



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Especialização: Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Dificuldades de Aprendizagem, Conceções, Boas Práticas de Ensino e
Necessidades de Formação de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Marta Alexandra Costa Belo Marques

Orientador:

Prof^a Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

Évora/2012

Agradecimentos

Quero aqui expressar o meu verdadeiro agradecimento a todos os que colaboraram comigo no desenvolvimento e concretização deste trabalho, e que através do seu apoio e cooperação constituíram um pilar fundamental na persecução dos objetivos a que me propus.

À Professora Doutora Maria Luísa Grácio, pelo rigor com que orientou esta tese e pelo constante incentivo e confiança que sempre demonstrou.

A todos os Professores de 1º ciclo que gentilmente acederam participar neste estudo através do preenchimento dos questionários, sem os quais esta dissertação não se teria realizado.

Aos colegas e amigos pelo apoio e amizade que revelaram ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus Pais pelo incentivo e confiança, à minha Irmã pelo companheirismo e força que me deu nos momentos em que mais precisei.

Ao meu marido e à minha filha Alexandra pela paciência, ajuda e carinho que incondicionalmente me deram ao longo de todo este percurso.

Dificuldades de Aprendizagem, Conceções, Boas Práticas de Ensino e Necessidades de Formação de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

As atuais conceções educativas convencionam que a educação deve ser considerada um direito, devendo ser assegurada a igualdade de oportunidades de acesso para todos independentemente das suas características individuais.

Neste estudo pretendeu-se conhecer as conceções dos Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Académicas, bem como as práticas de ensino/aprendizagem equacionadas pelos mesmos no trabalho com estas crianças e as suas principais necessidades de formação.

Os dados obtidos através de um questionário elaborado de raiz e respondido por quinze Professores de 1º Ciclo do ensino regular de três agrupamentos de escolas do Alentejo, que trabalham ou trabalharam com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.

Os resultados revelaram que as conceções dos professores apresentam alguma heterogeneidade relativamente à tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Académicas. Não obstante, verificam-se algumas semelhanças relativamente às práticas educativas consideradas como sendo implementadas neste domínio e às necessidades de formação relativas a esta problemática.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem, Professores de 1º Ciclo, Educação Inclusiva, Práticas Educativas, Necessidades de Formação

Learning Disabilities, Conceptions, Good Teaching Practice and Education Needs of the Primary Education Teachers

Abstract

The current educational concepts agree that education should be considered a right, and equal access opportunities must be ensured for all, regardless of their individual characteristics.

In this study we sought to identify the Primary Education Teachers concepts of Academic Learning Disabilities, as well as practical teaching / learning envisaged by them when working with these children and teachers' main training needs.

The data was obtained through survey that was specifically conceived for this purpose and was answered by fifteen Primary Education Teachers of regular teaching from three schools clusters in the Alentejo that have worked or are working with children with ALD.

The results reveal that teachers' conceptions show some heterogeneity concerning the type of academic learning difficulties. However, some similarities are present regarding the teaching practices that are considered as being implemented in this domain and of the lack of professional training regarding this problem.

Keywords: Learning Disabilities, Primary Education Teachers, Inclusive Education, Educational Practices, Training Needs

ÍNDICE

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice de quadros.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE TEÓRICA.....	7
CAPÍTULO 1 – ESCOLA INCLUSIVA.....	9
1.1. Paradigmas da Escola Inclusiva.....	11
1.2. O papel dos Professores	14
1.3. Avaliação Educativa e Inclusiva	18
1.4. Obstáculos à Escola Inclusiva	21
CAPÍTULO 2 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	23
2.1. Definição e Etiologia de Dificuldades de Aprendizagem.....	24
2.2. Dificuldades de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico nas áreas de leitura, escrita e matemática.....	27
2.3. Estratégias e metodologias educativas	33
PARTE EMPÍRICA.....	37
CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO.....	39
3.1. Objetivos.....	39
3.2. Metodologia.....	39
3.2.1 Participantes.....	41
3.2.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	47
3.2.3 Instrumentos e procedimentos de análise de dados.....	49
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	51
1. Tema I – Conceção de Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	51
1.1. Conceção de Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	52
1.2. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	54
1.3. Permanência/transitoriedade das Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	59
1.4. Identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	62

1.5. Enquadramento das Dificuldades de Aprendizagem Académicas na Educação Especial.....	65
2. Tema II – Práticas de ensino/aprendizagem com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	69
2.1. Ação de ensino com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	69
2.2. Dificuldades sentidas no trabalho com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	73
2.3. Utilização e/ou construção de materiais específicos no trabalho com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	76
3. Tema III – Boas Práticas de ensino/aprendizagem.....	78
3.1. Práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	78
3.2. Estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem ideais para crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	82
4. Tema IV – Necessidades do Professor.....	85
4.1. Necessidades de melhoria do processo de ensino/aprendizagem das crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.....	86
4.2. Identificação das necessidades de formação.....	88
CONCLUSÕES.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	I
ANEXO 1.....	IX
ANEXO 2.....	LIX

Índice de quadros

Quadro 1. Caracterização dos Participantes.....	43
Quadro 2. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Académicas no grupo/turma: Categorias, Frequências e Percentagens.....	44
Quadro 3. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Académicas no grupo/turma: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	45
Quadro 4. Número de crianças por tipologia de Dificuldades de Aprendizagem Académicas no grupo/turma: Categorias, Frequências e Percentagens.....	46
Quadro 5. Estrutura do questionário: temas e questões.....	48
Quadro 6. Conceção de Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	52
Quadro 7. Conceção de Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	53
Quadro 8. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	55
Quadro 9. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	55
Quadro 10. Caracterização das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	56
Quadro 11. Caracterização das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	57
Quadro 12. Permanência ou transitoriedade das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Critério sujeitos.....	59
Quadro 13. Motivos da permanência das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	60
Quadro 14. Motivos da Transitoriedade das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	61
Quadro 15. Ambivalência das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	61
Quadro 16. Identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	63
Quadro 17. Identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	63

Quadro 18. As Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas na Educação Especial: Critério sujeitos.....	65
Quadro 19. Motivos da não integração das Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas na Educação Especial: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	66
Quadro 20. Motivos pelos quais as Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas devem integrar a Educação Especial: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	67
Quadro 21. Ambivalência da integração das Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas na Educação Especial: Categorias, Frequências e Percentagens.....	68
Quadro 22. Ação de ensino com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas e sem Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Critério sujeitos.....	70
Quadro 23. Ação de ensino igual com as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	70
Quadro 24. Ação de ensino diferente com as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	71
Quadro 25. Ação de ensino diferente com as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	72
Quadro 26. Dificuldades em trabalhar com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Critério sujeitos.....	73
Quadro 27. Tipologia das dificuldades experienciadas pelos Professores: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	74
Quadro 28. Tipologia das dificuldades experienciadas pelos Professores: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	75
Quadro 29. Utilização e/ou construção de materiais específicos para trabalhar com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Critério sujeitos.....	76
Quadro 30. Materiais construídos/utilizados: Categorias, Frequências e Percentagens.....	77
Quadro 31. Práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem desenvolvidas com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	79
Quadro 32. Práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem desenvolvidas com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	80

Quadro 33. Características de práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras: Categorias, Subcategorias, Frequências, Percentagens.....	81
Quadro 34. Estratégias e metodologias ideais para crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	83
Quadro 35. Estratégias e metodologias ideais para crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	84
Quadro 36. Necessidades dos Professores para melhorarem o processo de ensino/aprendizagem: Categorias, Frequências e Percentagens.....	86
Quadro 37. Necessidades dos Professores para melhorarem o processo de ensino/aprendizagem: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	87
Quadro 38. Identificação das necessidades de formação dos Professores de 1ºciclo relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Frequências e Percentagens.....	89
Quadro 39. Identificação das necessidades de formação dos Professores de 1ºciclo relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens.....	90

INTRODUÇÃO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, CONCEÇÕES, BOAS PRÁTICAS DE ENSINO E NECESSIDADES DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1º CICLO

INTRODUÇÃO

As inquietações relativas à escola inclusiva são um facto premente e largamente debatido na sociedade atual, revelando-se transversais à maioria dos sistemas educativos da generalidade dos países. Os pressupostos e práticas atuais concernentes à escola inclusiva, têm os seus alicerces na Declaração de Salamanca (1194) cujo principal objetivo foi a promoção de uma escola para todos que, através de um ensino diferenciado, seja capaz de responder às necessidades de todos aqueles que a frequentam independentemente das suas características intelectuais, físicas, sociais e outras.

Como refere Bautista (1997) trata-se de um modelo de escola que se pretende aberto à diferença e que permita às minorias a obtenção de resposta para as suas necessidades especiais. Partindo-se do pressuposto de que a escola deve proporcionar às crianças condições e oportunidades de aprendizagem e ensino que se coadunem com as suas necessidades e características individuais, a criação destas condições continua a representar um desafio para toda a comunidade educativa, com especial relevância para os professores.

No que concerne às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o atual quadro legislativo, nomeadamente o Decreto-Lei nº 3/2008, aponta no sentido de que sejam tomadas as medidas necessárias à adequação do processo educativo das crianças que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e participação, que se traduzam em dificuldades num ou em vários níveis, nomeadamente a nível da comunicação, autonomia, mobilidade, relacionamento interpessoal e aprendizagem.

No entanto, como refere Correia (2004, 2007, 2008), em Portugal, a problemática das Dificuldades de Aprendizagem (DA) não está contemplada pela legislação vigente, pelo que muitas vezes, as crianças que apresentam determinados problemas a nível das aprendizagens não beneficiam de acompanhamento e estratégias educativas e sociais adequados às suas necessidades. O autor considera que para este facto muito tem contribuído as diferentes conceções e perspetivas que existem relativamente à definição do conceito de DA.

Fonseca (1999, referido por Cruz, 1999) salienta a importância dos estudos desenvolvidos nesta área, uma vez que, pela heterogeneidade da população que compõe o grupo das DA, existe uma grande diversidade opiniões, conceitos e critérios de classificação, pelo que considera urgente o desenvolvimento de medidas

adequadas de identificação e diagnóstico para que se possa proporcionar respostas válidas e eficazes de prevenção e intervenção junto destas crianças.

Não obstante a pesquisa e investigação que tem sido efetuada na área das DA dos avanços da investigação até agora alcançados, verifica-se que nesta área ainda existem muitas questões em aberto e pode observar-se que o conceito subjacente ao termo DA não é ainda consensual (Cruz, 2009). Neste sentido, autores como Fonseca (1999, referido por Cruz, 2009, p.1) consideram que estes fatores contribuem como “entranche para a construção de modelos de avaliação-prescrição-intervenção adequados a esta população”.

Segundo Fonseca (2008) numa análise contextual é necessário entender que, embora se utilizem pedagogias eficazes aplicadas por professores idóneos, as DA não se extinguem nem desaparecem, pelo que salienta a importância de se investir na exatidão de diagnósticos, bem como na clarificação dos resultados obtidos nas investigações de modo a que se evitem conclusões e generalizações irrefletidas e desadequadas.

A realização de estudos concernentes ao pensamento dos professores permite conhecer os seus valores, representações e interpretações e aferir a sua relação com a prática docente uma vez que a esta é condicionada pelas anteriores. (Grácio et al., 2009; Pomar et al., 2009).

Deste modo, pretende-se que este trabalho de investigação contribua para clarificar o entendimento que os Professores de 1º ciclo têm relativamente ao conceito de Dificuldades de Aprendizagem Académicas (DAA), bem como as práticas educativas desenvolvidas pelos mesmos. O conhecimento destas conceções e práticas pode constituir uma mais-valia na investigação e desenvolvimento de intervenção mais eficaz. Considera-se também, que os estudos efetuados neste âmbito podem contribuir para repensar a formação de professores a nível da formação inicial e contínua relativamente aos aspetos direcionados para o trabalho com crianças com DAA.

O estudo aqui apresentado visa conhecer e identificar as conceções sobre DAA e práticas de ensino de Professores de 1º ciclo do Ensino Regular com crianças com DAA em contexto de sala de aula.

No Capítulo 1 intitulado “Escola Inclusiva” abordam-se os atuais paradigmas da escola inclusiva e os fundamentos teóricos sobre o papel dos Professores, nomeadamente ao nível das conceções e práticas. Aborda-se ainda a avaliação educativa inclusiva, bem como os principais obstáculos à escola inclusiva.

No Capítulo 2, “Dificuldades de Aprendizagem”, realiza-se uma abordagem teórica das DA, nomeadamente no que se refere à definição do conceito e etiologia. São abordadas as DA no 1º ciclo do ensino básico nas áreas de leitura, escrita e matemática e as estratégias e metodologias educativas no âmbito das DA,

No Capítulo 3 efetua-se a descrição geral do estudo empírico, descrevendo-se a metodologia utilizada bem os objetivos que se pretendem alcançar e a caracterização dos participantes no estudo. Neste capítulo são ainda descritos os procedimentos e instrumentos de recolha e análise de dados.

No Capítulo 4 irá apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos através dos questionários aplicados aos participantes.

Para finalizar são apresentadas as conclusões do estudo e realizada uma análise comparativa entre os dados obtidos e a literatura especializada, referindo-se algumas limitações e constrangimentos do presente estudo.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – ESCOLA INCLUSIVA

Tem-se verificado ao longo dos anos uma evolução nas perspetivas e conceções educativas no sentido de considerar a educação como um direito de todos, devendo por essa razão ser assegurada a igualdade de oportunidades e acesso para todos os cidadãos independentemente das suas características individuais.

Os compromissos assumidos pela comunidade internacional, no sentido de reconhecer o direito fundamental de todos à educação, encontram-se consagrados em vários documentos assinados por diversos países, incluindo Portugal, e distintas organizações internacionais.

Em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, é acordada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), que proclama a importância da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa independentemente da variabilidade dessas necessidades, procurando universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais deu origem à Declaração de Salamanca (1994), através da qual se acordaram os princípios fundamentais do conceito de “Escola Inclusiva” e a conceção de que é essencial desenvolver uma pedagogia centrada na criança, bem como promover a educação de todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais e sociais.

Os seus pressupostos convencionam que a escola seja capaz de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos, assumindo uma pedagogia em que a diferença é aceite como normal e em que as estratégias de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades da criança, e não ser esta a ter que se adaptar a aspetos predeterminados relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo.

A produção de outros documentos, dos quais se destacam o Enquadramento de Acção de Dakar (2000), no qual o principal objetivo é alcançar a Educação para Todos até ao ano 2015, e a Declaração de Madrid (2002) que preconiza o princípio de “Não Discriminação mais Acção Positiva fazem a Inclusão Social”, tem contribuído para a implementação e orientação de políticas educativas baseadas em pressupostos inclusivos de combate à exclusão social e escolar (Sanchez & Teodoro, 2006).

A abordagem desenvolvimental, preconizada pela escola inclusiva de modo a dar resposta às necessidades de todas as crianças, pressupõe o desenvolvimento de sistemas educativos que adotem o princípio de inclusão, cujo enfoque se centralize nos grupos mais vulneráveis à marginalização e exclusão.

Autores como Ainscow (1997) consideram que, atualmente, se verifica um consenso quanto ao pressuposto de que a exclusão escolar contribui para a diminuição de oportunidades a nível dos diferentes sectores da sociedade. Deste modo, torna-se fundamental que os sistemas educativos fomentem e possibilitem a participação de todas as crianças nas atividades promovidas pela comunidade educativa, assegurando-lhes o acesso a um sistema educacional de qualidade onde não sejam ignoradas as questões macrossociais, promovendo a inclusão de todos, quer sejam crianças com deficiência ou pertencentes a grupos mais vulneráveis.

Tal como salientam Brodin e Lindstrand (2007, in Projecto IRIS, 2006, p.2) “a inclusão é sempre feita num espaço físico e é uma questão de comunidade e de igualdade de oportunidades”. Nesta perspetiva a educação inclusiva é ponderada como um recurso promotor de mudanças sociais, que através de uma educação efetiva promove o acesso aos bens comuns e à cidadania.

A evolução das conceções relativamente a esta orientação inclusiva é evidenciada por Clark et al. (1995, cit. por Ainscow, 1997, p. 13) ao mencionarem que a “referência superficial às necessidades educativas especiais, (...), foi gradualmente substituída pelo reconhecimento de que a agenda das necessidades especiais deveria constituir um elemento essencial do esforço para se atingir uma educação para todos”.

Assim, a progressão do pensamento acerca destas questões tem sido orientado no sentido de considerar que a escola inclusiva não visa apenas a integração das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e a introdução de estratégias e medidas suplementares para satisfazer as necessidades desses alunos, mas sim a reestruturação das escolas para que possam responder às necessidades de todas as crianças.

Esta perspetiva é realçada por Booth e Ainscow (2002) no *Índex* para a Inclusão, na medida em que este documento de apoio ao desenvolvimento das escolas inclusivas remete para uma inclusão que diga respeito à educação de todas as crianças e não apenas das que são portadoras de deficiência ou consideradas como pertencentes ao grupo das crianças com “necessidades educativas especiais”, pois é necessário dar também atenção às outras crianças que, apesar de não se enquadrarem nestes grupos, podem ser detentoras de dificuldades de aprendizagem

cujas causas possam estar relacionadas com estratégias de ensino/aprendizagem, relações pessoais ou organização da escola.

A nível político parece existir um consenso relativamente às orientações nacionais e internacionais concernentes às políticas educativas. Em Portugal os sucessivos quadros legislativos têm contribuído significativamente para uma escola aberta a todos os alunos. Não obstante, apesar da maior diversidade de alunos que frequentam a escola atual, a educação inclusiva é ainda um processo em desenvolvimento que requer uma mudança de atitudes e práticas (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009).

Para que esse processo se desenvolva Ainscow (1995, 2000, cit. por Sanches & Teodoro, 2006) proclama a mudança de alguns aspetos fundamentais na dinâmica escolar, ressaltando os aspetos cooperativos e de partilha de experiências e saberes, partindo de uma valorização dos conhecimentos e das práticas inerentes à própria escola, bem como a rentabilização dos recursos existentes. Uma liderança eficaz, o envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa nas decisões e orientações da escola, a planificação colaborativa, a definição de estratégias de coordenação, a focalização nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa, são alguns dos aspetos considerados como contribuindo para que ocorram as mudanças necessárias de modo a que a escola consiga criar novas situações de aprendizagem e de conceber os seus próprios recursos, tornando-se capaz de inventariar e eliminar os entraves à participação de todos.

1.1. Paradigmas da Escola Inclusiva

Em termos educativos, o novo paradigma inerente à escola inclusiva aponta para uma conceção de escola na qual todas as crianças beneficiem da mesma igualdade de oportunidades e acesso à educação, independentemente dos seus valores sociais e culturais ou das suas limitações intelectuais e físicas.

Quando chegam à escola as crianças são provenientes de contextos sociais e familiares mais favorecidos ou desfavorecidos, pelo que é necessário considerar que muitas delas possam ter sido expostas a diversas privações a nível afetivo, lúdico e social, que tendem a refletir-se no seu potencial de aprendizagem, tornando a escola no seu “mundo de primeira importância (Fonseca, 2008).

Neste pressuposto a inclusão deve ser encarada como a minimização de todas as barreiras à educação de todas as crianças. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando-a como um aspeto enriquecedor da própria comunidade educativa, que não seja sinónimo de desigualdade mas sim de diversidade e eventual ponto de partida das aprendizagens (Booth & Ainscow, 2002).

Deste modo o papel da escola não deve apenas centrar-se na transmissão de saberes, mas dar resposta à heterogeneidade e diversidade dos alunos, criando condições organizacionais e educacionais que promovam o seu desenvolvimento integral, preparando-os para a vida social e profissional, funcionando ainda como referência cultural e educacional para os alunos e restante comunidade educativa (Santos, 2007).

Neste contexto o mérito da escola inclusiva não consiste apenas na intenção de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, mas também na relevante contribuição que pode dar para a modificação de atitudes discriminatórias e criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

A escola pode trabalhar com as outras estruturas da sociedade de modo a fomentar e desenvolver oportunidades educativas que promovam o envolvimento de todos os parceiros, contribuindo para o desenvolvimento educativo e social das próprias comunidades educativas. Com a aplicação dos princípios da inclusão escolar, o direito à educação tornou-se, deste modo, um direito de cidadania.

Relativamente ao processo de ensino/aprendizagem Shepard (2000,2001, referido por Fernandes, 2008) sublinha a emergência de um novo paradigma no domínio da aprendizagem segundo o qual as crianças são encaradas como construtoras do seu próprio conhecimento, capazes de criar as suas interpretações e os seus modos de organizar a informação, bem como capacitar-se para a resolução de problemas. Nesta perspetiva, a aprendizagem é vista como um processo ativo que exige trabalho individual de interiorização que, no entanto, não pode ser compreendido e avaliado sem que seja considerado o seu contexto e conteúdo social.

Nesta linha, Booth e Ainscow (2002) incentivam uma perspetiva de aprendizagem que implique o envolvimento ativo das crianças através da integração das suas próprias experiências nos conteúdos a ensinar, fomentando a sua participação em experiências educativas partilhadas e em colaboração com os outros de modo a promover o reconhecimento, a aceitação e valorização pessoal de cada criança.

Independentemente do meio socioeconómico e cultural, e das dificuldades funcionais de cada criança, só através de um efetivo aumento da sua participação na própria aprendizagem, é possível responder e colmatar as efetivas necessidades de cada aluno promovendo a sua verdadeira inclusão (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009).

Não obstante é fundamental reforçar que o paradigma de escola inclusiva não pressupõe uma diminuição das expectativas face às aprendizagens dos alunos, mas sim um entendimento de que a escola deve promover aprendizagens com graus de dificuldade e complexidade que as tornem estimulantes e significativas para os seus alunos.

Deste modo, através da valorização dos saberes e experiências de todos os intervenientes, pretende-se que as aprendizagens ocorram com a ajuda do professor, mas também com a cooperação dos grupos de pares nos contextos naturais da criança.

Neste sentido, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento, para além do que foi anteriormente referido, também o envolvimento parental é considerado fundamental no processo de inclusão da criança, uma vez que a família é o principal contexto inclusivo da criança e a coesão familiar um dos pilares dessa inclusão.

Como refere Lopes (2010) o ambiente familiar pode contribuir significativamente para o sucesso ou insucesso escolar da criança e, se orientado para uma colaboração com a escola, pode também facilitar a identificação de eventuais dificuldades e facilitar a relação positiva da criança com a escola.

A participação dos pais no processo de inclusão dos seus filhos pode ser condicionado pelo que estes percecionam acerca da aceitação da escola relativamente à sua participação na dinâmica da mesma, da importância do seu papel no desempenho escolar dos filhos, que se pode observar, entre outros, através do acompanhamento na realização dos trabalhos de casa e outras atividades escolares, na articulação com os professores ou através das interações pais-filhos (Deslandes, 1999; Deslandes & Bertrand, 2004 cit. por Pires, 2009).

Como tal, Pires (2009) reforça a contribuição dos pais no processo de inclusão dos seus filhos, na medida em que a família e a escola constituem dois espaços de aprendizagem e socialização que se devem complementar através da utilização de estratégias diversificadas com o objetivo de promover a educação da criança, salvaguardando o enfoque na família como principal responsável pela função

educativa em geral, abarcando, por inerência, um papel fundamental a sua inclusão escolar.

Cabe ao professor, promover junto dos pais momentos de articulação e participação na vida escolar de modo a que estes estejam conscientes e informados acerca dos progressos dos seus filhos e do trabalho desenvolvido, fomentando uma comunicação efetiva entre os principais intervenientes no processo educativo do aluno (Nielson, 1999).

Todos estes pressupostos representam um crescente desafio para os professores, na medida em que, face a esta nova realidade, estes passam a desempenhar um papel fundamental na promoção de um meio educativo inclusivo que se pretende positivo e promotor de experiências de aprendizagem bem sucedidas e gratificantes para todos os alunos (Nielson, 1999).

Neste sentido é fundamental uma mudança de postura dos professores face aos atuais paradigmas educativos, uma vez que estes implicam novas competências e atitudes mais flexíveis de modo a que consigam dar resposta à diversidade que caracteriza os grupos de alunos da escola atual. Para Gomes (1997, cit. por Santos, 2007) é essencial que o professor saiba respeitar a diferença, relacionando-se individualmente com cada aluno, para que através de um processo crítico e reflexivo consiga fomentar uma educação de valores que permita ao aluno encontra-se a si próprio e respeitar o outro.

1.2. O papel dos Professores

Para que a escola seja capaz de corresponder à heterogeneidade de necessidades das crianças que a frequentam, é fundamental que o desenvolvimento da mesma se processe tendo em conta os seus alunos, bem como os profissionais que dela fazem parte. Deste modo, para que esta se torne motivante e acolhedora para todos, é essencial o aperfeiçoamento de condições de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento de relações colaborativas não só entre alunos, como também entre os docentes.

Nesta perspetiva Booth e Ainscow (2002) defendem a importância de valorizar e utilizar os recursos existentes dentro das próprias escolas, nomeadamente os que são resultantes da cooperação e partilha de saberes entre os professores, na medida em que estes se encontram em situação privilegiada relativamente ao conhecimento

dos seus alunos e das suas dificuldades, bem como do conhecimento de possíveis barreiras a uma participação ativa das crianças no próprio processo de aprendizagem.

Walther-Thomas (1997) salienta a necessidade de promover modelos de organização da escola que fomentem o desenvolvimento de estruturas mais colaborativas que facilitem a interação e colaboração baseada em princípios de comunicação efetiva e resolução de problemas entre os diferentes profissionais quer entre professores quer seja numa perspetiva interdisciplinar que envolva outros técnicos de apoio à escola.

Neste sentido, tal como sugere Santos (2007) o professor, através das suas práticas de ensino, pode ser um agente de mudança dentro da própria escola, promovendo alterações a nível da organização escolar e tornando-se um construtor profissional do currículo que trabalha em articulação com os pares através do diálogo e negociação de propostas, potenciando uma atitude reflexiva sobre as práticas desenvolvidas que contribuirá para a construção do seu saber profissional.

Como um dos protagonistas do processo educativo, o professor desempenha um papel relevante na progressão das aprendizagens e na capacitação de todos os alunos. Através de uma gestão diversificada das suas práticas e adoção de estratégias diferenciadas e individualizadas, nomeadamente ao nível das adequações curriculares, diferenciação pedagógica e trabalho cooperativo, o professor pode responder às necessidades educativas dos seus alunos e promover o desenvolvimento de competências sociais e de autonomia no âmbito de uma perspetiva inclusiva.

Através de um modelo de intervenção centrada nas relações que se estabelecem nas díades e tríades professor-aluno-outros profissionais, o professor assume um papel fundamental no desenvolvimento do potencial dos alunos e na definição de estratégias eficazes para o processo de aprendizagem dos conteúdos educativos (Candeias, 2009).

Todavia, tem-se verificado que os pressupostos atrás referidos bem como a heterogeneidade dos alunos e as políticas educativas pelas quais se rege a escola atual, apresentam alguns desafios aos professores tanto ao nível das suas práticas e atitudes como das conceções e perceções.

De facto, nem sempre as mudanças a nível das políticas educativas e dos paradigmas educacionais são acompanhadas pela mudança de crenças, conceções e atitudes por parte dos professores e outros elementos da comunidade educativa, pelo que, relativamente ao atual paradigma da escola inclusiva, os seus pressupostos

devem ser discutidos e pensados nomeadamente ao nível das atitudes dos professores. (Clark et al., 1995, referidos por Camisão, 2004)

A atitude do professor face aos aspetos relativos à inclusão dos alunos é determinante, na medida em que este é considerado o principal agente inclusivo dos alunos nas escolas. Através de apoios, recursos e formação adequada é possível fomentar no professor o desenvolvimento de atitudes positivas que se traduzam numa maior diversidade ao nível das práticas desenvolvidas, bem como num melhor entendimento da relação que se deve estabelecer entre do processo de avaliação e de aprendizagem dos alunos, e um maior envolvimento dos alunos e dos pais nesses mesmos processos. Estas atitudes podem ainda refletir-se na procura de procedimentos avaliativos que contemplem informação sobre as práticas ocorridas na sala de aula e não se foquem, exclusivamente, nos défices dos alunos (Watkins, 2007).

Camisão (2004) no estudo que realizou no sentido de aferir as perceções dos professores relativamente à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento concluiu que os professores do ensino regular tendem a manifestar uma atitude favorável face à inclusão destes alunos apesar de revelarem alguma relutância quanto à sua permanência a tempo inteiro na sala, uma vez que consideram não estar preparados para responder de forma eficaz às necessidades destas crianças e que consideram não estar reunidas as condições necessárias à promoção do sucesso educativo destes alunos.

A par desta ideia Clark (1997) alega que os alunos recebem diariamente informação acerca do seu desempenho e competências escolares colocando o professor como principal interlocutor e transmissor dessa informação através das suas atitudes e interação com os alunos, ainda que por vezes a transmissão de informação se efetue de modo inconsciente através de indicadores como quantidade de reforço ou punição que se dá ao aluno. Deste modo, mesmo que por vezes a intenção do professor seja a de procurar promover o desenvolvimento de competências e aumentar a autoestima da criança, as suas atitudes e ações podem indicar o contrário. Nesta perspetiva as conceções e crenças que os professores têm relativamente às dificuldades dos seus alunos, poderão condicionar o desempenho dos mesmos, uma vez que, como salientam Kistner, Osborne e Le Verrier (1988, referidos por Clark, 1997) a informação que os professores transmitem de forma, por vezes, inconsciente aos alunos com dificuldades de aprendizagem relativamente às suas capacidades e competências é encarada pelos mesmos de forma muito significativa.

Assim, se o professor mantiver baixas expectativas relativamente ao desempenho do aluno e se acreditar que existem grandes possibilidades de este revelar insucesso nas atividades e tarefas que lhe sejam atribuídas, a sua postura pode contribuir para reforçar na criança a convicção que é menos competente e eficaz que os restantes pares.

Face a esta realidade, autores como Ainscow (1996), Correia (2005) e Santos (2007), encaram a formação de professores como um instrumento que pode contribuir significativamente para dar resposta aos desafios colocados aos professores a nível científico e pedagógico. Salientam a necessidade de investir na formação inicial e contínua de professores no sentido de promover o aprofundamento e atualização de conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como a aquisição de novas competências de ensino subjacentes ao desenvolvimento de práticas e modelos educativos promotores de inclusão.

Candeias (2009) salienta a necessidade de uma formação centrada na definição de metodologias e estratégias de avaliação e intervenção inclusivas, que conduza os professores a uma atitude mais tolerante, recetiva e colaborante, aproximando-os de um ensino menos estereotipado e mais recetivo aos outros.

Com efeito, a relevância atribuída à formação é também enfatizada pelos próprios docentes e outros agentes educativos quando questionados acerca da forma como poderão fazer face aos desafios colocados pela escola inclusiva e pela exigência de práticas educativas inclusivas de qualidade.

Como referem Pomar et al. e Grácio et al. (2009) quando questionados acerca das suas perspetivas no que concerne à formação de professores para a escola inclusiva, os docentes e outros agentes educativos ressaltam o papel da formação inicial e contínua, nomeadamente no que se refere à aquisição de competências pessoais e relacionais, conhecimentos específicos sobre diversas NEE, bem como aspetos relacionados com os processos e dinâmicas de desenvolvimento e aprendizagem, designadamente fatores como a motivação, autoestima, e autoconfiança. Não obstante, de acordo com o estudo realizado pelos autores, o domínio de conhecimentos e competências relativos às estratégias e práticas de intervenção promotoras de inclusão na sala de aula, foi um dos mais referidos pelos inquiridos.

Ainscow (1996), Correia (2005) e Santos (2007) partilham, ainda, a convicção de que é importante disponibilizar tempo aos docentes para que estes possam avaliar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, partilhando com os pares os seus

sucessos e insucessos, dúvidas e inquietudes, no sentido de promover na escola um ambiente de entreajuda e colaboração que facilite a evolução das práticas educativas.

Watkins (2007) destaca que, entre outros aspetos, a formação inicial, contínua e especializada de professores deveria clarificar e promover a aquisição de saberes relacionados com a avaliação inclusiva, de modo a prepará-los para a utilização da avaliação contínua como uma ferramenta de trabalho que efetivamente sirva de base para a definição de objetivos e estratégias de aprendizagem.

