

DM

Intervenção Psicológica nas Dificuldades de Aprendizagem
Estudo de revisão de literatura e identificação de contributos
para a prática em contexto escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cremilda João Garcia Rebelo
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2017

Intervenção Psicológica nas Dificuldades de Aprendizagem
Estudo de revisão de literatura e identificação de contributos
para a prática em contexto escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cremilda João Garcia Rebelo
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR
Renato Gil Gomes Carvalho



**Intervenção Psicológica nas Dificuldades de Aprendizagem:
Estudo de Revisão de Literatura e
Identificação de Contributos para a Prática em Contexto Escolar**

CREMILDA JOÃO GARCIA REBELO

Orientador da Dissertação:
Professor Doutor Renato Gil Gomes Carvalho

Funchal, 2017

Sumário

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Abreviaturas	v
Índice Tabelas	vi
Índice Geral	vii
Introdução	1
Revisão Teórica	4
Metodologia	15
Procedimentos	25
Resultados	28
Discussão	55
Conclusões	59
Referências	63

Agradecimentos

Não realizei esta caminhada sozinha! Assim, agradeço imensamente às pessoas que serão, sempre, alicerces na construção do que sou e que permanecerão dentro de mim.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Renato Carvalho, orientador desta dissertação, por ter acreditado neste trabalho, pela sua disponibilidade e apoio incansável, pela orientação, partilha de conhecimentos, incentivo, carinho, pela confiança depositada e pela sua importância nos meus primeiros passos na prática da Psicologia Educacional.

Agradeço também a todos os professores da Universidade da Madeira, que, ao longo do percurso da Licenciatura e Mestrado, me ajudaram a superar dificuldades, pela sua disponibilidade, colaboração e investimento, sem os quais não teria sido possível concretizar este sonho.

Aos meus colegas, por me terem ajudado a fazer destes anos de vida académica uma fase inesquecível, contribuindo para o meu processo de desenvolvimento e crescimento interno, obrigada. Agradeço em particular à minha amiga Sónia Bettencourt, cuja amizade, carinho e empatia muito me ajudaram a ultrapassar as fases mais difíceis, aqueles momentos de maior ansiedade e stress. Foi, sem dúvida, um elemento impulsionador e motivador para atingir esta meta.

Aos meus filhos, Mauro e Nuno um agradecimento especial por me terem permitido percorrer este caminho: por me apoiarem e compreenderem, principalmente naquelas fases em que estava mais ocupada, por estarem presentes sempre que necessário e por nunca terem deixado de acreditar. Ainda não existem palavras que descrevam tanta gratidão e sentimento por todo o amor que transmitem, sem o qual seria uma pessoa bastante incompleta. Todo este amor é profundamente mútuo.

Dedico este trabalho a todas as pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem, que este tributo sirva na prática para auxiliar professores pais e psicólogos.

Resumo: A importância da intervenção psicológica no contexto escolar motiva-nos para um estudo que identifique estratégias eficazes com vista a apoiar e ajudar os alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA), nomeadamente através dos psicólogos escolares. Este estudo apresenta uma investigação do estado da arte da pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem, avaliação e intervenção no contexto escolar. O estudo teve como objetivos a clarificação do conceito DA e a identificação de estratégias de avaliação e intervenção psicológica em contexto escolar baseadas na evidência. Para tal, foi desenvolvida uma revisão sistemática da literatura, em que se constituiu uma amostra de estudos no âmbito da definição, avaliação e intervenção nas DA. Pretendeu-se, numa primeira fase, identificar e analisar os conceitos e métodos indicados por associações científicas e profissionais relevantes e autores. Na segunda fase, a da pesquisa, incidiu-se sobre os estudos de avaliação psicológica e intervenção que evidenciavam eficácia na intervenção com base nos resultados e conclusões. O corpus sobre o qual incidiu a nossa amostra é composto de estudos empíricos e revisões de literatura entre 1990 e 2015. Foram encontradas e categorizadas 41 obras, analisadas com o objetivo de responder às nossas questões de investigação. Os resultados relevaram vertentes que compreendem as DA das seguintes formas: como problema essencialmente psicológico; como um problema cognitivo, psicossocial e socioeconómico; como uma questão política da instituição-professores e ausência de currículos adaptados; como uma questão fundamentalmente familiar. Na avaliação psicológica, incide-se sobre os domínios: autoperceção; adaptação; discrepâncias do insucesso; autoeficácia; autoconceito; comportamentos; desempenho escolar (leitura, escrita e cálculo); memória; habilidades metalinguísticas; psicomotricidade; comparação entre os três diagnósticos mais frequentes dificuldades de aprendizagem, dificuldades específicas e Transtorno de Atenção e Hiperatividade. As intervenções, do tipo preventivo e remediativo, incidem maioritariamente, nas estratégias de aprendizagem, sobre autoconceito e autorregulação, nas implicações da compreensão da morfologia e alfabetização e implicações da compreensão morfológica, terapia da fala e alfabetização.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem, avaliação psicológica, intervenção psicológica em contexto escola.

