a lógica interna do instrumento e a possível reação do respondente. Assim, deve-se colocar em primeiro lugar as questões gerais e somente após as perguntas de carácter mais específico (Oppenheim, 1997). A estrutura deve também ser pensada de modo a reduzir o enviesamento, pelo que as questões devem ser ordenadas de tal forma que uma questão não influencie a resposta às questões subsequentes (Moreira, 2004). As questões abertas foram distribuídas pelo questionário (uma no início e outra(s) mais próximas do final), de modo a que o questionário ficasse mais apelativo para os inquiridos. As questões abertas levam, em geral, mais tempo a ser respondidas e exigem que o sujeito dê uma resposta mais pessoal, deste modo, quando colocadas todas juntas no início do questionário desmotivam o preenchimento do questionário. Contudo, se colocadas no final, há uma grande probabilidade de não serem respondidas, que é algo que não se pretende (Moreira, 2004).

A redação dos itens foi outro aspeto ao qual foi dada particular atenção. É muito importante que as questões colocadas sejam adequadas aos sujeitos da amostra, quer em termos de conteúdo, quer em termos de linguagem/vocabulário, ou seja, este deve ser acessível a todos os sujeitos (Oppenheim, 1997). Foram também evitadas afirmações diferentes no mesmo item, tendo-se optado nestes casos por repartir as afirmações por diferentes itens. As afirmações duplas trazem ambiguidade aos itens, pelo que é essencial que cada item contenha uma única afirmação. Um outro aspeto que foi evitado na construção dos itens foram as negativas duplas, pois, tal como as afirmações duplas têm tendência a ser ambíguas (Moreira, 2004).

Como já mencionado anteriormente, ao longo do questionário podem ser encontradas questões fechadas e questões abertas, estas últimas em número muito menor. O recurso a questões abertas é feito em relação a tópicos que se reportam à experiência ou a julgamentos pessoais do sujeito (ex.: “Considerando a sua prática profissional, que critérios específicos têm de ser satisfeitos para considerar a presença de Dificuldades de Aprendizagem (DA)?”). Em situações semelhantes, este tipo de questão é o mais indicado, uma vez que deste modo os sujeitos podem exprimir-se pelas suas próprias palavras. Deve recorrer-se a este formato de itens, quando não é possível prever toda a variedade de respostas que podem ser dadas pelos inquiridos. Neste caso, o uso de questões fechadas pode não oferecer

alternativas suficientes para as possíveis respostas (Moreira, 2004).

Para analisar as questões supramencionadas recorreu-se a uma análise do conteúdo, que é uma “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, cit. por Amado, 2000). Essa análise seguiu os princípios e procedimentos mencionados na literatura especializada. Assim, num primeiro momento foi feita uma leitura “atenta e ativa” (Amado, 2000, p. 55) das respostas dos sujeitos que permitiu a elaboração de um delineamento das categorias, que constam nas tabelas da análise de conteúdo que mais adiante serão apresentadas. Após este processo, realizou-se um desdobramento do texto em unidades mais pequenas e com sentido, que pudessem ser apurados indicadores.

As categorias decorrentes do estudo englobam assim dimensões alargadas da problemática em causa e regem-se pelas regras da exaustividade, homogeneidade, pertinência e objetividade (Amado, 2000), sendo que ao longo do processo de análise de conteúdo estas foram sofrendo alterações até se ter chegado a um sistema de categorias satisfatório. No final, as categorias e os respetivos indicadores foram validados pela orientadora da presente investigação.

Na fase final, da análise de conteúdo, foram calculadas para cada categoria e indicador as frequências absolutas.

A maioria das questões, como foi supramencionado, são apresentadas de forma fechada. A pertinência do uso deste tipo de questão prende-se com o facto de permitir que as respostas sejam validamente comprováveis entre si, diminuindo a variabilidade ao nível da resposta. Para além disso, são de resposta fácil levando a que o inquirido tenha uma tarefa de reconhecimento e que não seja obrigado a apelar à memória, para além de produzirem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis (Silva & Pinto, 2007). Dentro deste tipo de questão verificam-se itens com escala numérica e escala referenciada, com predomínio dos primeiros. A opção pelo recurso a itens com escala numérica deveu-se ao facto de esta fornecer vários níveis de resposta, sendo estes níveis definidos através de valores numéricos. Para tornar mais fácil a tarefa de resposta foram adicionadas descrições nos extremos da escala. A escala referenciada distingue-se da numérica pelo facto dos vários níveis de resposta incluírem uma descrição. No presente questionário, o único item deste tipo reporta-se a frequências, pelo que se tornou importante fornecer uma referência mais completa que permitisse quantificar com maior precisão, recorrendo-se a advérbios de frequência (muito frequentemente; frequentemente; algumas vezes; raramente; nunca). Quando se questionam os sujeitos acerca de um acontecimento e lhes é pedido para especificarem um parâmetro de frequência absoluta ou relativa deve recorrer-se a este tipo de escala (Moreira, 2004).

Ambas as escalas contêm cinco níveis. Este número é o mais comum, sobretudo por razões históricas ligadas ao modelo inicial de Likert. Alguns estudos concluíram também que a precisão aumenta de forma significativa até aos cinco níveis, contudo, a partir daí os ganhos são praticamente nulos.

Assim, Moreira (2007) afirma que o valor mais indicado de níveis para uma escala de avaliação se situa entre cinco e nove. No caso particular do item com escala referenciada, um outro motivo para o uso de cinco níveis tem que ver com a escassez de expressões verbais para definir os sucessivos níveis de uma escala referenciada de frequência.

Uma outra questão diz respeito ao recurso a escalas numéricas bipolares e unipolares. Optou-se por uma escala numérica bipolar na maioria dos itens, uma vez que julgamentos de concordância implicam, geralmente, este género de escala, em que é definido um ponto máximo e mínimo de concordância, passando por um ponto central, no qual a posição do indivíduo é neutra. Desta forma a escala torna-se mais fácil e intuitiva. A justificação do uso da escala unipolar é inerente a um julgamento de tipicidade, pedido para esses itens, o qual parece ser o mais adequado (Moreira, 2004). Com efeito, nos 6 itens relativos à utilização do termo DA, colocou-se nos extremos “Nada típico” e “Muito típico”, e considerou-se ser mais fácil para o respondente se ao “Nada típico” correspondesse o número 0, em virtude do significado inerente a essa associação, do que se lhe correspondesse o número -2.

De acrescentar, que também a nível gráfico se pretendeu que o questionário fosse organizado e apelativo, facilitando o seu preenchimento. Também no sentido de tornar o questionário mais apelativo e para ser mais fácil o seu manuseamento optou-se por um formato (Moreira, 2004).

3.3- Procedimentos

No processo de recolha da amostra, numa primeira fase, foi estabelecido um contacto telefónico com os agrupamentos de escolas para o agendamento de um encontro com um elemento do Conselho Pedagógico. Numa segunda fase, e consoante a disponibilidade da escola, foi pessoalmente entregue uma carta com a apresentação da investigação e os respetivos questionários.

Houve, posteriormente, um novo contacto com as escolas no sentido de agendar o levantamento dos questionários. Como já mencionado, nesta fase, algumas escolas reportaram a falta de aderência por parte dos alvos da amostra.

No caso dos psicólogos que exerciam as suas funções no sector privado, a entrega dos questionários foi feita presencialmente nas clínicas e o contacto com os mesmos estabelecido através de e-mail.

IV - Resultados

Aquando da análise dos dados que de seguida serão apresentados, procedeu-se ao tratamento dos *missings*, através do método *expectation maximization*. No total, para os itens cujo preenchimento era destinado a todos os respondentes, contaram-se 41 *missings*, sendo a questão de identificação em que se pretendia saber o ano de término da licenciatura aquele que registou um maior número de dados em falta (7).