1.3. Avaliação Educativa e Inclusiva

Na sequência do que foi referido anteriormente pode encarar-se a avaliação das aprendizagens com um elemento fundamental no processo educativo.

Lebeer e Partanen (2011) alertam para a necessidade de procurar novas formas de avaliação, uma vez que urge avaliar a criança dentro dos seus contextos de aprendizagem mas de uma forma dinâmica e interativa, para que seja possível aferir os aspetos relativos à sua funcionalidade e ao modo como processa e participa nas suas aprendizagens.

Todos os procedimentos efetuados no âmbito de uma avaliação inclusiva devem ser complementares entre si e, para além das dificuldades dos alunos, devem refletir principalmente os seus progressos e evoluções, fomentando a participação dos mesmos no próprio processo de avaliação, no sentido de promover o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos, tanto quanto possível (Watkins, 2007).

Fernandes (2008) considera que, no atual sistema educativo, a avaliação preconizada pelas escolas continua a evidenciar maior preocupação em atribuir classificações, do que em analisar o que as crianças sabem e compreender as suas dificuldades de modo a contribuir para a superação das mesmas. A par desta ideia é colocado em evidência que a avaliação das aprendizagens deve ser encarada como um processo de recolha de informação que permita às crianças melhorar o seu desempenho, tornando-as mais autónomas e responsáveis na avaliação do seu trabalho e na concretização das suas próprias aprendizagens.

Fonseca (2008) alerta para a necessidade da escola criar processos de avaliação que respeitem as diferenças psicológicas de cada um, afastando-se da sua função de atribuição de classificações de insucesso que se refletem de forma mais acentuada nas crianças com dificuldades, uma vez que ao atribuir-lhes um “rótulo” de

insucesso fará com que a escola se torne para elas num ambiente de desvalorização e humilhação.

Neste ponto de vista, considera-se necessário promover tarefas de avaliação mais abertas e variadas, de modo a que se possam diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos de recolha de informação junto das crianças, para que o procedimento avaliativo possa abranger os processos complexos de pensamento, contribuindo para a valorização dos aspetos de natureza socioafectiva, centrando-se nas estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos (Fernandes, 2008).

Avaliar a criança a nível comportamental e de realização, permite ao professor a recolha de dados que, depois de interpretados, podem contribuir para a definição de estratégias, objetivos e atividades que possibilitem o desenvolvimento de uma intervenção que vá ao encontro das necessidades da criança, independentemente da especificidade das mesmas.

Guijarro (1996) salienta que um dos critérios fundamentais que o professor deve considerar quando observa que uma criança manifesta dificuldades de aprendizagem, é o de acionar todos os recursos metodológicos e pedagógicos de que dispõe, no sentido de aferir se essas dificuldades podem ser ultrapassadas por esses meios, ou se pelo contrário será necessário recorrer a recursos especializados a nível educativo, psicológico ou médico.

De modo a proceder à adequação das respostas educativas e escolares, o Ministério da Educação (ME) (2008) salienta a indispensabilidade de se avaliar e distinguir entre as crianças que apresentam dificuldades resultantes da falta de coincidência entre o capital social e cultural da sua família de origem e aquele que a escola requer, e as crianças que apresentam dificuldades resultantes de alterações de carácter permanente ao nível das estruturas e funções do corpo. No que se refere ao primeiro caso o ME considera que estas dificuldades podem ser colmatadas através de algumas adequações metodológicas e rentabilização de recursos disponibilizados pelas escolas. Relativamente ao segundo caso considera-se que estas crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais, pelo que se pretende que usufruam de apoios especializados e respostas diferenciadas que constam na atual legislação referente à Educação Especial.

Neste sentido, com intuito de clarificar quais os destinatários da Educação Especial, o Decreto-lei 3/2008 reporta para a importância do processo de referenciação das situações que possam carecer de alguma clarificação. Neste processo que pressupõe a análise da máxima informação possível sobre a criança, a

primeira questão que se coloca é saber se esta situação justifica ou não uma avaliação especializada.

Candeias (2009) e Lebeer e Partanen (2011) salientam a emergência de um novo paradigma de avaliação dinâmica e funcional, que se afasta das concepções tradicionais das abordagens avaliativas centradas nas dificuldades dos alunos, e que perspectiva analisar os processos de aprendizagem, centrando-se nas dinâmicas que se estabelecem na relação professor-aluno e na capacidade de desenvolvimento e potencial de aprendizagem do aluno. De modo a promover uma intervenção educativa inclusiva eficaz e a identificação de estratégias adequadas promotoras de aprendizagem, esta abordagem avaliativa pressupõe a continuidade entre o processo de avaliação e a intervenção educativa, na medida em que assume “a importância do contexto e da educação-formação na modificabilidade cognitiva e no desenvolvimento do potencial de cada aluno” (Candeias, 2009).

Este novo paradigma aponta como principal objetivo da avaliação o planeamento adequado e monitorização da intervenção educativa que seja efetivamente inclusiva para todas as crianças independentemente das suas dificuldades. Assim, no âmbito do Projeto DAFFODIL (Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning) Lebeer e Partanen (2011) propõem algumas linhas orientadoras dirigidas aos diferentes intervenientes no processo de avaliação. Como orientações gerais para uma avaliação dinâmica e funcional os autores apontam a necessidade de adotar uma perspectiva interprofissional/interdisciplinar, uma vez que a avaliação deve ser encarada como um trabalho de equipa aberto aos vários pontos de vista dos diferentes intervenientes, uma vez que as barreiras à aprendizagem podem ser inerentes às atitudes, comportamentos e concepções dos que intervêm no processo de ensino/aprendizagem. É proposto que a avaliação seja efetuada tendo em atenção a multiplicidade e complexidade de interações que as crianças estabelecem nos contextos onde se inserem, na medida em que estas são um fator determinante na aquisição das aprendizagens. É fundamental que a avaliação seja realizada com base em definições e conceitos de avaliação e inclusão baseados em conhecimentos científicos claros, objetivos e atuais.

Grácio e Candeias (2011) propõem a constituição de equipas multidisciplinares de avaliação e intervenção, bem como o trabalho desenvolvido numa perspectiva colaborativa entre os diferentes técnicos, incluindo os professores, de modo a promover uma avaliação e identificação das reais necessidades de cada criança e a

capacidade da escola para eliminar fatores de risco ou desenvolver fatores de proteção que facilitem o sucesso dos seus alunos. Esta abordagem facilitará a definição e implementação de respostas ajustadas com base nas capacidades e pontos fortes das crianças e da escola, contribuindo significativamente para o seu sucesso e capacidade de resiliência.

1.4. Obstáculos à escola inclusiva

Segundo Booth e Ainscow (2002), tratando-se a inclusão de um processo contínuo que envolve uma mudança constante, é um ideal que dificilmente será atingido em pleno pelas escolas pois, a par da evolução das conceções inclusivas na educação, a escola inclusiva continua a defrontar-se com alguns problemas que persistem, nomeadamente aspetos relacionados com a própria escola e também com a comunidade e as políticas educativas.

A dificuldade de organização e criação de condições para uma maior colaboração e parceria entre os diversos intervenientes no processo educativo, bem como a criação de estruturas de apoio continuam também a representar alguns dos entraves a uma escola inclusiva (Walther-Thomas, 1997). Nesta perspetiva é fundamental que as equipas diretivas das escolas se envolvam e iniciem o processo de mudança com base nos princípios inclusivos (Correia, 2005) na medida em que uma liderança ativa e eficaz por parte dos órgãos diretivos, determinados em responder às necessidades dos seus alunos, contribuirá significativamente para o sucesso e implementação da escola inclusiva (Ainscow, 1996).

A par desta ideia Sim-Sim (2008) salienta que, nesta escola que se pretende para todos, a gestão do espaço e do tempo de aprendizagem, bem com a gestão do projeto curricular e as metodologias pedagógicas, podem traduzir-se em dificuldades sentidas pelos professores devido à singularidade das necessidades das crianças em contexto de sala. Os constrangimentos sentidos pelos professores podem constituir um entrave à construção de um caminho de aprendizagem, traduzindo-se no acentuar das dificuldades de aprendizagem das crianças.

Desta forma Sim-Sim (2008) considera ainda, que por vezes as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos refletem as adversidades sentidas pelos professores ao abordarem um grupo com características muito heterogéneas e singulares, pelo que se torna fundamental a identificação das verdadeiras

necessidades dos alunos e conseqüente adaptação do projeto de turma, bem como a gestão adequada do currículo e organização da dinâmica educativa, de modo a que estas se adaptem às necessidades dos alunos e promovam as suas aprendizagens.

Autores como Kauffman e Lopes (2007) alertam para a importância de não confundir a universalidade do ensino com a universalidade dos métodos de ensino, pois enquanto a primeira é socialmente necessária uma vez que os desafios colocados pela sociedade aos seus membros exigem cada vez mais um elevado nível de conhecimento, a segunda poderá conduzir ao fracasso total de alguns alunos, na medida em que a igualdade dos métodos, dos espaços e dos currículos para todas as crianças independentemente das suas capacidades e competências, pode traduzir-se numa alienação das mesmas relativamente ao ensino e aprendizagem que lhes são proporcionados.

Torna-se fundamental que os professores estejam preparados para promover a contextualização e integração de saberes através de uma educação para a cidadania global que reconheça e valorize a diferença através de um exercício diário de cooperação e tolerância (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009).

No âmbito de uma investigação realizada transversalmente nos países parceiros do Projeto IRIS (Improvement Trough Research in Inclusive Schools) sobre o estado da arte em educação inclusiva, através da qual se focaram, entre outros aspetos, as conceções dos diferentes sujeitos relativamente às barreiras existentes ao nível da escola e comunidade inclusiva, Grácio et al. (2009) salientam a necessidade de um trabalho de consciencialização, junto dos professores e restantes agentes educativos e comunitários, na medida em que, de acordo com os resultados obtidos, se concluiu que a necessidade de mudanças profundas ao nível das mentalidades, valores, crenças e atitudes, são apontados como um dos principais obstáculos à implementação dos pressupostos teóricos inclusivos ao nível da escola e da comunidade.

CAPÍTULO 2 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Considerada uma área de estudo ainda relativamente recente, as Dificuldades de Aprendizagem (DA) tem suscitado o interesse de uma diversidade de técnicos e investigadores que se têm dedicado à investigação desta temática no sentido de estudar processos de resposta às necessidades de crianças que apresentam comportamentos que não se enquadram dentro dos esperados numa aprendizagem dita normal (Correia 2007).

Muitas definições têm surgido ao longo dos últimos anos, associadas a fatores e causas tão distintos quanto os termos utilizados para a sua designação. Efetivamente a problemática das Dificuldades de Aprendizagem reveste-se de alguma complexidade, na medida em que parece não existir ainda uma decisão consensual quanto ao conceito de dificuldades de aprendizagem, verificando-se alguma ambiguidade quer na definição do conceito em si, quer na clarificação dos critérios do mesmo.

Todavia o crescente interesse pelas Dificuldades de Aprendizagem “resultou num conjunto de teorias, todas elas orientadas para o estudo das características e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar esse afastamento de uma *aprendizagem típica*” que se traduziu numa grande diversidade de termos utilizados para designar esta problemática (Correia, 1991; 2007, p. 156).

Esta panóplia de teorias e definições reflete-se também nos aspetos relativos à avaliação das Dificuldades de Aprendizagem e com eventuais repercussões ao nível das respostas educativas.

Alertando para o perigo de as DA estarem a ser diagnosticadas e identificadas com base em critérios pedagógicos arbitrários e avaliações médicas e psicológicas baseadas em testes tradicionais sem qualquer adaptação ou conversão educativa Fonseca (2008) considera que, pelo facto de atualmente ainda não existir um modelo ou método de avaliação que permita identificar inequivocamente uma criança com DA, a avaliação psicoeducacional constitui uma das áreas fracas a nível do diagnóstico das DA, que por sua vez contribui também para a incongruência que se observa ao nível das respostas educativas (Fonseca, 1995, 2008; Silva, 2008).

No entanto, vários avanços têm sido feitos neste domínio, existindo já linhas de orientação para o desenvolvimento e educação inclusivas que permitem ultrapassar várias destas fragilidades (Lebeer & Partaner, 2011).

2.1. Definição e Etiologia de Dificuldades de Aprendizagem

Casas e Rebelo (1994, 1993, referidos por Cruz, 1999) realçam que as dificuldades existentes em atribuir uma denominação ao grupo de crianças que apresentam certas dificuldades no decorrer das suas aprendizagens, conduziu a uma diversidade de terminologias que traduz as diferentes perspetivas existentes relativamente ao conceito de DA.

Não obstante Correia (2004) considera que o conceito de Dificuldade Aprendizagem emergiu devido à dificuldade existente em clarificar e compreender as razões pelas quais alguns alunos, que se encontravam dentro dos parâmetros considerados normais para a sua faixa etária, apresentavam dificuldades ao nível de áreas académicas como a leitura, a escrita e o cálculo, que por sua vez se traduziam em insucesso escolar.

Relativamente a esta temática Senf (1990, referido por Fonseca, 2008) faz uma analogia entre o quadro das DA e uma “esponja sociológica” pela qual foram absorvidos uma grande diversidade de problemas educacionais e consequentes ocorrências que lhe são inerentes.

Deste modo verifica-se que a multiplicidade de termos com um carácter essencialmente descritivo e sem conotação explicativa como incapacidade para a aprendizagem, dificuldades para a aprendizagem, problemas de aprendizagem ou deficiências cognitivas, se sobrepõe e confunde com outros termos que possuem uma vertente orgânica e que remetem para uma possível etiologia cerebral das DA como o termo lesão cerebral, imaturidade neurológica ou disfunção cerebral mínima (Casas, 1994; Rebelo, 1993 referidos por Cruz, 2009).

De acordo com Correia (2007) o termo DA foi impulsionado por Samuel Kirk no início dos anos 60 no sentido de designar as dificuldades relacionadas com o insucesso escolar que não seriam resultantes de deficiência mental, de privações sensoriais ou culturais bem como de fatores pedagógicos. Por apresentar um carácter essencialmente educacional relegando para segundo plano uma componente mais clínica, esta definição foi bem recebida e aceite tanto por técnicos como investigadores e pais.

A par desta ideia Barbara Bateman, mantendo como referência os pressupostos alvitados por Kirk, sugeriu uma definição de DA que salienta a existência de uma “discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização” (Bateman, 1965, cit. por Correia,

2007, p. 157). No entanto, longe de reunirem o consenso da comunidade em geral estas definições levantavam algumas dúvidas relativamente à identificação, elegibilidade e intervenção junto das crianças com DA.

Posteriormente utilizando a designação de Distúrbio de Aprendizagem, Kirk e Gallagher (1996), defendem que esta se pode dividir em duas categorias, nomeadamente os distúrbios de aprendizagem relativos ao desenvolvimento que relevam para dificuldades de atenção, memória percepção e falhas percetivo motoras, bem como os distúrbios de aprendizagem académica que se referem a dificuldades significativas ao nível da leitura, escrita e matemática, observando-se que o desempenho académico da criança não corresponde ao seu potencial.

Kirby e Williams (1991, referidos por Cruz, 2009) optam pela terminologia Problemas de Aprendizagem na medida em que consideram que esta abrange o grupo alargado de crianças que se caracterizam pelo designado insucesso escolar e o grupo mais reduzido de crianças que apresenta as intituladas dificuldades de aprendizagem.

De acordo com a classificação de uso universal DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) as Perturbações da Aprendizagem, anteriormente designadas como Perturbações das Aptidões Escolares, englobam quatro categorias, nomeadamente as Perturbações da Leitura, as Perturbações do Cálculo, as Perturbações da Escrita e as Perturbações da Aprendizagem Sem Outra Especificação, observando-se que esta última categoria pode incluir problemas nas áreas da leitura, escrita e cálculo que em conjunto interferem de forma significativa no desempenho escolar da criança apesar da avaliação das suas capacidades individuais não se encontrar substancialmente abaixo dos parâmetros esperados para a sua faixa etária.

De acordo com Fonseca (2008) a definição que atualmente reúne maior consenso é a do Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee of Learning Disabilities – NJCLD 1988), que apresenta as Dificuldades de Aprendizagem como “uma expressão genérica que refere um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática” (p. 10).

Correia (2008) e Correia e Martins (1999) consideram que também em Portugal o termo DA tem sido utilizado para denominar realidades diferentes, uma vez que podem abranger problemas de aprendizagem intrínsecos à criança, nomeadamente dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, bem como problemas de aprendizagem

de origem extrínseca como um ensino inadequado. Estes autores referem, ainda, que o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido empregado em dois sentidos. Um mais amplo que pode referir-se ao insucesso escolar ou até a necessidades educativas especiais, e outro mais restrito que abrange um conjunto de “discapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, como académicas” (Cruz, 2009, p. 3).

No sentido de tentar clarificar esta questão, Correia (2008) propõe a designação de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), realçando que estas dizem respeito ao modo como um indivíduo processa a informação quer seja ao nível da receção, integração, memorização e expressão, observando-se, de um modo geral, uma discrepância entre as suas capacidades, ou seja o seu potencial, e o seu desempenho escolar a nível académico e socioemocional. Esta designação de cariz educacional pretende designar problemas de aprendizagem específicos e intrínsecos à criança que subentendem discapacidades numa ou mais áreas académicas, nomeadamente ao nível da leitura, escrita e resolução de problemas.

Ao utilizar o termo Dificuldades de Aprendizagem, Cruz (1999) pretende fazer referência às alterações verificadas ao nível do rendimento académico das crianças, independentemente da sua origem e sem especificar as fragilidades observadas.

Não obstante as diferentes terminologias e definições propostas para as DA e da controvérsia que tem gerado entre alguns autores sobre a inserção do fator discrepância como um parâmetro relevante que caracteriza as crianças que com esta problemática, Correia (2008) salienta que a discrepância verificada entre o potencial da criança e o seu desempenho académico tem constituído um dos importantes fatores na identificação dos alunos com esta problemática.

Esta opinião é também evidenciada por Kirk e Gallagher (1996), na medida em que são de parecer que apesar da heterogeneidade do grupo de crianças que se enquadra na definição de DA, e das distintas causas que possam ser apontadas para as suas dificuldades, estas têm algo em comum, nomeadamente a discrepância que se verifica entre as suas reais capacidades e o seu desempenho.

Não obstante as tentativas de clarificação e consenso, o termo Dificuldades de Aprendizagem continua a ter uma grande abrangência, já que nele se podem incluir desde as dificuldades de aprendizagem, propriamente ditos, até às dispedagogias que remetem para problemas de aprendizagem originados por questões relacionadas com as condições de ensino e com o professor. Devido a heterogeneidade do grupo de

crianças que apresenta estes problemas, a identificação e definição deste conceito tem sido difícil de descrever ou quantificar (Kirk & Gallagher, 1996).

As diferenças observadas relativamente ao conceito de DA manifestam-se igualmente no que se refere às causas que determinam estes problemas de aprendizagem, já que enquanto os psicólogos e os pedagogos apontam para causas psicológicas ou pedagógicas, os neurologistas e neuropsicólogos encontram como justificação as disfunções neurológicas ou fisiológicas (Casas, 1994, referido por Cruz, 1999).

Correia (2008) apresenta as DAE como resultantes de disfunções neurológicas e cognitivas, excluindo como causas a deficiência mental, os problemas motores, as privações sensoriais e as perturbações emocionais ou sociais, apesar de estas se poderem verificar em simultaneidade com as DAE. O autor defende a existência de uma relação causal entre a qualidade de funcionamento dos processos cognitivos da criança e a qualidade da sua aprendizagem nomeadamente ao nível da linguagem oral, da matemática, da leitura e da escrita.

A definição defendida pelo Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem pressupõe também que as referidas desordens são intrínsecas ao indivíduo tendo como causa uma disfunção do sistema nervoso que poderá permanecer durante toda a vida (Fonseca, 2008).

Correia (2008) realça que muitas das definições de DAE contém o designado fator de exclusão na medida em que excluem a hipótese de problemáticas como a deficiência mental, visual e auditiva, problemas motores, emocionais, culturais ou económicos, constituírem a causa das DAE. No entanto este pressuposto não invalida que as DAE possam coexistir com qualquer das condições referidas.

2.2. Dificuldades de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico nas áreas de leitura, escrita e matemática

Quando da sua entrada no 1º ciclo do ensino básico as crianças tem, habitualmente, expectativas positivas relativamente às aprendizagens que irão realizar, nomeadamente ao nível da leitura, da escrita e da matemática. No entanto, para as crianças com DA estas expectativas nem sempre se confirmam, já que as suas dificuldades lhes podem provocar um contacto inicial pautado pela frustração e

desmotivação que irá condicionar a aquisição dos processos de leitura e escrita e aprendizagem da matemática.

Kirk e Gallagher (1996) salientam o papel do professor na deteção de problemas a nível das dificuldades de aprendizagem académicas uma vez que são estes que através do fraco desempenho escolar dos seus alunos, detetam eventuais dificuldades e encaminham para avaliações mais específicas de modo a que se possam identificar as causas associadas a essas fragilidades.

Nesta perspetiva, Fonseca (2008) salienta que na avaliação e identificação das DA continua a desvalorizar-se com alguma frequência, os dados fornecidos pelos professores que trabalham com estas crianças em detrimento dos resultados obtidos através de testes psicométricos tradicionais e de dados clínicos.

Inicialmente as dificuldades sentidas pelas crianças poderão ser entendidas como transitórias e ultrapassáveis através de um esforço suplementar, não obstante, à medida que se vão mantendo ou agravando, a criança pode começar a perceber que estas se devem à sua falta de capacidade, pelo que frequentemente deixa de investir em tarefas relacionadas com conteúdos académicos (Lopes, 2010).

Fonseca (1995, referido por Silva, 2008) assinala a existência de um conjunto de comportamentos específicos que caracterizam a conduta das crianças com DA, entre os quais se encontram dificuldades ao nível da conversação, labilidade emocional, problemas de orientação, de atenção, psicomotores e perceptivos ao nível visual e auditivo bem como desordens na memória e cognição.

Lopes (2010) salienta que é essencial caracterizar as crianças com DA a nível cognitivo e comportamental, de modo a que seja possível entender a relação que se estabelece entre a problemática das DA e a reatividade emocional observada nalguns alunos, uma vez que na maior parte dos casos não são as perturbações comportamentais que contribuem para as DA, mas são as dificuldades sentidas por esses alunos e a conseqüente dificuldade em lidar com fracasso escolar, que frequentemente antecedem a emergência de problemas comportamentais.

Nesta linha de ideias, Rio (1991) salienta que pelo constrangimento em lidar com as próprias fragilidades, frequentemente as dificuldades experienciadas pelos alunos são dissimuladas por problemas comportamentais pautados por grande instabilidade emocional, psicomotora e da atenção/concentração, ou por atitudes de retração e alheamento face aos aspetos académicos e de socialização.

A observação e compreensão destes comportamentos pelo professor podem contribuir para identificar esta problemática, apesar da complexidade que o seu

diagnóstico ainda envolve. Assim, com o intuito que a identificação das dificuldades seja precisa e eficaz, cabe ao professor observar as diferentes áreas definidas como essenciais para o 1º ciclo, analisando as competências alcançadas pelos alunos ao nível da leitura, escrita e matemática.

Numa primeira abordagem aos aspetos relacionados com a área da leitura e escrita, é de salientar que o ato de ler e escrever, pela complexidade que encerra, pressupõe a aquisição de determinadas competências para que possa ser concretizado e automatizado.

Conceptualizada como uma competência fundamental no desenvolvimento da leitura, a consciência fonológica é a primeira etapa do complexo processo de aquisição da leitura e da escrita (Siegel, 2010), traduzindo-se na “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas, 2007, p.11), ou seja na compreensão das diferentes formas como a linguagem oral pode ser dividida em componentes menores que podem ser manipulados.

Neste sentido, como salienta Lopes (2005, 2010) os testes que impliquem tarefas fonológicas constituem um dos instrumentos mais indicados na avaliação das DA, uma vez que as crianças com esta problemática habitualmente prolongam a fase de leitura fonológica para além do esperado para a sua faixa etária e nível de escolaridade.

O processo de leitura pode traduzir-se no ato de associar distintivamente símbolos visuais e unidades de som, que através da integração de informação visual, fonológica, ortográfica e semântica, permite a compreensão do discurso escrito (Ziegler & Goswami, 2005; Ziegler et al, 2008).

Não obstante, como refere Siegel (2010) alguns estudos de correlação demonstram que no início da aprendizagem do processo de leitura as crianças ainda estão a aprender a descodificar, pelo que a correlação do que leem com a compreensão daquilo que leem, é muito baixa. Assim, a capacidade de compreensão da leitura estará comprometida se a criança apresentar dificuldades ao nível da identificação ou descodificação das palavras, bem como ao nível das competências cognitivas que este processo implica.

Deste modo, é fundamental que o professor tenha presente a diferenciação entre leitura e compreensão da leitura, pelo que, do ponto de vista pedagógico, é essencial que no início deste processo se invista, particularmente, no desenvolvimento de competências necessárias para o mecanismo de identificação e descodificação

automatizado das palavras, de modo a que a criança consiga atingir um nível de fluência de leitura que permita a sua compreensão.

Relativamente aos aspetos que remetem para o desenvolvimento da escrita no 1º ciclo, Pereira e Azevedo (2005) salientam que, apesar da evidente relação entre esta e a oralidade, há que considerar que a escrita se reveste de um maior nível de dificuldade, uma vez que implica a gestão e avaliação do conteúdo que se vai dirigir ao destinatário, e também da linguagem a ser utilizada em relação ao referido conteúdo. Deste modo, por vezes verifica-se que algumas crianças são capazes de elaborar uma boa narrativa oral sem que a consigam reproduzir através da escrita, já que revelam dificuldades em “pensar a linguagem”.

Desta forma, ressalva-se o papel determinante dos professores na gestão da linguagem escrita, de modo a que através da transcrição escrita de discursos e narrativas orais, estes possibilitem aos alunos a apropriação das características de diferentes textos escritos.

Aleixo (2005) citando Rueda (1996), afirma que os problemas no desenvolvimento da linguagem escrita, manifestados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, derivam de três fatores: de défices de aprendizagem da linguagem escrita, que se traduzem em produções escritas pobres a nível da sintaxe, da criatividade e do número de palavras; da incapacidade de funcionamento cognitivo, que se manifesta através das dificuldades a nível da autorregulação, atenção, motivação e comportamento estratégico; das especificidades do próprio ensino, que se pode caracterizar pela menor seleção de atividades de escrita e pelo pouco tempo dedicado às mesmas.

No que concerne à área da matemática, as mais recentes orientações metodológicas (M.E. DGIDC, 2007) apontam para a importância de reforçar e ter sempre presente nos programas de ensino, três capacidades transversais a toda a aprendizagem da matemática: a resolução de problemas – que pressupõe que os alunos sejam capazes de formular e resolver problemas matemáticos e de outros domínios do saber com os quais se possam deparar nos seus diferentes contextos diários; o raciocínio matemático – que conjectura a compreensão do que é uma generalização e aspetos argumentativos como a justificação de passos e de operações na resolução de uma determinada tarefa recorrendo à linguagem dos números; e a comunicação matemática – que subentende a capacidade de expressar ideias próprias, bem como de interpretar, compreender e discutir ideias que lhe são

apresentadas, através da vertente oral e escrita da linguagem simbólica da matemática.

No que concerne ao 1º ciclo, subentende-se a existência de três eixos fundamentais considerados como norteadores dos programas de ensino/aprendizagem: o trabalho com números e operações, o pensamento algébrico (geometria e medida) e o trabalho com dados.

Relativamente aos números e operações, o propósito principal do ensino pressupõe que se desenvolva nos alunos o sentido e a compreensão do número e das operações, bem como a resolução de problemas através da utilização de conhecimentos adquiridos e do desenvolvimento da capacidade de cálculo mental e escrito. Nos aspetos que remetem para a temática da geometria e medida, subentende-se que os alunos desenvolvam o sentido espacial, atribuindo-se relevância no que concerne à visualização e compreensão das propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, bem como noções de grandeza e processos de medida. Quanto à organização e tratamento de dados conjectura-se que os alunos desenvolvam a capacidade de ler, interpretar, recolher, organizar e representar dados em tabelas e gráficos, permitindo-lhes a quotidiana resolução de problemas nos diferentes contextos onde estão inseridos.

Não obstante, no que concerne às crianças com DA, estes propósitos educativos podem estar comprometidos na medida, em que as dificuldades manifestadas por estas crianças se podem traduzir num fraco desempenho a nível da matemática.

Neste pressuposto, Miller (1997) apontou alguns aspetos que caracterizam as crianças com DA e que podem condicionar o seu desempenho académico a nível da matemática. Assim, segundo o autor, ao nível do processamento de informação podem observar-se os seguintes constrangimentos: défice da atenção, que se manifesta, por exemplo, na dificuldade que o aluno sente em acompanhar os diferentes passos de resolução de um algoritmo; défice de orientação visuo-espacial, que se traduz na dificuldade em distinguir números como 5 e o 2; dificuldade de processamento auditivo, que se pode verificar quando o aluno tem dificuldade em contar a partir de uma determinada sequência; problemas de memória, evidenciados através da dificuldade que o aluno apresenta em reter nova informação; e do desenvolvimento motor, que se manifesta, por exemplo, através da dificuldade em escrever números em pequenos espaços.

Miller (1997) refere ainda que as crianças com DA podem também apresentar dificuldade a nível dos processos cognitivos e metacognitivos, considerados fundamentais para o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação no que concerne à organização de informação e identificação de estratégias adequadas que, ao nível da matemática, se manifestam pela dificuldade de resolução de problemas.

As dificuldades de linguagem podem também condicionar o desempenho dos alunos a este nível, influenciando a capacidade de leitura e entendimento dos símbolos matemáticos, bem como os enunciados constituídos por números e letras.

Geary (2004) ao debruçar-se sobre esta temática indica que a maior parte das crianças com DA aparenta ter algumas competências dentro do esperado para a sua idade, relativamente ao processamento dos números, pelo menos no que concerne aos números simples, não obstante demonstram dificuldades acentuadas em áreas como a aritmética, evidenciando alguma imaturidade ao utilizar processos de resolução caraterísticos de idades inferiores.

O autor ressalta ainda que, ao nível da matemática, algumas das dificuldades manifestadas por estas crianças, aparentam estar relacionadas com a combinação de dificuldades de atenção e pouca capacidade de inibir associações irrelevantes com dificuldades de representação e manipulação do sistema linguístico, podendo existir também fragilidades nas competências visuo-espaciais.

Noutra perspetiva Gersten (2005) destaca que nem todas as dificuldades na área da matemática são de carácter permanente, podendo algumas estar associadas a dificuldades de leitura e a dificuldades de aquisição de competências aritméticas básicas. Neste último caso é de evidenciar a necessidade dos professores tomarem consciência de que as dificuldades evidenciadas pelas crianças ao nível das combinações aritméticas mais simples não lhes permite evoluir para conceitos e concretizações mais complexos, pelo que é fundamental que se percecione se essas crianças precisam de mais tempo para entender os conceitos e operações que lhe são explicados.

Não obstante, é de salientar que as fragilidades manifestadas pelos alunos com DA, ao nível das competências e compreensão de conceitos matemáticos, por vezes traduzem-se numa grande dependência do professor para a realização das tarefas (Miller, 1997). A crença de que só com ajuda externa serão capazes de desenvolver as atividades que lhe são propostas, faz com estas crianças se caracterizem por apresentar baixa motivação e uma postura de passividade face às suas próprias aprendizagens, que para ser ultrapassar é necessário que o professor

atue como um mediador e que pouco a pouco vá retirando as suas ajudas. É fundamental que o professor promova a construção do conhecimento e que, numa perspectiva defendida por Vygotsky, adote uma postura de investigador e promotor de desafios, de modo a que a criança elabore e construa conceitos e aprendizagens através de processos de interação e mediação.

Neste pressuposto, Silva (2008) alerta para a imprudência de avaliar o desempenho das crianças com DA através da aplicação de testes padrão que pretendem avaliar a inteligência e as competências de leitura, escrita e matemática sem que seja considerada a interatividade do processo de ensino/aprendizagem, colocando o enfoque totalmente na criança. O autor salienta que esta abordagem pode conduzir a uma “aplicação rígida do ensino prescritivo que não considera a bagagem da criança em relação à tarefa ou às estratégias” (p. 11) facilitando a emergência de situações em que o aluno sobressai dos restantes colegas pela negativa e pelo baixo rendimento escolar sem que seja diagnosticada a sua problemática.