Abstract: The importance of psychological intervention in the school context motivated us to a study aiming at identifying effective strategies to support students with Learning Disabilities (LD), namely through the role of school psychologists. This study presents an investigation of the state of the art of research on LD, their evaluation and intervention in the school context. This research aimed at understanding the concept of LD and identifying evidence-based strategies for psychological intervention in the school contexts. A systematic literature review was performed, in which a sample of studies was set up in the scope of definition, evaluation and intervention in LD. In a first phase, it was intended to identify and analyze the concepts and methods indicated by relevant professional and scientific associations and authors. In the second phase we focused on the studies that showed effectiveness in the intervention. The corpus on which our sample was based is composed of empirical studies and literature reviews between 1990 and 2015. We have found and categorized 41 works, which were analyzed in order to answer our research questions. The results revealed aspects that comprise LD in the following ways: as an essentially psychological problem; as a cognitive, psychosocial and socioeconomic problem; as a political issue of the institution, including regarding teachers and the absence of adapted curricula; as a family issue. In the psychological evaluation sphere, the results were focused on the following domains: self-perception; adaptation; discrepancies of failure; self-efficacy; self-concept; behaviors; school performance (reading, writing and calculation); memory; metalinguistic skills; psychomotricity; and comparison between the three most frequent diagnoses LD, Specific Difficulties- SD and Attention Deficit Disorder with Hiperactivity- ADDH.

Preventive and remediative interventions focus mainly on learning strategies, self - concept and self - regulation, on the implications of understanding morphology and literacy, and implications of understanding morphology, speech therapy, and literacy.

Key words: Learning disabilities, psychological evaluation, effectiveness of psychological intervention in the school context.

Abreviaturas

AC	- Aprendizagem Cooperativa
ADDH	- Attention Deficit Disorder with Hiperactivity
AP	- Avaliação Psicológica
CEC	- Council for Exceptional Children
CID	- Classificação Internacional de Doenças
DA	- Dificuldades de Aprendizagem
DAE	- Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DCLD	- Division for Children with Learning Disabilities
DEL	- Division for Children with Learning Disabilities
DSM-IV	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
E.U.A.	- Estados Unidos da America
E-R	- Estímulo-Resposta
ICLD	- Interagency Committee on Learning Disabilities
MCP	- Memória a Curto Prazo
ITPA	- Institute for Advanced Study at Northwestern University
LDA	- Learning Disabilities Association of America
IASNU	- Illions Test of Psycholinguistic Abilities
MLP	- Memória a Longo Prazo
NACHC	- National Advisory Committee on Handicapped Children
NJCLD	- National Joint Committee on Learning Disabilities
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PEI	- Plano Educação Individual
QI	- Quociente de Inteligência
QINV	- Quociente de Inteligência Não-verbal
QIR	- Quociente de Inteligência Realização
QIV	- Quociente de Inteligência Verbal
SDLD	- Specific Difficulties Learning Disabilities
SNC	- Sistema Nervoso Central
TDAH	- Transtorno Defice de Atenção e Hiperatividade
USOE	- United States Office of Education
WISC-R	- Weschler Intelligence Scale for Children-Revised

Índice de Tabelas

- Tabela 1.** Amostra (N=41) da produção incluída no estudo de revisão literária, segundo autor/ ano de publicação, país, objetivo e metodologia
- Tabela 2.** Codificação dos estudos Avaliação Psicológica conforme as classes apresentados na lista de indexação B
- Tabela 3.** Descrição das áreas/ dimensões avaliadas nos estudos de avaliação (N= 17) por ordem cronológica dos estudos e por autores/ ano.
- Tabela 4.** Compreensão dos elementos de avaliação nos principais problemas associados às DA
- Tabela 5.** Codificação dos estudos de intervenção, conforme as classes apresentados na lista de indexação D

Índice de Indexação

- Index A.** Lista de indexação na categoria das definições DA
- Index B.** Lista de indexação na categoria da Avaliação Psicológica DA
- Index C.** Lista de indexação na categoria das Intervenções nos alunos com DA

Índice de Quadros

- Quadro 1.** Análise da Definição dos tópicos e regras de codificação/ classificação
- Quadro 2.** Análise do material, inferência e interpretação dos dados

Índice de Anexos

- Anexo A-** *Análise de Conteúdo Documental na Categoria das Definições DA*
- Grelha 1.** Tópicos/ categoria de acordo com as subcategorias/ classes e descritores associadas à definição do conceito de DA
- Anexo B-** *Análise de Conteúdo Documental na Categoria da Avaliação nas DA*
- Grelha 2.** Tópicos/ categoria de acordo com as subcategorias/ classes e descritores associadas à Avaliação Psicológica
- Anexo C-** *Análise de Conteúdo Documental na Categoria da Intervenção nas DA*
- Grelha 2.** Tópicos/ categoria de acordo com as subcategorias/ classes e descritores associadas às Intervenções nas DA

Índice Geral

Introdução	1
Enquadramento Teórico	4
Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	4
Avaliação Psicológica das Dificuldades de Aprendizagem.....	8
Intervenção Psicológica nos Alunos com DA no Contexto Escolar.....	11
Metodologia	15
Objetivos da Investigação	15
Questões de Investigação.....	16
Amostra.....	16
Instrumentos	25
Procedimentos	25
Resultados	28
Caracterização Biográfica (estudos)	28
Análise dos Dados:Definições de DA	29
Resultados Sobre as Definições DA	31
Análise dos Dados: Avaliação Psicológica das DA	38
Resultados Sobre a Avaliação Psicológica dos Alunos com DA	43
Análise dos Dados:Intervenção Psicológica nos Alunos com DA	46
Resultados Sobre a Intervenção Psicológica nos Alunos com DA.....	48
Discussão	55
Conclusão	59
Referências	63

