



UC/FPCE—2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Dificuldades de Aprendizagem e Percepção de Capacidades e Dificuldades Comportamentais/Emocionais, pelos Professores, de Crianças do Ensino Primário do Município do Lubango

Francisco Muhongo Kamulombo
(e-mail: muhongokamulombo@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia na Área de Especialização em Psicologia Clínica, Subárea de Especialização em Sistémica, Saúde e Família sob orientação do Doutor José Tomás da Silva

Dificuldades de Aprendizagem e Percepção de Capacidades e Dificuldades Comportamentais/Emocionais, pelos Professores, de Crianças do Ensino Primário do Município do Lubango

Resumo

A presente investigação tem como principal objetivo analisar a percepção dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem das crianças do Lubango, com base num levantamento efetuado através da *Escala de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (EIDA)*. Constitui outro objetivo deste trabalho, examinar a relação entre as dificuldades de aprendizagem, identificadas pelos professores, e as dimensões de funcionamento comportamental e emocional das crianças, igualmente informadas pelos professores, com base no questionário *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-POR)*. As percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos são sempre muito diferenciadas e imprescindíveis para se delinearem estratégias que sirvam de orientação para a superação dos obstáculos à aprendizagem e, em última análise, ao sucesso escolar. Neste estudo foi constituída uma amostra de noventa crianças (54,4% do sexo masculino e 45,6% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, frequentando o ensino primário, no Colégio 1,2,3, no município do Lubango. Participaram ainda no estudo três professoras que informaram acerca das Dificuldades de Aprendizagem e dos Problemas Comportamentais e Emocionais dos seus educandos. O estudo realizado, de tipo descritivo-quantitativo, teve um carácter fundamentalmente exploratório e visou obter informação quantitativa sobre aspetos psicoeducativos das crianças, recorrendo a um conjunto de instrumentos usados pela primeira vez em Angola. Os resultados provisórios alcançados na presente investigação sugerem que os professores são fontes relevantes de informação sobre as dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos, embora, sejam necessários estudos mais aprofundados antes de podermos recomendar o uso generalizado destas estratégias de avaliação na prática psicoeducativa.

Palavras-Chave: Aprendizagem (dificuldades), Problemas comportamentais/emocionais, Professor, Família, Criança, Ensinar.

Learning Disabilities and Perceived Strengths and Difficulties Behavioral / Emotional, by the Teachers of Primary School Children in the city of Lubango

Abstract

This research has as its main objective to analyze the perceptions of teachers about the learning difficulties of children of Lubango, based on a survey with the European Portuguese version of the Pupil Rating Scale Revised (EIDA). It is another objective of this study to examine the relationship between learning disabilities, identified by the teachers, and the dimensions of behavioral and emotional functioning of children, equally informed by teachers, with resource to the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-POR). The perceptions of the teachers about the learning difficulties of their children are always very authoritative and indispensable to devise strategies as a guide to overcoming barriers to learning and, ultimately, to advance and stimulate academic success. This study comprised a sample of ninety children (54.4% male and 45.6% female), aged between 9 and 11 years, attending primary school, in the College 1,2,3, in the city of Lubango. Participants in the study were also three teachers who performed as informants about the Learning Disabilities and Behavioral and Emotional Problems of their pupils. The study was mainly of a quantitative-descriptive type, had a character essentially exploratory and aimed to obtain quantitative information on several psychoeducative aspects of the children, using a set of tools used, for the first time, in Angola. The interim results achieved in this study suggest that teachers are important sources of information about learning disabilities and behavioral problems of its students; although further studies are needed before we can recommend the widespread use of these strategies in psychoeducative assessment practice.

Key-words: Learning (difficulties), Behavioral problems / emotional, Professor, Family, Child, Teaching

Agradecimentos

Agradeço a Deus que me tem conduzido de forma incomparável, e proporcionado momentos históricos na vida, com o presente ato.

Aos meus pais (pai de feliz memória, mãe Helena Wimbo), que nunca se cansaram na orientação.

À minha esposa e filhos que sempre estiveram ao meu lado.

Aos meus professores (a Doutora Isabel; Doutora Sofia; Doutora Maria João; Doutora Alarcão, a Doutora Relvas e a Doutora Luciana Sotero), que nunca se cansaram com seu saber dispensando o precioso tempo para atenderem aos meus clamores. Especial ao Doutor José Tomás, o íntegro e humilde orientador do presente trabalho.

Aos colegas de longa caminhada de estudo, especialmente, Estêvão, Abel, o Martinho e o Felisberto Ukuessunga que, compartilharam momentos bons e outros...

Índice

Introdução-----	1
I- Enquadramento Conceptual-----	3
1- Dificuldades de Aprendizagem: Conceitos e definições-----	3
1.1- Definição do Conceito de DA-----	3
1.2- Algumas Causas das Dificuldades de Aprendizagem-----	7
1.3- Papel da Escola, nomeadamente a angolana, Perante Dificuldades de Aprendizagem nos alunos-----	10
1.4- Problemas Emocionais e Comportamentais das Crianças, e suas Relações com as DA-----	13
II- Objetivos-----	17
2.1- Objetivos gerais-----	17
2.2- Objetivos específicos-----	17
III- Metodologia-----	19
3.1- Descrição da amostra-----	19
3.2- Procedimento-----	20
3.3- Instrumentos Utilizados-----	20
IV- Resultados-----	24
V- Discussão-----	30
VI- Conclusões-----	32
Bibliografia-----	34
Anexos-----	37

Introdução

O complexo processo de ensino-aprendizagem decorre dentro de assimetrias acerca das quais ninguém quer assumir a autoria. O aluno e o professor têm sido as figuras geralmente apontadas quando se trata de justificar: “**porque não aprende?** (aluno); “**por que a sua informação não foi acatada e que métodos usou?** (Professor).”

Grand'Maison (1976, citado por Bertrand, 2001, p. 151), afirma que “educar é favorecer a emergência de novas ferramentas de transformação do real vivido por todos nós, é dar aos estudantes os meios para transformar a realidade, é assegurar a nossa evolução mútua, é interpretar e transformar a vida quotidiana, é viver.”

Os pais são chamados a assumir a sua responsabilidade na condução das vidas de seus filhos, não só por os fazer aparecer no mundo, mas também para velarem pela vida futura dessas crianças. Todavia, a escola e os seus agentes principais, os professores, têm vindo a protagonizar um papel cada vez mais importante na educação e no processo de desenvolvimento global das crianças. De qualquer modo, a relação: pais-filhos-escola, é reveladora de muitos efeitos positivos na vida dos alunos e todas as partes intervenientes têm um papel nessa equação (Dessen & Polónia 2007, citados por Rolfsen & Martinez, 2008, pp. 176-177).

A educação que é facultada hoje aos filhos no seio da família, mas sobretudo, nas escolas, vai refletir-se nas gerações futuras. Assim, a atenção a conceder às crianças é tarefa de todos e, as famílias têm consciência de que, os padrões culturais que em muitos dos casos servem de guião na educação dos seus filhos, não devem ser considerados como uma faculdade pronta e acabada na vida. E, é sabido que, em todas as sociedades, a educação nas famílias pode abarcar características do estilo democrático, autoritário e permissivo. Cada sistema familiar define o seu padrão de preparação dos seus membros, e isto, tem um forte impacto na vida da criança.

Em Angola, o estudo das DA e dos fatores que lhes estão associados ainda não está suficientemente avançado, como confirma o texto intitulado “*Programa de Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Geral- Guia de Apoio ao Professor do Ensino Geral da República de Angola*” ([PICNEEEG-GAPEG da RA],1996): “Os serviços de Educação especial, ainda são limitados. (...). Somente um número reduzido

de crianças está abrangido, facto que justifica pela falta de condições materiais e humanas, devido a falta de professores capacitados, de infra-estruturas físicas, não foi possível realizar qualquer serviço para essas crianças....” (PICNEEEG-GAPEG da RA,1996, p. 21).

Crianças com DA, quando comparadas com crianças que não apresentam DA têm maior probabilidade de evidenciar um rendimento escolar inferior, taxas de abandono escolar mais elevadas, e registos na área educativa e do emprego mais pobres (Bandeira & cols., 2006). Em particular, neste trabalho, queremos examinar se existe relação entre as DA, de crianças do ensino primário, e problemas comportamentais específicos operacionalizados através de um instrumento rápido de rastreio comportamental – o *Strengths and Difficulty Questionnaire* (SDQ), versão Professor.

I – Enquadramento conceptual

1. Dificuldades de Aprendizagem: Conceito e definições

Segundo Santos e Sueheiro (2005, p. 24), “ o estudo desse problema que afeta as crianças em idade escolar a nível do mundo, teve seu início em 1800, porém, a expressão – Dificuldades de Aprendizagem – passou a ser utilizada com maior frequência em 1960 para descrever uma série de incapacidades ligadas ao insucesso escolar.”

Hallahan e Mercer (2002, citados por Borlido & Martins, 2011; Correia, 2007) por sua vez, afirmam que “ ... são os pais quem tiveram um papel fulcral na emergência deste campo nos EUA ... em 06 de Abril de 1963, um conjunto de pais norte-americanos, preocupados com a escassez de programas educativos que fizessem face aos problemas dos seus filhos, reuniu-se numa conferência que denominaram “*Exploration Into the Problems of the Perceptually Handicapped Child.*”

O principal objetivo da conferência em causa, foi o de se encontrar consenso de um termo a aplicar a este problema, assim como mais especificamente, a um determinado conjunto de crianças com este problema, e que, servisse de uma denominação consensual e transversal para uso da associação requerida pelos pais. Fizeram parte dos convidados dessa conferência pioneira vários oradores notáveis neste campo de investigação, é o caso de Myklebust, de Kephart e de Kirk. Este último, segundo Hallahan e Mercer (2002, citados por Borlido & Martins, 2011, p. 364), destacou-se dos demais convidados nessa conferência ao apresentar um eloquente discurso no qual deixou para a história a definição por ele criada sobre Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

Inicialmente o termo problema de aprendizagem foi substituído pela designação dificuldades de aprendizagem, para evitar a conotação muito difundida nos meios educacionais que poderia levar as pessoas a estabelecer uma associação mais estrita do que o necessário com o campo das patologias (Scoz, 1996, p. 43).