Esta perspetiva é partilha por Geary (2004) que aponta a necessidade de investigar sobre os problemas evidenciados pelas crianças com DA, incluindo o desenvolvimento de instrumentos de diagnóstico, pesquisa genética, cognitiva e comportamental.

2.3. Estratégias e metodologias educativas nas Dificuldades de Aprendizagem

Casas (1994, referido por Cruz, 2009) alerta para as consequências que advêm da dificuldade na clarificação do conceito DA e da utilização de diferentes terminologias utilizadas, uma vez que estas não remetem apenas para uma preferência ao nível da terminologia utilizada, mas sim para a adoção de diferentes perspetivas e consequentes atitudes face ao mesmo problema.

Todas estas questões têm implicação direta na forma como se intervém junto destas crianças e no modo com se procura colmatar ou diminuir as dificuldades observadas. Relativamente a esta questão, alguns autores reforçam que apesar da perspetiva de inclusão educativa realçar a necessidade de se efetuarem as necessárias adequações curriculares para as crianças com dificuldades, algumas

investigações evidenciam que essa situação nem sempre se verifica, considerando que as adaptações são por vezes a exceção e não a regra (Kauffman & Lopes, 2007).

Fonseca (2008) alerta para a necessidade da escola aceitar e se preparar para os desafios que a educação de crianças e jovens com DA lhes colocam, uma vez que só assim se poderá garantir que estes beneficiam dos direitos e oportunidades educacionais que lhes assistem.

Neste sentido, Correia (2008) é de parecer que as DAE devem ser consideradas como uma das problemáticas que integram as denominadas Necessidades Educativas Especiais (NEE), de modo a que as crianças que apresentam esta problemática possam ser abrangidas pelo quadro legislativo que regulamenta a educação especial, usufruindo do acompanhamento e apoio necessários ao seu desenvolvimento global.

A par desta ideia Correia (2004) salienta a importância de assegurar às crianças com DAE uma educação de qualidade apoiada “em adequações curriculares eficazes que permitam responder às suas necessidades, maximizando as suas competências, quer nas áreas académica e socioemocional, quer na sua preparação para a vida activa” (p. 375).

Na perspetiva preconizada pelo Ministério da Educação (2008) as DA não se enquadram no grupo das NEE, uma vez que este apenas deve incluir situações onde se verificam limitações significativas ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

Deste modo, considerando que as crianças com DA não usufruem das medidas educativas especiais visadas na educação especial, é proposto que as escolas implementem medidas como o acompanhamento individualizado e os percursos alternativos que, associados a uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, possam contribuir para melhorar a qualidade das respostas educativas e escolares no sentido de superar as dificuldades observadas.

Booth e Ainscow (2002) referem a pertinência de se utilizar recursos baseados nos alunos e na sua capacidade de gerir e orientar a própria aprendizagem, bem como promover o apoio/trabalho entre pares.

Neste sentido Cadima et al. (1997) salienta a pertinência de desenvolver estratégias específicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente o ensino diferenciado no interior da sala de aula integrando o mesmo currículo, com o intuito de permitir a gestão das diferenças observadas no grupo, partindo das capacidades individuais de cada um. “Diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as

interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (p. 14).

O recurso a uma pedagogia diferenciada pressupõe uma profunda modificação de atitudes na escola e um efetivo aumento do interesse dos professores pela análise e inventariação das necessidades e competências adquiridas e a adquirir, bem como a abertura dos mesmos à aplicação de uma grande variedade de estratégias e recursos didáticos que se adequem às necessidades e características dos diferentes alunos (Duarte, 2004).

Pela heterogeneidade que caracteriza o grupo das dificuldades de aprendizagem Kirk e Gallagher (1996) salientam a necessidade de utilizar estratégias e abordagens educativas igualmente diversificadas. Referem como uma estratégia fundamental, frequentemente utilizada pelos professores, a modificação da tarefa a realizar, simplificando-a através da sua subdivisão em componentes mais simples que possam ser adquiridos de forma independente e que posteriormente serão sintetizados na tarefa completa. Salientam ainda o treino de habilidades ou capacidades necessárias em aprendizagens futuras apresentando como exemplo o treino de formas geométricas para uma futura discriminação de palavras e letras.

Fonseca (2008) propõe que se considere como ponto de partida para as aprendizagens, aquilo que a criança já sabe, ou seja, é necessário que se efetue um “inventário” das suas capacidades, de modo a que se simplifique o nível de exigência das tarefas subdividindo-as em componentes passíveis de serem concretizados pela criança, motivando-a e promovendo a aquisição de pré-requisitos e pré-aptidões adequados que permitam aprendizagens e tarefas progressivamente mais complexas.

Neste sentido é essencial que se afaste de uma “visão minimalista do saber” e que se promovam aprendizagens duradouras através da apropriação de noções-chave, que numa perspetiva problematizadora e dinâmica, desenvolvam nos alunos a capacidade de pensar e de resolução de problemas (Duarte, 2004).

Para atenuar as dificuldades apresentadas pelos alunos é importante a existência de um apoio a nível de recursos humanos de modo a que se processe um acompanhamento mais individualizado e/ou especializado da criança. No entanto Booth e Ainscow (2002) advogam que esta situação apenas contribui em parte para aumentar a participação dos alunos no processo de aprendizagem uma vez que este deixa de ser tão necessário caso a planificação das atividades educativas seja efetuada de modo a apoiar a participação de todos os alunos através da averiguação

das suas reais capacidades, experiências e estilos de aprendizagem, bem como a cooperação entre os alunos.

Realçando a perspectiva inclusiva das estratégias e práticas educativas adequadas a crianças com dificuldades, Pomar et al. (2009), salientam que com base na bibliografia existente é possível definir um conjunto de práticas e estratégias de referência eficazes, que deverão ser pensadas e adequadas pelo professor, em articulação com os restantes elementos envolvidos no processo educativo, de acordo com a especificidade do contexto em que irão ser aplicadas.

Tendo como referência o relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (2003) Pomar et al. (2009) identificam alguns grupos de fatores como determinantes das práticas inclusivas, nomeadamente o ensino cooperativo, que se traduz em trabalho de grupo com outros professores ou agentes educativo em contexto de sala ou fora dela; a aprendizagem cooperativa que remete o desenvolvimento de estratégias de trabalho de tutoria entre pares de alunos, que podem contribuir para o desenvolvimento dos mesmos a nível cognitivo, social e relacional e afetivo-ecomocional; os agrupamentos heterogéneos que permitam o recurso a diferentes grupos de trabalho (grande e pequeno grupo, grupos de projeto, trabalho a pares e trabalho individual) que possibilitem às crianças diferentes interações e de papéis; a resolução de problemas colaborativa que através da clara definição de regras e limites acordados entre todos pode facilitar a inclusão de alunos com problemas comportamentais; o ensino efetivo norteado por estratégias e competências pedagógicas, de avaliação e intervenção consideradas como verdadeiramente eficazes do ponto de vista científico, através das quais a prática do professor seja pautada pela clareza, objetividade, criatividade, reflexividade, assente nas efetivas necessidades dos alunos e capaz de criar um clima motivador e encorajador em contexto de sala de aula.

Referindo a indispensabilidade de um “ensino pré-primário” obrigatório Fonseca (2008) salienta, ainda, a importância de uma identificação/diagnóstico precoce das DA, bem como a criação de programas educacionais individualizados que, de acordo com o estilo de aprendizagem de cada criança, facilitem a prevenção de problemas futuros e eliminação de circunstâncias que possam agravar ou conduzir à inadaptação psicossocial das crianças com essas dificuldades.

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Objetivos

Com o presente estudo pretende-se dar um contributo para um maior conhecimento das conceções e práticas de ensino/aprendizagem de Professores de 1º Ciclo relativamente às Dificuldades de Aprendizagem Académicas, e identificar as necessidades de formação neste domínio.

Na sequência do objetivo anteriormente traçado pretendeu-se conhecer, de forma mais aprofundada, as conceções dos Professores de 1º Ciclo do ensino regular relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Académicas, bem como as práticas de ensino/aprendizagem equacionadas pelos mesmos no trabalho com estas crianças. Pretendeu-se também identificar as principais necessidades de formação sentidas por estes docentes.

Deste modo, equacionaram-se algumas questões de investigação que conduziram à formulação dos seguintes objetivos:

1. Conhecer as conceções de Dificuldades de Aprendizagem Académicas de docentes do 1º ciclo do ensino básico
2. Identificar práticas de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas
3. Averiguar quais as práticas de ensino/aprendizagem consideradas como facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas
4. Conhecer quais as necessidades sentidas pelos Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para a melhoria da sua ação com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

3.2. Metodologia

Considerando o paradigma conceptual da abordagem qualitativa e de acordo com os objetivos e a especificidade desta investigação, ponderou-se o método qualitativo como o mais adequado, na medida em que este permite a compreensão

dos fenómenos, procurando estudar a realidade como um todo e não por segmentos, contextualizando-a e promovendo a compreensão ou explicação das suas peculiaridades partindo dos dados obtidos e não de teorias prévias (Almeida & Freire, 2003).

Na medida em que com este estudo se pretende conhecer as conceções e práticas de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, os procedimentos da investigação qualitativa corresponde às necessidades da investigação. Os dados obtidos provêm dos discursos dos sujeitos e apresentam um carácter essencialmente descritivo (Bogdan & Biklen, 1994).

Ponderando os princípios defendidos por Almeida & Freire (2003), no desenvolvimento desta investigação considerou-se um determinado número de procedimentos fundamentais e indispensáveis ao processo de investigação, pelo que se deu início à mesma com a determinação de um problema a investigar e com a posterior definição de um plano/desenho que orientou a investigação, sem que fosse desatendido o sentido da continuidade das decisões e dos passos da investigação científica.

Como sugerem Quivy e Campenhoudt (2003) para iniciar a investigação o investigador deve delinear um fio condutor que, sem a pretensão de ser definitivo e totalmente satisfatório, deve orientar e servir de base para o início do trabalho.

Deste modo, para a realização deste trabalho definiu-se como fio condutor a obtenção de dados ao nível do entendimento que os Professores do 1º Ciclo têm sobre as dificuldades de aprendizagem, da sua identificação e avaliação, bem como sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais e consideradas como de elevada qualidade para a aprendizagem destas crianças. Como salientam Bogdan e Biklen (1994) na abordagem qualitativa o objetivo é compreender os sujeitos e os contextos onde se inserem, bem como identificar os critérios que estes utilizam para julgar esses mesmos contextos e a forma como o fazem.

Esta perspetiva é partilhada por Wilson (1977, referido por Tuckman, 1994) na medida em que este defende que a metodologia de investigação qualitativa assenta nos pressupostos de que o estudo dos acontecimentos deve ocorrer nos seus contextos naturais e de que a compreensão dos mesmos só é possível se for considerada a perceção e interpretação daqueles que neles participam.

Quivy e Campenhoudt (2003) propõem que o ponto de partida para a investigação seja a definição de uma pergunta simples, clara, pertinente e exequível permitindo ao investigador trabalhar a partir da mesma de modo a que seja possível

obter elementos válidos para lhe dar resposta. Nesta perspetiva para o desenvolvimento deste trabalho de investigação equacionou-se a seguinte questão: Quais as conceções e práticas de ensino/aprendizagem de Professores de 1º Ciclo relativamente às crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas?

De acordo com a perspetiva de Sousa (1998) é essencial o conhecimento da bibliografia que aborda a temática predominante no trabalho de investigação, pelo que se efetuou uma revisão mais geral da literatura existente e o posterior afinamento para uma pesquisa mais específica que permitiu a auscultação de diferentes versões e conceções sobre o problema de investigação, bem como o levantamento de novas questões a respeito do mesmo.

De acordo com os objetivos definidos e as questões de investigação equacionadas, ponderou-se que a população sobre a qual incidiria este estudo seriam os Professores do 1º ciclo do ensino regular que estão a trabalhar ou já teriam trabalhado com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académica.

Nesta investigação os dados foram obtidos através de questionários de resposta aberta através dos quais se solicitou aos participantes que descrevessem as suas ideias e práticas, bem como as razões e causas que lhes estão subjacentes. Obteve-se assim, uma recolha de dados de cariz descritivo, classificativo e comparativo no sentido de permitir uma análise indutiva dos dados obtidos (Tuckman, 1994).

Importa salientar que com este estudo não se pretendeu efetuar qualquer tipo de generalização, mas apenas conhecer de forma mais aprofundada as conceções e práticas dos sujeitos da amostra no que se refere à forma como conceptualizam e lidam com a problemática das Dificuldades de Aprendizagem, bem como suas principais necessidades de formação a este nível.

3.2.1 Participantes

A composição da amostra e a sua representatividade da população que se pretende estudar condicionam a qualidade das conclusões que se podem obter da recolha de dados através do inquérito, não obstante parece pertinente considerar que não existe qualquer método que permita a constituição de uma amostra de representatividade absoluta da população a que pertence (Ghiglione & Matalon, 1997).

Neste sentido, como foi anteriormente referido os dados deste estudo foram recolhidos junto dos Professores do 1º ciclo do ensino regular que estão a trabalhar ou já teriam trabalhado com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académica.

Foi determinado que os participantes da amostra deveriam exercer funções e pertencer aos quadros de três agrupamentos de escolas do Alentejo, tendo-se estabelecido ainda, que estes não deveriam ter formação especializada ao nível da educação especial, uma vez esta poderia condicionar as respostas a determinadas questões.

Na medida em que neste estudo se pretendeu analisar as conceções e práticas dos elementos da amostra, considerou-se fundamental ressaltar os necessários cuidados éticos e deontológicos, pelo que os participantes foram informados acerca do anonimato na participação do mesmo, bem como da imparcialidade que será mantida no tratamento dos dados recolhidos.

Considerando que se trata de uma amostra de resposta voluntária, foram distribuídos 25 questionários e devolvidos 16, perfazendo um total de 64% de taxa de retorno. Um dos questionários foi retirado do estudo, uma vez que o professor possuía formação complementar ao nível da educação especial, pelo que a amostra deste estudo é constituída por 15 Professores do 1º ciclo do ensino regular (N= 15).

Para a caracterização dos participantes foram recolhidos dados pessoais e profissionais, nomeadamente no que se refere à idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço e experiência com crianças com DA, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 1. Caracterização dos Participantes

Variável	Categoria	N	%
Sexo	Feminino	13	86,7
	Masculino	2	13,0
Idade	<25 anos	0	0
	25-35 anos	0	0
	36-45 anos	11	73,3
	46-55 anos	4	26,7
	>55 anos	0	0
Habilitações académicas Formação inicial	Bacharelato	7	46,7
	Licenciatura	8	53,3
Habilitações académicas Formação complementar	Sem formação complementar	6	40,0
	Complemento Formação 1º ciclo ensino básico	2	13,3
	Complemento Formação língua portuguesa e matemática	1	6,7
	Complemento Formação estudo do meio	2	13,3
	Complemento Formação língua portuguesa	3	20,0
	Curso Especialização em administração escolar e educacional	1	6,7
Tempo de serviço	<11 anos	0	0
	11-15 anos	4	26,7
	16-20 anos	6	40,0
	21-25 anos	5	33,3
	>25 anos	0	0
Experiência anterior com crianças com DAA	Sim	15	100,0
	Não	0	0
Experiência atual com crianças com DAA	Sim	12	80,0
	Não	3	20,0

Através da análise do Quadro 1 pode constatar-se que nos dados referentes à variável sexo, no total da amostra, 86,7% dos participantes são do sexo feminino e 13,3% são do sexo masculino

No que concerne à idade, os participantes encontram-se maioritariamente na faixa etária dos 36 aos 45 anos, ou seja 73,3% (N=11) dos inquiridos, e os restantes 26,7% (N=4) na faixa dos 46 aos 55 anos.

Pela análise dos dados relativos às habilitações académicas verificou-se que 46,7% (N=7) dos participantes tem bacharelato como formação de base e 53,3% (N=8) possui licenciatura.

No que se refere à formação complementar verifica-se 40% (N=6) dos participantes não realizou formação. Relativamente aos restantes 60% (N=9)

observou-se que 53,3% (N=8) realizou cursos de complemento de formação, nomeadamente 13,3% (N=2) em 1º ciclo do ensino básico, 6,7% (N=1) em língua portuguesa e matemática, 13,3% (N=2) em estudo do meio e 20% (N=3) em língua portuguesa. Os remanescentes 6,7% (N=1) têm o curso de especialização em administração escolar e educacional.

Quanto à experiência profissional, observou-se que o tempo de serviço docente dos participantes se encontra entre os 14 e os 24 anos, sendo que 26,7% (N=4) possuem entre os 11 e os 15 anos de tempo de serviço, 40% (N=6) entre os 16 e os 20 anos e 33,3% (N=5) entre os 21 e os 25 anos de serviço, constatando-se que todos apresentam bastante experiência profissional.

Todos os participantes apresentam experiência prévia com crianças com Dificuldade de Aprendizagem Académicas, tendo já trabalhado com crianças com essa problemática.

No que se refere à sua situação atual, 80% (N=12) dos participantes referiu que tem crianças com DAA no seu grupo/turma e 20% (N=3) afirmou que não tem atualmente.

Relativamente à tipologia das DAA com que os professores lidam atualmente, no total da amostra foram identificados seis tipos de DAA. Assim, os Professores de 1º ciclo indicaram que atualmente lidam com dificuldades de aprendizagem em áreas de conteúdo, com dificuldades em áreas desenvolvimentais, com Necessidades Educativas Especiais, com perturbações da aprendizagem, com perturbações do comportamento e com deficiência.

Quadro 2. Tipologia das DAA no grupo/turma: Categorias, Frequências e Percentagens

Categorias	N	%
1. Dificuldades em áreas de conteúdo	8	29,6
2. Dificuldades em áreas desenvolvimentais	10	37,0
3. NEE	1	3,7
4. Perturbações de aprendizagem	4	14,8
5. Perturbações do comportamento	2	7,4
6. Deficiência	2	7,4
TOTAL	27	100

Pela análise do Quadro 2 pode observar-se que, relativamente aos principais tipos de DAA identificados pelos docentes como aqueles com os quais lidam atualmente nos seus grupos, em primeiro lugar os professores identificaram

dificuldades em áreas desenvolvimentais (N=10;37%); em segundo lugar dificuldades em áreas de conteúdo (N=8;29,6%); e em terceiro lugar perturbações da aprendizagem (N=4;14,8%).

A análise das categorias revela somente que os principais tipos de dificuldades identificadas, não apresentando as subcategorias, que se passará a analisar.

Quadro 3. Tipologia das DAA no grupo/turma: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%
1. Dificuldades em áreas de conteúdo	1.1 Matemática	2	7.4
	1.2 Leitura	3	11.1
	1.3 Escrita	3	11.1
2. Dificuldades em áreas desenvolvimentais	2.1 Cognição	3	11.1
	2.2 Atenção/Concentração	5	18.5
	2.3 Memória	1	3.7
	2.4 Psicomotora	1	3.7
3. NEE		1	3.7
4. Perturbações de aprendizagem	4.1 Dislexia	3	11.1
	4.2 Disortografia	1	3.7
5. Perturbações do comportamento	5.1 Hiperatividade	1	3.7
	5.2 Mutismo seletivo	1	3.7
6. Deficiência	6.1 Auditiva	1	3.7
	6.2 Síndrome xyy	1	3.7
TOTAL		27	100

Deste modo, no que se refere às dificuldades identificadas ao nível das áreas de conteúdo pode observar-se que se evidenciam as áreas da leitura e escrita (N=3;11.1%) e ligeiramente abaixo a área da matemática (N=2;7.4%). Relativamente às perturbações evidencia-se a dislexia (N=3;11.1%) e com pouca expressão a disortografia (N=1;3.7%). No que concerne às dificuldades em áreas desenvolvimentais verificar-se que os dados recolhidos evidenciam as dificuldades de atenção/concentração (N=5;18.5%), seguindo-se as dificuldades cognitivas (N=3;11.1%) e as dificuldades ao nível da memória e psicomotoras (N=1; 3.7%). Quanto às subcategorias das dificuldades identificadas como perturbações do comportamento, constatou-se que foram referidas a hiperatividade e o mutismo seletivo (N=1;3.7%), enquanto que nas deficiências se registou a deficiência auditiva e o síndrome XYY (N=1;3.7%).

Em síntese os principais tipos de DAA, identificados pelos docentes como sendo aqueles que atualmente existem no seu grupo/turma, são principalmente as se manifestam ao nível das áreas desenvolvimentais, nomeadamente ao nível da atenção/concentração e da cognição, bem como as relativas às áreas de conteúdo como a leitura e a escrita e ainda as perturbações de aprendizagem nomeadamente a dislexia.

Relativamente aos dados concernentes ao número de crianças que manifestam essas dificuldades no seu grupo/turma, observa-se que os participantes apontam sobretudo dificuldades relacionadas com a atenção e aspetos cognitivos (Quadro 4).

Quadro 4. Número de crianças por tipologia de Dificuldades de Aprendizagem Académicas no grupo/turma: Categorias, Frequências e Percentagens

Categorias	N	%
1. Matemática	6	11,5
2. Leitura	7	13,5
3. Escrita	8	15,4
4. Cognição/Atenção (áreas desenvolvimentais)	21	40,4
5. NEE	3	5,8
6. Deficiência	2	3,8
7. Perturbações do comportamento	2	3,8
8. Perturbações de aprendizagem	3	5,8
Total	52	100

O número total de crianças indicadas nas respostas dos docentes é de 48, no entanto devido às referências para algumas crianças de mais do que uma dificuldade optou-se por cotar o número de verbalizações e não de sujeitos pelo qual o número total transcende o número de crianças.

Deste modo constatou-se que de uma forma significativa 40,4% (N=21) das verbalizações aponta para crianças com dificuldades ao nível da cognição/atenção, enquanto 15,4% (N=8) referem dificuldades ao nível da escrita, 13,5% (N=7) na leitura 11,5% (N=6) na matemática. Quanto às restantes categorias são identificados 5,8% (N=3) respetivamente nas perturbações de aprendizagem e NEE, convencionando ainda 3,8% (N=2) nas categorias perturbações do comportamento e deficiência.

3.2.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Antecedendo a construção do questionário foi elaborado um plano do questionário (Tuckman, 1994; Hill & Hill 2002), pelo que, tendo em conta a natureza qualitativa deste estudo se equacionou a construção de questionários cujas perguntas pretenderam refletir as questões de investigação que se desejavam averiguar (Tuckman, 1994).

Neste sentido para a primeira parte do questionário, onde se efetuou a recolha de dados pessoais e profissionais dos sujeitos, foram utilizadas perguntas fechadas nas quais foram fornecidas várias alternativas de resposta. No que concerne à segunda parte do questionário foram utilizadas perguntas abertas pretendendo-se que o respondente elaborasse a sua própria resposta (Hill & Hill, 2002).

De modo a aferir a viabilidade das questões colocadas relativamente aos dados que se pretendiam obter, bem como aspetos relacionados com a sua interpretação, clareza, ambiguidade e imparcialidade, foi realizado um teste-piloto do questionário tendo este sido aplicado a dois sujeitos que fazem parte da população sobre a qual este estudo se pretendeu debruçar, mas que posteriormente não fizeram parte da amostra (Tuckman, 1994).

Não obstante, como refere Foddy (2002), um pré-teste ao questionário pode não assegurar uma adequada validação das perguntas, pelo que para além da análise das respostas obtidas no pré-teste foram ainda equacionados alguns procedimentos com o objetivo de testar a interpretação que os sujeitos fizeram das questões que lhes foram colocadas. Neste sentido foi efetuado o acompanhamento direto do preenchimento do questionário, de modo a que fosse possível questionar os sujeitos acerca da interpretação que deram a determinadas palavras utilizadas nas perguntas, bem como solicitar-lhes a reformulação das questões de acordo com as suas próprias palavras e o acompanhamento da formulação das suas respostas. Depois de reformulado foi elaborada a versão final do questionário que se apresenta em anexo (Anexo II, QDAA-P1ºCEB; Grácio & Marques).

Na sequência dos procedimentos acima referidos, efetuou-se o pedido de autorização para a aplicação dos questionários junto dos respetivos Diretores de escolas, uma vez que os participantes da amostra são docentes a exercer funções em agrupamentos de escola. Depois de recebida a devida autorização procedeu-se à entrega dos questionários em envelope, entregue por mão própria aos professores na respetivas escolas, tendo-se efetuado a sua recolha junto dos coordenadores de

estabelecimento em envelope fechado de modo a garantir a confidencialidade dos dados.

No Quadro 5 apresenta-se a estrutura dos referidos questionários.

Quadro 5. Estrutura do questionário sobre Dificuldades de Aprendizagem – Professores de 1º Ciclo de Ensino Básico (QDAA-P1ºCEB, Grácio & Marques): temas e questões

TEMAS	QUESTÕES
<p>Tema I</p> <p>Conceção de D. A. Académicas</p>	<p>1. O que entende por Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?</p> <p>2. Relativamente aos principais tipos de Dificuldades de Aprendizagem Académicas que tem encontrado ao longo da sua vida profissional:</p> <p>2.1. Enumere os principais tipos</p> <p>2.2. Caracterize cada um deles brevemente</p> <p>3. Na sua opinião as Dificuldades de Aprendizagem Académicas vão manter-se ao longo do percurso académico da criança?</p> <p>3.1. Justifique a sua opinião.</p> <p>4. Como é que identifica Dificuldades de Aprendizagem Académicas nos seus alunos?</p> <p>5. Na sua opinião as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas deverão ser abrangidas pela Educação Especial?</p> <p>5.1. Por favor explique porquê.</p>
<p>Tema II</p> <p>Práticas de ensino/aprendizagem com crianças com DA Académicas</p>	<p>6. A sua ação de ensino é igual com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académica e com crianças sem essas dificuldades?</p> <p>6.1. Se respondeu Não mencione as principais especificidades da sua ação com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.</p> <p>6.2. Se respondeu Sim, indique os seus motivos.</p> <p>7. Ao longo da sua experiência profissional, já sentiu dificuldades em trabalhar com as crianças que apresentam esta problemática?</p> <p>7.1. Em caso afirmativo indique as principais dificuldades sentidas.</p> <p>8. No decorrer da sua prática profissional já usou e/ou construiu materiais específicos para trabalhar com estas crianças?</p> <p>8.1. Se respondeu Sim diga que materiais foram esses e porque os utilizou.</p>
<p>Tema III</p> <p>Boas Práticas de ensino/aprendizagem</p>	<p>9. Refira dois exemplos de práticas de ensino/aprendizagem que já desenvolveu e que considera facilitadoras das aprendizagens de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas?</p> <p>9.1. Explique porque as considera facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.</p> <p>10. Na sua opinião quais seriam as estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem ideais para as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?</p>
<p>Tema IV</p> <p>Necessidades do Professor</p>	<p>11. O que considera que precisaria para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas?</p> <p>12. Indique os aspetos sobre os quais gostaria de aprofundar conhecimentos ou práticas no domínio das Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º Ciclo do Ensino Básico.</p>

3.2.3 Instrumentos e procedimentos de análise de dados

Relativamente à análise e tratamento dos dados recolhidos optou-se pela técnica de análise de conteúdo, pelo que os mesmos foram interpretados e sendo-lhes conferida uma dimensão descritiva, não obstante foi também realizada uma análise quantitativa descritiva (ocorrências e percentagens).

Considerou-se a análise de conteúdo como a metodologia mais adequada ao tratamento dos dados obtidos neste estudo, na medida em que esta é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2008, p.40), com o intuito de realizar inferências de conhecimentos no que se refere às condições de produção e eventual receção dessas mensagens.

Como refere Quivy (1998) a análise de conteúdo incide sobre as mensagens, que neste caso constituem as respostas abertas do questionário aplicado aos participantes, permitindo ao investigador a construção de conhecimento através de indicadores como os termos utilizados nas respostas e a sua frequência, salientando que as interpretações obtidas através da análise de conteúdo não devem tomar como referência os valores pessoais e crenças do próprio investigador.

Neste sentido, depois de efetuada uma pré-análise de leitura aos questionários de modo a que fosse possível identificar as principais tendências de resposta, iniciaram-se os procedimentos para dar início ao processo de codificação do material que “é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, cit. por Bardin, 2008).

Neste sentido definiram-se unidades de registo através da seleção dos excertos de texto representativos das diferentes ideias e realizando-se a correspondente codificação de acordo com os participantes no estudo. Posteriormente efetuou-se a categorização das unidades de registo, ou seja foram definidos títulos ou palavras genéricas sob as quais se agruparam as unidades com características comuns (Bardin, 2008). As tarefas de codificação e categorização revelaram-se bastante meticulosas, na medida em que consistiram em transpor todas as unidades mínimas de significação do texto elaborado pelos participantes, para as categorias posteriormente definidas, atribuindo-lhes o significado que se considerou como o mais adequado e o código correspondente ao sujeito que elaborou a resposta.

Os dados recolhidos e analisados foram organizados em categorias e subcategorias e encontradas as respetivas frequências e percentagens. Apresenta-se em anexo (Anexo I) a grelha de análise temática e categorial constituída pelas categorias e subcategorias e respetivos critérios de análise.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De modo a dar cumprimento aos objetivos definidos neste estudo, procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos a partir da aplicação de questionários, predominantemente de perguntas abertas, aos Professores de 1º ciclo.

Através da utilização da técnica de análise de conteúdo procedeu-se à categorização e sintetização do discurso integral dos sujeitos em cada resposta aberta, definindo-se como critério de quantificação a referência do sujeito a uma ideia como unidade mínima de significação, optando-se por cotá-la apenas uma vez independentemente desta ser referida pelo sujeito várias vezes na mesma questão.

Neste sentido proceder-se-á à apresentação dos resultados por relação com as respostas dos participantes, relativamente às diversas questões no âmbito de cada um dos temas explorados.

1. Tema I – Conceção de Dificuldades de Aprendizagem Académicas

No tema I pretendeu-se averiguar quais as conceções que os Professores de 1º ciclo têm relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Académicas. Este tema foi abordado através das seguintes cinco questões principais:

- *“O que entende por Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?”*

- *“Relativamente aos principais tipos de Dificuldades de Aprendizagem Académicas que tem encontrado ao longo da sua vida profissional, enumere os principais tipos e caracterize cada um deles brevemente.”*

- *“Na sua opinião as Dificuldades de Aprendizagem Académicas vão manter-se ao longo do percurso académico da criança? Justifique a sua opinião.”*

- *“Como é que identifica Dificuldades de Aprendizagem Académicas nos seus alunos?”*

- *“Na sua opinião as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas deverão ser abrangidas pela Educação Especial? Por favor explique porquê.”*

1.1. Conceção de Dificuldades de Aprendizagem Académicas

Os resultados foram obtidos através da questão: “O que entende por *Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?*”. Como se pode observar no Quadro 6 identificaram-se oito categorias descritivas das conceções que os Professores do 1º ciclo têm sobre a definição de Dificuldades de Aprendizagem Académicas.

No total da amostra, verificou-se que as Dificuldades de Aprendizagem Académicas são entendidas como dificuldades de aquisição de conhecimentos, dificuldades de aplicação de conhecimentos, dificuldades ao nível dos processos cognitivos, de linguagem, sócio e comunicacionais, surgindo com um caráter quotidiano ou episódico e apresentando causas internas e externas, tendo consequências no desempenho escolar.

Quadro 6. Conceção de DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Dificuldade de aquisição de conhecimentos	11	26,1
2. Dificuldade de aplicação de conhecimentos	2	4,7
3. Dificuldades ao nível dos processos cognitivos	9	21,4
4. Dificuldades de linguagem	1	2,3
5. Dificuldades Sócio - comunicacionais	3	7,1
6. Temporalidade	2	4,7
7. Causas	7	16,6
8. Consequências no desempenho-sucesso escolar	8	19,0
TOTAL	42	100

Através da análise do Quadro 6 constata-se que as Dificuldades de Aprendizagem Académicas são conceptualizadas em primeiro lugar como dificuldades de aquisição de conhecimentos (N=11; 26,1%); em segundo lugar como dificuldades de funcionamento cognitivo (N=9; 21,4%) e em terceiro lugar como tendo consequências no desempenho e sucesso escolar da criança (N=8; 19%).