Introdução

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) têm vindo a ser identificadas nas comunidades educativas como um problema significativo e associado ao insucesso escolar. Apesar do conceito de DA ter vindo a ser estudado, os resultados da investigação não têm sido incorporados significativamente nas políticas educacionais dirigidas aos estudantes, pois verifica-se uma maior necessidade de maior diferenciação entre DA e Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Assim, ao passo que as DA são problemas temporários com solução, por vezes originadas pela ausência de bases no nível primário e outros antecedentes, as DAE são um problema de carácter permanente e intrínsecas ao aluno. Neste último caso, as formas de intervenção são direccionadas para a capacidade de aprender a lidar com o problema (e. g., como lidar com a dislexia) (Correia, 2007).

O conceito de DA, inicialmente introduzido por Kirk (1963), surgiu quando trabalhava com os pais de crianças que tinham “disfunção cerebral mínima”. De forma a retirar uma conotação clínica às dificuldades que as crianças apresentavam, o autor sugeriu a expressão “deficiência na aprendizagem” como a que poderia caracterizar estas situações.

A contribuição do psicólogo educacional Samuel Kirk, tornou-se um marco na história do conhecimento, quando definiu a deficiência na aprendizagem como um atraso no desenvolvimento em um ou mais dos processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outra disciplina escolar, resultantes de uma deficiência psicológica causada por uma possível disfunção cerebral e/ ou distúrbios emocionais ou comportamentais (Swanson, Harris & Graham, 2006). Torgesen (1991) caracteriza esta fase como a do nascimento formal do movimento das DA, mas realça o facto de ter sido necessário ultrapassar três grandes desafios, que, segundo Cruz (1999), são “ *o de esclarecer uma identidade clara do campo das DA relativamente às áreas de educação especial e corretivas já existentes, o de desenvolver uma base clara e ampla para a dotação de fundos públicos na provisão de programas educativos para as pessoas com DA, e o de realizar um grande esforço na formação de profissionais provenientes de diversos campos para intervirem com pessoas com DA*” (Torgesen, 1991 cit in Cruz, 1999).

Ao longo da história, muitos termos e expressões têm sido utilizados para caracterizar e descrever as crianças/ adolescentes com DA, como os seguintes: dificuldade de leitura adquirida (Londat, 1843); imperceção (Brodhent, 1872; Jackson, 1930); dislexias (Berlin, 1898); dificuldades visuomotoras e dificuldades na linguagem (Orton Society, 1969); problemas emocionais e de comportamento (McCarthy, 1973; Schaefer, 1975, citado por

Fonseca, 1995, 2014). Fonseca (1989) acrescenta vários conceitos etiológicos de organicidade, que podem ser perspetivados de acordo com as investigações nos trabalhos de Bannatyne (1971); Benson & Geschwind (1969); Boder (1971); Chalfant & Scheffelin (1969); Cruickhank (1966). Os fatores bioetiológicos que podem estar na origem das DA ocorrem a partir dos três processos seguintes: disfunção cerebral herdada, congénita ou adquirida; interação hereditariedade-meio; disfunção social ou educacional.

Mais recentemente, entende-se que devem existir princípios para uma caracterização das DA e critérios que à partida são descartados. Assim sendo, a criança com DA não apresenta deficiências sensoriais (visão ou audição), deficiências motoras (paralisia dos membros) ou paralisia cerebral, incapacidade intelectual (tem um $QI > 80$), nem tão-pouco problemas emocionais - autista ou psicótica. A DA não é uma única perturbação, mas inclui dificuldades em qualquer uma das sete áreas relacionadas com a leitura, linguagem e matemática. Estes tipos distintos de dificuldades de aprendizagem frequentemente coocorrem e com défices de competências sociais e perturbações emocionais ou comportamentais.

Alguns investigadores têm argumentado que existe um crescimento da taxa de prevalência, considerando que cerca de 5% de todos os alunos da rede pública são identificados como tendo um distúrbios de aprendizagem; outros argumentam que as DA ainda estão pouco identificadas (Correia, 1999, 2007; Fonseca, 1999, 2007, 2014).

Os instrumentos de avaliação permitem a identificação das áreas fracas e fortes de aprendizagem, se considerarmos as funções de *input* (áreas sensoriais), de organização e integração (áreas associativas) e de *output* (áreas motoras), e proporcionam uma quantidade e uma qualidade de informação fundamental para a compreensão das DA (défices cognitivos), ou porque o aluno não aprende. Assim, como instrumentos de avaliação, podem ser organizados em testes sensoriais, sensoriomotores, cognitivos, afásicos, miscelânea ou testes adicionais para estudos específicos (Fonseca, 2014; p. 214-215).