A apresentação dos resultados corresponde às diferentes secções do questionário. Nas tabelas 5, 6, 17 e 18 são apresentados os resultados da análise de conteúdo efetuada no sentido de explorar as respostas dos sujeitos às questões abertas. As tabelas 7, 9, 11 e 15 apresentam os valores da média, desvio-padrão, mínimo e máximo da amostra global para cada uma das secções do questionário. Nas tabelas 8, 10, 12 e 16, por sua vez, são expostas as médias, os desvios padrão e o valor da ANOVA em função do grupo amostral.

No item 1 do questionário, relativamente à frequência do contacto com as DA, os resultados obtidos indicam que de entre os sujeitos representados na amostra, os professores do ensino especial são os que mais se deparam com alunos com dificuldades de aprendizagem ($M= 4,44$; $DP= 0,69$), fazendo-o frequentemente, seguidos dos professores de ensino regular ($M= 4,06$; $DP= 0,69$) e dos psicólogos ($M= 3,88$; $DP= 1,32$). Foi apenas neste último grupo que se verificaram sujeitos, num total de quatro, que responderam “raramente” ou “nunca” se terem deparado com alunos com DA.

Para explorar as respostas dadas pelos professores à questão aberta acerca das características dos alunos com DA, recorreu-se à análise de conteúdo (Tabela 5). A este respeito, começamos por referir que 12% dos sujeitos a que a pergunta se destinava optaram por não responder, sendo que destes, nove são professores do ensino regular, e cinco são professores do ensino especial.

Como se observa, a categoria com maior representatividade é a referente às dificuldades na aquisição, processamento, retenção e aplicação da informação. A categoria referente às áreas afetadas tem também bastante relevância, sendo que destas, a escrita é a mais mencionada, seguida da leitura e do raciocínio. A matemática e a memória são, por sua vez, as áreas menos mencionadas.

Com alguma saliência está a referência ao baixo rendimento destes alunos, que são considerados lentos e não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos; sendo o seu desempenho, notado por alguns dos professores que responderam ao inquérito como discrepante quer em relação à sua capacidade intelectual, quer em relação à idade cronológica e colegas de turma. De notar também algumas respostas que vão de encontro à necessidade que existe de os alunos com DA usufruírem de apoios para atingirem sucesso escolar. As causas desta problemática são também mencionadas por alguns sujeitos, havendo referência a causas extrínsecas e intrínsecas.

Com menos relevância nas respostas dos respondentes está a categoria que se refere ao critério de exclusão, mais especificamente, os sujeitos mencionaram, de forma reduzida, que défices cognitivos, distúrbios emocionais e exclusão social e educacional, não se associam aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Poucos são também os sujeitos que referem o carácter permanente ou temporário das DA, bem como a aparência normal dos alunos com esta problemática.

Tabela 5. Análise de conteúdo referente às características dos alunos com DA

Categories	Indicadores	Contagem
1. Dificuldades	Aquisição	27
	Processamento	25
	Aplicação	17
	Retenção	7
	Sem mais referências	8
2. N.º de áreas afetadas	Mais do que 1 área	8
	1 Área	2
3. Áreas afetadas	Escrita	19
	Leitura	15
	Raciocínio/ Pensamento	14
	Linguagem e comunicação	13
	Atenção	10
	Matemática	8
	Memória	5
4. Fraco desempenho académico	Baixo rendimento	13
	Não acompanha os conteúdos	12
	Lentidão	9
5. Desempenho discrepante	Em relação à idade cronológica	9
	Em relação aos pares	7
	Em relação ao QI	5
6. Exclusão de problemáticas	Défice cognitivo	4
	Distúrbios Emocionais	1
	Exclusão social ou educacional	1
7. Causas das DA	Disfunção neurológica	9
	Causas extrínsecas	7
8. Duração	Temporárias	2
	Permanentes	2
9. Aparência normal		2
10. Intervenção	Necessidade de Apoio	7
	DA não se inserem no 3/2008	1

No que concerne aos psicólogos, a questão aberta nesta secção do questionário foi formulada de outra maneira, já que ao invés de lhes ser pedido que indicassem as características dos alunos com DA, foi-lhes solicitado que indicassem os critérios necessários para a identificação das DA. Neste caso, a análise de conteúdo foi um pouco mais difícil de elaborar, uma vez que muitas das respostas se desviaram do pedido, não fazendo qualquer referência a critérios.

Tabela 6. Análise de conteúdo referente aos critérios de identificação das DA

Categorias	Indicadores	Contagem
1. Discrepância	Desempenho académico-idade, escolaridade, QI	4
	QI-desempenho académico	3
	Rendimento-esforço	2
	Atraso de 2 anos na leitura e na escrita	2
	Realização-idade	1
2. Exclusão	Causas médicas, sensoriais, neurológicas	2
	Audição normal	1
	Condições normais de ensino/aprendizagem	1
3. Etiologia	Neurobiológica	1
4. Funcionamento Intelectual	Inteligência média/normal	5
	QI verbal < QI realização	2
5. Dificuldades de linguagem		2
6. Avaliação através de testes		3
7. Insucesso escolar		1
8. Não sei		3

Através da tabela 6, é possível verificar que o critério de discrepância é o que possui maior relevância nas respostas dadas pelos psicólogos inquiridos. No entanto, este critério é descrito de forma diferente pelos sujeitos, não havendo concordância na explanação do mesmo. Ainda assim, predomina a ideia de que a discrepância deve ser determinada em função de múltiplos parâmetros. Um outro critério que é relevante nas respostas é a obrigatoriedade dos alunos com DA terem uma inteligência normal/média, porém, as respostas não esclareceram como é que os respondentes definem o que é uma inteligência normal/média.

Alguns sujeitos referem também critérios de exclusão para a identificação das DA, tais como causas médicas, sensoriais ou neurológicas, a audição tem de ser considerada normal, bem como as condições de ensino/aprendizagem. São também mencionadas, embora com pouca relevância, a necessidade de haver uma avaliação feita através de testes standardizados que confirme as DA; e o insucesso escolar destes alunos.

Alguns psicólogos afirmaram não conhecer os critérios de identificação das DA, e outros não responderam ($n= 3, 12,5\%$).

Na quarta secção do questionário, antes da análise dos dados, procedeu-se a uma recodificação das respostas dadas pelos sujeitos. Assim sendo, a escala bipolar cujos valores se situavam entre -2 e 2 foram transformados em valores positivos de 1 a 5, consoante o grau de concordância. O procedimento foi repetido nos dados das secções seis e sete.