1.1- Definição do conceito de DA

A maior parte das definições existentes, ligam as Dificuldades de Aprendizagem à conceitos clínicos, muitas vezes em detrimento dos conceitos que foram desenvolvidos nos campos da Pedagogia, da Psicologia e às demais Ciências da educação. Pensamos que, se o papel das ciências da educação (incluindo a Psicologia da Educação) fosse mais

difundido, o procedimento dos nossos investigadores e a compreensão do tema em causa pelo público consumidor do produto da ciência seria outra. Atrevemo-nos mesmo a acreditar que, isso facilitaria também a atuação dos pais, ou dos encarregados de educação, das crianças com Dificuldades de Aprendizagem, no processo de acompanhamento e direção dos filhos, não só daqueles que estão na idade escolar, mas começando mesmo desde os primeiros momentos da vida.

Assim, neste ponto, é essencial que clarifiquemos o significado de um dos conceitos que iremos examinar nesta tese, isto é, o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) e, mais especificamente, o de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Vamos apresentar primeiro a definição que foi apresentada, em 1962, por Samuel Kirk, e depois algumas mais que, com o mesmo objetivo, foram sugeridas por outros autores.

Assim, Kirk (1962, citado por Cruz, 2009), encontra uma forma de definir as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), definição esta atualmente aceite e utilizada frequentemente por muitos estudiosos desta temática. Para este autor, “As Dificuldades de Aprendizagem referem-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultam deficiência mental, de privação sensorial, ou de fatores culturais ou pedagógicos” (Kirk, 1962, in Cruz, 2009, p. 42).

Na procura de uma definição mais esclarecedora, Bateman (1965, citado por Cruz, 2009), autora que não se satisfiz completamente com a proposta enunciada por Kirk, veio sugerir que os termos “discrepância, aptidão-rendimento” façam parte integrante da definição sobre Dificuldades de Aprendizagem.

Para ela, “ as crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível atual de realização, relacionada com desordens básicas no processo de aprendizagem, as quais podem, ou não, ser acompanhadas por disfunções demonstráveis no sistema nervoso central e que não são secundárias a deficiência mental generalizada, a privação educativa ou cultural, o distúrbio emocional severo ou a perda sensorial. Frequentemente, estas desordens de aprendizagem incluem-se

num ou mais dos seguintes tipos de desordens-problemas de leitura, distúrbio visuo-motores e desordens da comunicação verbal” (Bateman, 1965, in Cruz, 2009, p. 42).

Atualmente, porém, segundo informações que recolhemos dos escritos de vários autores (por exemplo, Cruz, 2009), a definição que reúne maior consenso entre os investigadores é a proposta pelo *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), dos EUA. Assim, de acordo com esta definição: “Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas exibem uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Tal, pode manifestar-se em desordem da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética. Incluem condições que têm vindo a ser referidas como incapacidades perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problemas de aprendizagem resultantes primariamente de incapacidades visuais, auditivas, ou motoras, de deficiência mental, de distúrbios emocionais, ou desvantagem ambiental” (NACHC, 1968, in Cruz, 2009, pp. 42-43).

Estas propostas feitas por vários autores na procura de uma definição apta de Dificuldades de Aprendizagem, têm auxiliado bastante a comunidade científica e demais atores envolvidos na tarefa educativa e formativa das crianças, designadamente tornando mais fácil ter hoje em dia uma ideia mais clara do que são na verdade as DA. A ciência não é, como sabemos, um produto pronto e acabado, as investigações continuam em curso e aquilo que não foi descoberto no passado, o futuro poderá explicar. As definições desenvolvidas ao longo do tempo e que, de uma ou doutra maneira servem os pesquisadores, os professores que diariamente se debatem com tais problemas no seu trabalho, e à tantos outros profissionais que lidam com estas crianças, servem, no fundo, como uma base conceptual que, em última análise, permitirá descobrir os mecanismos que poderão ser usados para minimizar, ou eliminar, os maiores problemas que impedem a aprendizagem ou aquisição de conhecimento àqueles que se esperam que venham a ser os futuros pais e cidadãos empenhados no desenvolvimento do país.

Mais recentemente, Correia (2007), em Portugal, apresentou uma definição de DA, perspetivada em sentido restrito, que segundo Cruz (2009), tem a vantagem de “envolver todas as características presentes nas

definições que têm recebido maior consenso, tanto por parte dos especialistas, quanto das associações envolvidas na compreensão e defesa dos direitos dos indivíduos com DAE” (Cruz, 2009, p. 51). Para Luís Miranda Correia, “de acordo com vários especialistas, o termo dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*) serve para descrever uma desordem de origem neurobiológica que tem como fundamento uma estrutura ou um funcionamento cerebral diferente. Esta desordem afeta a forma como a criança processa a informação, resultando em problemas quanto à sua capacidade de falar, escutar, ler, escrever, raciocinar, organizar e processar informações ou de fazer cálculos matemáticos. Esta multiplicidade de problemas não significa que uma criança os apresente todos. Assim sendo, cada caso é um caso com características específicas (por exemplo, problemas graves na área da leitura, ou na da leitura e escrita, ou na da matemática, ou em aptidões sociais), o que faz com que, muitas vezes, usemos o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas” (Correia, [2007], o que são as DAE, factos e estatísticas. *Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Recuperado em 30 de julho de 2012, de <http://www.appdae.net/index.html>).

Como vemos, as explicações são sempre diversificadas em torno das Dificuldades de Aprendizagem, algumas tendendo a incluir problemas de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e o insucesso escolar. O insucesso escolar de que muitos autores se referem e, de maneira não muito clara, é uma abordagem muito mais abrangente, busca tratamentos que expliquem todos fatores integrantes no sistema sociopedagógico que, ao nosso ponto de vista, é uma temática que arrasta o funcionamento do esquema social começando pelas famílias, o seu ambiente; a escola, o professor; o modo de funcionamento e resolução de problemas pelos Governos das nações; o nível socioeconómico e a evolução nas famílias que influenciará no desenvolvimento das comunidades. Todavia, o insucesso escolar mexe com todo o aparato da esfera social. Aliás, confirma isto Oliveira (2005, p. 219), “... o insucesso escolar tem uma conotação mais sociopedagógica. Dado que, a criança passa milhares de horas na escola,... o insucesso escolar identifica-se com o insucesso de toda a pessoa (aluno), dos pais, professores, instituição escolar e social,” enquanto que, as Dificuldades de Aprendizagem é um caso restringido apenas à criança, ao aluno, ou ao indivíduo em processo de aprendizagem.

Correia e Martins (1999, citados por Correia, 2007) referem que, “

no sentido lato, as Dificuldades de Aprendizagem são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam as nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações de índole temporário ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer risco educacional ou necessidades educativas especiais.”

Fonseca (2007, p. 136), no seu livro sobre “*Dificuldades de Aprendizagem (na busca de alguns axiomas)*,” define Dificuldades de Aprendizagem como sendo um “conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significados similares ou próximos, manifestando dificuldades significativas, e/ou específicas no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração, e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compressão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo.”

Em síntese, quando se trata de Dificuldades de Aprendizagem, muitas das vezes, assiste-se a uma tendência para cada autor propor definições diferentes das anteriormente propostas por seus pares. Todavia, na revisão bibliográfica que realizámos, pode constatar-se uma elevada sobreposição entre as definições propostas e, na verdade, depois de refletirmos sobre cada uma delas, ficamos com um melhor entendimento da complexidade que envolve o conceito, mas também, das múltiplas facetas que devem ser consideradas numa cabal compreensão do que são as DA. Face a tal complexidade, não é surpreendente que, os educadores por vezes se sintam perplexos com o problema e que, muitas das vezes, revelem dificuldade em perceber os sinais das Dificuldades de Aprendizagem nos seus educandos. De facto, este tema exige do pessoal que lida com a criança, conhecimento prévio de certos princípios dentro da psicologia, da psicopedagogia e de outras áreas do ramo da saúde. Nas secções seguintes tentaremos fornecer uma versão condensada da informação que está disponível na literatura sobre as DA.

1.2- Algumas causas das Dificuldades de Aprendizagem

Segundo Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007, p. 230), o diagnóstico de uma Dificuldade de Aprendizagem não é simples de se fazer, é preciso descartar previamente a hipótese de que fatores psicopedagógicos e condições socioeconómicas/familiares não estejam sendo as causas principais das falhas no desenvolvimento escolar dos alunos. Os mesmos autores dizem ainda que, os problemas devem-se quase que

exclusivamente à dificuldade de caráter pedagógica, caracterizada como inadequação ao método e ao sistema de ensino. Esta, será uma posição extremada, pois, como sabemos, a literatura tem apontado outros fatores para além dos enfatizados por estes autores.

Existem vários autores que abordam as Dificuldades de Aprendizagem na perspectiva neuropsicológica, como será o caso de Gaddes, Johnson e Myklebust (1991, citados por Cruz, 2009). Ainda para Cruz (2009, pp.31-32), “a Neuropsicologia é uma ciência perfeitamente estabelecida, com um corpo de conhecimentos amplo e verificado experimentalmente, Fonseca (2009), é outro autor nesta linha. Estes dados, são essenciais para a compreensão e tratamento da criança com lesão cerebral e com Dificuldades de Aprendizagem, com uma deficiência perceptiva, cognitiva ou motora. As crianças com rendimento escolar baixo e que, tenham o sistema nervoso funcionalmente estável, podem tratar-se através dos meios comportamentais.”