No entanto, para perceber como ocorre a aprendizagem, é necessário perceber a mudança de comportamento provocada pela experiência, nos contextos formais e informais (casa e escola) desde o momento inicial, pré-escola, em que a tarefa ainda não é dominada, ao momento final, quando a tarefa passa a ser automatizada/ percebida. Neste sentido, o envolvimento da família no processo de intervenção, particularmente a influência que os pais exercem sobre os filhos em risco de insucesso ou que apresentam dificuldades persistentes, também pode ser alvo de intervenção e apoio. A intervenção com a família pode ser expressa em programas de treino parental de competências, para a modificação de

atitudes e práticas, mas sobretudo para a modificação de crenças e expectativas. Verifica-se, por exemplo, que os pais têm influência na modelagem de atitudes mais ou menos positivas e confiantes (Polonia & Dessen, 2005; Wilczynski, Thompson & Beatty, 2002).

Face às implicações que as DA têm no desenvolvimento e no sucesso escolar, importa clarificar as suas diferentes expressões e compreender quais as linhas de intervenção que se podem planear. A investigação científica alerta-nos para as implicações na ausência de apoios aos estudantes com DA, criando-lhes obstáculos, por exemplo, à conclusão da escolaridade obrigatória, consequentemente colocando-os numa situação de maior risco, quando comparados com seus pares sem DA (Correia & Martins, 1999).

Neste sentido, tornou-se necessário compreender a importância do conceito de DA. Investigando o “estado da arte” neste campo, procurou-se identificar as lacunas existentes e os principais entraves teóricos ou metodológicos ao conhecimento neste domínio. O estudo que propomos iniciou-se com um levantamento dos resultados da investigação sobre as definições do conceito das DA e, posteriormente, concentrou-se na análise documental e na revisão da sistemática da informação, visando compreender os aspetos relacionados com a avaliação e a intervenção. Pretende-se que este trabalho seja gerador de conhecimento sobre a eficácia das intervenções dirigidas aos estudantes com DA e possa informar as práticas dirigidas a estes alunos, sobretudo no quadro de intervenção dos psicólogos em contexto escolar.

A opção pela revisão sistemática qualitativa decorre do facto de esta ser uma metodologia que é particularmente útil para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (Freixo, 2014). Os resultados serão expostos na forma de conclusão, análise ou síntese. Assim sendo, estão asseguradas as seguintes componentes: a validade descritiva, a correspondência entre o registrado entre o investigador e o conteúdo do estudo, a credibilidade dos métodos desenvolvidos e a pragmática, ou seja, a aplicabilidade do conhecimento gerado (Gomes & Caminha, 2014).

Para atingir os nossos objetivos, foram definidas as seguintes questões-problema para investigação: - Quais são as definições de DA, mais claras e aceites pela comunidade científica, nas principais conclusões nos estudos que provam evidências? - Quais são os métodos de avaliação psicológica, na identificação e diagnóstico das DA? - Quais são os modelos de intervenção psicológica nas DA que apresentam evidência comprovada nos estudos de investigação científica?

A nossa investigação está organizada em três partes. Na primeira parte, Revisão Teórica, abordamos as questões sobre o conceito de DA e os requisitos para aprender, seguindo-se os métodos de avaliação psicológica, tais como a identificação dos domínios mais estudados e os instrumentos utilizados pelos autores da nossa amostra, e, por fim, os tipos de intervenção, onde se salientam as áreas específicas da leitura, escrita e cálculo, que determinam as práticas de intervenção. A segunda parte refere-se à Metodologia e aos Resultados. Na terceira parte, discutimos os resultados e apresentamos as conclusões do estudo, salientando as suas limitações e identificando algumas recomendações que consideramos fundamentais para estudos futuros nesta área.

Enquadramento Teórico

Historicamente, a problemática das DA equaciona-se em paralelo com o desenvolvimento das sociedades: inicialmente, nos séculos XII a XVI quando a entrada para a escola se dava aos treze anos; posteriormente quando, além da idade ter sido reduzida, a escola passou a ser obrigatória para todos e não só para crianças inseridas em agregados familiares socialmente favorecidos ou privilegiados. A escola impôs exigências, aumentando os níveis de escolarização da população. Os métodos de transmissão do conhecimento estereotipados e de interesses ideológicos utilizados não serviam a todos, dando origem a processos de seleção e de segregação para as crianças que apresentavam maiores DA, levando à criação de turmas especiais (Fonseca, 2014).

Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Ao longo das décadas de debates sobre o assunto, onze definições de dificuldades de aprendizagem foram oficialmente utilizadas, uma afetando a outra, num movimento evolutivo marcado por acréscimos e cortes que refletiam o avanço das pesquisas e das discussões académicas. Assim, foi encontrada uma definição de DA que, embora não possa ser considerada definitiva é pelo menos a mais aceite entre os profissionais da educação até o presente momento, ficando conhecida como a tradicional definição do (NJCLD) (Hammill, 1990; p.74-83).

«As dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição

e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Problemas na autorregulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as DA mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as DA possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas, por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências».