Antes de avançar, convém lembrar que os itens reportados nas tabelas 7 e 8 incidem sobre as características e critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem, mais especificamente:

- i) discrepância (item 3.1 – desempenho académico inferior ao

esperado (...); item 3.2 – inteligência inferior à média (...); item 3.7 – défices circunscritos em processos cognitivos (...); item 3.15 – os casos dos alunos inteligentes com dificuldade em aprender são semelhantes aos dos alunos pouco inteligentes (...); item 3.17 – as DA incluem baixo QI e um reduzido desempenho académico (...);

ii) exclusão (item 3.4 – as desvantagens socioeconómicas (...) podem causar as DA; item 3.5 – práticas de ensino inadequadas podem causar as DA específicas; item 3.9 – devem-se (...) a fatores biomédicos; item 3.11 – DA (...) não derivam de problemas de comportamento; item 3.12 – as DA podem derivar das interações familiares; item 3.18 – DA cuja origem é intrínseca (...) idênticas à de origem extrínseca; item 3.26 – (...) devem-se a fatores extrínsecos);

iii) especificidade (item 3.16 – (...) manifesta dificuldade nalguns tipos de aprendizagem e facilidade noutras; item 3.22 – (...) ocorrem num domínio são diferentes das que ocorrem em vários; item 3.24 – (...) manifestam-se em vários domínios);

iv) RTI (item 3.14 – (...) progride pouco quando beneficia de um ensino adequado);

v) áreas de manifestação das DA (item 3.8 – linguagem oral (...) pode estar afetada nas DA; item 3.13 – raciocínio (...) pode estar afetado nas DA; item 3.19 – (...) a área mais afetada é a linguagem escrita; item 3.25 – (...) a área mais afetada é a matemática);

vi) tipo de NEE que as DA representam (item 3.6 – (...) tipo pouco comum de NEE; item 3.20 – (...) categoria irrelevante na intervenção educativa; item 3.21 – (...) são NEE de carácter permanente);

vii) presença ou não de antecedentes (item 3.3 – (...) inesperadas; item 3.23 – na história de desenvolvimento do aluno (...) há evidência de que poderia vir a apresentar DA);

viii) gravidade das DA (item 3.10 - (...) vários graus de gravidade).

Neste grupo de questões as respostas são bastante homogéneas (cf. Tabela 7). Considerando a amostra na sua globalidade, apura-se que os itens que obtêm maior grau de concordância entre os respondentes são: o item 3.10 ($M= 4,53$; $DP= 0,68$) que refere que as DA possuem vários graus de gravidade, o item 3.13 ($M= 4,06$; $DP= 1,00$) que referencia o raciocínio como uma das áreas que pode estar afetada nas DA, o item 3.24 ($M= 3,96$; $DP= 0,92$) que afirma que as DA se manifestam em vários domínios, o item 3.16 ($M= 3,77$; $DP= 0,94$) que menciona que os alunos com DA tem dificuldade em algumas disciplinas mas facilidade noutras, e o item 3.8 ($M= 3,83$; $DP= 0,97$) relativo à linguagem oral. Em oposição, o item com o qual os respondentes menos concordam é o item que afirma que as dificuldades de aprendizagem são uma categoria irrelevante do ponto de vista da intervenção educativa (item 3.20) ($M= 1,57$; $DP= 1,05$), seguido do item 3.25 ($M= 2,12$; $DP= 0,93$) que nomeia a matemática como a área mais afetada nas DA, e do item 3.15 ($M= 2,17$; $DP= 1,06$) que refere não existirem diferenças entre os alunos com DA que são pouco ou muito inteligentes. Em complemento o item 3.3 que afirma que as DA são

inesperadas também é um dos que gera menos concordância ($M= 2,26$; $DP= 1,17$), à semelhança do item 3.6 que diz que as DA são uma categoria pouco comum das NEE ($M= 2,29$; $DP= 1,23$).

Tabela 7. Características das DA na amostra global

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Item 3.1_Desemp. acad. Inf.	3,75	1,15	1	5
Item 3.2_Inteligência inferior	2,31	1,13	1	5
Item 3.3_Inesperadas	2,26	1,17	1	5
Item 3.4_Desv. Socioeconómicas	3,23	1,36	1	5
Item 3.5_Práticas Ensino	3,17	1,23	1	5
Item 3.6_Pouco comum	2,29	1,23	1	5
Item 3.7_Défices circunscritos	3,63	1,06	1	5
Item 3.8_Ling. Oral	3,83	0,97	1	5
Item 3.9_Fatores biomédicos	2,99	1,14	1	5
Item 3.10_Graus gravidade	4,53	0,68	1	5
Item 3.11_Problemas Comportamento	2,89	1,24	1	5
Item 3.12_Interações familiares	3,56	1,09	1	5
Item 3.13_Raciocínio	4,06	1,00	1	5
Item 3.14_RTI	3,20	1,25	1	5
Item 3.15_Inteligentes e pouco inteligentes	2,17	1,06	1	5
Item 3.16_Dificuldades e facilidades	3,77	0,94	1	5
Item 3.17_Baixos QI e desempenho	2,66	1,27	1	5
Item 3.18_Intrínseca igual a extrínseca	2,32	0,95	1	4
Item 3.19_Linguagem escrita	2,61	1,14	1	5
Item 3.20_Categoria irrelevante	1,57	1,05	1	5
Item 3.21_NEE permanente	2,66	1,31	1	5
Item 3.22_1 domínio ou vários	3,48	1,09	1	5
Item 3.23_História de desenvolv.	3,31	1,02	1	5
Item 3.24_Vários domínios	3,96	0,92	1	5
Item 3.25_Matemática	2,12	0,93	1	5
Item 3.26_Fatores extrínsecos	2,74	0,91	1	5

Atendendo aos resultados da tabela 8, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de 0,05, entre as médias dos três grupos amostrais nos itens 3.5 e 3.18, e para um nível de significância de 0,01 nos itens 3.12, 3.17 e 3.24. Comparações *à posteriori* entre pares de médias, recorrendo ao teste de *post hoc* de Tukey, revelam que: i) no item 3.5 (“Práticas de ensino inadequadas podem causar as DA específicas.”) se verificam diferenças significativas entre os resultados dos professores do ensino especial e psicólogos ($p= 0,03$), sendo os últimos menos concordantes; ii) nos itens 3.18 (As DA com origem intrínseca é igual à extrínseca), 3.12 (As DA específicas podem dever-se às interações familiares), e 3.17 (As DA incluem os alunos com baixo QI e baixo desempenho.) os psicólogos revelam uma concordância significativamente menor que qualquer um dos grupos de professores ($p < 0,05$); iii) no item

3.24 (As DA manifestam-se em vários domínios.) existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do ensino especial e os professores do ensino regular, sendo que os primeiros manifestam maior concordância em relação a este item ($p= 0,00$). De referir que relativamente ao item 3.4, apesar de não se verificarem diferenças significativas entre os três grupos da amostra, o teste de *Tukey* revela diferenças entre os resultados dos professores de ensino especial e dos psicólogos ($p= 0,045$), indicando que os últimos concordam menos com a associação entre desvantagens socioeconómicas e DA.

Tabela 8. Características das DA em função do grupo amostral

	PER ^a		PEE ^b		Psicólogos		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Item 3.1_Desemp. acad. Inf.	3,56	1,18	3,74	1,16	4,21	,93	2,77
Item 3.2_Inteligência inferior	2,37	1,26	2,42	1,03	1,92	,97	1,86
Item 3.3_Inesperadas	2,22	1,22	2,13	1,14	2,67	1,05	1,91
Item 3.4_Desv. Socioeconómicas	3,17	1,36	3,48	1,26	2,71	1,49	2,99
Item 3.5_Práticas Ensino	3,07	1,29	3,44	1,14	2,71	1,20	3,51*
Item 3.6_Pouco comum	2,20	1,12	2,39	1,30	2,25	1,29	,34
Item 3.7_Défices circunscritos	3,45	1,13	3,81	1,02	3,58	,93	1,78
Item 3.8_Ling. Oral	3,94	,86	3,75	,99	3,79	1,14	,58
Item 3.9_Fatores biomédicos	2,85	1,09	2,97	1,10	3,38	1,31	1,79
Item 3.10_Graus gravidade	4,44	,79	4,55	,65	4,67	,48	,93
Item 3.11_Problemas Comportamento	2,80	1,37	2,80	1,10	3,29	1,23	1,58
Item 3.12_Interações familiares	3,74	,99	3,66	,85	2,88	1,54	6,20**
Item 3.13_Raciocínio	4,24	,95	4,03	,94	3,71	1,20	2,43
Item 3.14_RTI	3,28	1,27	2,97	1,31	3,62	,93	2,59
Item 3.15_Inteligentes e pouco intelig.	2,07	1,04	2,34	1,07	1,96	1,04	1,50
Item 3.16_Dificuldades e facilidades	3,76	,99	3,79	,89	3,75	,99	,02
Item 3.17_Baixos QI e desempenho	2,96	1,33	2,68	1,18	1,92	1,10	6,03**
Item 3.18_Intrínseca igual a extrínseca	2,44	1,02	2,40	,86	1,83	,87	4,05*
Item 3.19_Linguagem escrita	2,69	1,18	2,47	1,08	2,83	1,20	1,06
Item 3.20_Categoria irrelevante	1,78	1,21	1,49	1,02	1,29	,55	2,11
Item 3.21_NEE permanente	2,74	1,19	2,40	1,25	3,13	1,60	2,89
Item 3.22_1 domínio ou vários	3,75	,98	3,32	1,16	3,29	1,08	2,66
Item 3.23_História de desenvolv.	3,31	,99	3,18	1,06	3,63	,92	1,69
Item 3.24_Vários domínios	4,26	,78	3,76	,88	3,83	1,13	4,87**
Item 3.25_Matemática	2,09	1,07	2,19	,83	2,00	,83	,42
Item 3.26_Fatores extrínsecos	2,89	,91	2,73	,91	2,46	,88	1,87