Segundo Correia e Martins (1999), “... a origem das DA encontra-se presumivelmente no sistema nervoso central do indivíduo, podendo um conjunto diversificado de fatores contribuir para esse facto. Um primeiro fator a ter em conta será a hereditariedade (fundamento genético) ” que, como afirma Johnson (1998, citado por Correia & Martins,1999, p. 9): “parece ligar a família às DA que, infelizmente logo que o indivíduo nasce, começa a prejudicar o desenvolvimento saudável da pessoa, privando-a do seu estado normal, atacando as áreas da cognição, visão, audição, percepção, motricidade, inviabilizando o processo de aquisição e acomodação de conhecimentos.”

Os mesmos autores, vão mais longe ainda ao apontarem um outro conjunto de fatores, como os pré ou perinatais que podem causar as Dificuldades de Aprendizagem. Destacam também, o uso excessivo das bebidas alcoólicas, as drogas durante o tempo de gestação na mãe, as insuficiências das placentas, a incompatibilidade Rh com a mãe (enquanto não tratada), o parto prolongado ou difícil, as hemorragias intracranianas durante o nascimento ou a privação do oxigénio (anoxia).

Martínez, García e Montoro (1993), no seu livro sobre “*Dificuldades de Aprendizagem*” e, abordando os fatores que influenciem no insucesso da leitura e da escrita, afirmam que, “são muitas as causas que podem estar na origem do insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.” Assim, apontam como podendo ser fundamentais, as seguintes:

- **Alterações orgânicas**- este fator, inclui todas as alterações sensoriais (deficiências da visão e da audição), encefalopatias e tudo o que conduz a uma deficiência mental (síndrome de Down ou mongolismo, agnosia, alterações psicomotores, etc...);

- **Causas psicológicas**- todas as alterações da personalidade são causadas de um desajustamento psicológico na criança, o que impede o seu normal desenvolvimento. Neste caso, destaca-se o fator afetivo, causa de muitas perturbações emocionais (insegurança, bloqueio emocional, inibição, agressividade e outros);

- **Causas pedagógicas**- uma das causas vista como sendo a mais preocupante é a falta duma relação assertória que deve existir entre o aluno e o professor. Este profissional, deve procurar ganhar a confiança do aluno e, o estabelecimento de contactos afetivos deve ser o mais positivo possível, esforçar-se em motivar o aluno, convencê-lo de que, o professor é a pessoa interessada para o seu desenvolvimento físico e cognitivo. E, o que vai explicar tudo isto ao aluno, pode ser apenas um simples sinal de sorriso no rosto do professor (este nunca deve faltar);

- **Fatores sociais**- este fator é muito importante tendo em conta o ambiente que envolve a criança. Em muitos dos casos, fica-nos difícil perceber o que ocorre no aluno por causa de certos problemas que vivem as famílias atualmente. As situações de carácter económicas, a falta de empregos, famílias emaranhadas ou desmembradas, o consumo abusivo do álcool ou drogas, a falta do afeto, o não reconhecimento (estimular), a falta de atribuição de um papel na família, e outros. São fatores que de uma ou outra maneira, vão influenciar negativamente no desenvolvimento da personalidade das crianças dando lugar às Dificuldades de Aprendizagem.

Importa, porém, na linha de Bazi (2000), ter em conta que a “imensa maioria dos problemas de aprendizagem, apontados pela escola, não constituem uma doença, uma patologia, pois, se fosse esse o caso, estaria referindo-se a uma verdadeira epidemia. As Dificuldades de Aprendizagem seriam decorrentes de uma constelação de fatores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando relacionados à história das relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive e sobretudo, o escolar (Bazi, 2000, p. 15).

Assim, o professor, deve convencer o seu aluno de que está capaz de satisfazer as exigências e dissipar as dúvidas que este último traz, a formação do mestre (professor), desempenha a função de uma luz para

desfazer as nevruras que o aluno vive acerca do conhecimento científico.

Na procura das áreas orgânicas que possam estar afetadas na eclosão de Dificuldades de Aprendizagem em crianças, vários autores empenharam-se em seus estudos com o intuito de se encontrar vias para a sua prevenção e intervenção. Assim, Myklebust (1981, in Cruz, 2009) foi um dos autores que se interessou pelos estudos em dificuldades de processamento perceptivo-motor, assim como pela contribuição que as desordens nos processos de audição (compreensão auditiva) e da linguagem falada hipoteticamente desempenham nas DA de crianças e jovens. É, na sequência destes estudos científicos (detalhados, por exemplo, por Cruz, 2009) que iremos apresentar, na parte empírica desta tese, examinar o papel dos fatores verbais (e.g., compreensão auditiva) e não-verbais (e.g., psicomotricidade), identificados por Myklebust (1981) e outros autores.

1.3 - Papel da escola, nomeadamente a angolana, perante Dificuldades de Aprendizagem nos alunos

Boruchovich (1994, citado por Bazi, 2000, p.7), refere que “ ... a própria escolarização acaba por ser responsável em despertar nos alunos a consciência do peso social que o fracasso escolar tem. Como, na realidade, o fracasso também faz parte do processo de aprendizagem e da vida, é essencial que se ensinem aos alunos estratégias para lidar com o fracasso de forma construtiva, instrumentalizando-os como uma oportunidade de se repensar as estratégias utilizadas, de entender os erros cometidos, de aprender a lidar com os sentimentos negativos e autodepressivos...”

Piaget (1997, citado por Krespky, 2011, p. 25), por meio da Psicologia genética, afirma que “ o meio não produz o sujeito, é sim o sujeito que se produz ou se constrói no meio, adaptando-se a ele.” O autor nesta abordagem, explica-nos que o sujeito procura superar-se dos problemas ou dificuldades que experimenta no seu quotidiano fazendo com que os meios que usa, neste caso para o ensino (que pode ser a escola), não lhe sejam prontos e acabados, mas sim, o homem (professor) deve voltar sua atenção ao homem (aluno).

A escola deve procurar revolucionar” a pedagogia para que esta beneficie todas crianças, delineando formas de aprendizagem flexíveis a todas sensibilidades escolarizáveis (PICNEEEG-GAPEG da RA,1996, p.

29). Hoje em dia, a escola desempenha a dupla função social: a função transmissora de culturas e a de transformar as estruturas da sociedade. Deste modo, a escola, adequa a sua ação às principais necessidades das crianças, da própria sua família assim como das comunidades em geral. O papel da escola no desenvolvimento da criança, vê-se assim ampliado por causa das observações e atenção dispensadas a essa franja da sociedade. Isto, constitui uma forte relação de ajudas aos pais, velando pelos aspectos afetivos, emocionais, físicos, intelectuais e mental.

A escola é vista como fator principal na integração da criança na vida social. É ela que vai criar nessa criança os primeiros passos na construção da sua socialização que lhe dará um desenvolvimento adequado, através de um conjunto de atividades educativas e instrutivas sistematizadas. O objetivo, é capacitar o indivíduo em relacionamentos aceites socialmente e, mentalizá-la em espírito grupal, visto que, a maior parte dos problemas da nossa vida exige soluções coletivas, ou seja, levar a criança à atividades que lhe caracterize como um ser humano e social.

A escola deve capacitar os seus profissionais, não só academicamente, mas também na criação de políticas educativas que protejam a criança na escola e noutros lugares onde quer que esteja, levando sempre consigo as orientações e conselhos da escola e do seu professor. O tratamento que a criança possa merecer na sua escola, pode consolidar os conhecimentos obtidos a partir do seu professor e abrir nela, um horizonte de prosperidade (PICNEEEG-GAPEG da RA, 1996, p.9).

É ainda a preocupação da escola, ensinar os alunos a criar um pensamento positivo de si próprio e dos outros, a valorizar todos os aspectos na construção do seu pensamento, a fazer com que a criança reconheça os objetivos da observação e experiências na sua aprendizagem, saber moldar e regular atitudes que facilitem a construção de conhecimentos sólidos daquilo que a criança aprende. Como escreveu Fernández (1990, citado por Bazi, 2000, p. 20), “ há necessidade da existência de planos de prevenção nas escolas para que o professor possa ensinar com prazer e, com isso, seu aluno possa aprender com prazer.”

De entre as tarefas que a escola deve assumir na formação do homem, destacamos as seguintes:

Ensinar e permitir que sejam aplicados na vida prática os conteúdos aprovados e, habilidades necessárias à participação dos indivíduos no contexto atual da sociedade; A escola deve promover atividades que levem

os alunos a compreenderem a realidade da sua vida, para conseguirem interpretar e assim, poderem transformar as suas personalidades; a escola deve criar argumentos e mecanismos que facilitem a formação integral e da cidadania; a escola deve empenhar-se em criar argumentos fortes nos seus programas curriculares que garantam uma formação de qualidade.

Angola, vive atualmente uma explosão muito forte na área da educação e ensino, novos ventos na luta contra o analfabetismo. Os seus dirigentes criam políticas para mais escolas e com melhores condições no sentido de se minimizar e ultrapassar problemas que no passado recente impediram o angolano procurar uma escola e beneficiar de uma boa formação, como refere o relatório do Ministério da Educação numa mesa redonda com PNUD, UNICEF e UNESCO (1991), “estima-se que a população em idade escolar (dos 5 aos 14 anos) seja da ordem dos 2.662.500 crianças e que em 1990/91 apenas cerca de 46% estava enquadrada no ensino” ... (PICNEEEG-GAPEG da RA, 1996, p. 6).