Conceitos associados ao termo das DA

Del Prette e Del Prette (2003) referem que os estudos sobre o fenómeno do não-aprender reúnem uma variada terminologia que inclui “disfunções”, “distúrbios”, “dificuldades” etc., conforme a compreensão dos fatores determinantes e as diferentes perspetivas de solução que giram em torno ou transitam entre dois grandes eixos teóricos: o orgânico e o psicossocial. “ (...) Aprender envolve processos complexos e determinado número de condições e oportunidades. Os processos complexos, uns de natureza psicológica, outros de natureza neurológica `condições internas *psiconeurológicas` compreendem o perfil individual do educando”. Aprendizagem então pode ser definida como a capacidade de receber, organizar e utilizar o conhecimento adquirido de forma criativa, com capacidade de questionamento e análise de forma racional. O resultado da aprendizagem consiste que transforme o aluno em um ser autónomo e produtivo (Feitosa, Del Prette & Matos, 2003).*

Requisito para Aprender

Aprendizagem pode ser entendida em dois grupos, as não simbólicas ou não verbais, como a atenção, a cognição social e espacial mais ligada às funções do hemisfério direito, e as simbólicas ou verbais, como a leitura, a escrita e a matemática, mais decorrentes das funções do hemisfério esquerdo, que evoluem mais tarde (Fonseca & Oliveira, 2009, p.10).

A vontade para aprender e as conceções pessoais sobre aprendizagem são referidas por Bruner (1966), como sendo um motivo intrínseco e universal do ser humano. A curiosidade, a determinação (vontade) de saber e de aplicar o conhecimento, são nesta perspetiva, semelhantes a todos os estudantes, em todas as idades e níveis de ensino, independentemente do currículo ou mesmo em certas condições adversas, citando Bruner, para aprender será necessário:

«Uma revolução cognitiva renovada, uma abordagem mais interpretativa da cognição centrada na “ criação de significado” que tem estado a desenvolver-se, estes últimos anos, na antropologia, na linguística, na filosofia, na teoria literária, na psicologia e, segundo parece, em toda a parte para onde quer que se olhe» (Bruner, 1966, p.15).

O papel da memória é muito importante na aprendizagem, atualmente, a comunidade científica, já encontrou meios para resolver o problema de como as informações são esquecidas e a que velocidade. Existem aplicativos que ajudam a prever quando esquecemos as coisas e que auxiliam a relembrar, com base em modelos matemáticos. Porque não devemos decorar a informação? Porque a repetição em massa não é a melhor maneira de garantir que a memória persista na memória a longo prazo. Só a prática da repetição da associação de modo espaçado no tempo, pode garantir que a informação não seja esquecida. Pegando no exemplo anterior, os meios de comunicação, nas datas da ocorrência todos anos fazem uma síntese da informação, por vezes acrescentando mais informação (Fonseca, 2014).

Porque não devemos dividir o conhecimento em (dezenas ou até centenas de) associações? Pois dividir o conhecimento, não é o modo ótimo de fazer o cérebro processá-lo. Porque as informações são organizadas de uma maneira abstrata, e não numa simples sequências de dados. Para que maximizemos a aprendizagem, é necessário aprender a organizar o assunto de várias maneiras, até que faça sentido. Nesta perspectiva, Gagné (1977) citado por Fonseca (2014, pp.341), propôs uma hierarquia da aprendizagem, baseada em oito tipos de aprendizagem que envolvem as noções de pré- requisito necessários e de condições internas e externas à tarefa de aprender, os oito tipos de aprendizagem propostos são os seguintes:

1. *Aprendizagem por sinal-* resposta condicionada, substitui um estímulo. A condição interna são os reflexos e as emoções, a condição externa é a contiguidade e a habituação;
2. *Aprendizagem estímulo-resposta-* tentativa e erro, até que o indivíduo atinga a resposta desejada de acordo com as compensações inerentes;
3. *Aprendizagem por encadeamento-* pode ser encarado como uma experiência concreta, inclui a ordem de uma sequência de atos coordenados uns nos outros.

Esta forma de aprender, exige uma condição interna de conexão estímulo – resposta e feedback durante o ato motor;

4. *Aprendizagem por associação verbal*- tal como as condições internas do tipo 3, apenas muda a nomeação e a componente verbal. As externas exigem unidades verbais dentro de uma sequência adequada, que coloca o educando numa condição de resposta;
5. *Aprendizagem por discriminação múltipla*- consiste em tarefas de discriminação de formas, cor, comprimento, tamanho, palavras, números e propriedades. As condições internas incluem os quatro tipos anteriores de aprendizagem. Já as externas, consiste na adequada utilização de materiais de instrumentos (fichas de trabalho), para além da prática, da repetição e do reforço positivo;
6. *Aprendizagem por conceitos*- refere-se à aprendizagem da identificação significativa de uma classe de conceitos (atributos e semelhanças) que os caracterizam. Com as mesmas condições internas do tipo 5. As condições externas, inclui apresentação simultânea de atributos comuns, assim como o reforço de respostas corretas;
7. *Aprendizagem por princípios*- engloba mais do que um conceito. Nas condições internas exige que o sujeito conheça os conceitos desde o seu início. Nas condições externas, são colocadas vários princípios: comportamento esperado, colocação de perguntas em forma de problema, demonstrações concretas dos princípios, colocação de questões exigindo respostas verbais;
8. *Aprendizagem por resolução de problemas*- ao longo da aprendizagem, esta diferencia-se, os princípios vão sendo cada vez mais complexos que implicam uma dificuldade progressiva que envolvem várias operações de resolução de problemas. Nas condições internas vão desde: a apresentação do problema, a definição, a formulação de hipóteses, e a verificação. Nas condições externas, são fornecidas suportes que permitam a re-memorização dos princípios relevantes necessários à obtenção da solução do problema.