* $p < .05$, ** $p < .01$

^a PER= Professores do ensino regular; ^b PEE= Professores do ensino especial

Relativamente à secção cinco do questionário, que diz respeito ao uso típico do termo DA, começamos por analisar os respetivos resultados em termos da amostra globalmente considerada (Tabela 9). Assim, verifica-se que o item que obtém maior acordo por parte dos sujeitos da amostra é o item 4.1 - “Quando um aluno não efetua aprendizagens esperadas para a sua

idade, e não existe um diagnóstico para a situação, há tendência para o identificar com DA.” ($M= 3,11$; $DP= 0,86$); seguido do item 4.2 ($M= 2,97$; $DP= 0,99$) que afirma que as DA englobam todos os problemas de aprendizagem que surgem nas escolas. O item 4.4 é aquele que obtém menor grau de concordância ($M= 1,54$; $DP= 1,23$) – “DA (...) inclui os problemas de comportamento que se manifestam em contexto escolar”, seguido do item 4.7 – “Utiliza-se o termo DA apenas quando o aproveitamento escolar é muito reduzido” ($M= 2,08$; $DP= 1,07$).

Tabela 9. Utilização do termo DA para a amostra global

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Item 4.1_Falta de diagnóstico	3,11	0,86	0	4
Item 4.2_Termo amplo_prob aprend	2,97	0,99	0	4
Item 4.3_DA < estigmatizante que DI	2,64	1,05	0	4
Item 4.4_Termo genérico_prob comp	1,54	1,23	0	4
Item 4.5_PER não preparados	2,75	1,09	0	4
Item 4.6_DA=insucesso escolar	2,56	1,02	0	4
Item 4.7_Aproveitamento reduzido	2,08	1,07	0	4

Tabela 10. Utilização do termo DA em função do grupo amostral

	PER ^a		PEE ^b		Psicólogos		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Item 4.1_Falta de diagnóstico	2,96	,91	3,23	,82	3,17	,81	1,42
Item 4.2_Termo amplo_prob aprend	2,91	,94	2,95	1,03	3,17	1,00	,59
Item 4.3_DA < estigmatizante que DI	2,93	,91	2,61	,96	2,08	1,35	5,74**
Item 4.4_Termo genérico_prob comp	1,56	1,28	1,68	1,20	1,13	1,15	1,77
Item 4.5_PER não preparados	2,46	1,18	2,89	1,03	3,04	,96	3,31*
Item 4.6_DA=insucesso escolar	2,35	1,12	2,68	,85	2,75	1,15	1,98
Item 4.7_Aproveitamento reduzido	1,85	1,07	2,18	,98	2,33	1,24	2,21

* $p < .05$, ** $p < .01$

^a PER= Professores do ensino regular; ^b PEE= Professores do ensino especial

A análise simples da variância (cf. tabela 10) permite perceber a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos diferentes grupos de respondentes, em dois dos itens deste grupo (4.3 e 4.5). Estas diferenças foram exploradas com o teste de Tukey através de uma análise *post hoc*, que evidenciou diferenças entre a média dos psicólogos e professores do ensino regular ($p= 0,00$) no item 4.3, isto é, os psicólogos consideram menos típica a tendência de se usar o termo DA relativamente aos alunos com deficiência intelectual por ser menos estigmatizante. No que respeita ao item 4.5, o post-hoc não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os diversos pares.

Tabela 11. Legislação nacional e DA na amostra global

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Item 5.1_Legislação descuro	3,53	1,23	1	5
Item 5.2_Referenciação precoce	2,79	1,19	1	5
Item 5.3_Falta de apoios	4,14	1,04	1	5
Item 5.4_3/2008 é obstáculo	2,82	1,18	1	5
Item 5.5_DA não identificado	3,80	1,09	1	5

Na secção seis do questionário, tal como anteriormente referido, os itens abordam a legislação portuguesa no âmbito das dificuldades de aprendizagem (Tabela 11). O item com o qual os respondentes, globalmente considerados, mais concordam é o item 5.3, que se relaciona com a falta de apoios para os alunos com DA ($M= 4,14$; $DP= 1,04$). Bastante apoio recebe também o item 5.5 ($M= 3,80$; $DP= 1,09$) que afirma que muitos alunos com DA não são identificados como tal, e o item 5.1 ($M= 3,53$; $DP= 1,23$) que declara que a legislação nacional descuro os alunos com DA.

No sentido oposto, isto é, os itens menos apoiados por parte dos respondentes, estão os itens 5.2 (A referenciação precoce (...) é uma realidade nas DA.) e 5.4 (“O DL 3/2008 é um obstáculo à identificação das DA.”), cujo grau de concordância é mais reduzido ($M= 2,79$; $DP= 1,19$ e $M= 2,82$; $DP= 1,18$, respetivamente).

Tabela 12. Legislação nacional e DA em função do grupo amostral

	PER ^a		PEE ^b		Psicólogos		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Item 5.1_Legislação descuro	3,15	1,35	3,77	1,13	3,79	1,02	4,53*
Item 5.2_Referenciação precoce	3,07	1,02	2,60	1,34	2,67	1,09	2,47
Item 5.3_Falta de apoios	4,00	1,12	4,19	1,02	4,33	,92	,96
Item 5.4_3/2008 é obstáculo	2,95	1,06	2,61	1,27	3,04	1,12	1,75
Item 5.5_DA não identificado	4,09	,96	3,45	1,21	4,08	,72	6,48**

* $p < .05$, ** $p < .01$

^a PER= Professores do ensino regular; ^b PEE= Professores do ensino especial

A tabela acima (tabela 12), apresenta os resultados da comparação das médias dos três grupos de sujeitos para esta secção do questionário. Em termos de diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos grupos constituintes da amostra, elas estão presentes em dois itens: o item 5.1 que afirma que a legislação nacional descuro os alunos com DA, e o item 5.5 que refere que muitos alunos com DA não são corretamente identificados. Neste sentido, procedeu-se à averiguação dessas mesmas diferenças através do teste *post hoc* de Tukey, que revelou que no primeiro item a diferença se verifica entre os dois grupos de professores, sendo os professores do ensino regular menos concordantes com a afirmação contida no item ($p= 0,02$). Já no item 5.5, as diferenças surgem entre os resultados dos professores do ensino especial comparativamente com os outros dois grupos da amostra, revelando estes menor grau de concordância com o item em questão ($p= 0,00$, e $p= 0,03$ – respetivamente para professores do ensino regular e psicólogos).