Segundo a Lei de Base do Sistema de Educação da República de Angola ([LBSE da RA], Lei nº 13 de 31 de Dez./2001), no seu Artigo 1º ponto dois: “ O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.”

A escola angolana procura oferecer aos seus membros um serviço de qualidade de ensino, elevar o nível académico do seu corpo docente para equipará-lo no contexto atual das nações que já vivem experiências de género (*Lei de Base do Sistema Educativo [LBSE], subsecção- I, Artigo 26º, 2001*). O governo angolano através do Ministério da Educação e Cultura, está cada vez mais empenhado na construção e reabilitação das infra-estruturas.

Segundo Saraiva (1972, p.347), “ o ser humano acumula experiências: conserva o passado e projeta-se no futuro. Quer dizer: “ utiliza a sua experiência em função de necessidades e fins próprios.” Deste modo, pode crescer em complexidade, acrescentar aptidões (ou qualidades) novas às que as precederam, o que se chama progredir.”

1.4- Problemas Emocionais e Comportamentais das Crianças e suas Relações com as DA

Soifer (1992, citado por Bazi, 2000, p. 20), afirma que, “ se o ambiente não conseguir ajudar a criança na elaboração das situações emocionais básicas, existe uma grande probabilidade de produzir-se carência nessa esfera que, por sua vez, determinará falhas em aprendizagens intelectuais posteriores.” O ambiente a que se refere a autora, é a família e o funcionamento escolar, assim como outras instituições que cercam a criança e que, nas suas ações, podem evitar a manifestação das Dificuldades de Aprendizagem através dos atos afetivos para que, os problemas emocionais não tenham lugar na aprendizagem da criança. Bandeira e cols. (2006, p. 200), na mesma linha, dizem que “a ocorrência de comportamentos problemáticos tem sido relacionada à estilos parentais adotados na educação das crianças.”

Correia (2007), ao falar do “ comportamento socioemocional” refere que “as Dificuldades de Aprendizagem Específicas parece afetarem o modo como o indivíduo se comporta no seio da comunidade em geral (família, escola recreativa, etc.). Assim sendo, a forma como o indivíduo com DAE organiza as suas aptidões, percepção das diversas situações sociais, interage com os outros e perspectiva as suas atitudes, em termos sociais, parece não ser a mais adequada” (Correia, 2007, p. 168).

Os primeiros anos de vida do homem, são caracterizados por certas vivências e sequências, numa experiência dentro do ambiente que lhe cerca, favorecendo comportamentos aceites ou não, pela sociedade onde está inserido. O estilo parental, tem sido uma das referências na identificação do comportamento escolar de várias crianças, por ser a parte emocional reveladora em muitos dos casos do passado e presente da vivência família. Segundo Bandeira e cols. (2006, p. 200), os pais de crianças que apresentavam comportamentos problemáticos adotavam estilos parentais reativos, que se caracterizava pela manifestação de interações negativas, baixa preocupação com as necessidades e a segurança dos filhos, uso de ameaças, agressão física e outras. Os pais de crianças que não apresentavam comportamentos problemáticos adotavam estilos parentais proativos, que se caracterizam por preocupações com as necessidades e a segurança dos filhos (Bandeira e cols., 2006, p. 208).

Desta maneira, podemos considerar que, embora certos indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas podem estar isentos de

qualquer problema na sua competência social, mas haverá sempre outros indivíduos com situações graves quanto à socialização (Bryan, 1991, apud Hallahan et al., 1999; Fonseca, 2000 citados por Correia, 2007, p. 168). Os autores nas suas investigações e nos comentários que fazem, tendem unanimemente a afirmar que, os casos emocionais e comportamentais aparecem sempre associados com as Dificuldades de Aprendizagem.

No nosso ponto de vista, aqueles autores que nas suas definições de DAE incluem a área socioemocional do indivíduo estão corretos, e, como suporte desta opinião, Correia (2007), afirma que “ não só porque é cada vez maior a evidência de que a socialização parece ser mais uma condição a ter em conta quando lidamos com indivíduos com DAE, uma vez que se acredita que eles, apresentam problemas na auto-regulação, na percepção e na interação social. Ao chamarmos a atenção para esta condição, estamos a alertar os professores e todos aqueles envolvidos na vida dos alunos com DAE pelo facto de serem necessárias intervenções específicas que possam levar a padrões de comportamentos desejáveis no que diz respeito às suas interações sociais” (Correia, 2007, pp. 168-169).

Marturano, Parreira e Benzoni (1997) e Medeiros et al. (2000, citados por Bandeira e cols., 2006), ao comprarem um grupo de crianças com Dificuldades de Aprendizagem e, um outro grupo avaliado com bom desempenho académico, revelaram ter havido um maior índice de ocorrências de problemas ligados ao comportamento no grupo das crianças com dificuldades de aprendizagem, a partir de Scores de uma escala de medidas que foi aplicada aos pais dessas crianças. Estes autores, encontraram ainda no seu trabalho evidências de diversificados comportamentos problemáticos através de uma escala de medidas denominada “Escala Comportamental Infantil” (ECI), nos dois grupos de crianças avaliadas com o rendimento escolar pobre com o pedido das mães ao atendimento psicológico nas clínicas escolares, do que nos grupos de crianças avaliadas com bons desempenhos escolares que foram indicadas por professores dessas escolas (Bandeira e cols., 2006, p. 201).

As dificuldades constatadas na aprendizagem da criança, muitas das vezes, caminham a par com certos problemas de carácter emocional que podem manifestar-se de maneira a afetar a criança no seu desenvolvimento escolar, resultando o insucesso escolar da mesma. Segundo Simão (2012, p. 16), “ na generalidade dos casos, não são as lacunas a nível cognitivo, mas sim, a ausência de um bem-estar emocional que faz com que a criança

não se sinta disponível interiormente para manter a vontade de conhecer e aprender.”

As crianças têm como modelo os adultos que no seu dia-a-dia fazem o gosto e preferências dos seus sonhos. No entanto, maior parte dos comportamentos verificados nas crianças são aqueles que elas encontram e observam em nós como adultos, mas nem sempre alguns desses comportamentos modelados são positivos, acabando mesmo por criar fortes problemas emocionais na vida das crianças.

Na escola, principalmente, a criança precisa de apresentar-se bem consigo mesma e, assim como para com os seus professores e colegas. Isto, só é possível quando a partir de sua família essa criança experimentou um ambiente capaz de desenvolver “bons” comportamentos e proporcionou um desenvolvimento emocionalmente saudável. Como referem Roeser e Eccles (2000, citados por Santos e Graminha, 2006, p.101), “as dificuldades comportamentais e emocionais influenciam problemas académicos, e estes, afetam os sentimentos e os comportamentos da criança, sendo que, estas dificuldades podem se expressar tanto de forma internalizada (por meio de ansiedade, depressão, retraimento e sentimentos de inferioridade), quanto externalizada (por meio de comportamentos e atitudes que geram conflitos com o ambiente) e, geralmente, são marcados por características de desafio, impulsividade, agressão, hiperatividade e ajustamento social pobre.”

Uma criança com dificuldades na sua aprendizagem, corre sérios riscos no desenvolvimento psicossocial, mesmo o processo de educação em termos social, pode ocorrer dentro de fortes complicações, para ela própria e para com quem a educa. Isto, pode fomentar no indivíduo, a moldagem e aquisição de comportamentos de desinteresse e abandono escolar, perdendo as oportunidades que pudessem facilitar ganhar experiências consideradas como favorecedoras no crescimento académico. O *American Psychiatric Association* (2002, pp. 54-55), partilha a mesma ideia afirmando que, “as perturbações de aprendizagem, podem incluir problemas de aprendizagem em todas as três áreas (leitura, cálculo e escrita) que, em conjunto, interferem significativamente com o rendimento escolar.”

Santos e Graminha (2006, p. 103), reforçam mais uma vez de que, os problemas comportamentais manifestam-se em comportamentos deficitários que, poderão dificultar a criança em apropriar-se de novas experiências na sua aprendizagem, existe associação entre as Dificuldades de Aprendizagem e os problemas de comportamentos. Para estas autoras,

verifica-se uma relação forte dos problemas emocionais e comportamentais com as Dificuldades de Aprendizagem, porque, as crianças com problemas emocionais desenvolvem um quadro de frustração, deficiências e a desatenção nas suas realizações.

II - Objetivos

A presente pesquisa está, em última instância, fundamentada nos pressupostos da teoria da proteção à criança, tendo em conta o conteúdo psicopedagógico que dá privilégio ao princípio de colaboração que, direciona o processo de ensino-aprendizagem pelos pais (família) ou encarregados de educação, ao professor e à sociedade em geral, para a atenção à criança nas mais diversas áreas do desenvolvimento, em termos da saúde física, mental, moral e psicológica.

2.1- Objetivos gerais

O presente trabalho tem como objetivos gerais:

- a) mudar a denominação atual depreciativa, utilizada no tratamento de crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA);
- b) garantir às famílias (pais) e aos professores, possibilidades de superação e eliminação das dificuldades de aprendizagem e, proporcionar-lhes instrumentos de prevenção e intervenção nos seus filhos;
- c) encorajar o professor na sua árdua tarefa e, proporcionar-lhe instrumentos de prevenção e intervenção em dificuldades de aprendizagem;
- d) convidar a sociedade em geral, a participar na grande luta à este problema que de maneira silenciosa, vai retirando os seus membros do grande convívio científico.