Santos, Lovo, Coelho, Fantucci, e Machado (SD) ressaltam a importância do acompanhamento psicológico dos alunos com DA, nas áreas da motivação e da autoestima do aluno e o envolvimento dos pais e do professor. Ferreira (2010, p.70) salienta que o papel do psicólogo escolar destaca-se pela serenidade, organização, responsabilidade, trabalho e empenho ajudando a enfrentar os desafios não só no foco das DA, mas na promoção da

superação dos problemas, respeitando os ritmos diferenciados de aprendizagem de cada aluno.

Avaliação Psicológica das Dificuldades de Aprendizagem

O termo Avaliação Psicológica (AP) pode ser usado para descrever um conjunto de procedimentos que têm por objetivo coletar dados para testar hipóteses clínicas, produzir diagnósticos, descrever o funcionamento de indivíduos ou grupos e fazer previsões sobre comportamentos ou desempenho em situações específicas. A qualidade da AP depende muito do uso de ferramentas, da validação, da adaptação, aferição e da aplicação dos testes ou instrumentos psicológicos na prática profissional (Hutz, 2009, p.298 citado por Araújo, 2007).

Pasquali (2001) refere que os critérios psicométricos mais importantes, situam-se na busca por evidências de validade e precisão dos instrumentos de avaliação psicológica. Em relação à primeira, o instrumento é considerado válido quando de facto mede o que supostamente se propõe medir, de forma que a ausência de estudos que evidenciem a validade impede o reconhecimento científico do instrumento (Noronha et al., 2003). No segundo, se um instrumento não possui evidências de validade, não há segurança de que as interpretações sobre as características psicológicas dos sujeitos sugeridos pelas suas respostas sejam legítimas (Noronha, Primi, & Alchieri, 2004, p. 94). Por tais motivos, a importância desse critério é salientada por diversos pesquisadores (Anastasi & Urbina, 2000; Cronbach, 1996; Pasquali, 2001).

Na avaliação sobre a efetividade dos instrumentos, Suehiro & Santos (2005) evidenciam a validade de critério, pela comparação de grupos divididos por grau de DA: acentuada, média, leve, e sem indícios. Bartholomeu, Rueda & Sisto (2005) também sugerem que as evidências de validade, em relação ao desempenho na escrita de crianças com DA, no que se refere à distorção da forma e integração é um bom indicador para fazer uma AP.

Harrison e Holmes (2012), recomendam um modelo de avaliação e diagnóstico das DA que inclui três componentes: 1) baixo desempenho acadêmico em relação à maioria dos outros indivíduos; 2) deficiências nos processos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento normal das habilidades acadêmicas deficientes; e 3) procurar outras causas responsáveis para os défices acadêmicos, incluindo dificuldades acadêmicas devido às

habilidades geralmente mais baixas, necessárias para o raciocínio e aprendizagem (Fiedorowicz, Craig, Phillips, Price & Bullivant, 2015).

A avaliação e o diagnóstico das DA baseiam-se na análise funcional de um conjunto cada vez mais vasto de variáveis. Os problemas devem ser analisados no seu contexto, considerando-se em cada caso, fatores de risco e de proteção, aspetos desenvolvimentistas e critérios de adaptação pessoal do aluno face a cada situação de aprendizagem. Na prevenção e no apoio, as DA surgem agora como dificuldades de adaptação pessoal à situação de aprendizagem. Procura-se a identificação de atitudes, crenças e estruturas cognitivas responsáveis pela manutenção de padrões de comportamento inadequados, facilita-se o desenvolvimento de capacidades de autorregulação e de resolução dos problemas (Swanson, Harris & Graham, 2006).

A AP das discrepâncias recaiu sobre as desvantagens ao nível do desenvolvimento conforme estudo de Hatzichristou e Hopf (1993) e nas diferenças significativas entre os níveis de DA na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças Carneiro, Martinelli e Sisto (2003). Myklebust (1967) citado por Rebelo (1993) propôs a utilização de fórmulas matemáticas para calcular a discrepância, no qual o quociente de aprendizagem, é obtido através de uma pontuação abaixo dos 90, indicador da presença de DA. Esta fórmula resulta da divisão da idade esperada pela idade num âmbito específico (leitura, escrita ou cálculo), sendo a idade esperada calculada pela divisão, e por três da soma da idade mental (Feitosa, Del Prette & Matos, 2007).

Nas práticas docentes, a AP incide sobre as dificuldades que os professores têm de descodificação, compreensão e linguagem escrita dos seus alunos (Kraker, 2000). No que diz respeito aos problemas associados, avaliação dos comportamentos, incide sobre as relações de autoeficácia e os aspetos comportamentais de crianças com e sem DA (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000), e ainda os comportamentos/ problemas específicos da matemática dos alunos com e sem DA (D. Bryant, B. Bryant e Hammill, 2012). A avaliação também pode ocorrer nas relações entre o autoconceito de crianças com DA e os problemas de comportamento, comparativamente ao autoconceito de crianças com bom desempenho escolar (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003). As possíveis correlações entre a DA na escrita e o autoconceito geral, pessoal, familiar, escolar e social é uma medida de avaliação que fornece muita informação sobre a origem dos problemas nas crianças e/ou jovens que estão enfrentando DA (Araújo, Sisto & Machado, 2006). Grolnick de Ryan (1990) para compreenderem as DA dos alunos, avaliaram os aspetos relacionados

com a percepção pessoal, motivação e ajustamento em crianças com problemas de aprendizagem, através de uma comparação entre múltiplos grupos.