A secção final do questionário reporta-se à utilização da CIF-CJ em casos de DA, sendo possível verificar que somente 75 sujeitos da amostra total (140) usaram este instrumento de avaliação, o que corresponde a 54%. A caracterização destes sujeitos consta das tabelas 13 e 14.

Tabela 13. Utilização da CIF-CJ por atividade profissional

Profissão	<i>N</i>	% Atual	% do total
Professores Ensino Regular	11	14,7	20
Professores Ensino Especial	52	69,3	84
Psicólogos	12	16,0	50
Total	75	100,0	

Tabela 14. Idade e Género dos sujeitos por atividade profissional

Profissão	Idade		Género	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	Masculino	Feminino
Professores Ensino Regular	45,18	8,77	3	8
Professores Ensino Especial	43,15	7,25	4	48
Psicólogos	35,75	7,83	2	10
Total			9	66

Esta secção é composta por um conjunto de 16 itens sobre o instrumento supracitado. Como já mencionado anteriormente, estes itens podem ser agrupados em termos de vantagens e desvantagens da CIF-CJ. Os itens que se referem às vantagens são os seguintes: item 6.1 – (...) permite obter uma visão abrangente do funcionamento do aluno; item 6.2 – secção “atividades e participação” (...) importante para a caracterização das DA; item 6.3 – (...) facilita a seleção de medidas educativas; item 6.4 – (...) promove a colaboração transdisciplinar; item 6.5 – secção “funções do corpo” (...) relevante para a caracterização das DA; item 6.7 – secção “fatores ambientais” (...) relevante para a caracterização das DA; item 6.8 – (...) proporciona aos técnicos uma linguagem comum; item 6.14 – a linguagem da CIF-CJ é fácil de compreender; item 6.15 – (...) destaca as potencialidades dos alunos com DA; item 6.16 – (...) promove comunicação escola-família. Por sua vez, as desvantagens são mencionadas no item 6.6 – (...) dispendiosa em termos de tempo de preenchimento; item 6.9 – (...) requer informação difícil de obter; item 6.10 – o contributo para a delineação de um programa de intervenção é muito restrito; item 6.11 – preenchimento (...) subjetivo; item 6.12 – (...) impossibilita o acesso à educação especial nas DA; item 6.13 – a avaliação global da CIF-CJ (...) é uma formalidade ineficaz.

Nas respostas dos sujeitos registaram-se *missings* ($n= 8$) que foram tratados com recurso à técnica *expectation maximization* antes de se proceder à respetiva análise. Os resultados da análise dos itens constam da tabela abaixo apresentada (Tabela 15), e permitem concluir que os respondentes concordam com todas as vantagens, sendo as abrangidas pelos itens 6.15 ($M= 3,07$; $DP= 1,03$) e 6.16 ($M= 3,11$; $DP= 1,19$), que referem que a CIF-CJ destaca as potencialidades dos alunos com DA, e que promove

a comunicação escola-família, respetivamente, as que registam os valores de acordo mais baixos. As respostas também expressam concordância com as desvantagens, ainda que os itens a elas referentes registem, globalmente, valores mais baixos do que os das vantagens. As desvantagens que reúnem mais acordo são as reportadas pelo item 6.6 ($M= 3,65$; $DP= 1,24$) que afirma que a CIF-CJ é dispendiosa em termos de tempo de preenchimento, pelo item 6.11 ($M= 3,29$; $DP= 1,24$), que faz referência à subjetividade do seu preenchimento e pelo item 6.9 ($M= 3,27$; $DP= 1,16$) que refere que a informação necessária para o preenchimento é difícil de obter. Por sua vez, a desvantagem que reúne menor acordo é a mencionada no item 6.13 e que afirma que a avaliação global sobre a pertinência e utilidade da CIF-CJ é ineficaz ($M= 2,80$; $DP= 1,10$).

Tabela 15. Utilização da CIF-CJ para a amostra global

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Item 6.1_Visão abrangente do func.	3,69	1,15	1	5
Item 6.2_Atividade e participação imp.	3,76	1,11	1	5
Item 6.3_Medidas educativas	3,27	1,21	1	5
Item 6.4_Colaboração transdisciplinar	3,77	1,12	1	5
Item 6.5_Funções do corpo imp. DA	3,41	1,12	1	5
Item 6.6_Dispendiosa	3,65	1,24	1	5
Item 6.7_Factores ambientais imp. DA	3,68	0,93	1	5
Item 6.8_Linguagem comum	3,88	1,17	1	5
Item 6.9_Difícil obter inf.	3,27	1,16	1	5
Item 6.10_Programa intervenção	2,96	1,08	1	5
Item 6.11_Subjetividade preenchimento	3,29	1,24	1	5
Item 6.12_Não permite EE para as DA	2,91	1,22	1	5
Item 6.13_Avaliação global é ineficaz	2,80	1,10	1	5
Item 6.14_Ling fácil compreender	3,25	1,15	1	5
Item 6.15_Potencialidade alunos DA	3,07	1,03	1	5
Item 6.16_Escola- família	3,11	1,19	1	5

^a PER= Professores do ensino regular; ^b PEE= Professores do ensino especial; ^c EE= Educação especial

Através da tabela 16, observa-se que não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas pelos diferentes grupos da amostra ($p > 0,05$).

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

	PER ^a		PEE ^b		Psicólogos		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Item 6.1_Visão abrangente do func.	4,00	,89	3,60	1,13	3,83	1,47	,66
Item 6.2_Atividade e participação imp.	4,27	,79	3,58	1,14	4,08	1,08	2,47
Item 6.3_Medidas educativas	3,91	,70	3,20	1,16	3,00	1,65	1,97
Item 6.4_Colaboração transdisciplinar	3,91	,70	3,88	1,04	3,17	1,59	2,16
Item 6.5_Funções do corpo imp. DA	4,00	,63	3,23	1,10	3,67	1,37	2,64

Tabela 16. Utilização da CIF-CJ em função do grupo amostral (cont.)

	PER ^a		PEE ^b		Psicólogos		F
Item 6.6_Dispensiosa	4,23	1,03	3,54	1,23	3,58	1,44	1,44
Item 6.7_Factores ambientais imp. DA	3,55	,82	3,69	,96	3,75	,97	,15
Item 6.8_Linguagem comum	3,45	1,29	3,96	1,10	3,92	1,38	,85
Item 6.9_Difícil obter inf.	3,54	1,04	3,15	1,23	3,50	,91	,80
Item 6.10_Programa intervenção	3,00	1,10	2,83	1,04	3,50	1,17	1,94
Item 6.11_Subjectividade preenchimento	3,13	1,42	3,19	1,22	3,84	1,12	1,44
Item 6.12_Não permite EE ^c para as DA	2,82	1,17	3,04	1,18	2,42	1,38	1,34
Item 6.13_Avaliação global é ineficaz	2,73	,91	2,79	1,16	2,92	1,08	,09
Item 6.14_Ling fácil compreender	3,27	1,42	3,29	1,07	3,08	1,31	,15
Item 6.15_Potencialidade alunos DA	3,09	1,04	3,15	,99	2,67	1,16	1,10
Item 6.16_Escola- família	3,09	1,14	3,23	1,22	2,58	1,08	1,46

^a PER= Professores do ensino regular; ^b PEE= Professores do ensino especial; ^c EE= Educação especial

Tabela 17. Análise de conteúdo referente às razões para a não utilização da CIF-CJ

Categorias	Contagem
1. Ausência de necessidade	14
2. Desconhecimento da CIF-CJ	9
3. Aplicação do instrumento é feita por outros profissionais	5
4. Falta de formação	4
5. Uso de outras estratégias para lidar com as DA	3
6. Desconhecimento da legislação que contempla o uso da CIF-CJ	2
7. O 3/2008 não contempla as DA	1
8. Utilizou a CIF-CJ mas não em casos de DA	1

Relativamente aos motivos explanados pelos restantes 65 sujeitos que afirmaram nunca ter usado a CIF-CJ num caso de DA, foi efetuada uma análise de conteúdo cujos resultados constam na tabela 17.