“São todos os factores inibidores a uma aprendizagem normal e consequentemente ao sucesso no processo de ensino/aprendizagem “ (Suj.12)

Quase igualmente em terceiro lugar encontram-se as causas das Dificuldades de aprendizagem Académicas (N=7;16,6%).

A análise das categorias revela somente a existência de subcategorias nas conceções de que as Dificuldades de Aprendizagem Académicas consistem na

dificuldade de aquisição de conhecimentos, dificuldades em processos cognitivos e sócio-comunicacionais e relativamente às suas causas. Passar-se-á a análise das subcategorias identificadas (Quadro 7).

Quadro 7. Conceção de DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%	
1. Dificuldade de aquisição de conhecimentos	1.1 Em geral	8	19,0	
	1.2 Leitura e escrita	2	4,7	
	1.3 Lógico-matemático	1	2,3	
2. Dificuldade de aplicação de conhecimentos		2	4,7	
3. Dificuldades ao nível dos processos cognitivos	3.1 Concentração	1	2,3	
	3.2 Pensamento/Processamento	3	7,1	
	3.3 Compreensão	2	4,7	
	3.4 Retenção	2	4,7	
	3.5 Produção	1	2,3	
4. Dificuldades de linguagem		1	2,3	
5. Dificuldades Sócio - comunicacionais	5.1 Escutar	1	2,3	
	5.2 Falar	1	2,3	
	5.3 Intervir	1	2,3	
6. Temporalidade	6.1 Dificuldade quotidiana	1	2,3	
	6.2 "Episódica"	1	2,3	
7. Causas	7.1 Internas	7.1.1 Não especificadas	1	2,3
		7.1.2 Cognitivas	2	4,7
		7.1.3 Psicológicas	1	2,3
		7.1.4 Emocionais	2	4,7
	7.2 Externas	1	2,3	
8. Consequências no desempenho-sucesso escolar		8	19,0	
TOTAL		42	100	

Assim as dificuldades de aquisição de conhecimento são vistas tanto, em termos gerais, como nos domínios de leitura e escrita e lógico-matemático. É, no entanto, a concetualização de Dificuldades de Aprendizagem Académicas em termos gerais que mais se salienta (N=8; 19%).

“São limitações que a criança apresenta e que dificultam a aquisição (...) de conhecimentos” (Suj.15)

No que concerne às subcategorias das Dificuldades de Aprendizagem Académicas como dificuldades cognitivas, estas reportam-se a aspetos específicos de concentração, pensamento/processamento, compreensão, retenção e produção. Em

suma, todos os comportamentos de processamento cognitivo, destacando-se ligeiramente as dificuldades de pensamento/processamento (N=3;7,1%)

“Dificuldade em (...) operar e integrar novos conhecimentos” (Suj.2)

No cômputo geral, relativamente à definição do conceito de Dificuldades de Aprendizagem Académicas, os resultados evidenciam que os Professores de 1º ciclo revelam algum consenso ao conceptualiza-las como dificuldades apresentadas pelos alunos ao nível da aquisição de conhecimentos e ao nível dos processos cognitivos, nomeadamente no que concerne ao pensamento/processamento, compreensão e retenção de conhecimentos e informação. Estas dificuldades são ainda, maioritariamente, conceptualizadas pelos professores como tendo consequências no desempenho e sucesso escolar do aluno.

Estas conceções vão ao encontro das definições que atualmente reúnem maior consenso entre investigadores e autores, que ressaltando a complexidade de definição deste conceito, sugerem que as DA se pautam por dificuldades ao nível da aquisição e utilização/processamento de informação com consequências no desempenho seu desempenho escolar (Fonseca, 2008).

1.2. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Académicas

No que concerne aos tipos de Dificuldades de Aprendizagem Académicas os dados foram recolhidos através da questão: *“Relativamente aos principais tipos de Dificuldades de Aprendizagem Académicas que tem encontrado ao longo da sua vida profissional, enumere os principais tipos e caracterize cada um deles brevemente.”*

No total da amostra foram mencionadas dificuldades de carácter desenvolvimental, dificuldades ao nível da aquisição de conhecimentos e deficiências físicas como sendo aquelas com que os professores têm sido confrontados no decurso do seu exercício profissional.

Quadro 8. Tipologia das DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Desenvolvimentais	29	59,1
2. Deficiências físicas	1	2,1
3. Aquisição de conhecimentos	19	38,7
TOTAL	49	100

Pela análise do Quadro 8 verifica-se que os principais tipos de dificuldades enumeradas são, em primeiro lugar, as dificuldades de tipo desenvolvimental (N=29;59,1%), em segundo lugar as dificuldades de aquisição de conhecimento (N=19;38,7%) e em terceiro lugar as deficiências físicas. De salientar que a categoria deficiências físicas apresenta escassa expressão (N=1;2,1%).

A análise das categorias revela que é relativamente à tipologia desenvolvimental e de aquisição de conhecimentos que se verifica a existência de subcategorias que se passará a analisar (Quadro 9).

Quadro 9. Tipologia das DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%	
1. Desenvolvimentais	1. 1 Atenção/concentração	8	16,3	
	1. 2 Processamento cognitivo	1.2.1 Retenção	1	2,1
		1.2.2 Compreensão e interpretação	5	10,2
	1.3 Cognição	2	4,0	
	1. 4 Emocional	3	6,1	
	1. 5 Perturbações	1.5.1 Hiperatividade	2	4,0
		1.5.2 Dislexia	6	12,2
1.5.3 Disortografia		1	2,1	
	1.6 Comunicação	1	2,1	
2. Deficiências físicas		1	2,1	
3. Aquisição de conhecimentos	3.1 Leitura	6	12,2	
	3.2 Escrita	6	12,2	
	3.3 Compreensão dos conteúdos	3	6,1	
	3.4 Matemática	4	8,1	
TOTAL		49	100	

Pela observação do Quadro 9 constata-se que das Dificuldades de Aprendizagem Académicas de tipo desenvolvimental, com as quais os Professores de 1º ciclo se têm deparado ao longo da sua vida profissional, destacam-se as Perturbações (N=9;18,3%) consideradas como hiperatividade, dislexia e disortografia.

Em segundo lugar surgem aspetos desenvolvimentais que remetem para aspetos relativos à atenção e concentração (N=8;16,3%).

“Falta de atenção/concentração” (Suj.11)

Salienta-se ainda dificuldades ao nível do processamento cognitivo (N=6;12,2%) sobretudo no que concerne aos aspetos específicos de compreensão e interpretação, sendo as dificuldades de retenção residualmente enunciadas.

“Dificuldades na interpretação de mensagens orais e escritas” (Suj.4)

No que se refere às Dificuldades de Aprendizagem Académicas ao nível da aquisição de conhecimentos, pode observar-se que estas remetem para dificuldades de aquisição nos diferentes domínios, nomeadamente leitura, escrita, matemática e compreensão dos conteúdos. Destes salientam-se as dificuldades de leitura e de escrita (cada uma com (N=6;12,2%).

“Dificuldades de aprendizagem da leitura” (Suj.9)

“Dificuldades ao nível da escrita” (Suj.1)

Relativamente à caracterização dos diferentes tipos de Dificuldade de Aprendizagem Académicas, os dados foram recolhidos através da questão: *“Caracterize cada um deles brevemente”*.

Como se pode observar no Quadro 10 foram identificadas quatro categorias descritivas das conceptualizações dos Professores de 1º ciclo relativamente à forma como caracterizam as Dificuldades de Aprendizagem Académicas com as quais que se têm deparado ao longo da sua vida profissional.

Constatou-se que, no total da amostra, as Dificuldades de Aprendizagem Académicas são caracterizadas essencialmente por aspetos desenvolvimentais, aquisição de conhecimentos, resolução de problemas e influência ao nível do autoconceito.

Quadro 10. Caracterização das DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Desenvolvimentais	28	50,0
2. Aquisição de conhecimentos	22	39,2
3. Resolução de problemas	1	1,7
4. Autoconceito	5	8,9
TOTAL	56	100

A análise do Quadro 10 permite constatar que, de acordo com as conceções dos Professores de 1º ciclo, as Dificuldades de Aprendizagem Académicas com as

quais estes se deparam na sua vida profissional, caracterizam-se em primeiro lugar por apresentar um caráter desenvolvimental (N=28;50%); em segundo lugar por se manifestarem ao nível da aquisição de conhecimentos (N=22;39,2%) e em terceiro lugar por influenciarem a construção do autoconceito (N=5;8,9%).

Através da análise efetuada verifica-se que é relativamente às três categorias acima referidas, que se constata a existência de subcategorias, que se passa a analisar (Quadro11).

Quadro 11. Caracterização das DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%	
1. Desenvolvimentais	1. 1 Atenção-concentração	1.1.1 Não especificadas	3	5,3
		1.1.2 Escutar	3	5,3
		1.1.3 Permanência-gestão do tempo nas tarefas	2	3,5
		1.1.4 Direcionar-focalizar a atenção	4	7,1
	1. 2 Processamento cognitivo	1.2.1 Aquisição	1	1,7
		1.2.2 Compreensão e interpretação	6	10,7
		1.2.3 Pensamento	1	1,7
	1. 3 Emocional		5	8,9
	1. 4 Perturbações	1.4.1 Hiperatividade	1	1,7
		1.4.2 Dislexia	1	1,7
	1.5 Linguagem e comunicação	1	1,7	
2. Aquisição de conhecimentos	2.1 Leitura	8	14,2	
	2.2 Escrita	8	14,2	
	2.3 Matemática	5	8,9	
	2.4 Aquisição de conhecimento prévio	1	1,7	
3. Resolução de problemas		1	1,7	
4. Autoconceito	4.1 Incapacidade	2	3,5	
	4.2 Insegurança	1	1,7	
	4.3 Autoestima	2	3,5	
TOTAL		56	100	

De acordo com os dados recolhidos as dificuldades de caráter desenvolvimental, caracterizam-se sobretudo, por apresentar aspetos considerados como situados a nível dos processos cognitivos, com relevância nos processos de compreensão e interpretação, por aspetos de caráter emocional e, com fraca expressão, caracterizadas como perturbações e dificuldades de linguagem e

comunicação. São, no entanto, as que se caracterizam por dificuldades de atenção/concentração que mais se destacam (N=12;21,4%).

“Dificuldade em focar a sua atenção/concentração para as tarefas que são propostas” (Suj.12)

No que concerne às Dificuldades de Aprendizagem Académica caracterizadas como dificuldades de aquisição de conhecimentos, observa-se que estas remetem para dificuldades no domínio da matemática e residualmente como ausência da aquisição de conhecimento prévio, destacando-se as dificuldades nos domínios da leitura e escrita (cada uma N=8;14,2%).

“Problemas na discriminação (...) fonética, dificuldades em traduzir fonemas em grafemas e vice-versa” (Suj.9)

De salientar que, relativamente aos aspetos relacionados com o autoconceito do aluno, os dados recolhidos apontam para que, residualmente, as Dificuldades de Aprendizagem Académicas se caracterizem por estar associadas a sentimentos de incapacidade e baixa de autoestima (cada uma N=2;3,5%) e alguma insegurança (N=1;1,7%).

“Falta de auto-estima (...) faz com que desista ao 1º obstáculo” (Suj.10)

Em suma, os resultados evidenciam alguma heterogeneidade no que concerne às Dificuldades de Aprendizagem Académicas com as quais os Professores de 1º ciclo se têm deparado no decorrer do seu percurso profissional.

As conceptualizações mais salientes apontam, sobretudo, para dificuldades de carácter desenvolvimental, destacando-se as alterações ao nível da atenção/concentração, dos processos cognitivos e de carácter emocional. São ainda consideradas dificuldades de aquisição de conhecimentos que se evidenciam nos domínios da leitura, escrita e matemática.

As características focados pelos Professores de 1º ciclo vão ao encontro da literatura existente, pois, tal como referem Kirk e Chalfant (1984, referidos por Cruz, 1999) os aspetos relativos à atenção/concentração são os mais referidos quando se fala sobre crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo-lhe apontadas dificuldades em concentrar-se nas tarefas e em ouvir e seguir instruções. Kirby e Williams (1991 referidos por Cruz, 1999) referem que estas crianças apresentam fragilidades no que concerne à atenção seletiva que lhes permita discriminar os estímulos relevantes das distrações exteriores, e apontam ainda a emergência de

problemas emocionais que aparentemente pode ser consequência dos consecutivos fracassos a que estas estão sujeitas.

1.3. Permanência/transitoriedade das Dificuldades de Aprendizagem Académicas

No que concerne à permanência ou transitoriedade das Dificuldades de Aprendizagem Académica os dados foram recolhidos através da questão: *“Na sua opinião as Dificuldades de Aprendizagem Académicas vão manter-se ao longo do percurso académico da criança? Justifique a sua opinião”*.

Como se pode observar pelo Quadro 12 referente aos resultados obtidos através da resposta dos docentes, 46,7% (N=7) dos Professores de 1º ciclo conferem um carácter transitório às Dificuldades de Aprendizagem Académicas, enquanto 33,3% (N=5) considera que estas vão permanecer ao longo do percurso académico da criança. Observou-se ainda que 13,3% (N=2) não respondeu e 6,7% (N=1) refere que se podem verificar as duas situações.

Quadro 12. Permanência/transitoriedade das DAA: Critério sujeitos

Categorias	N	%
1. Permanência	5	33,3
2. Transitoriedade	7	46,7
3. As duas	1	6,7
4. Não responde	2	13,3
TOTAL	15	100

Relativamente aos resultados que remetem para as conceções concernentes ao carácter permanente das Dificuldades de Aprendizagem Académicas, como se pode observar pelo quadro seguinte (Quadro 13), foram identificadas duas categorias. Em primeiro lugar, e com grande destaque, foram que apontadas causas internas à criança (N=7;87,5%), com escassa expressão foi referida a intervenção ineficaz (N=1;12,5%).

Quadro 13. Motivos da permanência das DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%	
1. Causas internas da criança	1.1 Carácter intrínseco	1	12,5	
	1. 2 Perturbações	1.2.1 Défice de atenção-concentração	1	12,5
		1.2.2 Dislexia	2	25,0
		1.2.3 Perturbações mentais	1	12,5
		1.2.4 Handicaps físicos	1	12,5
1.3 Severidade da perturbação	1	12,5		
2. Ineficácia da Intervenção		1	12,5	
TOTAL		8	100	

A análise das subcategorias das causas internas à criança, aponta o carácter intrínseco da dificuldade e a severidade da perturbação (N=1;12,5%) como causa para a permanência das dificuldades, não obstante a causa que mais se salienta é a existência de perturbações (N=5;62,5%).

“No caso da dislexia sim vão manter-se ao longo do percurso académico, embora consigam melhorar e aprender” (Suj.7)

Neste sentido, e de acordo com a análise do Quadro 13, é possível constatar que os Professores de 1º ciclo atribuem o carácter permanente das Dificuldades de Aprendizagem Académicas maioritariamente a causas internas da criança como a existência de algumas perturbações e a sua severidade.

Relativamente às conceções dos Professores de 1º ciclo sobre os motivos que conferem carácter transitório às Dificuldades de Aprendizagem Académicas, através da observação do Quadro 14, pode constatar-se que tal remete para diversas causas externas à criança.

Quadro 14. Motivos da Transitoriedade das DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%	
1. Causas externas à criança	1.1 Família	1.1.1 Fator de apoio	2	8,6
		1.1.2 Fator de risco	2	8,6
	1.2 Meio sociocultural e económico	1	4,3	
	1.3 Escola	1	4,3	
	1.4 Intervenção e acompanhamento escolar	1.4.1 Atempada	2	8,6
		1.4.2 Apoio em sala de aula	2	8,6
		1.4.3 Empenho do Professor	2	8,6
	1.5 Técnicos Especializados	4	17,3	
	1.6 Diagnóstico precoce	6	26,0	
	1.7 Tipologia da perturbação	1	4,3	
TOTAL		23	100	

Neste sentido, de acordo com a análise das subcategorias, pode verificar-se que o carácter transitório das dificuldades, e consequente minimização ou supressão das mesmas, é vista como dependente de fatores como o apoio e recurso a técnicos especializados (N=4;17,3%) e a família (N=4;17,3%). Com menor expressão registaram-se o meio sociocultural e económico, a escola e a tipologia da perturbação (cada uma N=1;4,3%). Não obstante, salientam-se fatores como o diagnóstico precoce e a intervenção e acompanhamento escolar (N=6;26%).

“Desde que seja diagnosticado a tempo (...) as dificuldades terminarão/melhorarão” (Suj.6)

“se a respectiva intervenção for adequada a criança irá procurar estratégias metacognitivas de forma a atenuar as suas dificuldades” (Suj.13)

Através da análise do Quadro 15 verifica-se que os resultados obtidos apontam, ainda, para conceptualizações de Professores de 1º ciclo que atribuem um carácter ambivalente às Dificuldades de Aprendizagem Académicas.

Quadro 15. Ambivalência das DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Tipo de dificuldades	7	100
Total	7	100

Neste sentido, o carácter transitório ou permanente das Dificuldades de Aprendizagem Académicas é condicionado pelo tipo de dificuldade apresentada (N=7;100%).

Em síntese, as conceções dos Professores de 1º ciclo relativas à permanência/transitoriedade das Dificuldades de Aprendizagem Académicas, indicam que estes profissionais lhes conferem um carácter maioritariamente transitório. Os motivos apresentados pelos professores remetem, principalmente para causas externas à criança, destacando-se o diagnóstico precoce das dificuldades e a intervenção e acompanhamento escolar atempada, em contexto de sala de aula e através do empenho do professor. Estes resultados denotam a conceção de que a escola/professor contribuem de forma relevante para a prevenção, deteção e superação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas.

Os resultados evidenciam ainda o carácter permanente das Dificuldades de Aprendizagem Académicas, que remete para causas internas à criança.

De facto a multiplicidade de definições do conceito desta problemática corresponde também uma multiplicidade de causas apontadas pelos diferentes profissionais que apontam para causas de origem neurológica, influências genéticas e hereditárias, bem como fatores socioculturais, emocionais, pedagógicos, entre outros (Lopes, 2005).

1.4. Identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas

Os dados foram obtidos através da questão: *“Como é que identifica Dificuldades de Aprendizagem Académicas nos seus alunos?”*.

Como se pode verificar no Quadro 16 foram identificadas cinco categorias. Deste modo, no total da amostra, verifica-se que os Professores de 1º ciclo identificam as Dificuldades de Aprendizagem Académicas nos seus alunos através do seu comportamento, das suas aprendizagens, do seu desempenho, de acordo com alguns aspetos desenvolvimentais e com base nas avaliações por si realizadas (Quadro 16).

Quadro 16. Identificação das DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Comportamento	17	43,5
2. Aprendizagem	10	25,6
3. Desempenho	6	15,3
4. Aspetos desenvolvimentais	1	2,5
5. Avaliação	5	12,8
TOTAL	39	100

Constata-se que os Professores procedem à identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas nos seus alunos, em primeiro lugar, através da observação do seu comportamento (N=17;43,5%); em segundo lugar, observação de como se processam as suas aprendizagens (N=10;25,6%) e em terceiro lugar do seu desempenho (N=6;15,3%).

A avaliação é ainda referida com alguma expressão (N=5; 12,8%). Por sua vez a identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas por relação com aspetos desenvolvimentais quase não é mencionada (N=1; 2,5%).

Todas estas categorias englobam subcategorias que se passam a analisar através observação do Quadro 17.

Quadro 17. Identificação das DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%	
1. Comportamento	1.1. Em geral	7	17,9	
	1.2. Atitude face às atividades escolares	3	7,6	
	1.3. Comportamento emocional	1	2,5	
	1.4. Autonomia	1	2,5	
	1.5. Relacionamento com os outros	4	10,2	
2. Aprendizagem	2.1. Ritmo	1	2,5	
	2.2. Compreensão	6	15,3	
	2.3. Pedido exagerado de ajuda	1	2,5	
	2.4. Participação	2	5,1	
3. Desempenho	3.1. Em geral	5	12,8	
	3.2. Resultados académicos	1	2,5	
4. Aspetos desenvolvimentais	4.1. Linguagem	1	2,5	
	4.2. Orientação espacial	1	2,5	
5. Avaliação	5.1. Do professor	5.1.1. Avaliação diagnóstica	2	5,1
		5.1.2. Registos de observação	1	2,5
	Outros técnicos	2	5,1	
TOTAL		39	100	

Assim, de acordo com os resultados obtidos, os Professores de 1º ciclo efetuam a identificação das Dificuldades De Aprendizagem Académicas nos seus alunos, sobretudo através da observação do seu comportamento, nomeadamente no que se refere à sua atitude face às atividades escolares, ao seu relacionamento com os outros, à sua autonomia em termos de organização pessoal e à forma como gerem as suas emoções. Não obstante, é a identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas através da observação do comportamento do aluno em geral que mais se destaca (N=7;17,9%).

“Através de comportamentos, atitudes, formas de estar na sala de aula” (Suj.12)

No que se refere ao processo de aprendizagem, são observados aspetos como a participação dos alunos nas atividades, a solicitação do professor, o ritmo de aprendizagem e, principalmente, a forma como processam a compreensão dos conteúdos abordados (N=6;15,3%).

“Através da dificuldade do aluno em entender os conceitos depois de trabalhados/explicados várias vezes” (Suj.5)

No que concerne às subcategorias referentes ao desempenho do aluno, a identificação das dificuldades é efetuada, residualmente, através dos resultados académicos (N=1;2,5%), e principalmente através do desempenho geral do aluno (N=5;12,8%).

“Através de exercícios/fichas (...) Também através do seu desempenho nas diferentes tarefas para que é solicitado” (Suj.3)

Foram ainda identificadas as subcategorias que remetem para a avaliação realizada pelo professor (N=3;7,6%) e por outros técnicos (N=2;5,1%).

Sem grande expressão são considerados os aspetos desenvolvimentais que apontam para a observação da linguagem utilizada pelos alunos e aspetos relativos à orientação espacial dos mesmos (N=1;2,5%).

Em suma, os Professores de 1º ciclo perspetivam a identificação das Dificuldades de Aprendizagem Académicas, fundamentalmente, através da observação do comportamento dos alunos de um modo geral, incluindo os aspetos referentes ao seu relacionamento com os outros e as suas atitudes face às atividades escolares. Destaca-se ainda a observação dos processos de aprendizagem, nomeadamente nos aspetos concernentes à compreensão e participação dos alunos.

Estas conceções parecem indicar o encaminhamento para o novo paradigma de avaliação das dificuldades que remete para o afastamento da avaliação centrada

apenas no desempenho do aluno, para a avaliação dos seus processos de aprendizagem numa perspetiva relacional, dinâmica e interativa (Candeias, 2009).

Estes dados parecem confirmar que os Professores de 1º ciclo remetem para si o papel principal na identificação destas dificuldades, na medida em foi apenas residualmente referenciado o recurso a outros técnicos.

1.5. Enquadramento das Dificuldades de Aprendizagem Académicas na Educação Especial

A obtenção dos dados processou-se com base na questão: *“Na sua opinião as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas deverão ser abrangidas pela Educação Especial? Por favor explique porquê”*.

Como se pode observar pelo Quadro 18, os dados recolhidos indicam que 80% (N=12) dos Professores de 1º ciclo considera que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas devem ser abrangidas pela Educação Especial, enquanto 13,3% (N=2) refere que não devem ser abrangidas e 6,7% (N=1) não responde.

Quadro 18. Resposta às DAA pela Educação Especial: Critério sujeitos

Categorias	N	%
1. Sim	12	80
2. Não	2	13,3
3. Não responde	1	6,7
TOTAL	15	100

Quanto à análise dos dados concernentes às conceções dos Professores de 1º ciclo relativamente à integração dos alunos com Dificuldades Académicas na Educação Especial, pode-se constatar através da observação do Quadro 19, que estes conceptualizam que a não integração destes alunos nas medidas de Educação Especial se pode justificar em primeiro lugar, pela existência de recursos na escola (N=4;66,6%) e em segundo lugar devido à tipologia da dificuldade e pelo efetivo apoio e envolvimento da família (N=1;16,6%).

Quadro 19. Motivos da não integração das DAA na Educação Especial: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Nº	%
1. Existência de respostas da escola	1. 1 Despacho 50	1	16,6
	1. 2 Professor de Apoio Socioeducativo	1	16,6
	1. 3 Ensino diferenciado	1	16,6
	1.4 Apoio pedagógico	1	16,6
2. Tipologia da dificuldade		1	16,6
3. Apoio a nível familiar		1	16,6
TOTAL		6	100

A análise das subcategorias (Quadro 19) permite verificar que, de acordo com os Professores de 1º ciclo, a escola regular pode dar resposta às crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas sem que seja necessário a sua integração na Educação Especial, desde que existam e se rentabilizem recursos como o Despacho 50 e os professores de apoio socioeducativo, proporcionando às crianças apoio pedagógico e promovendo um ensino diferenciado (N=1;16,6%).

“Não vejo essa necessidade pois através do despacho 50 (...) entre outros podem ser dadas respostas às dificuldades destes alunos” (Suj. 1)

Relativamente às conceções dos Professores de 1º ciclo no que concerne aos motivos pelos quais as crianças com esta problemática devem ser abrangidas pela Educação Especial, como se pode observar pelo Quadro 20, foram identificadas nove categorias. Assim, no total da amostra verifica-se que os Professores entendem que a integração na Educação Especial permite que as crianças beneficiem de um apoio mais especializado e individualizado, com maior proximidade e mais tempo, que possam usufruir de mais recursos materiais e humanos, bem como um acompanhamento e intervenção específica e precoce.

Quadro 20. Motivos pelos quais as DAA devem integrar a Educação Especial: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%
1. Apoio especializado		6	21,4
2. Apoio individualizado		6	21,4
3. Maior proximidade		1	3,5
4. Mais tempo para o aluno		2	7,1
5. Acompanhamento precoce		2	7,1
6. Acompanhamento-intervenção específica		4	14,2
7. Mais recursos	7.1. Humanos	2	7,1
	7.2. Materiais	3	10,7
8. Medidas educativas da Educação Especial		1	3,5
9. Grau de severidade		1	3,5
TOTAL		28	100

Decorrente da análise dos resultados, apurou-se que as concepções dos Professores apontam para que a resposta através da Educação Especial permite, que os alunos beneficiem, em primeiro lugar, de apoio especializado e mais individualizado (N=6;21,4%).

“É um apoio feito por profissionais com mais experiência, é direcionado de uma forma mais correcta” (Suj.3)

“Porque deste modo os alunos poderão beneficiar de um apoio mais individualizado, já que muitas vezes o professor da turma, devido ao elevado número de alunos, não é capaz de dar o acompanhamento necessário” (Suj.14)

Em segundo lugar as concepções apontam para que através da Educação Especial os alunos beneficiem de mais recursos (N=5; 17,8%); em terceiro lugar de um acompanhamento-intervenção mais específica (N=4;14,2%).

“Uma criança que tenha este tipo de dificuldade deverá ter um acompanhamento específico” (Suj.12)

Através da análise das subcategorias constata-se que, no que concerne à existência de mais recursos estes reportam-se a recursos materiais (N=3;10,7%) e a recursos humanos (N=2;7,1%).

Na análise dos resultados obtidos com a questão concernente às concepções dos Professores de 1º ciclo quanto à integração das crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas na Educação Especial, constata-se que, ainda que sem

grande relevância, alguns resultados apontam para a ambivalência dessa integração (Quadro 21).

Quadro 21. Ambivalência da integração das D. A. Acadêmicas na Educação Especial: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Depende do nível de dificuldade	1	100
TOTAL	1	100

Como se observa no Quadro 21, foi identificada uma categoria que remete para o nível de dificuldade (N=1;100%), é apontado que a integração das crianças com DAA na Educação Especial pode depender o nível de dificuldade de aprendizagem manifestada.

No cômputo geral, os Professores de 1º ciclo conceptualizam claramente que as Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas devem ser enquadradas na Educação Especial. Os resultados indicam que 80% dos professores concorda com esse pressuposto, salientando que estas crianças poderiam beneficiar de um conjunto de medidas que facilitariam o seu desenvolvimento global.

Um número residual de verbalizações aponta para o não enquadramento desta problemática na educação Especial, remetendo para a escola a capacidade de dar resposta às necessidades destes alunos.

As linhas de pensamento teórico relativas a esta questão apontam também opiniões divergentes. Alguns autores (Correia, 2008) consideram que o enquadramento desta problemática na Educação Especial poderia facilitar e homogeneizar a qualidade das respostas educativas dadas a estas crianças, não obstante, autores Booth e Ainscow (2002) defendem que, numa perspetiva inclusiva a escola pode dar resposta as necessidades destas crianças através da planificação e desenvolvimento de atividades que incrementem a sua participação no próprio processo de aprendizagem.

2. Tema II – Práticas de ensino/aprendizagem com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

No tema II pretendeu-se apurar quais as conceções e práticas de ensino/aprendizagem dos Professores de 1º ciclo com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas. O tema foi abordado através de três questões principais:

- *“A sua acção de ensino é igual com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas e com crianças sem essas dificuldades? Se respondeu Não mencione as principais especificidades da sua acção com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, Se respondeu Sim, indique os seus motivos.”*

- *“Ao longo da sua experiência profissional, já sentiu dificuldades em trabalhar com as crianças que apresentam esta problemática? Em caso afirmativo indique as principais dificuldades sentidas.”*

- *“No decorrer da sua prática profissional já usou e/ou construiu materiais específicos para trabalhar com estas crianças? Se respondeu Sim diga que materiais foram esses e porque os utilizou.”*

2.1. Ação de ensino com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

Os resultados a seguir apresentados foram obtidos através da questão: *“A sua acção de ensino é igual com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas e com crianças sem essas dificuldades?” Se respondeu Não mencione as principais especificidades da sua acção com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas; Se respondeu Sim, indique os seus motivos.”*

Como se pode constatar pela análise dos resultados, 93,3% (N=14) dos Professores de 1º ciclo revela que a sua ação de ensino é diferente com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, enquanto 6,7% (N=1) declara que a sua ação se mantém igual (Quadro 22)

Quadro 22. Ação de ensino com crianças com DAA e sem DAA: Critério sujeitos

Categorias	N	%
1. Igual	1	6,7
2. Diferente	14	93,3
TOTAL	15	100

A análise dos dados concernentes ao que se mantém igual na ação de ensino com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, remete para a observação do Quadro 23 no qual foram identificadas cinco categorias, que ilustram que a ação dos Professores de 1º ciclo se mantém igual ao nível da exposição dos conteúdos e apresentação dos exercícios, bem como no que concerne à participação dos alunos nas atividades desenvolvidas, nas rotinas a nível de sala e nas expectativas em relação à concretização de aprendizagens.

Quadro 23. Ação de ensino igual com as crianças com DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Exposição dos conteúdos	1	16,6
2. Apresentação de exercícios	1	16,6
3. Participação	2	33,3
4. Rotinas	1	16,6
5. Expectativas de aprendizagem	1	16,6
TOTAL	6	100

Da análise das categorias definidas salienta-se que a ação de ensino do professor não se diferencia no que se refere à participação dos alunos nas atividades e trabalhos desenvolvidos na sala (N=2;33,3%).

“As crianças c/ D.A., são incluídas nos trabalhos do grupo turma” (Suj. 7)

Em segundo lugar a ação do professor não se diferencia na exposição dos conteúdos, apresentação dos exercícios, rotinas e expectativas de aprendizagem (N=1;16,6%).

Relativamente aos aspetos que se alteram na ação de ensino dos Professores de 1º ciclo com crianças com Dificuldades de aprendizagem Académicas, pode-se verificar no Quadro 24 que foram definidas sete categorias que remetem para alterações ao nível do apoio/acompanhamento das atividades, do desenvolvimento de atividades a pares/grupais, bem como das estratégias/atividades utilizadas, da

promoção de competências pessoais e sociais e da oralidade, utilização de materiais diferenciados e promovendo a avaliação das dificuldades.

Quadro 24. Ação de ensino diferente com as crianças com DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Apoio/Acompanhamento das atividades	13	28,8
2. Atividades a pares/grupais	3	6,6
3. Estratégias-atividades	16	35,5
4. Promoção de competências pessoais e sociais	3	6,6
5. Promoção da oralidade	1	2,2
6. Uso de materiais diferenciados	8	17,7
7. Avaliação das dificuldades	1	2,2
TOTAL	45	100

Pela análise do Quadro 24 verifica-se que a ação de ensino dos Professores de 1º ciclo com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas é diferenciada, em primeiro lugar, ao nível das estratégias-atividades desenvolvidas (N=16;35,5%; em segundo lugar no que concerne ao apoio/acompanhamento que fazem a estes alunos (N=13;28,8%) e em terceiro lugar pela utilização de materiais diferenciados (N=8;17,7%).