Algumas abordagens da psicologia entendem a inteligência como a experiência vivida, pois promove os impulsos motivadores e inibidores. Neste sentido, as avaliações sobre os aspectos cognitivos são sugeridas por D`Angiulli e Siegel (2003) sobre os grupos de comparação de crianças com DA, nas habilidades de desempenho/ realização. Também a avaliação dos comportamentos inibidores que limitam a memória pode ser alvo de investigação/ avaliação nas crianças com DA (Weert, Desoet & Royers, 2013).

No que diz respeito aos diagnósticos, Lima, Mello, Massoni & Ciasca (2006), referem que os três diagnósticos mais frequentes são os seguintes: DAs, DEs e TDAH, podendo ser avaliados com base nas relações das seguintes variáveis: sexo, idade, escolaridade e antecedentes familiares.

Martins e Delgado (2010) sugerem AP através da comparação das perturbações emocionais, por considerarem que existe uma estreita relação entre os distúrbios emocionais e as DA. Esta concomitância ocorre em parte devido a muitas crianças/ jovens não conseguirem adquirir os conhecimentos ensinados pelos seus professores. Frustrados com as suas DA, os alunos atuam de modo disruptivo e têm sentimentos negativos de autoestima por se concentrarem naquilo que não conseguem aprender.

Os problemas relacionados com o raciocínio e cálculo, também fazem parte dos critérios indicadores de DA. Neste sentido, Rousselle e Noel (2007), sugerem que avaliação pode ocorrer sobre o processamento automático semântico [significado das palavras ou frases] das crianças, por estas apresentarem problemas na identificação de símbolos/ imagens, normalmente, introduzidas no grupo dos alunos com deficiências em matemática.

Relativamente às atividades metalinguísticas, mais precisamente, sobre a consciência das habilidades de reflexão e autocontrolo, nos quais Tong, Deacon & Cain (2013) destacam os aspectos relacionados com a consciência morfológica e sintática [compreensão das palavras], para verificar se estão especificamente relacionadas com a má compreensão da leitura.

Fernandes, Dantas e Mourão-Carvalho (2014), referem que os aspectos sobre a psicomotricidade estão relacionados com os estímulos para o ajuste positivo daqueles distúrbios comportamentais, sociais e cognitivos. Neste sentido, a avaliação dessas áreas através da identificação nas correlações entre cálculo e psicomotricidade permite perceber onde se encontram as DA.

Intervenção Psicológica nos Alunos com DA no Contexto Escolar

Enquanto suporte empírico, a intervenção precoce fornece evidência para a eficácia dos serviços de prevenção, em que melhoram as habilidades linguísticas fundamentais na prevenção das DA. Lange e Thompson (2006) referem que a intervenção precoce é muito importante do ponto de vista preventivo. De facto, são prevalentes as crianças que, desde muito cedo, já apresentam alguns indicadores, pois cerca de dezassete por cento da população em idade pré-escolar pode ter DA mais tarde. Neste sentido, as intervenções na leitura, sugeridas pelos autores, incidem sobre três tipos: a) as intervenções indiretas, entre pais e profissionais; b) a intervenção para desenvolvimento da criatividade; c) a intervenção na leitura.

Taveira (2005) salienta que na idade pré-escolar não podemos falar de DA, mas os estudos recentes têm mostrado a importância do domínio da linguagem oral para os comportamentos futuros da aprendizagem da leitura e escrita.

Azevedo e Ribeiro (2009) descrevem as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita como uma das principais razões das retenções ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, revela-se importante sinalizar e intervir precocemente junto dos alunos que apresentam DA nestas áreas. Os autores destacam a importância da intervenção precoce associada à eficácia e prevenção das DA nos níveis de escolaridade seguintes (2º e 3º ciclos), uma vez que os estudos indicam que quanto mais tarde se inicia a intervenção, mais difícil é a superação dos problemas de aprendizagem. Assim sendo, para os alunos com DA na leitura e escrita sinalizados no início da escolaridade, são necessários programas de intervenção que visem o treino sistemático das competências nessas áreas (leitura - decodificação e compreensão - e escrita).

Simões e Martins (2009) encontraram evidências de eficácia nas intervenções precoces nos estudos longitudinais de (Bradley & Bryant, 1983; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988), no qual “ (...) *foi possível demonstrar que as competências fonológicas no pré-escolar determinam o sucesso da leitura e escrita anos mais tarde e que o treino da consciência fonológica promove as competências de leitura e escrita nas crianças*”. Verificando-se que as competências fonológicas e as capacidades de leitura e escrita estão estritamente interrelacionadas, os autores construíram e validaram um programa de intervenção que incide sobre as áreas cognitiva, afetiva, de leitura e escrita; compreensão oral; competência fonológica e escolar.