2.2- Objetivo específico

- 1) analisar (descrever) a percepção dos professores acerca das Dificuldades de Aprendizagem das crianças do Lubango, realizando um levantamento através da Escala de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (EIDA) de Myklebust (1981);
- 2) descrever a percepção que os professores têm acerca das Capacidades e Dificuldades comportamentais e emocionais das crianças;
- 3) testar a significância estatística de diferenças sexuais nos construtos principais desta tese (e.g., dimensões da EIDA e SDQ-POR);
- 4) examinar a relação entre as DA identificadas pelos professores e as dimensões de funcionamento comportamental e emocional, informadas pelos professores, avaliadas pelo *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-POR: Strengths and Difficulties Questionnaire)*, em crianças do ensino primário;
- 5) examinar a relação entre os resultados compósitos da EIDA (score

verbal, score não-verbal e score total) com o rendimento escolar das crianças;

6) estudar a relação entre os resultados das subescalas e do total de dificuldades no SDQ-POR com o rendimento escolar das crianças.

III - Metodologia

3.1- Descrição da amostra

A presente pesquisa realizou-se no colégio 1-2-3, no município do Lubango província da Huíla. Este estabelecimento de ensino abarca o ensino primário, o 1º e 2º ciclos do ensino secundário. O estudo abrangeu um grupo de $n = 90$ crianças do ensino primário do 4º e 5º anos de escolaridade, das 3 (três) turmas deste colégio. A amostra é equilibrada em função do ano de escolaridade (45 crianças em cada um dos níveis de ensino estudados). As crianças, no momento da observação, tinham idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo a média das idades, para a amostra total, de 10.03 anos ($DP = .92$ anos). Em termos da repartição do conjunto da amostra em função do sexo, das noventa crianças observadas, 41 (45.6 %) são do sexo feminino e 49 (54.4 %) do sexo masculino.

Três professoras, das mesmas turmas, desempenharam um papel crucial na nossa investigação, pois, constituíram o painel de avaliadoras das crianças nas duas áreas contempladas no nosso estudo: dificuldades de aprendizagem e capacidades e dificuldades (operacionalizadas através dos instrumentos referidos na secção respeitante aos instrumentos). Em termos de habilitações literárias, uma das professoras possui o 13º ano de escolaridade, a segunda o bacharelato e a última a licenciatura. Ademais, todas realizaram a sua formação no domínio das ciências da educação.

As professoras com as quais trabalhamos na recolha dos dados, com idades de 32, 39 e 44 anos estão entre as mais qualificadas desta instituição de ensino. Duas das professoras que serviram de informantes nesta investigação possuem uma extensa experiência de ensino. A primeira professora tem quatro, a segunda tem vinte e a última com vinte e cinco anos de tempo de serviço. Durante a etapa de recolha dos dados, conseguimos notar uma outra particularidade neste grupo de docentes, nomeadamente a grande empatia, afeto e responsabilidade no trabalho com as crianças. Apesar de a primeira das professoras, comparativamente, ter pouco tempo de serviço, concluímos neste aspecto que as professoras com mais tempo de serviço e, por isso mais experientes, criaram um bom clima de trabalho e de partilha, com influência positiva na performance da equipa docente.

3.2- Procedimento

A recolha de dados para este trabalho foi realizada, como já referimos, no colégio 1-2-3, uma instituição escolar do ensino privado, localizada no Município do Lubango. O colégio 1-2-3, abarca o ensino primário, o 1º e 2º ciclos do ensino secundário. As atividades letivas estão distribuídas pelos dois períodos do dia e pelo período noturno. O seu corpo docente é maioritariamente constituído por bacharéis em Ciências da Educação que apoiam o colégio nas atividades diretamente relacionadas com a docência.

Para a recolha dos dados, procedeu-se à distribuição dos instrumentos pelas professoras das três turmas com que trabalhámos. Com objetivo de standardizarmos o processo de recolha dos dados, antes de começar o preenchimento dos instrumentos, foram fornecidas instruções e linhas gerais de atuação a todas as professoras que participaram na investigação.

As respostas fornecidas pelas informantes foram introduzidas no programa SPSS (versão 17) e, posteriormente foram submetidos a diversos tipos de tratamentos estatísticos.

3.3- Instrumentos utilizados

Nesta pesquisa foram utilizados três instrumentos para obtenção dos dados, designadamente (cf. Anexo A):

Questionário Sociodemográfico. O questionário sociodemográfico avalia diversas questões que permitem caracterizar a amostra observada neste estudo. As questões colocadas foram especificamente adaptadas aos objetivos do estudo e, obviamente, tiveram ainda em conta a realidade do local onde se realizou a recolha de dados. As questões foram as seguintes (em geral, as questões dirigem-se ao grupo das crianças e aos professores/informantes): Sexo, idade, nível de escolaridade, tempo de serviço.

Escala de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (EIDA). É um instrumento desenvolvido e construído pelo neurologista Helmer R. Myklebust (1981), com o objetivo de permitir a identificação ou a despistagem precoce de Dificuldades de Aprendizagem em crianças. A aplicação da EIDA facilita a identificação/sinalização precoce das Dificuldades de Aprendizagem das crianças para depois permitir a intervenção psicopedagógica adequada às reais necessidades detetadas

nas áreas avaliadas. O instrumento avalia um conjunto de características comportamentais associadas com as Dificuldades de Aprendizagem. Em particular, o instrumento requer que o avaliador (no caso concreto, o professor) aprecie cada criança (aluno) em cinco (5) áreas do seu comportamento, nomeadamente: Compreensão auditiva; Linguagem falada; Orientação espaço-temporal; Psicomotricidade e a Sociabilidade. Para que esta avaliação seja fiável e válida o avaliador deve, obviamente, ter um bom conhecimento global das crianças que vai julgar, pelo que se recomenda que o instrumento apenas seja aplicado depois do avaliador ter estado em contacto com os avaliados durante, pelo menos, três meses. A classificação das características comportamentais mencionadas acima faz-se numa escala de tipo Likert com cinco pontos (de 1 a 5), onde o numeral cardinal 1 representa o nível mais baixo de funcionamento na área avaliada e 5 corresponde ao nível mais alto. Myklebust (1981, citado por Cardoso, 2007, pp. 85-86), refere ainda que, “nessa mesma escala, a pontuação total de 81 pontos é um resultado que indica a ausência de problemas e, o total de 61 pontos é uma informação clínica de dificuldades de aprendizagem.” Neste estudo, iremos apenas usar os resultados compósitos, por se nos afigurarem como mais fiáveis, designadamente o score verbal (resultante da soma das pontuações nas subescalas de compreensão auditiva e linguagem falada), o score não-verbal (soma dos scores parciais nas subescalas de orientação espaço-temporal, psicomotricidade e sociabilidade) e, finalmente, o score total (soma dos scores nas 5 subescalas).

Ainda Myklebust (1981, citado por Cardoso, 2007), diz que “ para a composição da Escala foram selecionadas as áreas que cumulativamente se revelam facilmente observáveis conferindo objetividade aos resultados e simultaneamente consideradas concetualmente revelantes na identificação dos défices que impedem as aprendizagens das crianças.” Com as investigações realizadas em amostras clínicas, Myklebust (1981), selecionou aqueles domínios que melhor discriminavam os grupos examinados, tendo selecionado os seguintes indicadores: neurológicos, processamento cognitivo, linguagem, leitura e escrita. Achou ainda importante catalogar a amostragem de sintomas considerados específicos e que facilitem a distinção das seguintes dificuldades: i) problemas auditivos sérios, tais como, a surdez, afasia, autismo; ii) perfil de sintomas mais severos encontrados em grupos clínicos de dificuldades de aprendizagem;

iii) manifestações menos graves das dificuldades de aprendizagem as frequentem em contexto escolar (Cardoso, 2007, pp. 83-84).

A EIDA, em síntese, é um instrumento construído há mais de três décadas, apresenta-se atualmente como um guião de grande valia para os pesquisadores na área das Dificuldades de Aprendizagem e o seu uso é frequente pelo menos nos Estados Unidos da América, conforme salienta Lerner (2006, citada por Cardoso, 2007). No nosso caso, constitui ainda novidade e, sem sombra de dúvida, seremos pioneiros neste país (Angola)¹ no uso desta escala, para fins de investigação.

Questionário de Capacidade e Dificuldades (SDQ-POR) - Versão Professor. Como referem Long, Wood, Littleton, Passenger e Sheehy (2011), o procedimento habitualmente seguido para identificar e classificar os problemas de comportamento que ocorrem na escola tem consistido no emprego de uma lista de verificação de comportamentos geralmente administrada por um professor que conhece bem a criança. O *Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ: Goodman, 1997)*, utilizado no nosso estudo, é visivelmente um instrumento do tipo referido por Long et al., (2011). De facto, trata-se de um breve questionário de rastreio/ despistagem comportamental dirigido especificamente à avaliação de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 4-16 anos. O SDQ está disponível em três versões diferentes (Professores, Pais e Adolescentes), qualquer uma delas inquirindo acerca de 25 atributos das crianças, alguns dos quais positivos (por exemplo, *Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente*) e outros negativos (por exemplo, *É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a*). Os 25 itens estão organizados por 5 subescalas (Sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade/ falta de atenção, problemas de relacionamento com outras crianças e comportamento pró-social), cada uma composta por 5 itens. Cada item tem três opções de resposta: *Não é verdade, É um pouco verdade, É muito verdade*. A pontuação vai de 0 a 2, dependendo do item em causa, embora a resposta “É um pouco verdade” seja sempre cotada com 1. As respostas de alguns itens têm de ser invertidas antes de se calcular a pontuação para cada subescala e para o total da escala. A pontuação para o total da escala

¹ Nesta aplicação pioneira teremos mencionar os nossos colegas de mestrado, Felisberto Ukuessunga e Maria Raimundo, que igualmente usaram a EIDA nas suas dissertações.