“Utilizo algum material de trabalho diferenciado” (Suj. 14)

A consideração de que o ensino do professor é diferenciado quanto ao apoio das atividades, às estratégias e atividades e à promoção de competências pessoais e sociais, apresenta subcategorias que se passará a analisar (Quadro 25).

Quadro 25. Ação de ensino diferente com as crianças com DAA: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%
1. Apoio/Acompanhamento das atividades	1.1. Geral	3	6,6
	1.2. Mais constante	3	6,6
	1.3. Mais direto	1	2,2
	1.4. Mais individualizado	6	13,3
2. Atividades a pares/grupais		3	6,6
3. Estratégias-atividades	3.1. Diversificação/diferenciação	7	15,5
	3.2. Grau de dificuldade	3	6,6
	3.3. Motivadoras	4	8,8
	3.4. De consolidação	1	2,2
	3.5. Alteração da linguagem	1	2,2
4. Promoção de competências pessoais e sociais	4.1. Confiança	2	4,4
	4.2. Autonomia	1	2,2
5. Promoção da oralidade		1	2,2
6. Uso de materiais diferenciados		8	17,7
7. Avaliação das dificuldades		1	2,2
TOTAL		45	100

Como se pode verificar pela análise das subcategorias (Quadro 25), ao nível do apoio/acompanhamento prestado pelos Professores a estes alunos, é referido um apoio geral, mais constante e direto, salientando-se sobretudo uma maior individualização (N=6;13,3%).

“Tento fazer, sempre que possível um ensino mais individualizado” (Suj.3)

No que concerne às estratégias/atividades observa-se que os Professores procuram, principalmente, que estas sejam diversificadas/diferenciadas (N=7;15,5%) e motivadoras (N=4;8,8%) podendo verificar-se alterações quanto ao seu grau de dificuldade e linguagem utilizada, de modo a que estas sejam também consolidadoras das aprendizagens.

“Utilização de estratégias e atividades diferenciadas” (Suj.4)

“é necessário criar actividades e exercícios + lúdicos, + motivantes, mas que levem a criança ao objectivo que é proposto (à aprendizagem que se pretende)” (suj.12)

Relativamente às competências pessoais e sociais, a ênfase é colocada na promoção da confiança (N=2;4,4%) e autonomia dos alunos (N=1;2,2%).

“para aumentar a auto estima e segurança das crianças” (Suj.7)

Em suma, os resultados evidenciam que 93,3% dos Professores de 1º ciclo consideram que a sua ação de ensino é diferente com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, principalmente no que concerne às estratégias e atividades desenvolvidas, ao acompanhamento/apoio prestado aos alunos e ao uso de materiais diferenciados. Foram ainda referidas com menor expressão as atividades a pares/grupais e a promoção de competências pessoais e sociais.

Os resultados parecem indicar que os professores procuram, no seu contexto e sala, dar respostas diferenciadas adequadas às características de cada criança. Deste modo, a ação dos professores parece aproximar-se de um ensino diferenciado, que tal como refere Tomlinson (2008) se caracteriza por enfatizar o princípio de que todos os alunos têm necessidades diferentes pelo que o ensino deve ser planeado de forma pró-ativa por forma a abordar as diferentes necessidades e não como abordagem estanque e única.

2.2. Dificuldades sentidas no trabalho com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

A recolha de dados foi efetuada através da questão. *“Ao longo da sua experiência profissional, já sentiu dificuldades em trabalhar com as crianças que apresentam esta problemática? Em caso afirmativo indique as principais dificuldades sentidas”*.

Através da análise dos dados que constam do Quadro 26, pode-se constatar que 93,3% (N=14) dos Professores de 1º ciclo assinalam que já sentiram dificuldades em trabalhar com crianças com DAA, enquanto 6,7% (N=1) refere que não.

Quadro 26. Dificuldades em trabalhar com crianças com DAA: Critério sujeitos

Categorias	N	%
1. Sim	14	93,3
2. Não	1	6.7
TOTAL	15	100

Como se pode observar no Quadro 27, foram identificadas dez categorias descritivas das principais dificuldades experienciadas pelos Professores de 1º ciclo no trabalho desenvolvido com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.

Deste modo, no total da amostra, constata-se que os docentes salientam a falta de tempo e apontam dificuldades provocadas pela heterogeneidade e tamanho das turmas. Foram ainda identificadas dificuldades em encontrar estratégias/metodologias adequadas e ajuda necessária, bem como em lidar com algumas dificuldades específicas e identificar as capacidades do aluno. Os sentimentos do docente, a não-aceitação da dificuldade da criança por parte da família e a falta de material foram também apontados pelos Professores.

Quadro 27. Tipologia das dificuldades experienciadas pelos Professores: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Provocadas pela heterogeneidade das turmas	3	10,0
2. Tamanho da turma	2	6,6
3. Falta de tempo	7	23,3
4. Encontrar estratégias/metodologias adequadas	3	10,0
5. Encontrar ajuda necessária	2	6,6
6. Lidar com dificuldades específicas	7	23,3
7. Identificar as capacidades do aluno	1	3,3
8. Não-aceitação da dificuldade da criança por parte da família	1	3,3
9. Sentimentos do docente	3	10,0
10. Falta de material	1	3,3
TOTAL	30	100

Através da análise do Quadro 27 verifica-se que os Professores de 1º ciclo apontam como principais dificuldades em primeiro lugar a dificuldade em lidar com dificuldades específicas e a falta de tempo (cada uma N=7;23,3%)

“Falta de experiência (...) em relação a dificuldades específicas como a disgrafia, dislexia, etc.” (Suj.4)

“Não dispor de tempo para dedicar ao aluno com dificuldades de aprendizagens” (Suj.5)

Em segundo lugar os professores apontam como dificuldades os seus próprios sentimentos e a heterogeneidade das turmas (cada uma N=3;10%)

“neste caso sinto-me incapaz de ajudar aquela criança” (Suj.3)

“Muitos níveis de ensino dentro da mesma sala” (Suj.4)

Foram ainda apontadas em terceiro lugar dificuldades que remetem para o tamanho das turmas e a dificuldade em encontrar ajuda que necessita (cada uma N=2;6,6%).

“Acrecento ainda o facto de as turmas terem um número muito elevado de alunos”
(Suj.1)

“Procuro ajuda nos colegas, livros, mês nem sempre resulta” (Suj.3)

Passar-se-á à análise das subcategorias identificadas no que concerne às dificuldades provocadas pela heterogeneidade das turmas, falta de tempo e sentimentos do docente.

Quadro 28. Tipologia das dificuldades experienciadas pelos Professores: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%
1. Provocadas pela heterogeneidade das turmas	1.1. Mais que um nível de escolaridade	2	6,6
	1.1. Alunos com diferentes níveis de conhecimento	1	3,3
2. Tamanho da turma		2	6,6
3. Falta de tempo	3.1. Acumulação de cargos	1	3,3
	3.2. Preparação do trabalho pedagógico	2	6,6
	3.3. Trabalhar mais individualizadamente	4	13,3
4. Encontrar estratégias/metodologias adequadas		3	10,0
5. Encontrar ajuda necessária		2	6,6
6. Lidar com dificuldades específicas		7	23,3
7. Identificar as capacidades do aluno		1	3,3
8. Não-aceitação da dificuldade da criança por parte da família		1	3,3
9. Sentimentos do docente	9.1. Incapacidade/impotência	2	6,6
	9.2. Ansiedade	1	3,3
10. Falta de material		1	3,3
TOTAL		30	100

Pela análise do Quadro 28 verifica-se que, no que se refere à heterogeneidade das turmas os professores consideram que as dificuldades que sentem são devido à existência de mais de um nível de escolaridade na turma (N=2;6,6%) e alunos com níveis de conhecimento muito diferentes (N=1;3,3%). Os Professores indicam, também, que têm falta de tempo para trabalhar individualmente com os alunos (N=4;13,3%) e preparação do trabalho pedagógico (N=2;6,6%), para a qual contribuiu

a acumulação de cargos (N=1;3,3%). Os docentes referem ainda que o facto de se sentirem incapazes/impotentes e ansiosos também contribui para dificultar o trabalho a desenvolver com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.

Em síntese, pela análise dos resultados constatou-se que 93,3% (N=14) dos Professores de 1º ciclo confirmou que no decorrer da sua prática já sentiu dificuldades em trabalhar com crianças com DAA, enquanto apenas 6,7% (N=1) afirmou que não.

Através das verbalizações efetuadas observou-se que os Professores identificam a falta de tempo para trabalhar individualmente com o aluno e preparação do trabalho pedagógico, bem como dificuldades em lidar com dificuldades específicas como as maiores dificuldades sentidas na prática desenvolvida com estas crianças.

Relativamente a este aspeto Ainscow (1996), Correia (2005) e Santos (2007) partilham a convicção de que é fundamental disponibilizar tempo aos docentes para que estes possam avaliar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, para que através de processos de cooperação e partilha possam evoluir ao nível das suas práticas educativas.

2.3. Utilização e/ou construção de materiais específicos no trabalho com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

Os resultados foram obtidos através da questão: *“No decorrer da sua prática profissional já usou e/ou construiu materiais específicos para trabalhar com estas crianças? se respondeu Sim diga que materiais foram esses e porque os utilizou”*.

Através do Quadro 29 é possível verificar que 93,3% (N=14) dos Professores de 1º ciclo refere que já usou e/ou construiu materiais específicos pra trabalhar com crianças com DAA, enquanto 6,7% (N=1) mencionam que não utilizaram e/ou construíram materiais específicos.

Quadro 29. Utilização e/ou construção de materiais específicos para trabalhar com crianças com DAA: critério sujeitos

Categorias	N	%
1. Sim	14	93,3
2. Não	1	6,7
TOTAL	15	100

No que concerne aos dados relativos aos materiais utilizados/construídos pelos Professores, no Quadro 30 encontram-se definidas nove categorias, observando-se que os materiais mencionados pelos docentes correspondem a fichas de trabalho e de avaliação, materiais lúdicos, de exposição/explicação, de leitura e escrita, de matemática e de consolidação, bem como ajudas técnicas e outros materiais não especificados.

Quadro 30. Materiais utilizados/construídos: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Fichas de trabalho	8	22,2
2. Materiais de exposição/explicação	5	13,8
3. Materiais de leitura e escrita	5	13,8
4. Material de matemática	5	13,8
5. Material lúdico	5	13,8
6. Materiais de consolidação	2	5,5
7. Fichas de avaliação	4	11,1
8. Ajudas técnicas	1	2,7
9. Não especificados	1	2,7
Total	36	100

Pela análise do Quadro 30 é possível constatar que materiais específicos que os Professores de 1º ciclo utilizam e/ou constroem para trabalhar com crianças com Dificuldades de aprendizagem Acadêmicas são, em primeiro lugar as fichas de trabalho (N=8;22,2%).

“Regularmente uso fichas de trabalho adequadas à especificidade dos alunos” (Suj.9)

Em segundo lugar os professores mencionaram a utilização e/ou construção de materiais de exposição/explicação, de leitura e escrita, de matemática e lúdicos (N=5; 13,8%).

“Construí alguns materiais, nomeadamente, cartazes; tabelas” (Suj.13)

“Listas (...) Letras e sílabas amovíveis” (Suj.2)

Foi ainda apontado em terceiro lugar a utilização e/ou construção de fichas de avaliação (N=4;11,1%).

“Fichas de avaliação diferenciadas” (Suj.6)

Não obstante a falta de tempo para preparação do trabalho pedagógico ter sido anteriormente referida pelos docentes como uma das dificuldades sentidas no decorrer

da sua prática com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, os resultados relativos à utilização e/ou construção de materiais revelam que 93,3% dos professos utiliza e/ou constrói materiais específicos para trabalhar com estas crianças.

Esta linha de ação pode constituir uma estratégia facilitadora das aprendizagens, na medida em que permite responder às necessidades individuais dos alunos. Esta ideia é também defendida por Cadima (1997), ao apontar a diferenciação pedagógica através da organização de atividades, materiais e interações, como metodologia de gestão da heterogeneidade das dificuldades dos alunos e promoção da igualdade de oportunidades de aprendizagem.

3. Tema III – Boas Práticas de ensino/aprendizagem

No tema III pretendeu-se investigar sobre quais as conceções dos Professores de 1º ciclo relativamente às boas práticas de ensino/aprendizagem com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas. Este tema foi abordado através de duas questões principais:

- *“Refira dois exemplos de práticas de ensino/aprendizagem que já desenvolveu e que considera facilitadoras das aprendizagens de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas? Explique porque as considera facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas”*

- *“Na sua opinião quais seriam as estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem ideais para as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?”.*

3.1. Práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

Procedeu-se à recolha dos dados através da questão: *“Refira dois exemplos de práticas de ensino/aprendizagem que já desenvolveu e que considera facilitadoras das aprendizagens de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas? Explique*

porque as considera facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas”.

Como se pode constatar pelo Quadro 31, foram identificadas dez categorias descritivas das concepções dos Professores de 1º ciclo sobre o que são práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras da aprendizagem com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas.

Verificou-se que as práticas, conceptualizadas como facilitadoras, remetem para atividades e estratégias lúdicas, uso de recursos diversificados, elaboração e adequação de materiais, atividades de leitura e escrita, realização de trabalhos de investigação/projetos, trabalho a pares ou em grupo, apoio individualizado ao aluno, realização de adequações a nível do currículo e da planificação do trabalho, procedimentos de avaliação e diagnóstico das dificuldades e desenvolvimento de práticas de ensino aprendizagem de acordo com alguns princípios orientadores.

Quadro 31. Práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem desenvolvidas com crianças com DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Atividades e estratégias lúdicas	5	13,1
2. Uso de recursos diversificados	9	23,6
3. Elaboração e adequação de materiais	2	5,2
4. Atividades de leitura e escrita	4	10,5
5. Realização de trabalhos de investigação/projetos	2	5,2
6. Trabalho a pares ou em grupo	5	13,1
7. Apoio individualizado ao aluno	2	5,2
8. Princípios orientadores	5	13,1
9. Adequações	2	5,2
10. Avaliação e diagnóstico das dificuldades	2	5,2
TOTAL	38	100

Através da análise do Quadro 31 é possível verificar que as boas práticas de ensino/aprendizagem são conceptualizadas, em primeiro lugar, como as que pressupõem o uso de recursos diversificados (N=9;23,6%)

“recurso a material diversificado” (Suj.3)

Em segundo lugar as concepções dos professores apontam para que as boas práticas de ensino/aprendizagem pressuponham o desenvolvimento de atividades e estratégias lúdicas, o trabalho a pares ou em grupo e alguns princípios orientadores (cada uma N=5;13,1%)

“Recurso a actividades lúdicas” (Suj.5)

“Partilha e inter-ajuda dos colegas; Trabalho a pares” (Suj.8)

“e valorizar frequentemente todo o seu desempenho.” (Suj.10)

Em terceiro lugar foram referidas as práticas de ensino/aprendizagem que remetem para atividades de leitura e escrita (N=4;10,5%).

“e desenvolvimento de actividades na biblioteca de turma, por exemplo” (Suj.1)

A conceptualização de boas práticas de ensino/aprendizagem como uso de recursos diversificados, apoio individualizado ao aluno, princípios orientadores, adequações e adequações apresentam subcategorias que se analisará de seguida (Quadro 32).

Quadro 32. Práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem desenvolvidas com crianças com DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%
1. Atividades e estratégias lúdicas		5	13,1
2. Uso de recursos diversificados	2.1. Materiais diversos	2	5,2
	2.2. Audiovisuais e tecnológicos	6	15,7
	2.3. Exercícios de treino sistemático	1	2,6
3. Elaboração e adequação de materiais		2	5,2
4. Atividades de leitura e escrita		4	10,5
5. Realização de trabalhos de investigação/projetos		2	5,2
6. Trabalho a pares ou em grupo		5	13,1
7. Apoio individualizado ao aluno	7.1. Fora da sala/grupo	1	2,6
	7.2. Pelo Professor Educação Especial	1	2,6
8. Princípios orientadores	8.1. Estratégias de inclusão	1	2,6
	8.2. Vivências e gostos da criança	2	5,2
	8.3. Valorização do desempenho da criança	2	5,2
9. Adequações	9.1. Planificação do trabalho a desenvolver	1	2,6
	9.2. Adequação do currículo	1	2,6
10. Avaliação e diagnóstico das dificuldades		2	5,2
TOTAL		38	100

De acordo com a análise das subcategorias, relativamente ao uso de recursos diversificados, é de realçar os recursos audiovisuais e tecnológicos (N=6;15,7%), com

menor expressão os materiais diversos (N=2;5,2%) e os exercícios de treino sistemático (N=1;2,6%).

No que concerne ao apoio individualizado ao aluno, pressupõe-se fora da sala/grupo (N=1;2,6%) e prestado pelo Professor de Educação Especial (N=1;2,6%).

Os princípios orientadores referidos pelos Professores remetem para a valorização do desempenho da criança e das suas vivências e gostos (N=2;5,2%), bem como de estratégias de inclusão (N=1;2,6%).

As adequações surgem como alterações do currículo e da planificação do trabalho a desenvolver com a criança (N=1;2,6%).

A recolha de dados efetuada no âmbito desta questão, permitiu ainda a recolha de informação relativamente às conceções dos Professores de 1º ciclo no que concerne ao que consideram ser as características das práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras no trabalho desenvolvido com as crianças com DAA (Quadro 33).

Quadro 33. Características de práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras: Categorias, Frequências, Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Motivadoras	8	30,7
2. Facilitadoras da atenção/concentração	3	11,5
3. Facilitadoras dos processos de aprendizagem	4	15,3
4. Respondem às necessidades individuais da criança	4	15,3
5. Promovem o sucesso escolar	1	3,8
6. Aumentam a segurança/clima positivo	5	19,2
7. Aumentam o empenho	1	3,8
TOTAL	26	100

Observa-se que os Professores conceptualizam que as boas práticas de ensino/aprendizagem se caracterizam, em primeiro lugar, por ser motivadoras (N=8;30,7%)

“No caso do software as crianças facilmente se interessam por este tipo de materiais” (Suj.4)

Em segundo lugar caracterizam-se por contribuírem para o aumentando da segurança e do clima positivo (N=5;19,2%)

“No trabalho a pares as crianças com dificuldades sentem-se mais à vontade para partilhar dúvidas uma vez que não fiquem tão expostas” (Suj.15)

Em terceiro lugar caracterizam-se por serem facilitadoras dos processos de aprendizagem e responderem às necessidades da criança (cada uma N=4;15,3%).

“Uma criança com dificuldades de aprendizagem consegue ultrapassar as suas dificuldades c/ um ensino individualizado e com adequações no currículo” (Suj.11)

“São desenvolvidas especificamente para superar as dificuldades do aluno” (Suj.6)

De forma menos expressiva consideram ainda que as boas práticas facilitam a atenção da criança (N=3; 11,5%), promovem o seu sucesso escolar e aumentam o seu empenho (cada uma N=1; 3,8%).

“que consegue mais facilmente captar a atenção dos alunos” (Suj.15)

“promovem o sucesso das tarefas” (Suj.5)

“empenha-se mais” (Suj.3)

De um modo geral, os dados obtidos demonstram que os Professores de 1º ciclo referem um conjunto muito heterógeno de práticas consideradas facilitadoras de ensino/aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem, entre as quais se destaca o uso de recursos diversificados, que vem corroborar os dados obtidos na questão anterior.

Os resultados realçam, ainda, o desenvolvimento de atividades e estratégias lúdicas, o trabalho a pares ou em grupo e alguns princípios orientadores como a valorização das vivências, gostos e desempenho da criança.

De acordo com as conceções dos professores, estas práticas são consideradas facilitadoras porque, entre outros aspetos, se caracterizam por motivar as crianças para a aprendizagem e promover o aumento da sua segurança.

Estes aspetos vão ao encontro do que é referido por Lopes (2005) como um dos principais constrangimentos observados nas crianças com dificuldades, uma vez que estes os alunos, devido ao confronto insucesso e a incapacidade de desenvolvimento das tarefas apesar do empenho, são facilmente levados à desmotivação e desinvestimento nas tarefas escolares.

3.2. Estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem ideais para crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

A questão: *“Na sua opinião quais seriam as estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem ideais para as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?”*, permitiu recolher dados relativos às

conceções dos Professores de 1º ciclo sobre as estratégias e metodologias ideais para trabalhar com as crianças com esta problemática.

A análise do Quadro 34 permite verificar que foram identificadas oito categorias que remetem para a individualização do ensino, aspetos relacionados com a ação centrada no Professor e com as metodologias de ensino, bem como nos apoios externos, o envolvimento da família, a utilização de material específico e maior apetrechamento das escolas, focando ainda aspetos organizacionais.

Quadro 34. Estratégias e metodologias ideais para crianças com DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Individualização	10	21,2
2. Apoios externos	5	10,6
3. Ação centrada no professor	4	8,5
4. Metodologias de ensino	13	27,6
5. Envolvimento da família	2	4,2
6. Aspetos organizacionais	6	12,7
7. Material específico	3	6,3
8. Maior apetrechamento das escolas	4	8,5
TOTAL	47	100

A análise dos dados permite constatar que, de acordo com as conceções dos Professores de 1º ciclo, as estratégias e metodologias ideais para crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas apontam, em primeiro lugar, para aspetos que remetem para as metodologias de ensino (N=13; 27,6%)

“o desenvolvimento de trabalho a pares e de grupo para que os alunos com mais dificuldades possam ser ajudados por colegas que estão mais à-vontade na matéria” (Suj.1)

Em segundo lugar foram apontadas como ideias as estratégias e metodologias que remetem para a individualização (N=10; 21,2%).

“de modo a que o professor pudesse acompanhar mais individualmente os alunos” (Suj.14)

Em terceiro lugar as conceções dos professores apontam para estratégias e metodologias ideais para crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas que remetem para aspetos organizacionais (N=6; 12,7).

“Turmas reduzidas para facilitar a aprendizagem desses alunos” (Suj.8)

A análise das categorias revela que é relativamente a conceção de estratégias e metodologias que remetem para a individualização, apoios externos, ação centrada no professor e metodologias de ensino que se verifica a existência de subcategorias que se passará a analisar.

Quadro 35. Estratégias e metodologias ideais para crianças com DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%
1. Individualização	1.1. Ensino	6	12,7
	1.2. Estratégias	3	6,3
	1.2. Avaliação	1	2,1
2. Apoios externos	2.1. Mais horas de apoio especializado	4	8,5
	2.2. Mais técnicos	1	2,1
3. Ação centrada no professor	3.1. Mais tempo para trabalhar com os alunos	1	2,1
	3.2. Recuperação da autoridade do professor	1	2,1
	3.3. Trabalho em equipa	2	4,2
4. Metodologias de ensino	4.1. Dinâmica de trabalho a pares/em grupo	4	8,5
	4.2. Exposição/debate de ideias	2	4,2
	4.3. Atividades lúdicas	2	4,2
	4.4. Privilegiar a oralidade	1	2,1
	4.5. Motivação	2	4,2
	4.6. Estratégias de inclusão	2	4,2
5. Envolvimento da família		2	4,2
6. Aspetos organizacionais		6	12,7
7. Material específico		3	6,3
8. Maior apetrechamento das escolas		4	8,5
TOTAL		47	100

No que concerne à análise das subcategorias (Quadro 35), verifica-se que os Professores de 1º ciclo conceptualizam, como estratégia e metodologia ideal para trabalhar com estas crianças, a individualização das estratégias, da avaliação e, principalmente, do ensino (N=6;12,7%).

É também realçada a necessidade de mais apoios externos através do aumento das horas de apoio e do número de técnicos.

Relativamente à ação centrada no professor foram referidos aspetos como a necessidade de mais tempo para trabalhar com os alunos e a recuperação da

autoridade do professor, sendo o trabalho em equipa o aspeto mais referido (N=2; 4,2).

Nas subcategorias referentes às metodologias de ensino salienta-se o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho a pares ou em grupo (N=6;12,7%) sendo ainda identificados outros com menor expressão como a exposição ou debate de ideias, as atividades lúdicas, a motivação, estratégias de inclusão e ainda a valorização da oralidade.

Em síntese, os resultados obtidos demonstram que as conceções dos Professores de 1º ciclo apontam, como ideais para crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, algumas metodologias de ensino desenvolvidas pelos mesmos em contexto de sala, das quais se salienta a dinâmica de trabalho a pares ou em grupo, bem como a individualização do ensino e de estratégias.

Estes dados parecem indicar que as conceptualizações dos Professores de 1º ciclo apontam no sentido de considerar a diferenciação pedagógica como estratégia e metodologia ideal para trabalhar com estas crianças, colocando no trabalho do professor, a ênfase de resposta às necessidades individuais destas crianças. Não obstante continuam a verificar-se algumas conceções que remetem aspetos externos ao professor, nomeadamente a necessidade os apoios externos por técnicos especializados.

No que concerne a estas questões Booth & Ainscow (2002) salientam que, apesar de ser recorrente o aumento de recursos humanos para promover um apoio mais individualizado e/ou especializado da criança com dificuldades, esta estratégia pode não ser necessária se na planificação das atividades educativas for considerada a participação ativa dos alunos nas atividades, as suas reais capacidades e a utilização de recursos baseados nos alunos e nas sua capacidade de autorregulação da aprendizagem, nomeadamente através da cooperação entre pares.

4. Tema IV – Necessidades do Professor

No quarto e último tema, pretendeu-se averiguar quais as principais necessidades dos Professores de 1º ciclo relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Académicas. O tema foi abordado através das seguintes questões:

- “O que considera que precisaria para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas?”

- “Indique os aspectos sobre os quais gostaria de aprofundar conhecimentos ou práticas no domínio das dificuldades de aprendizagem Académicas”.

4.1. Necessidades de melhoria do processo de ensino/aprendizagem das crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas

Os resultados foram obtidos através da questão: “O que considera que precisaria para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Dificuldades de aprendizagem Académicas?”.

Como se pode verificar através do Quadro 36, foram identificadas nove categorias relativas às necessidades dos professores para melhorarem o processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos, nomeadamente algumas alterações a nível dos aspetos organizacionais, mais apoios externos, maior apetrechamento das escolas, reestruturação do apoio ao estudo, melhoria de alguns aspetos que remetem para a ação centrada no professor, bem como o recurso a determinadas metodologias de ensino e um despiste/diagnóstico mais rápido das dificuldades dos alunos. Foi ainda referida a necessidade de formação para os docentes relativamente a esta problemática e a necessidade de um maior envolvimento da família e da sociedade.

Quadro 36. Necessidades dos Professores para melhorarem o processo de ensino/aprendizagem: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Aspetos organizacionais	4	11,4
2. Apoios externos	6	17,1
3. Maior apetrechamento das escolas	5	14,2
4. Reestruturação do Apoio ao Estudo	1	2,8
5. Ação centrada no professor	5	14,2
6. Metodologias de ensino	3	8,5
7. Despiste/ diagnóstico mais rápido	2	5,7
8. Necessidade de formação	8	22,8
9. Envolvimento da família e sociedade	1	2,8
TOTAL	35	100

Neste sentido, a análise do Quadro 36 mostra que as principais necessidades identificadas pelos Professores de 1º ciclo são, em primeiro lugar, necessidades de formação (N=8:22,8%).

“Mais formação nesse sentido” (Suj.10)

Em segundo lugar foram identificadas necessidade ao nível de apoios externos (N=6;17,1%).

“Maior número de técnicos para acompanhamento destas crianças” (Suj.15)

As necessidades apontadas pelos professores em terceiro lugar remetem para um maior apetrechamento das escolas e alteração de alguns aspetos que referentes à ação centrada no professor (cada uma N=5;14,2%).

“Maior variedade de material didático” (Suj.13)

“Mais tempo para preparar aulas e materiais” (Suj.3)

Esta análise das categorias revela que as necessidades dos Professores apontam para a ação centrada no professor e para as metodologias de ensino, sendo somente estas categorias a apresentar subcategorias, pelo que se irá proceder à sua análise.

Quadro 37. Necessidades dos Professores para melhorarem o processo de ensino/aprendizagem: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%
1.	Aspetos organizacionais	4	11,4
2.	Apoios externos	6	17,1
3.	Maior apetrechamento das escolas	5	14,2
4.	Reestruturação do Apoio ao Estudo	1	2,8
5.	Ação centrada no professor	5.1 Mais tempo para trabalhar com os alunos	3 8,5
		5.2 Mais tempo para preparar materiais	2 5,7
6.	Metodologias de ensino	6.1 Estratégias de inclusão	2 5,7
		6.2 Trabalho com aluno fora do grupo turma	1 2,8
7.	Despiste/ diagnóstico mais rápido	2	5,7
8.	Necessidade de formação	8	22,8
9.	Envolvimento da família e sociedade	1	2,8
TOTAL		35	100

Deste modo, como se pode constatar pelo Quadro 37, as necessidades dos Professores de 1º ciclo, relativas ao desenvolvimento da sua própria ação, remetem para a necessidade de mais tempo para trabalhar com estes alunos (N=3;8,5%) e mais tempo para preparar materiais (N=2;5,7%).

Relativamente às metodologias de ensino estas correspondem à necessidade de adotar estratégias de inclusão (N=2;5,7%) e promover o trabalho com o aluno fora do grupo turma (N=1;2,8%).

No cômputo geral a identificação das necessidades dos Professores de 1º ciclo relativamente à melhoria do processo de ensino/aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, aponta para necessidades de formação, aumento dos apoios externos por técnicos especializados, maior apetrechamento das escolas ao nível dos recursos materiais, alterações em aspetos relativos à ação do professor como o aumento do tempo para trabalhar com os alunos e preparar materiais, salientando-se ainda aspetos organizacionais que remetem para a diminuição de alunos por turma.

Alguns destes dados são consonantes com os obtidos por Grácio et al. (2009), relativamente aos recursos considerados necessários para a existência de salas de aula inclusivas, já que também estes referem a necessidade de redução do ratio professor-aluno, a formação de professores e a existência de mais recursos.

4.2. Identificação das necessidades de formação

Relativamente a este tópico os dados foram obtidos através da questão: *“Indique os aspectos sobre os quais gostaria de aprofundar conhecimentos ou práticas no domínio das Dificuldades de Aprendizagem Académicas”*.

Foram identificadas sete categorias descritivas das necessidades de formação identificadas pelos Professores de 1º ciclo relativamente à problemática das Dificuldade de Aprendizagem Académicas (Quadro 38).

Deste modo verifica-se que, no total da amostra, os docentes afirmam necessitar de formação a nível do diagnóstico e das causas das Dificuldade de Aprendizagem Académicas, na construção de materiais e conhecimento de recursos educativos, ao nível do trabalho com crianças com dificuldades específicas e em Língua Gestual.

Quadro 38. Identificação das necessidades de formação dos Professores de 1ºciclo relativamente à problemática das DAA: Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Nº	%
1. Diagnóstico das DAA	3	10,0
2. Causas das DAA	1	3,3
3. Construção de materiais	4	13,3
4. Recursos educativos	2	6,6
5. Trabalho com crianças com dificuldades específicas	18	60,0
6. Língua gestual	1	3,3
7. Partilha entre os profissionais	1	3,3
TOTAL	30	100

Pela análise do Quadro 38 concluiu-se que as principais necessidades de formação dos Professores de 1º ciclo nesta área são, em primeiro lugar, uma formação que aborde a temática do trabalho a desenvolver com crianças com dificuldades específicas (N=18;60,0%).

“Estratégias (...) para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem” (Suj.15)

Em segundo lugar foram identificadas necessidades de formação relativas à construção de materiais (N=4;13,3%).

“e construção de materiais para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem” (Suj.15)

Foram ainda referidas em terceiro lugar necessidades de formação a nível do diagnóstico da problemática das dificuldades de aprendizagem académicas (N=3;10,0%).

“Diagnóstico de dificuldades” (Suj.6)

Sá as categorias relativas à necessidade de formação relativamente à construção de materiais e ao trabalho do professor com crianças com dificuldades específicas, apresentam subcategorias que se passará a analisar.