A maioria dos sujeitos (24) não justificou porque razão nunca usou a CIF-CJ. Contudo, a categoria de resposta mais relevante é a que se coaduna com a ausência da necessidade de utilização do instrumento em questão. Uma outra categoria que também alberga um grande número de respostas, é a que diz respeito ao desconhecimento da CIF-CJ, ou seja, alguns profissionais em atividade profissional e integrados num sistema abrangido por um decreto-lei que obriga ao uso deste instrumento nos casos de NEE não o conhecem.

Alguns profissionais referem a falta de formação como o motivo pelo qual nunca utilizaram a CIF-CJ, bem como o facto da aplicação desta ser levada a cabo por outros profissionais.

Como anteriormente referido, o questionário dos psicólogos integra mais uma pergunta que o dos professores, que tem que ver com os instrumentos utilizados na avaliação das DA.

Tabela 18. Instrumentos de avaliação utilizados na avaliação das DA

Categories		Contagem
1. Escalas de Inteligência	WISC III	12
	Matrizes Progressivas de Raven	2
	Não especificou	1
2. Entrevista	Pais	3
	Professores	3
	Não especificou	4
3. Provas de Consciência Fonológica		3
4. Provas de Avaliação da Leitura	TIL	4
	O Rei	1
	Provas de Reconhecimento de Palavras	1
	Não especificou	4
5. Provas de Escrita	Por ditado	2
	Não especificou	2
6. Exercícios de Cálculo		2
7. Provas de Avaliação da Linguagem	ALO	2
8. Escalas de comportamento	Escalas Achenbach	2
9. Provas de Diagnóstico Pré-escolar		1
10. Análise de erros		1
11. Provas de Atenção	D2	1
	Barragem	1
	Não especificou	1
12. Não faço diagnóstico de DA		3
13. Não sei		2

Em termos de respostas, verificou-se que cinco dos sujeitos deste grupo amostral não respondeu à questão. A análise da tabela 18, indica que três responderam não fazer diagnóstico de DA, e dois disseram não saber.

O instrumento mais vezes referido pelos profissionais é a Escala de Wechsler para Crianças – 3ª edição (WISC-III), seguido da entrevista, nomeadamente aos pais e professores. Alguns sujeitos referem também a utilização de Provas de Avaliação da Consciência Fonológica e Provas de leitura e escrita.

V - Discussão

Os objetivos deste estudo, tal como referidos no capítulo da metodologia, eram: i) conhecer em que medida os professores e psicólogos constituintes da amostra concordam quer com os critérios tradicionais de identificação das dificuldades de aprendizagem, quer com o novo critério da resposta á intervenção, e saber se estes distinguem as DA específicas das não específicas e se consideram que algumas áreas estão mais afetadas que outras; ii) conhecer o uso que estes profissionais fazem do termo DA; iii)

conhecer as suas opiniões face à legislação portuguesa relativa às dificuldades de aprendizagem; iv) conhecer as perceções dos inquiridos relativamente às vantagens e desvantagens do uso da CIF-CJ; v) averiguar se existem diferenças entre as perspetivas e opiniões dos diferentes grupos amostrais.

Através da análise dos resultados e respondendo ao primeiro objetivo que norteou este estudo, verificou-se que os professores e psicólogos conhecem os critérios tradicionais de identificação das DA, uma vez que ambos os grupos os referem. Os critérios de exclusão e da discrepância encontram-se entre os mais referidos por parte dos profissionais nas questões abertas, contudo, relativamente a este último, são apresentadas várias formas para a sua determinação (por ex., desempenho académico-idade, escolaridade e QI; desempenho académico-QI; rendimento-esforço; desempenho académico-idade), o que sugere que este é entendido de forma diferente por parte dos sujeitos. Em 1998, MacMillan et al. chegaram à mesma conclusão num estudo que fizeram nos Estados Unidos. Segundo eles, o critério da discrepância era operacionalizado de forma arbitrária nas escolas, o que trazia prejuízo para os alunos uma vez que estes poderiam ser identificados ou não com DA dependendo da fórmula adotada pela escola para determinar a discrepância (MacMillan et al., 1998). Estes resultados vão ao encontro de algumas das desvantagens que este critério levanta e que dizem respeito à dificuldade em estabelecer uma fórmula universalmente aceite para a determinação da discrepância (Restori, Katz, & Lee, 2009).

Depreende-se das respostas dos sujeitos, que o critério da discrepância ainda não foi abandonado por parte dos profissionais, apesar do mesmo já ter deixado de ser obrigatório para a identificação dos alunos com DA. A regulamentação da IDEA (2004), com o objetivo de ultrapassar as constantes críticas ligadas ao critério em questão, decidiu substituí-lo pelo critério da resposta à intervenção. Contudo, este mais recente critério, que recebe bastante aprovação por parte dos profissionais ligados às DA (NJCLD, 2005), não foi mencionado por nenhum dos sujeitos da amostra.

Conclui-se assim que os profissionais inquiridos não estão atualizados no que se refere aos critérios de identificação das DA, apesar de depararem com esta problemática com frequência. Deste modo, continua a predominar um critério que já foi abandonado nalguns países.

No que concerne ao critério da exclusão, os psicólogos nomeiam os défices cognitivos, distúrbios emocionais, exclusão social ou educacional, não existência de condições normais de ensino-aprendizagem e causas médicas e sensoriais como condições que excluem os alunos de poderem ser identificados com dificuldades de aprendizagem, o que vai de encontro à tendência encontrada na literatura para ignorar os fatores extrínsecos, independentemente de não haver nada que leve a tal (Lopes, 2010). Contudo, no que se refere às causas das DA, os professores referem que estas podem ser intrínsecas ou extrínsecas ao sujeito, o que revela uma perspetiva diferente da anterior. Considerando as respostas aos itens, também se verifica que aqueles que atribuem as DA a fatores socioeconómicos, pedagógicos e sobretudo familiares, reúnem um grau apreciável de acordo

por parte da amostra global. Contudo, se forem tidos em conta os resultados de cada grupo amostral, verifica-se que os psicólogos são os menos concordantes, corroborando a opinião já manifestada através dos seus discursos no sentido de excluir fatores extrínsecos na identificação dos alunos com DA.

Não obstante o exposto, na questão aberta, as características que os professores mais destacam prendem-se com as dificuldades de aprendizagem manifestas dos alunos ou com o seu fraco desempenho académico, e não tanto com os critérios da discrepância e da exclusão. As dificuldades na aquisição, processamento e aplicação da informação são bastante mencionadas por estes profissionais, traduzindo-se, segundo os mesmos, em baixo rendimento, dificuldade em acompanhar os conteúdos lecionados e lentidão. Na análise dos seus discursos, verifica-se também que a maioria menciona que mais do que uma área pode encontrar-se afetada nos alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que destas, a escrita é a mais frequentemente referida, seguida da leitura e da linguagem. Este resultado é curioso, visto que um dos temas mais debatidos nas escolas são as dificuldades da leitura, mais concretamente a dislexia. Assim, e tendo em conta estes resultados, pode estar a assistir-se a uma valorização da escrita e das dificuldades a ela inerentes por parte dos professores. Em oposição, a matemática e a memória são as áreas menos indicadas pelos professores.