é obtida excluindo os itens da subescala relativa ao comportamento pró-social. O score total pode variar entre 0 e 40, enquanto os escores nas subescalas podem variar entre 0 e 10, se os cinco itens tiverem sido respondidos.

Como mencionámos acima, o SDQ tem várias versões diferindo ligeiramente entre si. Os questionários que devem ser completados pelos pais e pelos professores das crianças com idades compreendidas entre os 4-16 anos integram os mesmos 25 itens. Há uma versão, ligeiramente modificada, para pais ou educadores de infância de crianças com 2 (ou 3) anos de idade. Finalmente há ainda um questionário para ser completado pelos próprios adolescentes (auto-resposta) contendo os mesmos 25 itens que integram as versões para pais e professores de crianças de 4-16 de idade, embora o fraseamento dos itens seja ligeiramente diferente nesta versão (Goodman, 1998). Este questionário é apropriado para jovens com idades entre os 11-16 anos. Nesta investigação usámos a versão do SDQ para Professores (SDQ-POR P⁴⁻¹⁶, por conveniência, doravante abreviada para SDQ-POR).

Medida do Rendimento Escolar. As informantes (Professoras) reportaram ainda a classificação (nota quantitativa numa escala de 0-20 valores) obtida, no final do período de avaliação, por cada uma das crianças a seu encargo. As classificações variaram entre 8 e 15 valores ($M = 10.7$; $DP = 1.4$). Aproximadamente 1/5 da amostra (21.1 %) registou uma classificação negativa (i.e., uma nota inferior a 10 valores).

IV – Resultados

Nesta secção apresentamos os principais resultados das análises estatísticas que efetuámos na amostra descrita anteriormente. Por uma questão de coerência expositiva seguiremos, na apresentação que faremos de seguida, seguiremos a lista de objectivos específicos que seleccionámos para a organização do estudo empírico (por mera conveniência os objectivos 5) e 6), referentes ao rendimento escolar, serão apresentados na mesma rúbrica).

Percepção dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem das crianças do Lubango

Na Tabela 1 apresentamos as estatísticas descritivas (média aritmética e desvio-padrão), para os scores compósitos da escala de Myklebust, tomando em consideração repartição da amostra em termos de sexo e, também, para o conjunto das observações realizadas na amostra completa. Dado o carácter exploratório deste estudo e, considerando que apenas foram recolhidos dados de 3 Professoras, optámos por não desagregar os dados em função da fonte tipo de informante.

Tabela 1 – Dificuldades de Aprendizagem* (EIDA):
Estatísticas descritivas em função do sexo e amostra total

	Rapazes		Raparigas		Total	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Score Verbal	22.51	5.71	22.32	4.67	22.42	5.23
Score Não-Verbal	39.35	9.19	36.69	9.41	39.48	9.24
Score Total	61.86	13.99	61.98	13.37	61.91	13.64

* Informante: Professora

Como referimos na secção relativa à apresentação dos instrumentos, Myklebust (1981; vide, igualmente, Cardoso, 2007), obteve numa amostra clínica de sujeitos com DA um score global $M = 61$, enquanto o valor da média para a amostra “normal” se cifrou em $M = 81$. Estes valores podem servir-nos de referência, embora, obviamente, não possam ser vistos de forma absoluta. Com as cautelas necessárias podemos ver que os valores

calculados na presente amostra se aproximam dos valores reportados, por Myklebust, para o grupo clínico. A figura 1 (Gráfico de barra de erros) mostra que o intervalo de confiança de 95% para a média inclui os 61 pontos.

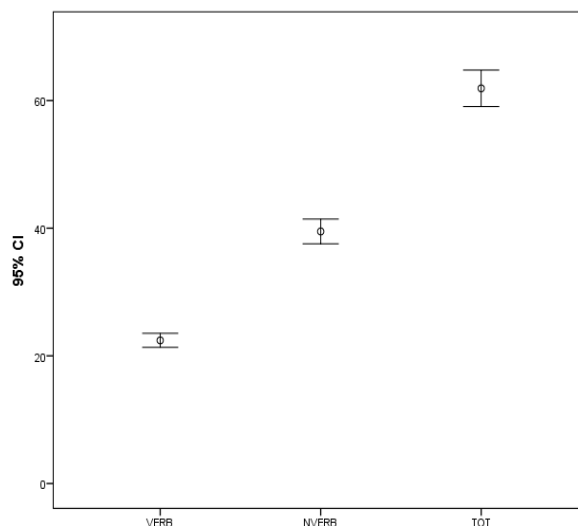


Figura 1 - Gráfico de Barra de Erros para os scores compósitos da escala EIDA.

Legenda: VERB = score verbal; NVER = score não-verbal; TOT = score total

Percepção que os professores têm acerca das Capacidades e Dificuldades comportamentais e emocionais das crianças

A Tabela 2 sintetiza a informação recolhida com base no SDQ-POR, versão Professor, na amostra estudada. Mais especificamente inclui as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) obtidas em todos os subconjuntos analisados (rapazes, raparigas e amostra completa). Neste estudo decidimos não calcular o nível de precisão das medidas (i.e., o coeficiente de consistência interna), uma vez que o número de crianças observado, por cada uma das Professoras, foi muito pequeno.

De resto, por questões igualmente técnicas, na Tabela 2, não se incluiu informação acerca do score pró-social (ou seja, apenas apresentamos os dados para as subescalas indiciadoras de dificuldades comportamentais/emocionais).

Tabela 2 – Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por, versão Professor): Estatísticas descritivas em função do sexo e amostra total.

	Rapazes		Raparigas		Total	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sintomas Emocionais	3.97	1.20	3.71	1.39	4.06	1.28
Problemas de Comportamento	4.10	2.17	3.44	2.02	3.80	2.12
Hiperatividade	4.10	1.98	4.39	2.24	4.23	2.10
Relacionamento com Colegas	4.20	2.23	3.68	2.65	3.97	2.29
Total Dificuldades	4.09	1.17	3.91	1.38	4.01	1.27

Os valores médios dos scores das diversas dimensões do SDQ-POR, reportados na Tabela 2, incluem-se, com duas exceções, na banda “normal”, elaborada e disponibilizada pelo autor do instrumento (cf. www.sdqinfo.com/). Esta afirmação é verdadeira para o *Total de Dificuldades* e para as subescalas *Sintomas Emocionais* e *Hiperatividade*. As exceções dizem respeito, em primeiro lugar, aos scores da subescala *Problemas de Comportamento* (a faixa para os valores “normais” é 0-2; 3 corresponde à faixa “borderline”; e as pontuações na faixa de 4-10 incluem-se na categoria “anormal”). A segunda exceção verifica-se na subescala *Problemas de Relacionamento com Colegas* (as bandas para resultados “normais”, “borderline” e “anormais” são, respetivamente, 0-3, 4 e 5-10).

As professoras/informantes, como é visível na Tabela 2, avaliam mais severa e negativamente os rapazes nas duas subescalas referidas por último. Serão estas diferenças estatisticamente significativas? A resposta a esta questão é dada de seguida.

Diferenças sexuais nos scores dos instrumentos de avaliação administrados

As diferenças das médias aritméticas dos rapazes e das raparigas (cf.

Tabelas 1 e 2) foram analisadas através de testes t de Student para grupos independentes. Avaliados os pressupostos matemáticos desta estatística de teste (e.g., normalidade e homogeneidade das variâncias) concluiu-se que poderia usar-se a estatística de teste t para variâncias combinadas. Em todos os contrastes de médias (3 no caso da EIDA e 5 no caso do SDQ) não encontramos evidências de que as médias populacionais de rapazes e de raparigas são estatisticamente diferentes, ao nível de significância de .05 (ou 5%). De facto, os valores de p , nos fatores Verbal, Não-Verbal e Total da EIDA, são sempre superiores a $p > .85$ e, no que diz respeito ao SDQ-POR, os valores de p mais baixos foram os calculados para as subescalas Problemas de Comportamento e de Relacionamento com Colegas (respetivamente, $p = .14$ e $p = .28$), mas, mesmo assim, muito acima do limiar de significância pré-definido ($p < .05$).

Relação das DA, identificadas pelos professores, e as dimensões de funcionamento comportamental e emocional, informadas pelos professores, em crianças do ensino primário

Na Tabela 3 reproduzimos as correlações de Pearson entre as subescalas dos dois instrumentos utilizados neste estudo. Por razões a que indicámos anteriormente omitimos o fator Comportamento Pró-social do SDQ-POR.

Tabela 3 – Correlações de Pearson entre as dimensões capacidades/dificuldades comportamentais* e as dificuldades de aprendizagem (scores compósitos)

	Score Verbal	Score Não-verbal	Score Total
Sintomas Emocionais	.17	.19	.19
Problemas de Comportamento	.18	.38**	.33**
Hiperatividade	-.08	-.13	-.12
Relacionamento colegas	.17	.37**	.31**
Total Dificuldades	.16	.32**	.28**

* O score do Comportamento Pró-social não foi calculado (vide texto).

** A correlação é significativa ao nível de .01 (teste bilateral).

A maioria das correlações observadas não são estatisticamente significativas e têm uma magnitude fraca a moderada. Todavia, foram

encontradas correlações estatisticamente significativas ($p < .01$) entre os fatores Não-verbal e Total de DA (EIDA) e os scores nas subescalas Problemas de Comportamento e Problemas de Relacionamento com Colegas do SDQ-POR. O score Total de Dificuldades do SDQ-POR está, igualmente, correlacionado, estatística e significativamente, com os scores compósitos da EIDA. As correlações, porém, são positivas, algo que contradiz o que teoricamente podíamos esperar obter, tendo em conta a operacionalização dos construtos. Isto é, os dados sugerem que as crianças avaliadas pelas professoras como mais problemáticas são as que obtêm melhores pontuações nos fatores não-verbal e no total de DA da EIDA.