Quadro 39. Identificação das necessidades de formação dos Professores de 1ºciclo relativamente à problemática das DAA: Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Nº	%
1. Diagnóstico das DAA		3	10,0
2. Causas das DAA		1	3,3
3. Construção de materiais	3. 1 Em geral	3	10,0
	3. 2 Quadros interativos	1	3,3
4. Recursos educativos		2	6,6
5. Trabalho com crianças com dificuldades específicas	5.1 Problemas de linguagem	1	3,3
	5.2 Dificuldades de leitura e escrita	1	3,3
	5.3 Problemas de atenção e concentração	3	10,0
	5.4 Problemas de comportamento	1	3,3
	5.5 Problemas cognitivos	1	3,3
	5.6 Perturbações de linguagem/escrita	5	16,6
	5.7 Hiperatividade	1	3,3
	5.8 Problemas emocionais	3	10,0
	5.9 Dificuldades de Aprendizagem em geral	2	6,6
8. Língua gestual		1	3,3
9. Partilha entre os profissionais		1	3,3
TOTAL		30	100

A análise das subcategorias identificadas no Quadro 39 permite constatar que relativamente à construção de materiais as suas subcategorias remetem para a construção de materiais de um modo geral (N=3;X%) e para uma formação que aborde os quadros interativos (N=1;3,3%). Relativamente à categoria que se refere ao trabalho com crianças com dificuldades específicas, as subcategorias apontam para necessidades de formação ao nível das perturbações de linguagem/escrita (N=5;16,6%), para os problemas de atenção/concentração e emocionais (N=3;X%), dificuldades de aprendizagem em geral (N=2;6,6%) e para os problemas de linguagem, leitura e escrita, de comportamento e hiperatividade (cada uma N=1;3,3%).

Em suma os resultados evidenciam que, relativamente às necessidades de formação dos Professores de 1º ciclo no que concerne à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Académicas, são principalmente indicadas necessidades ao nível do trabalho a desenvolver com estas crianças.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos na questão que remete para as dificuldades sentidas pelos docentes no trabalho desenvolvido por estas crianças, podendo-se depreender da sua análise, que os Professores de 1ª ciclo revelam alguma insegurança/dificuldade em lidar com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas, pelo que se torna fundamental investir na sua formação ao nível dos conhecimentos e práticas de intervenção em contexto de sala relativamente a esta problemática.

De facto, os resultados obtidos por Pomar et al. (2009), relativamente aos aspetos formativos percecionados pelos professores e outros agentes educativos, referem a procura de estratégias para gerir a heterogeneidade dos alunos como uma das umas das principais preocupações evidenciadas pelos professores. Os autores salientam o trabalho de cooperativo de planeamento e avaliação das estratégias, entre os diferentes profissionais da comunidade educativa, como essencial na definição de estratégias eficazes.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Depois de analisados e estruturados os dados recolhidos através da aplicação dos questionários aos participantes neste estudo, pretende-se, seguidamente, elaborar uma síntese ilustrativa dos resultados obtidos, de acordo com os principais objetivos desta investigação.

Com a realização deste trabalho pretendeu-se, através de uma metodologia essencialmente qualitativa, dar cumprimento ao principal objetivo de conhecer as conceções e práticas de ensino/aprendizagem de Professores de 1º Ciclo relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Académicas e identificar necessidades de formação neste domínio.

Através da interpretação dos resultados obtidos pretende-se efetuar uma análise comparativa com a literatura especializada nesta área, de modo a aferir se os dados recolhidos se coadunam com os fundamentos teóricos.

Concebendo a área das Dificuldades de Aprendizagem como uma das áreas de estudo relativamente recentes, que tem suscitado o interesse de diversos técnicos e investigadores (Correia, 2007), tem-se observado que apesar das tentativas de consenso e clarificação do termo Dificuldades de Aprendizagem, este continua a ser utilizado para designar um vasto leque de dificuldades e problemáticas, abrangendo um grande grupo de crianças, cuja heterogeneidade de dificuldades tem condicionado a descrição ou quantificação deste conceito (Kirk & Gallagher, 1996).

Os dados recolhidos junto dos Professores de 1º ciclo revelam que, mesmo depois de se tentar estreitar o conceito de Dificuldades de Aprendizagem em Dificuldades de Aprendizagem Académicas, continua a verificar-se uma heterogeneidade de dificuldades abrangida pelo mesmo, na medida em que os participantes englobam dentro do conceito de Dificuldades de Aprendizagem Académicas, dificuldades a nível desenvolvimental (dificuldades de atenção/concentração, processamento cognitivo, perturbações, dificuldades de comunicação) e de aquisição de conhecimento (leitura, escrita, compreensão de conteúdos e matemática).

Uma vez que os resultados espelham as verbalizações dos professores, as perturbações como a hiperatividade e a dislexia surgem como abrangidas pelo conceito de Dificuldades de Aprendizagem Académicas, no entanto é de salientar que efetivamente estas perturbações não se podem enquadrar na tipologia das dificuldades, mas sim na sua causalidade.

Não obstante, no que concerne à definição do conceito em si, os Professores de 1º ciclo revelam um certo consenso, na medida em que conceptualizam as DAA como dificuldades ao nível da aquisição de conhecimentos e dos processos cognitivos, nomeadamente no que se refere ao pensamento/processamento, à compreensão e retenção de conhecimento. Esta posição enquadra-se no entendimento académico acerca desta problemática, uma vez que de um modo consensual, as dificuldades de aprendizagem são encaradas como dificuldades de processamento de informação, nomeadamente ao nível da receção, integração, memorização (Correia, 2008).

Quando questionados acerca dos aspetos que caracterizam as DAA, os Professores de 1º ciclo salientam um conjunto de características que remetem, principalmente, para aspetos desenvolvimentais, nomeadamente fragilidades de atenção/concentração observáveis através das dificuldades em saber escutar, em permanecer na tarefa o tempo necessário para a sua realização e em direcionar a atenção. Foram ainda identificados alguns aspetos de carácter emocional que se manifestam pela desmotivação na realização das atividades escolares, bem como dificuldades nos processos cognitivos de compreensão e interpretação oral e escrita e aquisição de conhecimentos de leitura, escrita e matemática.

Os aspetos referidos pelos Professores corroboram o que é apresentado por Fonseca como comportamentos específicos que caracterizam a conduta de crianças com DA (1995, referido por Silva, 2008), na medida em que o autor salienta que estas crianças manifestam dificuldades ao nível da conversação, labilidade emocional, problemas de orientação, de atenção, psicomotores e perceptivos ao nível visual e auditivo, bem como desordens na memória e cognição.

De acordo com a análise dos dados recolhidos neste trabalho de investigação constatou-se que as conceções dos Professores apontam maioritariamente no sentido da transitoriedade, uma vez que apenas 33% (N=5) dos inquiridos considera que as Dificuldades de Aprendizagem Académicas se revestem de um carácter permanente, enquanto 46,7% (N=7) crê que estas são transitórias.

Os motivos apresentados pelos docentes para a permanência ou transitoriedade das DAA remetem para as causas das mesmas. Ao analisar as verbalizações referentes aos motivos pelos quais os Professores atribuem um carácter permanente às DAA, observou-se que estas indicam que as DAA são resultantes de causas internas à criança, entre as quais foram referidas perturbações como a dislexia, o défice de atenção, perturbações mentais.

Não obstante, as verbalizações que apontam para a transitoriedade das DAA salientam que estas são provenientes de causas externas à criança, apontando a intervenção e acompanhamento escolar, o diagnóstico precoce, a família e os técnicos especializados como os principais fatores que influenciam contribuem para a minimização ou superação das DAA

“Penso que algumas dificuldades podem ser ultrapassadas se forem utilizadas estratégias adequadas e se for promovido o envolvimento da escola ” (Suj.15).

“e com o acompanhamento de pessoas especializadas as dificuldades serão minimizadas” (Suj.4).

O professor detém um papel fundamental na identificação das DA, já que através do desempenho do aluno pode detetar eventuais dificuldades e, caso se justifique, proceder ao encaminhamento para avaliações mais específicas (Kirk & Gallagher, 1996). É imprescindível que se caracterize as crianças com DA a nível cognitivo e comportamental, no sentido de aferir se a emergência de determinados problemas comportamentais se deve às dificuldades sentidas pelas crianças e à sua incapacidade de lidar com essas mesmas dificuldades, para que estas perturbações de comportamento não sejam encaradas como a causa das dificuldades, mas a sua consequência.

Relativamente a esta questão pode dizer-se que o entendimento dos Professores de 1º ciclo vai ao encontro da conceptualização teórica, na medida em que a análise dos dados obtidos revelou que a identificação das DAA se efetua através da observação do comportamento da criança, nomeadamente das suas atitudes em geral e relacionamento com os outros, bem como através da observação do seu desempenho escolar e dos aspetos relacionados com a forma como se processa a sua aprendizagem, isto é a compreensão dos conteúdos e a sua participação nas atividades.

“Pela observação direta dos seus comportamentos, atitudes” (Suj.2)

“da forma como interage na sala de aula (...) da relação com os outros; com o meio que o rodeia” (Suj.8)

Numa perspetiva inclusiva o papel da escola é o de promover a integração de todos as crianças, independentemente das suas características individuais, pelo que, tal como refere Fonseca (2008), torna-se essencial que a escola reúna as condições necessárias para garantir que as crianças com DA beneficiem dos direitos e oportunidades educativas fundamentais ao seu desenvolvimento.

Neste sentido, autores como Correia (2008) consideram que esta problemática deve ser integradas nas Necessidade Educativas Especiais, para que as crianças

possam usufruir de acompanhamento e apoio necessário ao seu desenvolvimento global, bem como de adequações curriculares adequadas às suas necessidades acadêmicas e socio-emocionais.

Este parecer é partilhado pela maioria dos Professores de 1º ciclo a quem foi aplicado o questionário desta investigação, uma vez que, quando questionados acerca da integração das crianças com DAA na Educação Especial, 80% (N=12) dos Professores de 1º inquiridos responderam que eram a favor dessa integração, enquanto apenas 13,3% (N=2) não concorda com integração e 6,7% (N=1) não respondeu.

Os principais motivos apresentados para a integração das DAA são a prestação de um apoio especializado e individualizado por parte dos técnicos de Educação Especial, bem como a disponibilidade de recursos humanos e materiais e um acompanhamento/intervenção adequado às necessidades específicas destas crianças.

No que se refere aos motivos para a não integração das DAA na Educação Especial, as verbalizações dos professores foram no sentido de considerar que a existência de recursos da escola como os de professores do apoio socioeducativo, o ensino diferenciado, o apoio pedagógico e as respostas contempas no Despacho 50, bem como o apoio familiar, são suficientes para dar resposta às necessidades das crianças com DAA.

“participação mais ativa dos encarregados de educação, [entre outros podem ser dadas respostas às dificuldades destes alunos] (Suj. 1)

No que concerne às práticas de ensino/aprendizagem com crianças com DAA, os Professores de 1º ciclo foram questionados relativamente aos aspetos que se mantêm ou alteram na sua ação de ensino com crianças com DAA. Os pressupostos teóricos relativos às práticas educativas com crianças com dificuldades evidenciam a necessidade de se efetuar as adequações curriculares necessárias (Kauffman & Lopes, 2007) e de proceder à utilização de estratégias e abordagens educativas igualmente diversificadas, de modo a dar resposta à heterogeneidade de dificuldades que caracteriza o grupo das DA (Kirk & Gallagher, 1996).

Os dados analisados relativamente a esta questão demonstram que 6,7% (N=1) dos Professores de 1º ciclo referiu que a sua ação de ensino é igual com crianças com DAA, e 93% (N=14) referiram é diferente.

Concomitantes com as perspetivas teóricas acima referidas, as principais diferenças verbalizadas pelos docentes registam-se ao nível das estratégias-

atividades, principalmente no que se refere à sua diversidade/diferenciação, motivação para os alunos e adequação ao grau de dificuldades encontrado. O apoio/acompanhamento das atividades foi também referido como mais individualizado e mais constante.

Não obstante, os pressupostos atrás referidos, bem como a heterogeneidade dos alunos com DA, representam alguns desafios aos professores tanto ao nível das suas práticas e atitudes como das conceções e perceções, pelo que como a realização deste estudo se pretendeu também perceber se os Professores manifestam dificuldades em trabalhar com crianças com DAA e quais as dificuldades verbalizadas.

Pela análise dos resultados constatou-se que a quase totalidade dos professores já sentiu dificuldades em trabalhar com estas crianças, com especial relevância nos aspetos concernentes às dificuldades em lidar com dificuldades específicas, ressaltando a falta de tempo para trabalhar individualmente com os alunos e preparação do trabalho pedagógico. No entanto, quando questionados acerca da utilização e/ou construção de materiais específicos para trabalhar com estas crianças 93,3% (N=14) dos participantes afirmou que já usou e/ou construiu materiais, enquanto apenas 6,7% (N=1) revelou que não, nomeadamente a utilização e/ou construção de fichas de trabalho, bem como de materiais de exposição/explicação dos conteúdos abordados, materiais de leitura e escrita incluindo algum software específico, materiais de matemática e ainda materiais lúdicos como jogos diversos.

“Sim, especialmente ao nível da construção de fichas de trabalho” (Suj.1)

“Utilizei algum software específico para o desenvolvimento da leitura, escrita (...); silabários” (Suj.13)

No que concerne à temática das boas práticas de ensino/aprendizagem dos Professores de 1º ciclo crianças com DAA, procurou-se conhecer as práticas desenvolvidas por estes profissionais e consideradas facilitadoras da aprendizagem, bem como as suas características.

Pela investigação desenvolvida concluiu-se que os Professores de 1º ciclo indicam como práticas facilitadoras da aprendizagem a utilização de recursos diversificados, nomeadamente meios audiovisuais e tecnológicos, o recurso a atividades e estratégias lúdicas como jogos didáticos e lúdicos e o trabalho a pares ou em grupo. A análise dos dados remete ainda para alguns princípios orientadores que se pautam pela valorização das vivências, gostos e desempenho da criança.

Estas práticas são consideradas facilitadoras da aprendizagem porque, segundo os inquiridos, são motivadoras, facilitadoras da atenção/concentração e dos processos de aprendizagem e promovem o aumento da confiança da criança.

*“Vão de encontro ao interesse dos alunos, motivando-os para a aprendizagem” (Suj.4)
“e a criança sente-se mais confiante,” (Suj.3)*

Relativamente a esta temática os Professores foram ainda questionados acerca das estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem consideradas ideias para crianças com DAA. De acordo com os dados obtidos os docentes salientam a individualização do ensino e aspetos organizacionais que remetem para a redução de alunos por turma, como as estratégias e metodologias ideias, salientando ainda mais horas de apoio especializado, a dinâmica de trabalho a pares/em grupo e o maior apetrechamento das escolas

“o desenvolvimento de trabalho a pares e de grupo para que os alunos com mais dificuldades possam ser ajudados por colegas que estão mais à-vontade na matéria,” (Suj.1)

Estes resultados corroboram a perspetiva defendida por Cadima et al., (1997), na medida em que salientam a pertinência do professor promover o desenvolvimento de estratégias de diferenciação a nível pedagógico, da organização das atividades e das interações, de modo a permitir a gestão das diferenças observadas no grupo de alunos, partindo das capacidades individuais de cada um, proporcionando à criança situações didáticas enriquecedoras, que se adequam as suas características e necessidades individuais.

No sentido de proceder à inventariação das necessidades dos Professores de 1º ciclo relativamente a esta problemática efetuou-se a recolha de dados concernentes a dois aspetos principais, nomeadamente a identificação das suas necessidades para melhorar o processo de ensino/aprendizagem das crianças com DAA e a identificação das necessidades de formação relativamente a esta problemática.

Os dados obtidos relativamente às necessidades para melhorar o processo de aprendizagem remetem para as necessidades de formação, uma vez que foi esta a principal necessidade identificada pelos docentes, seguida da necessidade de apoios externos, maior apetrechamento das escolas e aspetos relacionados com a ação centrada no professor, nomeadamente a necessidade de mais tempos para trabalhar com os alunos e preparar materiais.

Estes resultados vão ao encontro das perspetivas defendidas por Ainscow (1996), Correia (2005) e Santos (2007), uma vez que estes consideram que a formação de professores pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento científico e pedagógico dos docentes, permitindo-lhes obter resposta para os desafios que lhe são colocados a esse nível.

Decorrente da identificação das necessidades de formação concluiu-se que as principais necessidades verbalizadas pelos Professores de 1º ciclo se centram no

trabalho com crianças com dificuldades específicas, nomeadamente problemas de linguística (dislexia/disgrafia), problemas de atenção/concentração e problemas emocionais. Foram ainda identificadas necessidades de formação ao nível da construção de materiais e diagnóstico das DAA.

Considerando os pressupostos qualitativos deste estudo e salientando o carácter indutivo da análise de dados efetuada, considera-se que foram alcançados os objetivos propostos, na medida em que, sem a pretensão de efetuar qualquer tipo de generalização, esta investigação contribuiu para um conhecimento mais aprofundado das conceções e práticas dos sujeitos da amostra, relativamente à forma como lidam com a problemática das Dificuldades de Aprendizagem e as suas principais necessidades de formação a este nível.

Não obstante, entende-se a reduzida dimensão da amostra tratada como uma das limitações deste estudo.

Apesar do crescente interesse evidenciado por investigadores e outros profissionais, relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem, crê-se que ainda existem muitas questões que necessitam de aprofundamento, nomeadamente a nível da identificação das dificuldades ao nível da sala de aula e das respostas educativas adequadas a estas crianças, pelo que se considera pertinente a realização de futuras investigações nestas áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, CONCEÇÕES, BOAS PRÁTICAS DE ENSINO E NECESSIDADES DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1º CICLO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de formadores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3.^a edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- American Psychiatric Association (1996). *Mini DSM-IV critérios de diagnóstico*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Disponível em:
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Candeias, A., (2009). Avaliação inclusiva – uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 21-37). Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Camisão, I. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade do Minho: I.E.P.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: a test of attributional principles. Disponível em:
http://www.idonline.org/article/Teacher_Response_to_Learning_Disability%3A_A_Test_of_Attributional_Principles?theme=print

- Correia, L. M. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades especiais. Análise Psicológica*, 22, 369-376.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2007). *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. Revista Brasileira de Educação Especial*, 13,2, 155-172.
- Correia, L. (2008) *Dificuldades de aprendizagem específicas – contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Disponível em:
<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, Diário da República, 1.ª série nº 4. Disponível em:
http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto_lei_3_2008.pdf
- Duarte, J. (2004). *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. Revista Lusófona de Educação, 4, 33-50. Universidade Lusófona de Humanidades
- Fernandes, D. (2008) *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Geary, D. C. (2004). *Mathematics and learning disabilities. Journal of Learning Disabilities*, 37 (1), 4-15.

- Gersten, R., Jordan, N. & Flojo, J. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (4), 293-304
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Grácio, L. (2009). O estado da arte em educação inclusiva: o pensamento de profissionais detentores de boas práticas. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 49-60). Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- Grácio, L., Candeias, A. (2011). Learning, risk and protective factors: how to assess to intervene. In J. Lebeer, A. Candeias & L. Grácio, *With a Different Glance. Dynamic Assessment of Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning*. Antwerpen: Garant
- Guijarro, R., Fernandez, B., Nuñez, V., Sorraín, T., León, E. & Martín, M. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Kauffman, J. & Lopes, J. (coord.) (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lebeer, J. & Partanen, P. (2011). Guidelines for a dynamic and functional assessment oriented at development and inclusive learning. In J. Lebeer, A. Candeias & L. Grácio, *With a Different Glance. Dynamic Assessment of Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning*. Antwerpen: Garant
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Miller, S. & Mercer, C. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1), 47-56.
- Ministério da Educação - DGIDC (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=71#i>

- Ministério da Educação - DGIDC (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala da aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L.A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores
- Pires, H. (2009). O papel da família na inclusão escolar. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 75-83). Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- Pomar, C. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: algumas perspectivas europeias. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 61-72). Évora CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Projeto IRIS – Improvement through Research in the Inclusive School. European Comenius projects. Disponível em:
http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rebocho, M., Saragoça, M. J. & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 38-48). Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- Rio, M. L. (1991). *A criança disléxica – suas dificuldades e reeducação no ensino básico pelo método Borel-Maisonny*. Lisboa
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83. Universidade Lusófona de Humanidades
- Siegel, L. S., (2010). Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite & A. Bragança, *Como se aprende?* (pp. 73-95). Lisboa: Porto Editora
- Silva, M. C. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico*. Disponível em :

http://www.appdae.net/documentos/informativos/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf

- Sim-Sim, I. (org.). (2008). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, G. V. (1998). *Metodologias de investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences; benefits and problems that teachers and principals report overtime. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C. & George, F. (2008). *Developmental dyslexia and dual route model of reading: simulating individual differences and subtypes*. *Cognition*, 151-178.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin* Copyright 2005 by the American Psychological Association. Vol. 131, No. 1, 3-290033-2909.

Anexo 1

Grelha de Análise Temática e Categorical

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, CONCEÇÕES, BOAS PRÁTICAS DE ENSINO E NECESSIDADES DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1º CICLO

Grelha de Análise Temática e Categorial

1. Tema I – Conceção de Dificuldades de Aprendizagem Académicas

O tema I foi explorado através de cinco questões, que visaram sobretudo averiguar sobre quais as conceções que os Professores de 1º ciclo têm relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Académicas (DAA).

1.6. Definição de Dificuldades de Aprendizagem Académicas

As categorias identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“O que entende por Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?”*. Neste âmbito foram identificadas oito diferentes conceções, algumas delas encerrando ainda subcategorias. Passar-se-á à análise de cada uma das conceções sobre o que são DAA.

1. Dificuldades de aquisição de conhecimentos

Nesta categoria foi classificada toda a informação cuja ideia central é a de que as DAA dizem respeito a dificuldades em adquirir ou obter conhecimento. Esta categoria é composta por três subcategorias

1.1. Em geral

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações referentes às dificuldades de aquisição de conhecimento referidas em termos gerais e não especificadas.

“São as dificuldades apresentadas pelos alunos em alcançar com sucesso os conteúdos programáticos para uma qualquer área curricular” (Suj.1);

“Dificuldade em adquirir (...) novos conhecimentos” (Suj.2)

1.7. Leitura e escrita

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações referentes às DAA como dificuldades manifestadas ao nível do desenvolvimento da leitura e escrita.

“Dificuldades de Aprendizagem são algumas “desabilités” no desenvolvimento da leitura/escrita” (Suj.7);

“são dificuldades de (...) uso de aptidões (...) de leitura, de escrita” (Suj.13)

1.8. Lógico-matemático

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações relativas às DAA como dificuldades de raciocínio lógico-matemático

“Dificuldades de aprendizagem são dificuldades de (...) e raciocínio lógico-matemático ”

(Suj.13)

2. Dificuldade de aplicação de conhecimentos

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que mencionam as DAA como dificuldades de aplicação de conhecimentos ou conteúdos do currículo.

“Dificuldades de (...) aplicação (...) dos conteúdos do Currículo” (Suj.8);

“São limitações que a criança apresenta e que dificultam a (...) aplicação de conhecimentos ” (Suj.15)

3. Dificuldades ao nível dos processos cognitivos

Nesta categoria foi cotada a informação que remete para as DAA como dificuldades ao nível dos processos cognitivos. Esta categoria é composta por cinco subcategorias.

3.1. Concentração

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem as DAA como dificuldades de concentração

“(...) manifestando dificuldades de concentração” (Suj.3)

3.2. Pensamento/Processamento

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações relativas às DAA como dificuldades de pensamento e processamento.

“Dificuldades em (...) operar e integrar novos conhecimentos” (Suj.2);

“perturbações que condicionam a capacidade para (...) processar (...) informação (Suj.9).

3.3. Compreensão

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que referem as DAA como dificuldades de compreensão.

“(...) manifestando dificuldades de (...) compreensão” (Suj.3);

“São limitações que a criança apresenta e que dificultam a (...) interpretação (...) de conhecimentos” (Suj.15).

3.4. Retenção

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que mencionam as DAA como dificuldades de consolidação e retenção dos conteúdos.

“Dificuldades (...) e consolidação dos conteúdos do Currículo” (Suj.8);

“É quando o aluno apresenta perturbações que condicionam a capacidade para reter” (Suj.9)

3.5. Produção

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações relativas às DAA como dificuldades de produção.

“É quando o aluno apresenta perturbações que condicionam a capacidade para (...) e produzir informação” (Suj.9)

4. *Dificuldades de linguagem*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades na utilização da linguagem.

“(...) manifestando dificuldades de (...) utilização da linguagem (Suj. 3)

5. *Dificuldades Sócio – comunicacionais*

Nesta categoria classificou-se toda a informação que indica as DAA como dificuldades sócio – comunicacionais. Esta categoria é composta por três subcategorias.

5.1. *Escutar*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que referem as DAA como dificuldades de escutar.

“Dificuldades de aprendizagem são dificuldades (...) de uso de aptidões de: saber escutar, (...) saber ouvir” (Suj.13)

5.2. *Falar*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que mencionam as DAA como dificuldades de saber falar.

“Dificuldades de aprendizagem são dificuldades (...) de uso de aptidões de: (...) saber falar” (Suj.13)

5.3. *Intervir*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades de saber intervir

“Dificuldades de aprendizagem são dificuldades (...) de uso de aptidões de: (...) saber intervir” (Suj.13)

6. *Temporalidade*

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para a temporalidade das DAA. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

6.1. *Dificuldade quotidiana*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que remetem as DAA como dificuldades quotidianas.

“Dificuldade (...) no seu dia-a-dia” (Suj.2)

6.2. *Episódica*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que referem as DAA como dificuldades episódicas.

“Dificuldades de aprendizagem (...) em algum momento do processo de aprendizagem da criança” (Suj.7)

7. Causas

Nesta categoria cotou-se toda a informação que aponta as causas das DAA. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

7.1. Internas

Nesta subcategoria foi cotada a informação que refere causas internas para as DAA. Esta subcategoria é composta por quatro subcategorias

7.1.1. Não especificadas

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades intrínsecas ao aluno não especificadas.

“Essas dificuldades podem ser intrínsecas ao aluno” (Suj.8)

7.1.2. Cognitivas

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem que as DAA podem ser geradas por problemas cognitivos.

“Distúrbios que são gerados por uma série de causas quer ao nível cognitivos” (Suj. 4);

“Distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos” (Suj.5)

7.1.3. Psicológicas

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que indicam que as DAA podem ser geradas por causas psicológicas.

“Distúrbios que são gerados por uma série de causas quer ao nível (...) psicológicos” (Suj.4)

7.1.4. Emocionais

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que referem problemas emocionais como causa das DAA.

“Distúrbios que são gerados por uma série de causas quer ao nível (...) emocionais” (Suj.4);

“Distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas (...) ou emocionais” (Suj.5)

7.2. Externas

Nesta subcategoria foi cotada toda a informação que refere causas externas para as DAA.

“Essas dificuldades podem (...) ou advirem do exterior/meio ambiente” (Suj.8)

8. Consequências no desempenho/sucesso escolar

Nesta categoria cotou-se toda a informação que remete para as consequências das DAA no desempenho e sucesso escolar

“(...) que pode afectar qualquer área do desempenho escolar” (Suj.5) ;

“São factores inibidores de sucesso escolar” (Suj.10)

1.2. Tipologia das DAA

As categorias abaixo identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“Relativamente aos principais tipos de Dificuldades de Aprendizagem Académicas que tem encontrado ao longo da sua vida profissional: Enumere os principais tipos e Caracterize cada um deles brevemente.”*

Neste âmbito, no que concerne às conceções dos professores relativamente à tipologia das DAA, foram identificadas três categorias, verificando-se que algumas delas encerram também subcategorias.

1. Desenvolvimentais

Nesta categoria foi cotada a informação que remete para as DAA referidas como dificuldades de tipo desenvolvimental. Esta categoria é composta por seis subcategorias.

1.1. Atenção/concentração

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que referem as DAA como dificuldades/deficit de atenção/concentração

“Défice de atenção ou dificuldades de concentração” (Suj.1);

“Dificuldades de atenção/concentração” (Suj.14)

1.2. Processamento cognitivo

Nesta subcategoria foi cotada a informação que refere as DAA como dificuldades de processamento cognitivo. Esta subcategoria é composta por duas subcategorias

1.2.1. Retenção

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações referentes às DAA como dificuldades de retenção.

“Dificuldade de reter/guardar informação” (Suj.3)

1.2.2. Compreensão e interpretação

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades de compreensão e interpretação.

“Dificuldades de interpretação” (Suj.1);

“Dificuldade em descodificar o sentido de mensagens” (Suj.5)

1.3. Cognição

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades cognitivas e mentais.

“Dificuldades cognitivas (...) Dificuldades mentais” (Suj.8)

1.4. *Emocional*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA como problemas emocionais.

“Problemas emocionais Desmotivação e frustração” (Suj.10);

“Problemas emocionais” (Suj.11)

1.5. *Perturbações*

Nesta subcategoria foi cotada a informação que refere as DAA como perturbações. Esta subcategoria é composta por três subcategorias

As subcategorias Hiperatividade, Dislexia e Disortografia foram enquadradas na subcategoria Perturbações de acordo com a classificação de uso universal DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais as Perturbações da Aprendizagem)

1.5.1. *Hiperatividade*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que remetem as DAA como Hiperatividade.

“Hiperactividade” (Suj.2);

“Hiperactividade” (Suj.10)

1.5.2 *Dislexia*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que referem as DAA como Dislexia

“Dislexia” (Suj.8);

“Dislexia” (Suj.11)

1.5.3 *Disortografia*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que referem as DAA como Disortografia.

“Disortografia” (Suj.12)

1.6. *Comunicação*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que referem as DAA como dificuldades de comunicação.

“Dificuldades (...) e comunicação (surdez)” (Suj.8)

2. *Deficiências físicas*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações referentes às DAA como a deficiências físicas.

“Deficiência física” (Suj.2)

3. *Aquisição de conhecimentos*

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para as DAA como dificuldades ao nível de aquisição de conhecimentos. Esta categoria é composta por quatro subcategorias.

3.1. *Leitura*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades de leitura.

“Dificuldades de aprendizagem da leitura” (Suj.9);

“Dificuldades de leitura” (Suj.13)

3.2. *Escrita*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades ao nível da escrita.

“Dificuldades ao nível da escrita” (Suj.1);

“Dificuldades de aprendizagem da escrita” (Suj.9)

3.3. *Compreensão dos conteúdos*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que se referem as DAA como dificuldades de compreensão dos conteúdos

“Dificuldades de compreensão e interiorização de conteúdos” (Suj.4);

“Grandes dificuldades de compreensão e assimilação de conteúdos” (Suj.5)

3.4. *Matemática*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA como dificuldades a nível da matemática

“Dificuldade na matemática” (Suj.7);

“Dificuldades no raciocínio e cálculo matemático ” (Suj.15)

Quanto às conceções dos professores relativamente à caracterização das DAA, foram identificadas quatro categorias entre as quais algumas também encerram subcategorias. Passar-se-á à análise das categorias para relativas à tipologia das DAA.

1. *Desenvolvimentais*

Nesta categoria foi cotada a informação que remete para as DAA caracterizadas como dificuldades de desenvolvimentais. Esta categoria é composta por cinco subcategorias.

1.1. *Atenção/concentração*

Nesta subcategoria foi cotada a informação que refere as DAA caracterizadas como dificuldades de atenção/concentração. Esta subcategoria é composta por quatro subcategorias

1.1.1. *Não especificadas*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA caracterizadas como dificuldades de atenção/concentração não especificadas.

“Défice de atenção/concentração” (Suj.7);

“Falta de atenção/concentração” (Suj.10)

1.1.2. *Escutar*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA caracterizadas como dificuldades em escutar

“dificuldade em saber ouvir” (Suj.13);

“não ouve o que lhe é pedido;” (Suj.14)

1.1.3. *Permanência-gestão do tempo nas tarefas*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que nas quais as DAA são caracterizadas como dificuldades de permanência e gestão do tempo nas tarefas.

“Quando um aluno tem dificuldade em estar sentado muito tempo (...) ou realizar durante muito tempo a mesma tarefa.” (Suj.1);

“Dificuldade em permanecer atento e concentrado na realização das tarefas (...) raramente consegue terminar as actividades no tempo estipulado...” (Suj.14)

1.1.4. *Direcionar/focalizar a atenção*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações onde as DAA são caracterizadas como dificuldades em direcionar e focar a atenção.