As respostas dos sujeitos da amostra considerada na sua totalidade aos itens, também convergem no sentido de haver mais de uma área afetada nas dificuldades de aprendizagem, e de estas possuírem vários graus de gravidade, tal como atesta o elevado grau de acordo nos itens 3.24 e 3.10. Neste mesmo sentido, os professores na questão aberta, indicam a escrita como a área mais afetada nestes alunos, seguidamente a da leitura, sendo que nas respostas aos itens, as respostas da amostra global destacam também o raciocínio e a linguagem oral.

A matemática, como se pode ver através da questão aberta e da resposta ao item 3.25, é a área que os profissionais menos referem como estando afetada nestes alunos. Este resultado é curioso tendo em conta que Portugal é um país marcado pelo insucesso nesta disciplina. Como refere Coelho (2008, p. 663) “Os maus resultados na matemática, estão na origem do insucesso e do abandono escolar, da orientação para profissões não requeridas pelos empregadores e/ou mal remuneradas e conseqüentemente para disfunções pessoais e sociais subsequentes”.

Os itens que afirmam que as dificuldades de aprendizagem são uma problemática pouco comum, e que são uma categoria irrelevante do ponto de vista da intervenção educativa (item 3.6 e 3.20) são dos que geram menos concordância no seio da amostra, verificando-se assim um contraste entre a opinião dos agentes educativos e das entidades que governam o sistema educativo português. Deste modo, apesar dos profissionais que lidam com os alunos com DA, considerarem esta problemática muito comum em contexto escolar e considerarem crucial estes alunos beneficiarem de intervenções, o sistema continua a ignorar esta situação e a deixar de parte estes alunos, apesar das recentes reformas, como é caso do DL 3/2008 (Correia, 2004,

2007a, 2010).

Ao analisar os resultados no que diz respeito à utilização que é feita do termo “dificuldades de aprendizagem”, verifica-se que esta é bastante abrangente, à semelhança do já proferido por Correia e Martins (2007a). Para estes autores, o termo em Portugal é visto de duas maneiras distintas: em *sentido lato*, ou seja, abrange todos os problemas de aprendizagem presentes nas escolas, e em *sentido restrito*, que significa uma incapacidade ou impedimento específico para aprender, ao nível de uma ou mais áreas académicas. Os resultados aferidos na presente amostra indicam que todos os sujeitos concordam que o termo DA é atribuído a alunos que não efetuam as aprendizagens esperadas e cujo diagnóstico não é possível ser efetuado. É também partilhada pelos três grupos de sujeitos, a opinião de que as dificuldades de aprendizagem englobam todos os problemas de aprendizagem que surgem no contexto escolar. Assim, e como resposta ao segundo objetivo proposto no início da investigação, conclui-se que os três grupos profissionais em questão fazem um uso abrangente do termo, que inclui não só os alunos que preenchem os critérios de identificação das DA, mas também outros cujo diagnóstico não chega a ser conclusivo. Contudo, convém destacar que a abrangência não se afigura como total, dado que os resultados no item 4.4, indicam que não são englobados no termo problemas de comportamento. Isto significa que não obstante a comorbilidade que se pode registar entre os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem, eles são entendidos como entidades diferenciadas.

Relativamente à legislação portuguesa que abrange as dificuldades de aprendizagem, verificou-se que todos os grupos de sujeitos consideram haver falta de apoios, e concordam que a legislação nacional descure os alunos com DA. Concordam também que muitos destes alunos não são identificados. Da mesma opinião partilha Correia (2007a), pois considera os apoios fornecidos (despacho 50/2005) insuficientes para responder às necessidades dos alunos com DA. Mais recentemente, a mesma conclusão foi obtida por Simeonsson et al. (2010) aquando da elaboração do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei 3/2008.

Ainda em relação à legislação nacional, na análise dos resultados da presente investigação verifica-se que ambos os grupos de professores, assim como os psicólogos, consideram que a referenciação precoce não é uma realidade que se aplique ao campo das DA. Tal situação pode estar, em parte, relacionada com o facto do conceito da discrepância estar ainda muito enraizado como critério de identificação, tal como já foi supracitado. É sabido que este critério adota um sistema *wait-to-fail*, isto é, o aluno tem primeiramente de experimentar insucesso para que possa ser identificado. Evidentemente, esta situação impede que seja feita uma referenciação precoce, apesar de se saber que a mesma é fulcral para uma intervenção bem-sucedida.

Surpreendentemente, o Decreto-lei 3/2008 não é considerado um obstáculo à identificação das DA, o que se revela um contrassenso, pois se por um lado os respondentes consideram as DA um tipo de NEE bastante

comum nas escolas e uma problemática que necessita de intervenção, por outro também não consideram o decreto-lei supracitado um obstáculo, quando na verdade este o é. Este decreto regula os serviços de educação especial, sendo que logo no 4º artigo ele exclui os alunos com dificuldades de aprendizagem (Correia, 2010) ao delimitar as NEE aos alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com espectro do autismo e com multideficiência

No que concerne ao uso da CIF-CJ, os professores do ensino regular foram aqueles que menos usaram o instrumento mencionado. Sendo que os motivos mais referidos para esta situação foram o facto de nunca terem necessitado, desconhecerem o instrumento, o facto da aplicação do mesmo ficar a cargo de outros profissionais que não eles, bem como a falta de formação. Uma vez que a legislação que obriga à utilização da CIF-CJ para eleger os alunos para os serviços de educação especial, entrou em vigor em 2008, é preocupante que alguns profissionais aleguem desconhecer este instrumento de avaliação. Preocupante é também não ser disponibilizada junto dos profissionais, formação suficiente para que eles possam levar a cabo a aplicação. Esta situação já tinha sido reportada em 2010 no relatório acima mencionado, pois já nessa altura os grupos focais em estudo alegavam que a implementação do DL 3/2008 não foi devidamente acompanhada pela promoção de conhecimentos acerca da CIF (Simeonsson et al., 2010). Dois anos passados, a situação parece manter-se.

Respondendo ao quarto objetivo da investigação e no que toca a vantagens e desvantagens, as respostas são homogéneas entre os diferentes grupos amostrais, não se verificando diferenças nas suas opiniões. Os respondentes concordam que a CIF-CJ proporciona aos técnicos uma linguagem comum, a secção “atividades e participação” é importante para a caracterização das DA, permite obter uma visão abrangente do funcionamento do aluno, e promove a colaboração transdisciplinar. Por outro lado, também pensam que o instrumento em assunto se assume como dispendioso em termos de tempo de aplicação, requer informação difícil de obter, e que o seu preenchimento não está isento de subjetividade.

Conclui-se assim que de um modo geral, os respondentes veem bastantes vantagens na utilização da CIF-CJ, sendo a sua apreciação global positiva, comparativamente à de alguns autores, que consideram que a sua utilização não é vantajosa na área da educação. As desvantagens destacadas nos resultados, foram também já encontradas no estudo de Simeonsson et al. (2010). Terem passados alguns anos desde a obrigatoriedade do uso da CIF-CJ pode ter trazido uma maior aceitação por parte dos profissionais. Segundo Rosário, Leal, Pinto e Simeonsson (2009), a CIF-CJ auxilia na organização da informação, clarifica a avaliação realizada, facilita a comunicação entre técnicos, família e serviços, ajuda a planear as intervenções e a documentar os seus resultados.

O facto de no presente estudo, os professores de educação especial serem os utilizadores, quase que exclusivos da CIF-CJ, pode ter contribuído para que estes acentuem as respetivas vantagens. Isto porque o seu contexto profissional é marcado pela restrição de instrumentos de avaliação e

caracterização da NEE, e assim sendo, a CIF-CJ pode representar uma mais-valia. Desta forma, supõe-se que se a amostra de psicólogos fosse maior, os resultados poderiam ser díspares, uma vez que estes profissionais têm outros recursos e instrumentos para usar em casos de DA.