Relação dos resultados compósitos da EIDA (score verbal, score não-verbal e score total) e das subescalas e score total do SDQ-POR, com o rendimento escolar das crianças

Um último aspeto que analisámos empiricamente diz respeito à relação entre o rendimento escolar das crianças e as pontuações que as mesmas obtiveram nos informes fornecidos pelas suas professoras, nos fatores e subescalas dos instrumentos que usámos nesta investigação.

Tabela 4 – Correlações de Pearson entre as subescalas do SDQ e EIDA e o rendimento escolar

	Rendimento Escolar
SDQ-POR	
Sintomas Emocionais	-.03
Problemas de Comportamento	.02
Hiperactividade	-.14
Relacionamento colegas	-.04
Total Dificuldades	-.07
EIDA	
Score Verbal	-.16
Score Não-verbal	-.02
Score Total	-.08

Como pode ver-se na Tabela 4 não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o rendimento escolar (avaliado numa escala de 0-20 valores) e qualquer uma das dimensões de ambos os

instrumentos. Neste caso, contrariamente aos dados constantes da Tabela 3, a direção das correlações entre os scores do SDQ já parecem mais conformes ao que seria teoricamente esperado (por exemplo, crianças com mais dificuldades comportamentais/emocionais teriam menor rendimento escolar – $r = -.08$, $p > .05$). Todavia, no caso dos scores da escala que usámos para operacionalizar, ou medir, as DA (EIDA), as anomalias já mencionadas acima, persistem (i.e., crianças que de acordo com as professoras têm resultados mais elevados no Fator Verbal evidenciam uma realização escolar mais baixa, ainda que estatisticamente esta relação não seja significativa: $r = -.16$, $p > .05$).

V - Discussão

Neste capítulo, importa-nos antes referir que, o presente trabalho está balizado dentro do leque do material exploratório que examina a relação entre as DA identificadas pelos professores e as dimensões de funcionamento comportamental/emocional, informadas igualmente pelos professores, perseguindo, em última análise, os elos que unem os comportamentos dos alunos e o seu rendimento académico.

Ao prosseguirmos este objetivo, achamos que é relevante, de acordo com os procedimentos usados em investigações do mesmo género, realizarmos uma reflexão acerca dos dados estatísticos recolhidos que, aliás, constituem uma das características fundamentais do nosso trabalho.

Assim, da análise feita aos resultados, numa primeira nota, constatamos que na percepção dos professores acerca das Dificuldades de Aprendizagem das crianças do Município do Lubango (Colégio 1,2,3), tal como pode ver-se na Tabela 1, os rapazes apresentam um Score Total de $M = 61.86$ ($DP = 13.99$) e, as raparigas, um Score Total de $M = 61.98$ ($DP = 13.37$). São resultados que não revelam diferenças estatisticamente significativas, em função do género (sexo). Por outro lado, face aos valores reportados por Myklebust (1981) no manual norte-americano da escala, os valores observados na presente amostra aproximam-se dos que foram registados, na amostra clínica de sujeitos com DA (um Score global $M = 61$, ao passo que o valor da média para a amostra normal é de $M = 81$, segundo estudo do autor do instrumento de avaliação).

Na Figura 1, temos o Gráfico de barras de erros que nos apresenta o intervalo de confiança de 95% para a média que inclui os 61 pontos da média global. Esta representação gráfica corrobora, numa média diferente, a conclusão que reportamos no parágrafo precedente.

A Tabela 2, apresenta o conjunto de informações que nos pode ser útil para percebermos a potencialidade diagnóstica do instrumento SDQ-POR, versão professor, instrumento que apreende a percepção dos professores acerca das Capacidades e Dificuldades Comportamentais e Emocionais das crianças, na amostra estudada. As estatísticas descritivas apresentadas nessa tabela, no caso das médias e os desvios-padrão, levaram em linha de conta os subconjuntos em que dividimos a amostra, isto é, rapazes, raparigas e a amostra completa.

As professoras avaliaram como sendo severas e negativas algumas dificuldades comportamentais e emocionais dos rapazes, como podemos constatar na Tabela 2. Em todo caso, como vemos nessa tabela, os Scores das médias do SDQ, incluem-se, com duas exceções, na banda “normal” prevista e disponibilizada pelo autor deste instrumento (Robert Goodman), devendo-se por isso concluir-se que, na maioria das subescalas avaliadas as crianças denotam um comportamento típico para a sua idade e condição. Vimos também que a diferença das médias aritméticas dos rapazes e raparigas, analisadas através do teste t de student para grupos independentes, em todos os contrastes efetuados (3 no caso da EIDA e 5 no caso do SDQ) mostraram que as médias (rapazes e raparigas), não são

estatisticamente diferentes, ao nível da significância .05 (5%). Os valores de p nos fatores Verbal, Não-Verbal e Total da EIDA, apresentaram-se superiores a $p > .85$ e, quanto ao SDQ-POR, os valores de p mais baixos são aqueles calculados para as subescalas de Problemas de Comportamento e de Relacionamento com Colegas (respectivamente, $p = .14$ e $p = .28$), o que, mesmo assim, os coloca muito acima do limiar de significância pré-definido ($p < .05$).

Apesar de as correlações terem apresentado uma magnitude fraca a moderada, foram encontradas correlações estatísticas significativas ($p < .01$) entre os fatores Não-Verbal e Total de DA (EIDA) e, os Scores nas subescalas Problemas de Comportamento e Problemas de Relacionamento com Colegas do SDQ-POR. O Score Total de Dificuldades está igualmente correlacionado, estatística e significativamente, com os Scores compósitos da EIDA.

Interessa, pois, aclarar porque estas correlações se apresentam positivas, ao contrário da previsão teórica, tendo em conta a operacionalização dos construtos. Tudo isto porque, os dados obtidos sugerem que as crianças avaliadas pelas professoras como sendo as mais problemáticas, são as que obtêm melhores resultados nos fatores Não-Verbal e no Total de DA (EIDA). A literatura aponta (e.g., Bandeira e cols., 2006; Santos & Graminha, 2006; Salvari & Dias, 2006), para a ocorrência de problemas comportamentais em crianças com um quadro de tipo clínico em DA, tal como foi relatado pelas professoras da nossa amostra, todavia, esta hipótese não se materializa nas correlações que observámos². A explicação desta “anomalia” não é imediatamente evidente, porém, poderá ter a ver com “idiosincrasias” algo desviantes adotadas pelas informantes na avaliação dos respetivos alunos (terão compreendido bem as instruções para a aplicação adequada dos instrumentos? Estavam motivadas, envolvidas na tarefa proposta pelo investigador?). Sem dúvida, estudos subsequentes com maior controlo na formação dos informantes como avaliadores e com recurso a um maior número de avaliadores, poderão ajudar a esclarecer algumas das irregularidades registadas neste estudo empírico.

Finalmente, na Tabela 4 (Correlações de Pearson entre as subescalas do SDQ e o rendimento escolar), não se encontram correlações estatisticamente significativas. Mais uma vez, a explicação para estas irregularidades, ou incoerências entre as teoria e os dados empíricos, muito especulativamente, podem ter que ver com os argumentos expendidos no parágrafo precedente.

² Deve-se ter em atenção que nas subescalas “negativas” do SDQ (Sintomas emocionais; Problemas de Conduta; Hiperatividade; Problemas de Relacionamento) resultados mais altos sinalizam mais dificuldades. Já o inverso é verificado na cotação dos fatores da EIDA, pois, aí resultados mais altos sinalizam menor problemas na capacidade de aprendizagem. Logo, quando correlacionamos os scores de ambos instrumentos esperar-se-ia, teoricamente, uma relação negativa (ou inversa), algo que não foi observado.

VI - Conclusões

Depois de termos dedicado um longo tempo ao estudo e à abordagem de várias preocupações suscitadas em torno do tema das Dificuldades de Aprendizagem e dos Problemas de Comportamento/emocionais de crianças, foi-nos possível extrair várias conclusões.

A investigação realizada foi um sucesso por nos ter revelado informações que há tanto tempo faziam falta na nossa vida laboral e académica. Conseguimos, nesta altura, perceber e compreender algo a mais acerca da existência do fenómeno “Dificuldades de Aprendizagem” nas crianças, e o papel que a percepção dos professores acerca do mesmo poderá ter na implementação de estratégias de combate a estas dificuldades que, deixadas sem resposta, podem conduzir a drásticas consequências, quer individuais como sociais. O trabalho com os docentes das crianças é outro indicador que revela o esforço que ainda deve ser feito, não só com estes atores educativos, mas muito principalmente com os pais, por constituírem a primeira escola para as famílias.

Percebemos ainda que, os professores (informantes), estão convictos e compreendem os vários problemas na aprendizagem das crianças como sendo um fenómeno muito complexo, e que, pode ter como causa aspectos socioculturais, pedagógicos, psicodinâmicos, cognitivos. Notamos também que, no atendimento às crianças com Dificuldades de Aprendizagem, os professores no exercício das suas funções, não primam por uma análise mais detalhada e sistémica, limitando-se a realizar uma avaliação subjetiva e informal, fazendo juízos probabilísticos sobre se um ou outro aluno é portador de dificuldades dessa ordem.

A nossa investigação conduziu-nos a pensar doutro modo e revelou-nos que estão disponíveis na literatura psicopedagógica internacional vários instrumentos que, depois de devidamente estudados, podem vir a ser aplicados nas escolas angolanas, por professores, mas também, com as devidas alterações, por pais e as próprias crianças. Acreditamos que o cruzamento destes múltiplos “olhares” serão muito mais eficazes (e objetivos) na identificação precoce e atempada de quais as crianças que precisam de ajuda e, a seu tempo, com a realização de muitos mais estudos, a propor intervenções de teor psico-educacional dirigidas para as dificuldades específicas dos aprendentes.