“dispersa-se com facilidade” (Suj.1);

“Dificuldade em direccionar a atenção” (Suj.11)

1.2. *Processamento cognitivo*

Nesta subcategoria foi cotada a informação que refere as DAA caracterizadas como dificuldades de atenção/concentração. Esta subcategoria é composta por três subcategorias.

1.2.1. *Aquisição*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações nas quais as DAA são caracterizadas como dificuldades de aquisição.

“O aluno não consegue aprender os conceitos nas primeiras abordagens” (Suj.6)

1.2.2. *Compreensão e interpretação*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que caracterizam as DAA como dificuldades de compreensão e interpretação.

“O aluno revela dificuldades em descodificar o sentido das mensagens” (Suj.4);

“O aluno tem dificuldades (...) interpretar, compreender” (Suj. 14)

1.2.3. *Pensamento*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações onde as DAA são caracterizadas como dificuldades de estruturação do pensamento

“Quando o aluno não consegue escrever de forma correta (...) e com um pensamento estruturado” (Suj. 1)

1.3. *Emocional*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem as DAA caracterizadas como por problemas emocionais.

“O aluno apresenta desmotivação e incómodo com as tarefas escolares” (Suj. 5);

“impulsivos (...) apatia, falta de interesse, motivação” (Suj. 13)

1.4. *Perturbações*

Nesta subcategoria foi cotada toda a informação na qual os professores caracterizam as DAA como perturbações. Esta subcategoria é composta por duas subcategorias.

1.4.1. *Hiperatividade*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que caracterizam as DAA como perturbação de hiperatividade.

“Alunos com ou sem hiperactividade” (Suj.13)

1.4.2. *Dislexia*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que caracterizam as DAA como perturbação de dislexia.

“Dislexia” (Suj.7)

1.5. *Linguagem e comunicação*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações segundo as quais as DAA se caracterizam por dificuldades de linguagem e comunicação.

“Há crianças que revelam muita dificuldade em relatar um facto ou um acontecimento ou até em falar sobre conteúdos trabalhados na sala/escola.” (Suj.3)

2. *Aquisição de conhecimentos*

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para as DAA caracterizadas como dificuldades de aquisição de conhecimentos. Esta categoria é composta por quatro subcategorias

2.1. *Leitura*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações nas quais as DAA são caracterizadas como dificuldades de leitura.

“Dificuldades de leitura (...): correspondência fonema/grafema, trocas, inversões, omissões” (Suj. 13);

“O aluno tem dificuldade ao nível dos mecanismos de leitura “ (Suj. 15)

2.2. Escrita

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que remetem para as DAA caracterizadas por dificuldades de escrita.

“Quando o aluno não consegue escrever de forma correta: sem erros (...) Pode por vezes elaborar um texto estruturado mas com muitos erros ortográficos” (Suj. 1);

“Problemas na (...) representação fonética, dificuldades em traduzir fonemas em grafemas” (Suj.9)

2.3. Matemática

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações nas quais os professores caracterizam as DAA como dificuldade de ao nível da matemática.

“Apresentam dificuldades na aquisição da noção de número, quantidades, sequências, e resolução de situações.” (Suj. 13);

“Dificuldade em realizar operações matemáticas” (Suj. 14)

2.4. Aquisição de conhecimento prévio

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que remetem para a caracterização das DAA como dificuldades de aquisição de conhecimento prévio.

“Muitas vezes até afirmam nunca ter ouvido falar “disso”” (Suj.3)

3. Resolução de problemas

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações nas quais as DAA se caracterizam por dificuldades na resolução de problemas.

“Resolver problemas mesmo simples é uma tarefa muito difícil.” (Suj. 3)

4. Autoconceito

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações em que os professores referem que as DAA se caracterizam por dificuldades a nível do autoconceito. Esta categoria é composta por três subcategorias.

4.1. Incapacidade

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que referem que as DAA se caracterizam por sentimentos de incapacidade.

“provocado por um sentimento de incapacidade” (Suj.4);

“gerados por um sentimento de incapacidade” (Suj.5)

4.2. Insegurança

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que referem que as DAA se caracterizam por sentimentos de insegurança

“provocado por um sentimento de (...) insegurança” (Suj.10)

4.3. Autoestima

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações em que os professores remetem para as DAA caracterizadas por problemas de autoestima.

“Falta de auto-estima (...) faz com que desista ao 1º obstáculo” (Suj.10);

“falta de auto-estima” (Suj.11)

1.3. Permanência ou transitoriedade das DAA

As categorias abaixo identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“Na sua opinião as Dificuldades de Aprendizagem Académicas vão manter-se ao longo do percurso académico da criança? Justifique a sua opinião”.*

Neste âmbito, no que concerne às conceções dos professores relativamente à permanência das DAA, foram identificadas duas categorias, verificando-se que algumas delas encerram também subcategorias.

1. Causas internas da criança

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para a ideia central de que a permanência das DAA se deve a causas internas da criança. Esta categoria é composta por três subcategorias.

1.1. Carácter intrínseco

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações onde são referidas causas de carácter intrínseco como motivo de permanência das DAA

“Contudo se as dificuldades forem intrínsecas ao aluno, (...) estas dificuldades podem manter-se ao longo de todo percurso académico do aluno” (Suj.1)

1.2. Perturbações

Nesta subcategoria foi cotada toda a informação na qual os professores referem as perturbações como motivo de permanência das DAA. Esta subcategoria é composta por quatro subcategorias.

1.2.1. Défice de atenção-concentração

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a perturbação de défice de atenção/concentração.

“(...) como um deficiente de atenção ou dificuldade de concentração, estas dificuldades podem manter-se ao longo de todo percurso académico do aluno.” (Suj. 1)

1.2.2. Dislexia

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que remetem para a perturbação de dislexia.

“No caso da dislexia sim vão manter-se ao longo do percurso académico, embora consigam melhorar e aprender.” (Suj.7);

“as quais podem persistir ao longo da vida particularmente a dislexia” (Suj.13)

1.2.3. *Perturbações mentais*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que fazem referência às perturbações mentais.

“As dificuldades que têm como “base” problemas (...) mentais serão difíceis de superar” (Suj.8)

1.2.4. *Handicaps físicos*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que remetem para handicaps físicos.

“As dificuldades que têm como “base” problemas físicos (...) serão difíceis de superar” (Suj.8)

1.3. *Severidade da perturbação*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que apontam que as a severidade da perturbação como causa para a permanência das DAA.

“mas outras mais profundas mantêm-se ao longo da vida da criança” (Suj.8)

2. *Ineficácia da intervenção*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que apontam a intervenção ineficaz como causa da permanência das DAA.

“Se a intervenção educativa não for eficaz tornar-se-ão adultos com dificuldades a diversos níveis (social, afectivo, emocional, académico,...)” (Suj.13)

No que concerne às conceções dos professores relativamente à transitoriedade das DAA, foram identificadas uma categoria, verificando-se que esta encerra também subcategorias.

1. *Causas externas à criança*

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para a ideia central de que a transitoriedade das DAA se deve a causas internas da criança. Esta categoria é composta por três subcategorias.

1.1. *Família*

Nesta subcategoria foi cotada a informação na qual os professores referem a família como fator determinante na transitoriedade das DAA. Esta subcategoria é composta por duas subcategorias.

1.1.1. Fator de apoio

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que referem a família como um fator de apoio no que concerne à transitoriedade das DAA.

“Só com muito apoio (...) e a nível familiar se conseguem alguns progressos.” (Suj.3);

“algumas dificuldades podem ser ultrapassadas (...) se for promovido o envolvimento da escola e das famílias, de modo a fomentar a motivação dos alunos e o reforço das suas capacidades.” (Suj.15)

1.1.2. Fator de risco

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações que referem a família como um fator de risco no que concerne à transitoriedade das DAA.

“Por exemplo se as condicionantes forem exteriores ao aluno, como um problema familiar (...) podem não ser situações que acompanham o aluno e o condicionam para sempre.” (Suj.1);

“Os principais factores que poderão agravar estas dificuldades são, muitas vezes, a falta de apoio das famílias” (Suj.12)

1.2. Meio sociocultural e económico

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que apontam o meio sociocultural e económico como um fator exterior ao aluno que pode contribuir para a transitoriedade das DAA.

“se as condicionantes forem exteriores ao aluno, como (...)um meio sociocultural e económico desfavorecido (...) podem não ser situações que acompanham o aluno e o condicionam para sempre.” (Suj.1)

1.3. Escola

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que referem a escola como um fator que pode contribuir para a transitoriedade das DAA.

“uma má relação com o docente da turma, podem não ser situações que acompanham o aluno e o condicionam para sempre.” (Suj.1)

1.4. Intervenção e acompanhamento escolar

Nesta subcategoria foi cotada a informação na qual os professores referem a intervenção e acompanhamento escolar como fator determinante na transitoriedade das DAA. Esta subcategoria é composta por duas subcategorias.

1.4.1. Atempada

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que apontam para a ideia de que a intervenção atempada contribui para a transitoriedade das DAA.

“(...) pois só as intervenções atempadas evitam sequelas futuras e evitam outros problemas derivados da desintegração do grupo, que muitas vezes ocorre. (Suj.2);

“mas se o professor detectar atempadamente essas dificuldades (...) algumas dessas dificuldades poderão ser ultrapassadas.” (Suj.14)

1.4.2. Apoio em sala de aula

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que apontam para a ideia de que o apoio em contexto de sala de aula contribui para a transitoriedade das DAA.

“Só com muito apoio em contexto de sala de aula (...) se conseguem alguns progressos” (Suj.3)

1.4.3. Empenho do Professor

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais é referido que o empenho do professor contribui para a transitoriedade das DAA.

“e dedicação do docente titular as dificuldades minimizarão” (Suj.5)

“Penso que algumas dificuldades podem ser ultrapassadas se forem utilizadas estratégias adequadas e se for promovido o envolvimento da escola ” (Suj.15)

1.5. Técnicos Especializados

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para o apoio de técnicos especializados como fator que contribui para a transitoriedade das DAA.

“com o acompanhamento de pessoas especializadas as dificuldades serão minimizadas” (Suj.4)

“e o aluno for acompanhado por técnicos especializados algumas dessas dificuldades poderão ser ultrapassadas (Suj.14)

1.6. Diagnóstico precoce

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações nas quais os Professores conceptualizam que o diagnóstico precoce contribui para a transitoriedade das DAA.

“Se houver um diagnóstico atempado (...) as dificuldades serão minimizadas.” (Suj.4);

“se identificados atempadamente podem minimizar as consequências, ao nível do rendimento e integração escolar” (Suj.9)

1.7. Tipologia da perturbação

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que apontam que para a tipologia da perturbação como um fator que contribui para a transitoriedade das DAA.

“No caso do défice de atenção/concentração podem melhorar e obter sucesso” (Suj.7)

No que concerne às conceções dos professores relativamente à ambivalência das DAA, foi identificada uma categoria.

1. Tipo de dificuldades

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a ambivalência das DAA relativamente ao seu carácter permanente ou transitório, uma vez que os Professores verbalizaram que pode depender do tipo de dificuldade.

“Esta pergunta não tem apenas uma resposta pois depende muito do tipo de dificuldade sentida pelo aluno e o que a motivou.” (Suj. 1);

“Nem todas as dificuldades são de carácter permanente” (Suj.11)

1.4. Identificação das DAA

As categorias identificadas resultam das respostas obtidas através da questão: *“Como é que identifica Dificuldades de Aprendizagem Académicas nos seus alunos?”*. Assim, proceder-se-á à análise das cinco categorias identificadas, bem como das subcategorias que algumas delas encerram.

1. Comportamento

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de que os professores procedem à identificação das DAA através da observação do comportamento dos alunos. Esta categoria é composta por quatro subcategorias.

1.1. Em geral

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas referem-se à identificação das DAA através da observação dos comportamentos dos alunos em geral e não especificados.

“Pela observação directa dos seus comportamentos, atitudes” (Suj.2);

“do seu comportamento dentro e fora da sala” (Suj.8)

1.2. Atitude face às atividades escolares

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem para a identificação das DAA através da observação das atitudes dos alunos face às atividades escolares.

“Pelas suas atitudes/comportamentos face à actividade escolar” (Suj.10);

“Através do comportamento da criança face a diversas situações de ensino/aprendizagem” (Suj.13)

1.3. Comportamento emocional

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que se referem à identificação das DAA através da observação do comportamento emocional do aluno.

“a forma como gere as suas emoções” (Suj.9)

1.4. *Autonomia*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que apontam para a observação dos aspetos relativos à autonomia do aluno.

“da sua organização pessoal (autonomia...)” (Suj.8)

1.5. *Relacionamento com os outros*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações onde os professores referem que procedem à identificação das DAA através da observação dos relacionamentos que a criança estabelece com os outros.

“da forma como interage na sala de aula (...) da relação com os outros; com o meio que o rodeia” (Suj.8)

“atitudes com os pares e com os adultos” (Suj.9)

2. *Aprendizagem*

Nesta categoria foi cotada a informação que remete para a ideia de que os professores procedem à identificação das DAA através da observação do seu processo de aprendizagem. Esta categoria é composta por quatro subcategorias.

2.1. *Ritmo*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a identificação das DAA através da observação do ritmo de aprendizagem da criança.

“demorando mais tempo” (Suj.1)

2.2. *Compreensão*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas apontam para a identificação das DAA através da observação de aspetos relativos à compreensão.

“reação aos conteúdos, integração de competências” (Suj.2);

“Através da dificuldade do aluno em entender os conceitos depois de trabalhados/explicados várias vezes” (Suj.5)

2.3. *Pedido exagerado de ajuda*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações onde os professores referem que consideram os pedidos exagerados de ajuda, por parte dos alunos na realização das atividades, como indicador de DAA.

“ou pedindo sistematicamente o auxílio do professor, e estas situações se repetem constantemente é, a meu ver, indicativo que o aluno apresenta algumas dificuldades académicas.” (Suj. 1)

2.4. *Participação*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas apontam para a identificação das DAA através da observação de aspetos relativos à participação dos alunos na atividades.

“da participação do aluno nas actividades do dia-a-dia” (Suj.1)

“do diálogo e participação nas actividades” (Suj.3)

3. *Desempenho*

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de que os professores procedem à identificação das DAA através da observação do desempenho dos alunos. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

3.1. *Em geral*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a identificação das DAA através da observação do desempenho escolar dos alunos em termos gerais e não especificados.

“Através do seu Desempenho Escolar” (Suj.8)

“Através do trabalho realizado e do percurso que vão fazendo.” (Suj.12)

3.2. *Resultados académicos*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a identificação das DAA através dos resultados académicos dos alunos.

“Resultados escolares” (Suj.11)

4. *Aspetos desenvolvimentais*

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de que os professores procedem à identificação das DAA através da observação de alguns aspetos desenvolvimentais. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

4.1. *Linguagem*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a identificação das DAA através da observação da linguagem utilizada pelos alunos.

“linguagem falada” (Suj.9)

4.2. *Orientação espacial*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a identificação das DAA através da observação de aspetos relativos à orientação espacial.

“a orientação espacial” (Suj.9)

5. *Avaliação*

Nesta categoria a informação classificada é referente às verbalizações dos professores que apontam para a identificação das DAA efetuada através da avaliação dos alunos. Esta categoria encerra duas subcategorias.

5.1. *Do professor*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que apontam para a avaliação realizada pelo professor. Esta subcategoria pressupõe duas subcategorias.

5.1.1 *Avaliação diagnóstica*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a avaliação diagnóstica efetuada pelo professor como meio para identificar as DAA nos alunos.

“Através de avaliação diagnóstica” (Suj.1)

5.1.2 *Registos de observação*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a elaboração de registos de observação de modo facilitar a identificação das DAA.

“Registos de observação” (Suj.13)

5.2. *Outros técnicos*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas apontam para avaliações efetuadas por outros técnicos como forma de identificar as DAA.

“com o auxílio de técnicos competentes” (Suj.2)

“Dos relatórios médicos que já constam do Processo do Aluno” (Suj.8)

1.5. **Integração das DAA na Educação Especial**

As categorias identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“Na sua opinião as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas deverão ser abrangidas pela Educação Especial? “Por favor explique porquê”*. Neste âmbito, relativamente à integração das crianças com DAA na Educação Especial foram identificadas as conceções dos Professores de 1º ciclo que apontam para a não integração, bem como as que remetem para a integração.

Assim, no que concerne à não integração das DAA na Educação Especial, foram identificadas três categorias, das quais uma ainda encerra subcategorias.

1. *Existência de respostas da escola*

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de as crianças com DAA não devem integrar a Educação Especial na medida em que se verifica a existência de respostas da escola para essas crianças. Esta categoria é composta por quatro subcategorias.

1.1. *Despacho 50*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas apontam para a possibilidade da escola dar resposta aos alunos com DAA através dos recursos existentes ao abrigo do Despacho 50.

“Não vejo essa necessidade pois através do despacho 50 (...) entre outros podem ser dadas respostas às dificuldades destes alunos” (Suj. 1)

1.2. *Professor de Apoio Socioeducativo*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas apontam para a possibilidade da escola dar resposta aos alunos com DAA através do apoio dos Professores de Apoio Socioeducativo.

“professores de apoio socioeducativo” (Suj. 1)

1.3. *Ensino diferenciado*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas apontam para a possibilidade da escola dar resposta aos alunos com DAA através de um ensino diferenciado.

“um ensino diferenciado” (Suj. 1)

1.4. *Apoio pedagógico*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a possibilidade da escola dar resposta aos alunos com DAA através de apoio pedagógico

“Outras (...) poderão ter acompanhamento pedagógico” (Suj. 8)

2. *Tipologia da dificuldade*

Nesta categoria as verbalizações cotadas remetem para a conceção de que as dificuldades manifestadas pelos alunos, com determinadas tipologias de DAA, podem ser colmatadas sem necessitar de integração na Educação Especial.

“que têm como base alguma imaturidade; fraca auto-estima; dificuldade de relacionamento, etc... poderão ter acompanhamento pedagógico” (Suj. 8)

3. *Apoio a nível familiar*

Nesta categoria as verbalizações cotadas remetem para a conceção de que as DAA não devem integrar a Educação Especial, uma vez que podem ser ultrapassadas com o apoio familiar.

“participação mais ativa dos encarregados de educação, entre outros, podem ser dadas respostas às dificuldades destes alunos” (Suj. 1)

No que concerne às conceções dos Professores de 1º ciclo que remetem para a integração das DAA na Educação Especial, foram identificadas nove categorias, das quais uma encerra subcategorias, que se passam a analisar.

1. *Apoio especializado*

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações que apontam para a conceção de que através da integração das crianças com DAA na Educação Especial, estas podem beneficiar de apoio especializado.

“É um apoio feito por profissionais com mais experiência, é direccionado de uma forma mais correcta,” (Suj.3)

“Por outro lado, poderão beneficiar do acompanhamento de professores especializados” (Suj.9)

2. Apoio individualizado

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações através das quais os professores conceptualizam que a integração das crianças com DAA na Educação Especial permite que estas beneficiem de apoio mais individualizado

“A Educação Especial poderá ser uma mais valia para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Na medida em que haverá um trabalho mais directo e individualizado e ajudará, sem dúvida, o aluno a ultrapassar as suas dificuldades.” (Suj.10)

“de um acompanhamento mais individualizado” (Suj.13)

3. Maior proximidade

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que apontam para a conceção de que através da integração das crianças com DAA na Educação Especial, estas podem beneficiar de uma maior proximidade entre o professor e o aluno.

“um professor que pode estar mais próximo” (Suj.3)

4. Mais tempo para o aluno

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações através das quais os professores conceptualizam que através da integração das crianças com DAA na Educação Especial, estas podem usufruir de mais tempo de apoio/acompanhamento.

“mais tempo” (Suj.3)

“e de ter mais tempo de apoio directo” (Suj.6)

5. Acompanhamento precoce

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a conceção de que a integração das crianças com DAA na Educação Especial, permite que estas beneficiem de um acompanhamento precoce

“que precocemente trabalhem com eles para colmatar as necessidades que limitam o seu progresso.” (Suj.7)

“Considerando que as dificuldades de aprendizagem provocam graves dificuldades de adaptação à escola e que muitas destas crianças se “perdem” pelo caminho, é fundamental que beneficiem, o mais precocemente possível, de um acompanhamento” (Suj.13)

6. Acompanhamento-intervenção específica

As verbalizações cotadas nesta categoria remetem para a concepção de que através da integração das crianças com DAA na Educação Especial, estas podem beneficiar de um acompanhamento-intervenção específica.

- *“Com a Educação Especial haverá um acompanhamento específico que irá ao encontro das dificuldades (específicas) manifestadas pelos alunos” (Suj. 11)*

- *“Uma criança que tenha este tipo de dificuldade deverá ter um acompanhamento específico” (Suj. 12)*

7. Mais recursos

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de as crianças com DAA devem integrar a Educação Especial na medida em que, deste modo, poderão usufruir de mais recursos. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

7.1. Humanos

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações nas quais os professores referem que os alunos com DAA integrados na Educação Especial poderão beneficiar do apoio de mais recursos humanos.

“O aluno poderá beneficiar com este apoio, quer ao nível de recursos humanos” (Suj. 4)

“O aluno terá benefício de mais recursos, quer humanos” (Suj. 5)

7.2. Materiais

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que os alunos com DAA, integrados na Educação Especial, poderão beneficiar de mais recursos materiais.

“O aluno poderá beneficiar com este apoio, quer ao nível de recursos (...) ou materiais.” (Suj. 4)

“Porque poderão aceder a recursos e equipamentos que favoreçam o seu rendimento escolar” (Suj. 9)

8. Medidas educativas da Educação Especial

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de as crianças com DAA devem integrar a Educação Especial na medida em que, passam a usufruir das medidas educativas no âmbito da mesma.

“e possam usufruir das medidas educativas adequadas contempladas no âmbito da Educação Especial” (Suj. 13)

9. Grau de severidade

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a concepção de que as DAA consideradas mais graves devem integrar a Educação Especial.

“poderão ter acompanhamento pedagógico e caso não resulte serão depois integradas na Ed. Especial (casos + graves)” (Suj.8)

Ainda no que concerne às concepções dos Professores de 1º ciclo relativamente à integração das DAA na Educação Especial, foi identificada uma categoria que remete para a ambivalência desta integração.

1. Depende do nível de dificuldade

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações nas quais os Professores de 1º ciclo conceptualizam que referem que a integração das DAA deve depender do nível de dificuldade.

“Depende do nível de dificuldade de aprendizagem.” (Suj.2)

2. Tema II – Práticas de ensino/aprendizagem com crianças com DAA

O tema II foi explorado através de três questões, que visaram sobretudo conhecer as práticas de ensino/aprendizagem dos Professores de 1º ciclo com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas.

2.4. Ação de ensino com crianças com DAA

As categorias abaixo identificadas resultam das respostas dos Professores de 1º ciclo à questão: *“A sua acção de ensino é igual com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas e com crianças sem essas dificuldades? Se respondeu Não mencione as principais especificidades da sua acção com crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas; Se respondeu Sim, indique os seus motivos.”*

Deste modo, foram identificadas concepções que remetem para o que se mantém igual na ação de ensino dos Professores de 1º ciclo com crianças com DAA, bem como concepções que remetem para a ação de ensino diferente com crianças com DAA.

Assim passar-se-á a analisar das conceptualizações dos professores relativamente ao que se mantém igual na sua ação de ensino.

1. *Exposição dos conteúdos*

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de que a ação de ensino dos professores se mantém igual com crianças com DAA ao nível da exposição dos conteúdos.

“Inicialmente sim, por exemplo quando exponho um assunto novo,” (Suj. 1)

2. *Apresentação de exercícios*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem que na apresentação dos exercícios a sua ação é igual para todas as crianças incluindo as que apresentam DAA.

“quando (...)ou apresento um exercício a ser realizado,” (Suj. 1)

3. *Participação*

As verbalizações cotadas nesta categoria apontam para a ideia que a ação do professor é igual no que concerne à participação de todas as crianças nos trabalhos do grupo turma, incluindo as crianças com DAA.

“As crianças c/ D.A., são incluídas nos trabalhos do grupo turma” (Suj.7)

“No entanto, terá sempre de ter-se em conta o ritmo próprio de cada aluno, as suas especificidades mas a minha acção como Professora é de Igualdade com todas as crianças (Inclusão), são tratadas da mesma forma na sala de aula e participam como as outras nas diversas actividades.” (Suj.8)

4. *Rotinas*

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações nas quais os professores referem que promovem a integração das crianças com DAA nas rotinas de sala de aula tal como todas as outras crianças.

“No entanto, faço questão de integrar essas crianças nas rotinas de sala de aula” (Suj.9)

5. *Expectativas de aprendizagem*

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações onde os Professores referem que na sua ação de ensino com crianças com DAA mantêm para todas as crianças a expectativa de que conseguem realizar aprendizagens.

“Relativamente às crianças com dificuldades de aprendizagem, mantenho a mesma expectativa em relação aos outros alunos de que vão aprender” (Suj.13)

Relativamente à ação de ensino dos Professores de 1º ciclo com crianças com DAA, foram identificadas sete conceções que remetem para o que é diferente nessa ação. Das categorias identificadas algumas encerram subcategorias pelo que se procederá à sua análise.

1. Apoio/Acompanhamento das atividades

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para a ideia central de que o apoio/acompanhamento das atividades efetuado pelo professor é diferente no que se refere às crianças com DAA. Esta categoria é composta por quatro subcategorias.

1.1. Geral

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a conceção de que a diferença na ação do professor com crianças com DAA se verifica ao nível do acompanhamento em geral que este faz ao aluno.

“Uma criança com dificuldades de aprendizagem terá que ter um acompanhamento diferente” (Suj.11)

“é necessário acompanhar e apoiar no desenvolvimento das tarefas propostas” (Suj.12)

1.2. Mais constante

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que a sua ação é diferente com crianças com DAA na medida em que prestam um apoio constante ao aluno.

“Apoio (...) e constante ao aluno” (Suj. 4)

“Apoio (...) e constante” (Suj.5)

1.3. Mais direto

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a conceção de que a diferença na ação do professor com crianças com DAA se verifica ao nível do apoio mais direto que este faz ao aluno.

“Acompanhamento mais directo pelo docente” (Suj.6)

1.4. Mais individualizado

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a conceção de que as diferenças na ação do professor com crianças com DAA se verificam ao nível do acompanhamento mais individualizado.

“Apoio mais individualizado,” (Suj.13)

- “Tento fazer um acompanhamento mais individualizado do aluno” (Suj.14)

2. Atividades a pares/grupais

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para a ideia central de ação do professor é diferente com crianças com DAA na medida em que promove atividades em grupo ou a pares.

“trabalho a pares, de grupo” (Suj.7)

“e de promover a aquisição de conhecimentos através da entreaajuda e do trabalho em grupo” (Suj.9)

3. Estratégias-atividades

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para a ideia central de que as estratégias/atividades propostas pelo professor são diferentes no que se refere à sua ação de ensino com crianças com DAA. Esta categoria é composta por cinco subcategorias.

3.1. Diversificação/diferenciação

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a concepção de que a diferença na ação do professor com crianças com DAA se verifica ao nível da diversificação/diferenciação de atividades e estratégias.

“Utilização de estratégias e actividades diferenciadas” (Suj.4)

“e realizo actividades diferenciadas.” (Suj.15)

3.2. Grau de dificuldade

As verbalizações cotadas nesta subcategoria apontam para a concepção de que as diferenças, na ação dos professores com crianças com DAA, se processam na adequação do grau de dificuldades das atividades e estratégias de acordo com as necessidades das crianças.

“Recorro (...) e estratégias apropriadas às suas necessidades” (Suj.9)

“de forma a que seja canalizado o trabalho diferente, e metodologia de forma a que ela consiga sucesso.” (Suj.10)

3.3. Motivadoras

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas referem que a diferença na ação de ensino se consubstancia no recurso a estratégias e atividades mais motivadoras, que reforcem positivamente as crianças com DAA.

“é necessário criar actividades e exercícios + lúdicos, + motivantes, mas que levem a criança ao objectivo que é proposto (à aprendizagem que se pretende). (Suj.12)

“no entanto, procuro recorrer ao reforço positivo” (Suj.13)

3.4. De consolidação

As verbalizações cotadas nesta subcategoria apontam para a concepção de que os professores na sua ação de ensino com crianças com DAA recorrem a atividades de consolidação.

“atividades de consolidação ou até na repetição da explicação” (Suj.1)

3.5. *Alteração da linguagem*

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a concepção de que a diferença na ação do professor com crianças com DAA se verifica ao nível da alteração da linguagem utilizada na mesma.

“alteração do vocabulário usando na mesma.” (Suj.1)

4. *Promoção de competências pessoais e sociais*

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para a ideia central de que no decorrer da ação de ensino dos Professores de 1º ciclo crianças com DAA estes procura promover competências pessoais e sociais. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

4.1. *Confiança*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações através das quais os professores referem que o que difere no desenvolvimento da sua ação de ensino com crianças com DAA é ideia de procurar incutir e aumentar a confiança dos seus alunos.

“Tento incutir confiança (...) para que este se sinta mais confiante” (Suj.3)

“para aumentar a auto estima e segurança das crianças” (Suj.7)

4.2. *Autonomia*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações nas quais os professores salientam que, na sua ação de ensino com crianças com DAA, procuram promover a autonomia dos alunos.

“promovo ou tento promover autonomia no aluno.” (Suj.3)

5. *Promoção da oralidade*

Nesta categoria foram cotadas todas as verbalizações através os professores salientam que na sua ação de ensino com crianças com DAA, o que difere é a necessidade de valorizar a competência do oral.

“Por exemplo: é necessário valorizar a competência do oral e isso requer tempo” (Suj.12)

6. *Uso de materiais diferenciados*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem que a sua ação se diferencia com estas crianças no que se refere ao uso de materiais diferenciados.

“Fichas de trabalho adaptadas às capacidades do aluno” (Suj.4)

“Realização de material diferenciado” (Suj.6)

7. *Avaliação das dificuldades*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para uma ação diferente no que concerne à avaliação das dificuldades das crianças.

“Se uma criança revela situações que não está a conseguir acompanhar o grupo de trabalho, terá que ser pensado e avaliada a situação” (Suj.10)

2.5. Dificuldades sentidas no trabalho com crianças com DAA

As categorias abaixo identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“Ao longo da sua experiência profissional, já sentiu dificuldades em trabalhar com as crianças que apresentam esta problemática? “Em caso afirmativo indique as principais dificuldades sentidas”.*

Neste âmbito, no que concerne às conceções dos professores relativamente às dificuldades identificadas, foram definidas dez categorias, verificando-se que algumas delas encerram também subcategorias.

1. Provocadas pela heterogeneidade das turmas

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de que as dificuldades sentidas pelos professores no trabalho com crianças com DAA se devem à heterogeneidade das turmas. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

1.1. Mais que um nível de escolaridade

As verbalizações cotadas nesta subcategoria referem que as dificuldades sentidas pelos professores se verificam devido à existência de mais de um nível de escolaridade na mesma turma.

“Muitos níveis de ensino dentro da mesma sala” (Suj.4)

1.2. Alunos com diferentes níveis de conhecimento

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a conceção de que as dificuldades sentidas pelos professores no trabalho com crianças com DAA são provocadas pela existência de alunos com diferentes níveis de conhecimentos dentro da mesma sala.

“o nível de conhecimentos dos alunos eram muito diferentes uns dos outros, o que se traduziu num esforço suplementar da minha parte,” (Suj.1)

2. Tamanho da turma

As verbalizações cotadas nesta categoria remetem para o elevado número de alunos por turma como a causa das dificuldades sentidas pelos professores.

“Acrescento ainda o facto de as turmas terem um número muito elevado de alunos”
(Suj.1)

“Estas dificuldades pretendem-se com o facto de sempre ter tido turmas grandes”
(Suj.12)

3. Falta de tempo

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de que as dificuldades sentidas pelos professores, no trabalho com crianças com DAA, se devem à falta de tempo. Esta categoria é composta por três subcategorias.

3.1. Acumulação de cargos

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a conceção que a falta de tempo dos professores se deve à acumulação de cargos.