O quinto e último objetivo prende-se com a averiguação da existência ou não de diferenças significativas entre os três grupos participantes no estudo, nas respostas às diferentes secções. Os resultados obtidos remetem para concepções mais restritivas por parte dos psicólogos, no que se refere à etiologia das DA, sendo estes menos concordantes que os professores com a atribuição das DA a fatores extrínsecos, como desvantagens socioculturais, práticas de ensino inadequadas e interações familiares. No que respeita à abrangência do termo, os psicólogos apresentam também algumas diferenças significativas comparativamente com os outros dois grupos, mostrando uma vez mais uma opinião mais limitativa. Assim, os psicólogos não integram nas dificuldades de aprendizagem os alunos *slow learners* e os alunos com défices intelectuais. Neste caso, a formação e conhecimento das especificidades de diferentes NEE, pode ter contribuído para este padrão de resultados.

São também encontradas diferenças significativas no item que refere que muitos alunos com DA não são identificados como tal, sendo os professores de ensino especial menos concordantes com esta afirmação. Este resultado pode constituir-se com uma defesa, uma vez que em muitas escolas são estes profissionais que elaboram o processo de elegibilidade dos alunos para a educação especial. Ainda no âmbito de um registo defensivo, verifica-se também que no item que menciona que quando os alunos não conseguem atingir os objetivos esperados e os professores de ensino regular não conseguem dar resposta às suas necessidades os mesmos são identificados com DA, os professores de ensino regular mostram-se também menos concordantes, embora essas diferenças não sejam significativas.

Na secção relativa à CIF-CJ, a ausência de diferenças significativas pode dever-se ao tamanho reduzido dos grupos amostrais dos psicólogos e professores de ensino regular.

VI - Conclusões

Apesar do tema das *dificuldades de aprendizagem* não ser novo, é bastante atual, visto continuarem a persistir falhas no sistema educativo e falta de conhecimentos em relação a esta problemática. Face a esta realidade pareceu-nos pertinente abordar este tema, e perceber se os professores quer de ensino especial, quer os de ensino regular, bem como os psicólogos conhecem as características e os critérios de identificação das DA, qual o uso que fazem do termo em contexto profissional, e qual a sua opinião relativamente à legislação portuguesa que abrange as DA.

Os resultados obtidos indicam que independentemente da profissão, os sujeitos inquiridos concordam com os critérios tradicionais de identificação

das DA, apesar da forma de operacionalização dos mesmos não ser consensual. Apesar disso, revelam não estar atualizados no que diz respeito às alterações mais recentes relativas aos critérios de identificação. Tanto relativamente ao conceito quanto ao uso que, na prática, é feito do termo *dificuldades de aprendizagem*, os professores revelam que o mesmo é perspectivado e usado de uma forma abrangente, sendo que os psicólogos afirmam possuir um entendimento e fazer um uso mais restritivos. É também unânime a opinião de que os alunos com DA necessitam de uma intervenção especializada, pois só assim se poderá responder de forma cabal às suas necessidades, contudo, todos os grupos referem também que os apoios destinados a estes alunos são insuficientes. No que se relaciona com o uso da CIF-CJ, verificou-se que são os professores do ensino regular aqueles que mais uso fazem deste instrumento, sendo a sua opinião sobre a mesma positiva.

Este estudo visa, então, dar um contributo para o estudo das DA, nomeadamente em contexto português, alertando para a necessidade de se dar mais importância a esta problemática e a todos aqueles que nela se encontrem envolvidos. Deste modo, os professores e psicólogos deveriam estar mais alertas para este tema, de modo a identificar os casos precocemente. Deveriam também ter oportunidade de se manterem atualizados neste âmbito. Os alunos, por sua vez, deveriam poder beneficiar de um sistema que os apoia e privilegia as suas necessidades.

As limitações deste trabalho residem no facto de se ter trabalhado com uma amostra relativamente reduzida, principalmente quanto ao número de psicólogos, o que pode ter tido influência em alguns dos resultados obtidos. Para além disso, pode ter-se corrido o risco das respostas dos sujeitos às questões abertas terem sido contaminadas por informação contida nos itens.

Na sequência deste trabalho, seria interessante levar a cabo outros desenvolvimentos deste tema nomeadamente utilizando uma amostra mais numerosa e fazendo uma análise estatística mais detalhada.

Bibliografia

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: edições Psiquilibrios.

Amado, João (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. Referência. Revista de Educação e Formação em Enfermagem (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), n.º5, pp. 53-63.

OMS (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: versão para crianças e jovens* (trad. J. Silva). Lisboa.

Coelho, J. (2008). Sucesso ou insucesso na matemática no final da escolaridade obrigatória, eis a questão!. *Análise Psicológica*, 26, 663-678.

Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n4/v26n4a11.pdf>
Acedido em Janeiro de 2013.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

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

Correia, L. M. (2005). *Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas*. Disponível em: <http://www.portoeditora.pt>. Acedido em Outubro de 2012.

Correia, L. M. (2007a). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172.

Correia, L. M. (2007b). *Porquê a CIF, se a investigação, os especialistas e os pais não aconselham*. Disponível em: <http://www.educare.pt>. Acedido em Outubro 2012.

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

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

Cruz, V. (2001). *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Despacho normativo nº50/2005, de 20 de Outubro.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

Duffy, H. (2007). *Meeting the needs of significantly struggling learners in high school: A look at approaches to tiered intervention*. Disponível em: www.eric.ed.gov. Acedido em Novembro de 2012.

Eurostat Homepage. Disponível em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>

Fletcher, J. M., Coulter, W. A., 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.

Fonseca, V. (1996). Assessment and treatment of learning disabilities in Portugal. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 114-117.

Fonseca, V. (2005). *Dificuldades de aprendizagem: Na busca de alguns*

axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 13-38.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Ancora-Editora.

Hammill, D. (1990). On defining LD: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97-113.

Kavale, K. A., & 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.

Kavale, K., Forness, S., & Lorschach, T. (1991). Definition for definitions of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(4), 257-266.

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, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

LDAO (2001). *Learning Disabilities: a new definition*. Disponível em: http://www.ldao.ca/documents/Definition_and_Suporting%20Document_2001.pdf. Acedido em Outubro de 2012.

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

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

Lopes, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM distrital de Braga.

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.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). *Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities*. Disponível em: <http://www.ldanatl.org/pdf/rti2005.pdf>. Acedido em Novembro de 2012.

National Research Center on Learning Disabilities (NRCLD) - Homepage. Disponível em: <http://www.nrclld.org>.

Pereira, M. A. M. & Simões, M. R. (2005). A avaliação da inteligência nas dificuldades de aprendizagem: investigação com a WISC-III. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (2), 307-335.

Oppenheim, A. N. (1997). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Nova Iorque: Continuum.

Rebelo, J. A., Fonseca, A. C., Simões, A. & Ferreira, J.A. (1995). Dificuldades de aprendizagem: elementos para a caracterização do problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29, 35-54.

Restori, A. F., Katz, G. S., & Lee, H. B. (2009). A critique of the IQ/achievement discrepancy model for identifying specific Learning Disabilities. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 124-145.

Rosário, H., Leal, T., Pinto, A. I., & Simeonsson, R. J. (2009). Utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: versão para crianças e jovens (CIF-CJ) no contexto da intervenção precoce e da educação especial. *Psicologia*, 23(2), 129-139.

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

Silva, A. & Pinto, J. (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

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. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2003). *Handbook of Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.

U.S. Department of Education. (2010) IDEA Regulations- identification of specific learning disabilities. Disponível em: <http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,dynamic,TopicalBrief,23>. Acedido em Novembro de 2012.