De maneira geral, os resultados alcançados na presente investigação tiveram o sustento das informações presentes no nosso enquadramento teórico, a partir das ideias de muitos autores que, sentindo a preocupação de conquistar mais conhecimentos neste campo, foram investigando diversas situações ligadas aos problemas de aprendizagem nas crianças. Os resultados que obtivemos nem sempre estiveram consonantes com essa literatura (cf. Discussão), mas como frisámos desde o início este, foi um primeiro estudo exploratório e apenas uma primeira pedra na construção de um edifício que se pretende sólido. Salientamos, por isso mesmo, a necessidade imperiosa de se realizar mais estudos deste género para que,

sejam cabalmente esclarecidos os vários problemas que grassam as famílias, dificultando o trabalho dos docentes e que, em última análise, mereçam o devido tratamento. Alguns atores do processo de ensino-aprendizagem (pais, escola, Governos), são chamados a participar e a melhorar cada vez mais a luta contra este fenómeno porque, verifica-se ainda certa inércia neste campo.

Durante as nossas pesquisas, registamos algumas dificuldades, nomeadamente na recolha das amostras e na bibliografia, visto que fazemos parte dos primeiros investigadores em Angola neste grau académico e com o presente tema a utilizar instrumentos como EIDA (Myklebust) e SDQ-POR versão professor (Goodman). Em todo caso, pensamos que foi uma experiência que trouxe muita coisa nova e que, de certo modo, nos transformou em pessoas diferentes.

Estamos, pois, confiantes de que o presente trabalho despertará o interesse de muitos profissionais da educação, das famílias e não só, por encetar novos trabalhos que, desta forma, venham a contribuir para um revigorante renovar do conhecimento científico em prol dos cidadãos.

Bibliografia

- American Psychiatric Association* (2002). *Mini DSM-IV-TR: Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico* (1ª ed.). Lisboa-Portugal: - Climepsi-Editores Sociedade Médico-Psicológica, Lda.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Sousa, T. M. P., Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (2006). *Comportamento Problemáticos e Estudantes do Ensino Fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem* (Artigos de Psicologia). Universidade Federal de São João del-Rei e Un. Federal de São Carlos.
- Bazi, G. A. P. (2000). *As Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita e suas Relações com a Ansiedade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2ª ed); Lisboa: Instituto Piaget.
- Borlido, C. R. & Martins, A. P. L. (2011). *Perspectivas dos Pais sobre Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Um Inquérito por Questionário Realizado no Norte de Portugal* (Revista Brasileira, V. 17). Brasil: Ed. Esp. Relato de Pesquisa.
- Cardoso, C. C. S. (2007). *Dificuldades de Aprendizagem: Estudos com a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC)* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra-Portugal.
- Carvalho, F. B., Ciasca, S. M. & Crenitte, P. A. P. (2007). *Distúrbios de Aprendizagem na Visão do Professor* (Revista de Psicopedagogia). Faculdade de Ciências Médicas/CAMP, UNICAMP.
- Correia, L. M. (2007). *Para uma Definição Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específica* (Rev. Ed. Esp., vol. 13, nº 2).
- Correia, L. M. e Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?* (Biblioteca Digital). Coleção Educação-Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas* (Recomendação para professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; Estudantes do Ensino Superior de Formação de professores; Psicólogos). Lisboa e Porto-Portugal: Lidel-edições técnicas, Lda.
- Diário da República (*Órgão Oficial da República de Angola*) (2001), Lei de base do Sistema de Educação (lei nº13 de 31 de Dezembro de 2001).
- Dias, C. M. S.B. e Salvari, L. F. C. (2006). *Os problemas de aprendizagem e o papel da família: Uma análise a partir da clínica* (Artigo sobre estudos de Psicologia). Universidade de Campinas.
em 28 de Julho, de 2012, de <http://www.sdqinfo.com/>
- Flores, J. V. (1994). *Influência da Família na Personalidade da Criança*. Lisboa: Porto Editora, LDA. Portugal.
- Fonseca, V. (2007). *Dificuldades de Aprendizagem: na Busca de Alguns Axiomas* (Artigo Especial). Universidade Técnica de Lisboa-Portugal.

- Fonseca, V. (2009). *Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura* (Artigo Especial). Universidade Técnica de Lisboa-Portugal.
- Ford, T., Gatward, R., Goodman, R., Meltzer, H. & Simmns, H. (2000). *Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample (the British Journal of Psychiatry*, go to: <http://bjp.rcpsych.org/site/subscriptions/>). British.
- Freire, P. (1999), *Ética, Utopia e Educação* (2ª ed.). SP, Brasil: Editora Vozes Ltda.
- Garcia, M. C., Martinez, M. P. & Montoro, J. M. (1993). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Editora LDA – Portugal.
- Gaspar, M. F. & Paiva, P. S. (s/d). *Parenting practices and children's socio-emotional development: A study with Portuguese community preschool age children*. Disponível em <http://www.son.washington.edu/centers/parenting-clinic/opendocs/confer%EAnciapalmafinal%5B1%5D.rev.pdf> (Versão do PDF descarregada em 28/07/2012).
- Goodman, R. (1997). *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Goodman, R. (2001). *Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire* (*Journal of Child Psychology and Psychiatry*). Academy of Child and adolescent Psychiatry.
- Graminha S. S. V. & Santos, P. L. (2006). *Problemas Emocionais e Comportamentais Associados ao Baixo Rendimento Académico* (Estudos de Psicologia). São Paulo-Brasil: Universidades de São Paulo - Ribeirão Preto.
- Krespky, M. C. (2011). *Dificuldades de Aprendizagem: Movimento Discursivos na voz dos alunos* (Dissertação de Mestrado). São Paulo-Brasil: Fundação Universidade Regional de Blumenau.
- Littleton, K.; Long, M.; Passenger, T.; Sheehy, K. & Wood, C. (2011). *The Psychology of Education* (2ªEd.). London: Routledge.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto-Portugal: Porto Editora.
- Martinez, C. M. S. & Rolfsen, A. B. (2008). *Programa de Intervenção para apoio de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Um Estudo Preliminar* (Estudo de Qualificação de Mestrado da Primeira Autoria). SP-Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Martínez, M. P., Garcia, M. C. & Montoro, J. M. (1993). *Dificuldades de Aprendizagem*. Portugal: Porto Editora Lda.
- Myklebust, H. R. (1981). *The pupil rating scale revised. Screening for learning disabilities*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Oliveira, J. H. B. (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem-Aluno* (1º vol.). Porto-Portugal: Legis Editora/Livpsic. Edições de Psicologia.
- Programa de Integração de Crianças com Necessidades Educativas

- Especiais no Ensino Geral- Guia de Apoio ao Professo do Ensino Geral da República de Angola, (1996).
- Santos, A. A. A. e Sueheiro, A. C. B. (2005). *O Bender e as Dificuldades de Aprendizagem: estudo de validade* (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade de São Francisco.
- Saraiva, A. (1972). *Filosofia* (7ª ed.) Porto-Portugal: Editora Educação Nacional-Oficinas Gráficas de Manufacturas Modesta.
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e Realidade Escolar: O problema escolar e de aprendizagem* (3ª ed.). SP-Brasil: Petrópolis, RJ: Vozes.
- Simão, I. (2012). *As Dificuldades de Aprendizagem e os Problemas Emocionais* (Dissertação de Mestrado). Portugal.

Anexos

Anexo -A: Instrumentos utilizados na pesquisa para a recolha das amostras.

MI PSICOLOGIA
FPCE-UC/UPRA
2011/2012
Questionário demográfico

Código: _____

Data: _____ / _____ / _____

Local de recolha dos dados: _____

Dados de Identificação do Professor (a)

Sexo: FEM _____ MASC _____

Idade: _____ Anos

Nível de escolaridade: _____

Tempo de serviço: _____

Escala de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem – Folha de Respostas
(Helmer R. Myklebust)

Nome do Aluno _____	Sexo _____
Idade _____ (anos) Escola _____	Ano (escolaridade) _____
Professor/a _____	

Áreas de Comportamento	Classificação
1 - Compreensão Auditiva	-----
Compreensão do significado das palavras	
Execução de instruções	
Compreensão de discussões na aula	
Retenção da informação	
2 - Linguagem Falada	-----
Vocabulário	
Gramática	
Memória verbal	
Contar histórias	
Formulação de ideias	
3 - Orientação Espaço-temporal	-----
Apreciação tempo	
Orientação espacial	
Apreciação de relações (grande - pequeno; perto - longe; leve - pesado)	
Apreciação das direcções	
4 - Psicomotricidade	-----
Coordenação geral (andar, correr, saltar, ...)	
Equilíbrio	
Destreza manual (motricidade fina)	
5 - Sociabilidade – Socialização	-----
Cooperação	
Organização	
Situações novas (festas, viagens e mudanças de rotinas)	
Aceitação social	
Responsabilidade	
Cumprimento de tarefas	
Ajustamento – discernimento	
Atenção	

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

Pr 4-16

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do aluno / da aluna nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança

Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e anável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Por favor, vire a folha - há mais algumas questões no outro lado

Em geral, parece-lhe que este aluno / esta aluna tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

• Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o aluno / a aluna?

Nada	Pouco	Muito	Muitissimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do aluno / da aluna nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitissimo
RELAÇÕES COM OS COLEGAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a classe/turma?

Nada	Pouco	Muito	Muitissimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura Data

Professor/Professor do ensino especial/Director de turma/Outro (por favor, indique quem):

Muito obrigado pela sua colaboração

© Robert Goodman, 2005