“e de muitas vezes os professores terem de desempenhar cargos que ocupam muito tempo” (Suj.1)

3.2. Preparação do trabalho pedagógico

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações através das quais os professores referem a falta de tempo para preparação do trabalho pedagógico, como uma das dificuldades sentidas no trabalho desenvolvido com crianças com DAA.

“não lhe permitem planificar e preparar da melhor forma as actividades” (Suj.1)

“Pouco tempo para (...) e construção de materiais específicos” (Suj.15)

3.3. Trabalhar mais individualizadamente

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações onde os professores identificam, a falta de tempo para trabalhar de forma mais individualizada com o aluno com DAA, como dificuldade.

“Falta de tempo para trabalhar com o aluno” (Suj.4)

“Pouco tempo para fazer o acompanhamento desejado a estas crianças” (Suj.15)

4. Encontrar estratégias/metodologias adequadas

Nesta categoria as verbalizações cotadas apontam para dificuldades, sentidas pelos professores, em encontrar as estratégias e metodologias adequadas as dificuldades das crianças com DAA.

“Muitas vezes procuram-se estímulos e estratégias que à partida pareciam seguras e que em determinados momentos e com determinados alunos, não surtem qualquer efeito. Há que reformular e voltar a tentar.” (Suj.2)

“Continuo a questionar-me acerca das metodologias que utilizo. Ainda que, na generalidade, me pareçam eficazes” (Suj.9)

5. Encontrar ajuda necessária

As verbalizações cotadas nesta categoria remetem para as dificuldades dos professores em encontrar ajuda necessária para o trabalho a desenvolver com crianças com DAA.

“Procuo ajuda nos colegas, livros, mas nem sempre resulta,” (Suj.3)

“De qualquer modo, a articulação com os professores especializados, tem ajudado a adequar estratégias.” (Suj.9)

6. Lidar com dificuldades específicas

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações que apontam para a dificuldade dos professores em lidar com dificuldades específicas dos alunos com DAA.

“Falta de experiência (...) em relação a dificuldades específicas como disgrafia, dislexia, etc...” (Suj.4)

“e com o facto de não estar “habituada” ao ritmo de aprendizagem destas crianças.” (Suj.12)

7. Identificar as capacidades do aluno

As verbalizações cotadas nesta categoria apontam para a dificuldade que os professores já sentiram em identificar as capacidades dos alunos com DAA.

“Determinar as áreas fortes e fracas dos alunos que apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem manifestando um grande défice de atenção e concentração, aliado a uma grande apatia, face a todas as áreas curriculares.” (Suj.13)

8. Não-aceitação da dificuldade da criança por parte da família

Nesta categoria as verbalizações cotadas referem como dificuldade sentida pelos docentes a não-aceitação da dificuldade da criança por parte da família.

“Outra dificuldade é a família/Pais aceitarem a “dificuldade” da criança (dislexia) e entenderem que não é “doença” e que não será discriminada pelas outras. A família tem um papel importante e também a turma onde está a criança com a problemática e os respectivos Pais.” (Suj.8)

9. Sentimento do docente

Nesta categoria foi classificada toda a informação que remete para a ideia de que as dificuldades identificadas pelos professores, no trabalho com crianças com DAA, estão associadas a alguns sentimentos dos mesmos. Esta categoria é composta por duas subcategorias.

9.1. Incapacidade/impotência

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem para dificuldades associadas a sentimentos de incapacidade sentidos pelo professor.

“neste caso sinto-me incapaz para ajudar aquela criança.” (Suj.3),

“Por vezes sinto-me “impotente” perante os avanços e retrocessos de crianças com necessidades educativas especiais” (Suj. 12)

9.2. *Ansiedade*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem para dificuldades associadas a sentimentos de ansiedade sentida pelo professor.

“Isto cria em mim grande ansiedade e quando vejo poucos “avanços”, penso no que poderei fazer mais.” (Suj.12)

10. *Falta de material*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores apontam a falta de material como uma das dificuldades sentidas no trabalho com crianças com DAA.

“Falta de (...) e material (Suj.4)

2.6. Utilização e/ou construção de materiais específicos no trabalho com crianças com DAA

As categorias identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“No decorrer da sua prática profissional já usou e/ou construiu materiais específicos para trabalhar com estas crianças? Se respondeu Sim diga que materiais foram esses e porque os utilizou”.*

Neste âmbito foram identificadas nove categorias relativas aos materiais utilizados/construídos pelos professores.

1. *Fichas de trabalho*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que indicam que os professores utilizam/constroem fichas de trabalho diferenciadas para os alunos com DAA.

“Sim, especialmente ao nível da construção de fichas de trabalho” (Suj.1)

“Produção de fichas de trabalho diferenciadas” (Suj.5)

2. *Materiais de exposição/explicação*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que indicam que os professores utilizam/constroem materiais de explicação/exposição específicos para o trabalho a desenvolver com crianças com DAA.

“construção de cartazes mais apelativos e explicativos.” (Suj.1)

“Apresentações multimédias” (Suj.6)

3. *Materiais de leitura e escrita*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que indicam que, no decorrer da sua prática profissional, os professores utilizam/constroem materiais de leitura e escrita específicos para trabalhar com crianças com DAA.

“Listas (...) Letras e sílabas amovíveis” (Suj.2)

“algum software específico para o desenvolvimento da leitura, escrita (...); silabários” (Suj.13)

4. Material de matemática

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que indicam que os professores utilizam/constroem materiais de matemática diferenciadas para os alunos com DAA

“Materiais de contagem” (Suj.2)

“Material de manuseamento para matemática” (Suj.8)

5. Material lúdico

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que indicam que os professores utilizam/constroem materiais lúdicos para trabalhar com crianças com DAA.

“Materiais específicos como jogos didáticos (loto de palavras e imagens...) (Suj.4)

“Por exemplo: lotos de palavras para jogar em pequeno e até mesmo em grande grupo; Jogos de associação de palavras e imagens; jogos de memorização; jogos de diferenças e semelhanças nas palavras, etc...” (Suj.12)

6. Materiais de consolidação

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais consta que, no decorrer da sua prática profissional, os professores utilizam/constroem materiais de consolidação específicos para trabalhar com crianças com DAA.

“Documentos de resumos das matérias trabalhadas” (Suj.5)

“Fichas informativas com resumos dos conteúdos trabalhados” (Suj.6)

7. Fichas de avaliação

Nesta categoria as verbalizações cotadas remetem para a ideia de que os professores utilizam/constroem fichas de avaliação específicos para trabalhar com crianças com DAA.

“e de fichas de avaliação adequadas” (Suj.5)

“Fichas de avaliações diferenciadas” (Suj.6)

8. Ajudas técnicas

Nesta categoria foram cotadas todas as verbalizações nas quais os professores indicam que recorrem à utilização de ajudas técnicas na sua prática com crianças com DAA.

“Máquina Braille - Rampa (aluno c/ dislexia)” (Suj.11)

9. Não especificados

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que indicam que, no decorrer da sua prática profissional, os professores utilizam/constroem materiais, não especificados, no trabalho desenvolvido com crianças com DAA.

“Produção de trabalhos adaptados” (Suj.6)

3. Tema III – Boas Práticas de ensino/aprendizagem

O tema III foi explorado através de duas questões, com o intuito de conhecer as concepções de boas práticas de ensino/aprendizagem dos Professores de 1º ciclo com crianças com DAA.

3.3. Práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras da aprendizagem de crianças com DAA

As categorias identificadas resultam das respostas dos professores à questão: *“Refira dois exemplos de práticas de ensino/aprendizagem que já desenvolveu e que considera facilitadoras das aprendizagens de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas? Explique porque as considera facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas”*.

Deste modo, foram identificadas dez concepções de práticas de ensino/aprendizagem consideradas facilitadoras, algumas delas encerrando subcategorias, das quais se procederá à análise.

1. Atividades e estratégias lúdicas

As verbalizações cotadas nesta categoria apontam para a concepção de que as atividades e estratégias lúdicas constituem uma prática facilitadora das aprendizagens de crianças com DAA.

“O recurso a jogos didáticos” (Suj.1)

“Utilização de jogos lúdicos” (Suj.4)

2. Uso de materiais

Nesta categoria foi cotada toda a informação que aponta para a concepção de que a utilização de materiais constitui uma prática facilitadora das aprendizagens de crianças com DAA. Esta categoria encerra três subcategorias.

2.1. Materiais diversos

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam a utilização de materiais diversos como exemplo de práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“Material de concretização” (Suj.8)

“recurso a material diversificado” (Suj.13)

2.2. *Audiovisuais e tecnológicos*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores apontam a utilização de materiais audiovisuais e tecnológicos como prática facilitadora de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“Recurso a meios audiovisuais e informáticos” (Suj.4)

2.3. *Exercícios de treino sistemático*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria os professores referem como prática facilitadora de ensino/aprendizagem de crianças com DAA a realização de exercícios de treino sistemático.

“Desenvolvimento sistemático de exercícios de treino de concentração, memória visual, consciência fonológica.” (Suj.9)

3. *Elaboração e adequação de materiais*

Nesta categoria foi cotada toda a informação que remete para as verbalizações dos professores que apontam a elaboração e adequação de materiais, como uma prática facilitadoras de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“Desenvolver materiais específicos com recurso a meios informáticos para fazer face às necessidades sentidas pelo aluno” (Suj.6)

“adequação de materiais” (Suj.13)

4. *Atividades de leitura e escrita*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria apontam, como práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, o desenvolvimento de atividade de leitura e escrita.

“desenvolvimento de actividades na biblioteca de turma, por exemplo.” (Suj.1);

“trabalho de texto” (Suj.13);

“No caso de dificuldades na leitura e escrita – Método discriminativo perceptivo. Desenvolver a oralidade e escrita com o programa Avestruz 2” (Suj.7)

5. *Realização de trabalhos de investigação/projetos*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que a realização de trabalhos de investigação/projetos constituem exemplos de práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“Trabalhos de investigação/projectos sempre a pares ou grupos” (Suj.3)

“apresentação e defesa de trabalhos” (Suj.13)

6. Trabalho a pares

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam o trabalho a pares como prática facilitadora de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“O trabalho a pares, (...) Trabalhos de grupo/equipa.” (Suj.3)

“ Realização de trabalho a pares, onde as crianças com mais dificuldades podem beneficiar do auxílio de outras crianças sem essas dificuldades” (Suj. 15)

7. Apoio individualizado ao aluno

Nesta categoria foi cotada toda a informação que aponta para a conceção de que o apoio individualizado ao aluno constitui uma prática facilitadora das aprendizagens de crianças com DAA. Esta categoria encerra duas subcategorias.

7.1. Fora da sala/grupo

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem para a conceção de que o apoio individualizado ao aluno prestado fora da sala/grupo constitui uma prática facilitadora do ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“Possibilidade de poder trabalhar individualmente com o aluno fora do grupo em ambiente calmo” (Suj.6)

7.2. Pelo Professor de Educação Especial

Nas verbalizações cotadas nesta subcategoria é referido pelos professores que o apoio individualizado prestado pelo Professor de Educação Especial constitui é uma prática facilitadora de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“a prática educativa desenvolvida (...) por um apoio mais individualizado (professor do ensino especial)” (Suj.13)

8. Princípios orientadores

Nesta categoria foi cotada toda a informação que aponta para a conceção de que alguns princípios orientadores contribuem para o desenvolvimento de práticas facilitadoras das aprendizagens de crianças com DAA. Esta categoria encerra três subcategorias.

8.1. Estratégias de inclusão

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam, como principio orientador de práticas facilitadoras do ensino/aprendizagem de crianças com DAA, a utilização de estratégias de inclusão.

“mas sempre tentando que sejam integradas com o grupo/turma;” (Suj.12)

8.2. Vivências e gostos da criança

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que privilegiar as vivências e gostos da criança constitui um princípio orientador de práticas facilitadoras do ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“Ir de encontro aos gostos da criança; ao que ela conhece, à sua vivência para facilitar as aquisições dos conteúdos” (Suj.8)

“ou outros que sejam do agrado e do interesse da criança.” (Suj.12)

8.3. Valorização do desempenho da criança

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam a valorização do desempenho da criança como um princípio orientador de práticas facilitadoras do ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“valorizar frequentemente todo o seu desempenho.” (Suj.10)

“constante reforço positivo, motivação” (Suj. 13)

9. Adequações

Nesta categoria foi cotada toda a informação que aponta para a conceção de que a realização de adequações constitui uma prática facilitadora das aprendizagens de crianças com DAA. Esta categoria encerra duas subcategorias.

9.1. Planificação do trabalho a desenvolver

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações através das quais os professores salientam, como prática facilitadora de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, a planificação do trabalho a desenvolver de acordo com as competências das crianças.

“Posteriormente elaborar plano de trabalho de acordo com as suas competências” (Suj.10)

9.2. Adequação do currículo

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações através das quais os professores salientam a adequação do currículo, como prática facilitadora de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“e adequar o currículo” (Suj.11)

10. Avaliação e diagnóstico das dificuldades

As verbalizações cotadas nesta subcategoria apontam como práticas facilitadoras de ensino/aprendizagem de crianças com DAA a avaliação e diagnóstico das dificuldades da criança.

“Primeiro temos que perceber realmente o que se passa com a criança e que tipo de dificuldades está a revelar” (Suj.10)

“Fazer uma avaliação das dificuldades da criança” (Suj.11)

Relativamente à questão: *“Refira dois exemplos de práticas de ensino/aprendizagem que já desenvolveu e que considera facilitadoras das aprendizagens de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas? Explique porque as considera facilitadoras da aprendizagem de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas”*, foram ainda identificadas sete categorias que encerram as conceções dos professores no que concerne aos aspetos que caracterizam as práticas de ensino/aprendizagem facilitadoras das aprendizagens de crianças com DAA. De seguida apresentar-se-á a análise de cada uma das referidas categorias.

1. Motivadoras

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações através das quais os professores salientam que as práticas facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA se caracterizam por ser motivadoras da aprendizagem.

“Ao estarem a fazer os jogos eles acabam por aprender de uma forma mais descontraída e apelativa (...) No caso da biblioteca de turma, os alunos sentem um maior apelo pela leitura o que, mesmo através da hora do conto podemos desenvolver vocabulário” (Suj. 1)

“Vão de encontro ao interesse dos alunos, motivando-os para a aprendizagem” (Suj. 4)

2. Facilitadora da atenção/concentração

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações através das quais os professores conceptualizam que estas práticas se caracterizam por ser facilitadoras da atenção/concentração.

“Funciona bastante bem para alunos com défice de atenção porque ao serem mais estimulados visualmente é mais fácil captar a sua atenção (...) desenvolver a capacidade de atenção/concentração.” (Suj. 1)

“que consegue mais facilmente captar a atenção dos alunos” (Suj. 15)

3. Facilitadoras da aprendizagem

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações através das quais os professores conceptualizam que estas práticas são facilitadoras da aprendizagem.

“Por exemplo, em relação ao treino de consciência fonológica, considero que favorece o processamento dos aspectos fonológicos da linguagem, indispensáveis à aprendizagem de leitura” (Suj. 9)

“a utilização do computador, construção de palavras, divisão silábica e a possibilidade de corrigir o erro.” (Suj. 7)

4. Respondem às necessidades individuais da criança

As verbalizações cotadas nesta categoria remetem para a conceptualização de que as práticas facilitadoras do ensino/aprendizagem de crianças com DAA, se caracterizam por responder às necessidades individuais da criança.

“Vão de encontro ao interesse dos alunos” (Suj.4)

“São desenvolvidas especificamente para superar as dificuldades do aluno” (Suj.6)

5. *Promovem o sucesso escolar*

As verbalizações cotadas nesta categoria referem que estas práticas facilitadoras do ensino/aprendizagem de crianças com DAA, se caracterizam por promover o sucesso escolar dos alunos.

“e promovem o sucesso das tarefas” (Suj.5)

6. *Aumentam a segurança/clima positivo*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que as práticas facilitadoras do ensino/aprendizagem de crianças com DAA se caracterizam por fomentar o aumento da segurança e confiança da criança.

“A criança em grupos não se sente tão exposta, as suas limitações/dificuldades diluem-se no todo/grupo” (Suj.3)

“São promotoras de um ambiente favorável à aprendizagem” (Suj.6)

7. *Aumentam o empenho*

Nesta categoria cotaram-se as verbalizações dos professores através das quais referem que estas práticas contribuem para fomentar o empenho da criança no trabalho escolar

“empenha-se mais.” (Suj.3)

3.4. Estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem ideais para crianças com DAA

As categorias abaixo identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“Na sua opinião quais seriam as estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem ideais para as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Académicas no 1º ciclo do Ensino Básico?”*.

Neste âmbito, no que concerne às conceções dos professores relativamente às estratégias e metodologias identificadas, foram definidas oito categorias, verificando-se que algumas delas encerram também subcategorias.

1. *Individualização*

As verbalizações cotadas nesta categoria apontam para a individualização a vários níveis, como uma das estratégias e metodologias ideais para as crianças com DAA no 1º ciclo do ensino básico. Esta categoria remete para três subcategorias.

1.1. *Ensino*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores conceptualizam que o ensino mais individualizado, é uma estratégia/metodologia ideal para as crianças com DAA.

“O recuso ao ensino mais individualizado” (Suj. 1)

“Que os alunos com dificuldades pudessem beneficiar de um acompanhamento (...) mais individualizado” (Suj. 15)

1.2. *Estratégias*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem a individualização de estratégias como uma das estratégias/metodologias, conceptualizadas pelos professores, como ideais para as crianças com DAA

“As estratégias e as metodologias têm que ser sempre de acordo com as Dificuldades” (Suj.11)

“Penso que isso varia de criança para criança, pois cada caso é um caso. E as estratégias que eu utilizei em determinada situação podem não ser as indicadas noutra” (Suj.10)

1.3. *Avaliação*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações em que os professores referem a avaliação individualizada como uma estratégia/metodologia ideal para as crianças com DAA

“Há que avaliar concretamente cada caso e a partir daí então estudar metodologias e estratégias a adoptar.” (Suj.10)

2. *Apoios externos*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para a conceção de que os apoios externos constituem uma das estratégias e metodologias ideais para as crianças com DAA no 1º ciclo do ensino básico. Esta categoria encerra duas subcategorias.

2.1. *Mais horas de apoio especializado*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a conceção de que um maior número de horas de apoio especializado constitui uma das estratégias e metodologias ideais para as crianças com DAA.

“Maior número de horas para o apoio especializado” (Suj.4)

2.2. *Mais técnicos*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações que remetem para a concepção de que o apoio de mais técnicos constitui uma das estratégias e metodologias ideais para as crianças com DAA.

“Existência de mais Técnicos” (Suj.8)

3. *Ação centrada no professor*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para a concepção de que alguns aspetos da ação centrada no professor constituem estratégias e metodologias ideais para as crianças com DAA no 1º ciclo do ensino básico. Esta categoria encerra três subcategorias.

3.1. *Mais tempo para trabalhar com os alunos*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que, uma das estratégias e metodologias de trabalho ideais para as crianças com DAA, será a maior disponibilidade de tempo por parte do professor para trabalhar com os alunos.

“Mais tempo para trabalhar as matérias em que apresentam dificuldade” (Suj.2)

3.2. *Recuperação da autoridade do professor*

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações nas quais os professores conceptualizam a recuperação da autoridade do professor, como uma das estratégias ideais para o trabalho a desenvolver com crianças com DAA.

“Recuperação da autoridade do professor” (Suj.6)

3.3. *Trabalho em equipa*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem para a ideia de que o trabalho de equipa constitui uma estratégia e metodologia de ideal para o trabalho a desenvolver com crianças com DAA.

“a colaboração e apoio de professores de apoio socio educativo” (Suj.1)

“A partilha dos nossos “medos” e dúvidas com os colegas e o trabalho de equipa ajudam.” (Suj.3)

4. *Metodologias de ensino*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para a concepção de que algumas metodologias de ensino são ideais para o trabalho a desenvolver com crianças com DAA no 1º ciclo do ensino básico. Esta categoria encerra seis subcategorias.

4.1. *Dinâmica de trabalho a pares/em grupo*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores salientam a dinâmica de trabalho a pares ou em grupo, como metodologia de ensino ideal para trabalhar com crianças com DAA.

“o desenvolvimento de trabalho a pares e de grupo para que os alunos com mais dificuldades possam ser ajudados por colegas que estão mais à-vontade na matéria,” (Suj.1)

“e o trabalho em grupo ajudam muito” (Suj.3)

4.2. *Exposição/debate de ideias*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que apontam, como metodologia de ensino ideal, a exposição e debate de ideias.

“Realização de “debates”, na tentativa de ser promovido o diálogo, com a troca de experiências e o confronto de ideias - opiniões para melhor resolução de uma situação problemática., entre outras.” (Suj.1)

“Criar momentos de apresentação e discussão de trabalhos” (Suj.13)

4.3. *Atividades lúdicas*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem para a ideia de que o recurso a atividades lúdicas é uma das metodologias ideais para trabalhar com crianças com DAA.

“jogos de dramatização para a compreensão de situações problemáticas;” (Suj.1)

“é abordar as competências que se pretende que os alunos atinjam através de jogos, (do lúdico)” (Suj.12)

4.4. *Privilegiar a oralidade*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria remetem para a concepção de que o privilégio da oralidade é uma das metodologias ideais para trabalhar com estas crianças.

“Deve-se também privilegiar o espaço do “oral” para que estas crianças ganhem mais confiança e a sua auto-estima seja mais elevada.” (Suj.12)

4.5. *Motivação*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações que remetem para o reforço e motivação das crianças como metodologia de ensino ideal para as crianças com DAA.

“Reforço positivo” (Suj.7)

“Motivar e desenvolver o gosto pela aprendizagem” (Suj.13)

4.6. *Estratégias de inclusão*

As verbalizações cotadas nesta subcategoria definem as estratégias de inclusão como uma das metodologias ideais para trabalhar com estas crianças.

“Ter em conta as necessidades específicas do aluno, de modo a promover estratégias que conduzam à máxima integração do aluno e que o conduzam ao sucesso” (Suj.9)

“sempre integrados com o grupo turma (o mais possível).” (Suj.12)

5. *Envolvimento da família*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem concepção de que o envolvimento da família constitui uma das estratégias e metodologias ideais.

“através da sensibilização e formação dos pais” (Suj.6)

“Maior envolvimento das famílias no percurso escolar dos alunos” (Suj.14)

6. *Aspetos organizacionais*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para alguns aspetos organizacionais, nomeadamente o reduzido número de alunos por turma, como uma das metodologias ideais para trabalhar com crianças com DAA.

“Menor número de alunos por turma” (Suj.2)

“Redução do nº de alunos por turma” (Suj.6)

7. *Material específico*

As verbalizações cotadas nesta categoria remetem para a ideia de que uma das estratégias ideais para trabalhar com estas crianças é a utilização de material específico.

“Material específico para determinadas dificuldades/limitações dos alunos” (Suj.4)

“Adequação e construção de materiais” (Suj.13)

8. *Maior apetrechamento das escolas*

As verbalizações cotadas nesta categoria remetem para a concepção de que uma das estratégias ideais para trabalhar com estas crianças com DAA, é o maior apetrechamento das escolas.

“Escolas apetrechadas com material adequado” (Suj.5)

“Maior diversidade e quantidade de material didático existente nas escolas” (Suj.14)

4. Tema IV – Necessidades do Professor

Relativamente ao quarto e último tema, a sua exploração foi efetuada através de duas questões que visaram abordar as necessidades identificadas pelos Professores de 1º ciclo no que concerne ao que precisariam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem das crianças com DAA, bem como quais os aspetos sobre os quais gostariam de aprofundar conhecimentos.

4.3. Necessidades dos Professores para melhorarem o processo de ensino/aprendizagem das crianças com Dificuldades de Aprendizagem Acadêmicas

As seguintes categorias foram identificadas de acordo com os resultados obtidos com as respostas dos professores à questão: “O que considera que precisaria para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Dificuldades de aprendizagem Acadêmicas?”. Foram identificadas nove conceções, as quais se passará a analisar.

1. Aspectos organizacionais

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, necessitam de algumas alterações no que concerne a aspetos organizacionais, nomeadamente a constituição das turmas.

“Que as turmas tivessem apenas um ano de escolaridade, com um máximo de 20 alunos por turma” (Suj.1)

“As turmas deveriam ser mais pequenas” (Suj.7)

2. Apoios externos

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem que, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, necessitam de apoios externos.

“que na escola/agrupamento existissem equipas pluridisciplinares para apoiar o docente e os alunos com mais dificuldades no sentido de melhor se compreender as estratégias que serão mais eficazes para cada tipo de problemática” (Suj.1)

“Técnicos que me orientassem e ajudassem a resolverem os problemas que vão surgindo” (Suj.3)

3. Maior apetrechamento das escolas

As verbalizações cotadas nesta categoria remetem para a ideia de que os professores necessitam de maior apetrechamento das escolas para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA.

“e de material específico”(Suj.8)

“o ideal era que as escolas adquirissem bom material didáctico para estas crianças” (Suj.12)

4. Reestruturação do Apoio ao Estudo

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores propõem que, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, o ideal seria efetuar uma reestruturação do apoio ao estudo.

“as horas de Apoio ao Estudo fossem apenas para os alunos com dificuldades e não como aula suplementar para a turma toda” (Suj.1)

5. Ação centrada no professor

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para algumas necessidades identificadas pelos professores ao nível da ação centrada no professor. Esta categoria encerra duas subcategorias.

5.1. *Mais tempo para trabalhar com os alunos*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações onde os professores remetem para a necessidade de mais tempo para trabalhar com os alunos.

“Mais tempo para poder prestar um apoio mais individualizado” (Suj.13)

“Mais tempo para trabalhar com esses alunos” (Suj.14)

5.2. *Mais tempo para preparar materiais*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores afirmam que necessitam de mais tempo para a preparação de materiais.

“ Mais tempo para preparar aulas e materiais” (Suj.3)

“e para construir materiais” (Suj.14)

6. Metodologias de ensino

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações que remetem para algumas necessidades identificadas pelos professores ao nível das metodologias de ensino. Esta categoria encerra duas subcategorias.

6.1. *Estratégias de inclusão*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores salientam a necessidade do desenvolvimento de estratégias de inclusão.

“Integração e acompanhamento mais rápido desses alunos” (Suj.8)

“Existirem melhores condições para que o ensino das crianças com dificuldades de aprendizagem académicas se desenvolva no mesmo ambiente que a criança sem essas dificuldades.” (Suj.9)

6.2. *Trabalho com aluno fora do grupo turma*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem a necessidade de trabalhar com estes alunos fora do grupo-turma.

“Possibilitar o trabalho com esses alunos em locais específicos fora do grupo turma” (Suj.6)

7. Despiste/diagnóstico mais rápido

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem que, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, é necessário um diagnóstico mais rápido.

“1º - resposta + rápida nos despistes para fazer o encaminhamento e traçar as metas; métodos adoptar” (Suj.8)

“Diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem (Suj.13)

8. *Necessidade de formação*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem que, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, necessitam de formação a este nível.

“Mais conhecimentos” (Suj.3)

“Acções de formação” (Suj.4)

9. *Envolvimento da família e sociedade*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores conceptualizam que, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças com DAA, é necessário proceder ao envolvimento da família.

“Desmistificação dessas problemáticas junto dos Pais e Sociedade” (Suj.8)

4.4. Identificação das necessidades de formação dos Professores

As categorias identificadas decorrem das respostas dos professores à questão: *“Indique os aspectos sobre os quais gostaria de aprofundar conhecimentos ou práticas no domínio das dificuldades de aprendizagem Académicas”*. Neste âmbito foram identificadas sete categorias que remetem para as necessidades de formação identificadas pelos Professores de 1º ciclo relativamente à problemática das DAA. Algumas das categorias encerram algumas subcategorias.

1. *Diagnóstico das DAA*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores apontam necessidades de formação ao nível do diagnóstico das DAA.

“Diagnóstico” (Suj.2)

“Estratégias para diagnosticar alguns problemas que surgem ao nível da memorização, da escrita, etc.” (Suj.3)

2. *Causas das DAA*

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem a necessidade de formação no sentido de aprofundar conhecimentos no que concerne às causas das DAA.

“Aprofundar o conhecimento das causas que levaram a essas dificuldades” (Suj.6)

3. Construção de materiais

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações através das quais os professores apontam para necessidades de formação ao nível da construção de materiais. Esta categoria encerra duas subcategorias.

3.1. Em geral

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores remetem para a necessidade de formação ao nível da construção de materiais de uma forma geral.

“construção de novos materiais” (Suj.1)

3.2. Quadros interativos

Nesta subcategoria cotaram-se as verbalizações onde os professores referem a necessidade de formação ao nível dos quadros interativos.

“na utilização de quadros interativos” (Suj.1)

4. Recursos educativos

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações em que os professores salientam a necessidade de formação a nível dos recursos educativos para trabalhar com crianças com DAA.

“Gostaria de conhecer outros recursos educativos que pudessem responder de forma eficaz e eficiente às necessidades individuais do aluno.” (Suj.9)

“Recursos para trabalhar com estas crianças” (Suj.14)

5. Trabalho com crianças com dificuldades específicas

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações através das quais os professores referem necessidades de formação ao nível do trabalho a desenvolver com crianças com dificuldades específicas. Esta categoria encerra nove subcategorias.

5.1. Problemas de linguagem

Nesta subcategoria as verbalizações cotadas remetem para a ideia de que os professores sentem necessidade de formação acerca do trabalho a desenvolver com crianças com problemas específicos de linguagem.

“Conhecimentos de formas de ajudar uma criança com problemas ao nível da linguagem oral/falada e escrita.” (Suj.3)

5.2. Dificuldades de leitura e escrita

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores salientam necessidades de formação no que concerne ao trabalho a desenvolver com crianças com dificuldades de leitura e escrita.

“Como intervir nas dificuldades de aprendizagem nomeadamente na leitura e escrita.”
(Suj.7)

5.3. *Problemas de atenção e concentração*

Nesta subcategoria foram cotadas todas as verbalizações em que os professores referem a necessidade de formação ao nível do trabalho a desenvolver com crianças com problemas de atenção e concentração

“Como ajudar (ao nível da psicologia) crianças com problemas de concentração” (Suj.3)
“Estratégias para trabalhar com crianças com dificuldades de atenção e concentração”
(Suj.14)

5.4. *Problemas de comportamento*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores salientam a necessidade de formação para trabalhar com crianças com problemas de comportamento.

“Como ajudar (ao nível da psicologia) crianças com problemas de (...) agressividade”
(Suj.3)

5.5. *Problemas cognitivos*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores referem que necessitam de formação que os ajude a lidar com crianças com problemas cognitivos.

“Como lidar com crianças com problemas cognitivos/mentais” (Suj.8)

5.6. *Perturbações de linguagem/escrita*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores salientam a necessidade de formação ao nível de problemas de linguística.

“Dislexia/Disgrafia” (Suj.4)

“Estratégias para trabalhar com crianças com dislexia e disortografia” (Suj.14)

5.7. *Hiperatividade*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores referem que necessitam de formação que os ajude a trabalhar com crianças com Hiperatividade

“A Hiperactividade” (Suj.10)

5.8. *Problemas emocionais*

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores apontam necessidades de formação que lhes permitam lidar de forma mais eficaz com crianças com problemas emocionais.

“Problemas Emocionais – A Desmotivação e frustração” (Suj.10)

“Distúrbios emocionais” (Suj.13)

5.9. Dificuldades de Aprendizagem em geral

Nesta subcategoria foram cotadas as verbalizações em que os professores salientam a necessidade de formação para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem em geral.

“Práticas no domínio das dificuldades de aprendizagem” (Suj.13)

“Estratégias (...) para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem” (Suj.15)

6. Língua gestual

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores referem a necessidade de formação ao nível da língua gestual.

“Língua gestual” (Suj.4)

7. Partilha entre os profissionais

Nesta categoria foram cotadas as verbalizações nas quais os professores salientam que a necessidade de formação que promova a partilha entre os profissionais.

“Gostava que houvesse mais partilha de materiais/estratégias nesta área entre professores.” (Suj.5)

Anexo 2
Questionário sobre Dificuldades de Aprendizagem
Académicas - Professores 1º Ciclo do Ensino Básico – QDAA - P1ºCEB
(Grácio & Marques)