A intervenção comportamental, com base em procedimentos que sejam integrados com mediação verbal, modelagem participativa e reforços, parece ser de grande importância para a intervenção de crianças/ adolescentes que apresentam distúrbios comportamentais. Com base neste pressuposto, Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) salientam que as crianças com DA e problemas de comportamento são mais interventivas nas brincadeiras, mecanismo usado para não se sentirem humilhadas. Tal dado chama a atenção para um sentimento de maior inclusão social que elas encontram na popularidade, uma outra área para a compensação dos prejuízos reconhecidos quanto ao autoconceito. Pode considerar-se que o autoconceito dessas crianças sofre influência negativa do fracasso escolar, como sugerido por Marturano (1997), que relata que o fracasso escolar no início da escolarização pode levar ao rebaixamento da autoestima e sentimentos de desamparo.

Neste sentido, Elbaum e Vaughn (2001) referem que as intervenções para melhorar o autoconceito das crianças com DA podem ser facultadas também pelo envolvimento dos pais, de modo a apoiar nas tarefas escolares e a promover a integração social da criança na comunidade escolar. Acrescenta-se ao ambiente familiar a importância do ambiente escolar, principalmente dos professores e pares, na formação e modelagem do autoconceito dos alunos durante o seu processo de escolaridade com DA (Stevanato et al., 2003).

Dessen e Polonia (2007, p. 29), citados por Rolfsen e Martinez (2008), referem que a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades. Portanto, é fundamental a aproximação entre estes dois contextos, sobretudo no que se refere aos processos de desenvolvimento das aprendizagens dos filhos e depois alunos, os quais influenciam as relações de todas as pessoas envolvidas. A literatura aponta que orientar a família nesse processo, a partir de recursos do seu ambiente, pode ser fundamental na prevenção das DA. Nesse contexto, os autores implementaram uma proposta de intervenção na modalidade de um Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP), dirigido a pais e familiares responsáveis por crianças com DA.

O trabalho intitulado de Intervenção Sistêmica e Psicologia Escolar, com ênfase no atendimento de famílias na escola, apresentado por Andrada (2004), é outro exemplo de intervenção baseada na crença da reciprocidade dos fatores que causam determinados problemas de DA, ou seja, nos diversos fatores que influenciam uma DA caracterizada pelo pensamento sistêmico. Assim sendo, o psicólogo escolar precisa de considerar as diversas variáveis que podem influenciar uma DA.

No campo da motivação e da aprendizagem, as teorias behavioristas proporcionam uma base metódica de investigação do controle do comportamento e do ensino diretivo

(Lerner, 1997). Estar motivado para aprender pressupõe a promoção nas crianças/adolescentes de estratégias de autorregulação e metacognição, quando incluídas nas intervenções. Porém, a importância dos processos relacionados com a motivação não dispensa nem descarta a atenção sobre os processos cognitivos, no desempenho da aprendizagem bem-sucedida. Salienta-se a necessidade de o aluno possuir, igualmente, um conhecimento das suas capacidades, acompanhado por sentimentos de autoestima positiva que lhe permita usar de forma adequada as estratégias para aprender eficazmente (Canavarro, 2009; Lerner, 1997, citado por Pocinho, 2009).

No campo da leitura Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram e Leroux (2011), numa síntese de estudos sobre intervenções na compreensão da leitura para alunos do ensino médio (6º - 8º Ano), procuraram compreender o tipo de intervenção sugerida para alunos com DA. As práticas efetivas para o desenvolvimento da compreensão de leitura que sobressaíram foram: previsões, usando representações visuais, como organizadores gráficos e mapas semânticos, para melhorar a compreensão e ensinar os alunos a gerarem perguntas para melhorar a compreensão do texto. Os autores consideram valiosa a compreensão da eficácia dessas práticas com estudantes do ensino médio com DA.

Capellini, Oliveira e Pinheiro (2011), também estudaram as intervenções na área da leitura, mais precisamente, nos aspetos da remediação meta-fonológica, ou seja, nos métodos que permitem que o aluno reflita sobre a sua linguagem e adquira capacidade para pensar sobre a sua língua. A intervenção com recurso ao computador demonstrou evidências de melhoria, nos resultados da avaliação periódica dos alunos com DA na leitura. Os autores ressaltam a importância dos aspectos que estão implicados nas capacidades meta-fonológicas, na aquisição da leitura, estas são: habilidades auditivas, visuais e de memória.

Nagy, Carlisle e Goodwin (2013), através de um estudo de meta-análise de revisão de literatura, estudaram as implicações da morfologia na alfabetização (leitura e escrita). Concluindo, correspondências importantes entre a fala e a escrita. Portanto, uma intervenção com bases morfológicas é um recurso importante para os alunos com DA na escrita.

McCutchen, Stull e Herrera (2013), corroboram da opinião sobre a instrução de crianças no uso da morfologia das palavras escritas. Salienta, que os alunos ganham controlo sobre a morfologia complexa de palavras que caracterizam a escrita de determinada disciplina. Uma intervenção com bases na morfologia das palavras deve ser desenhada a partir do currículo das ciências, ensinando formas morfológicamente relacionados dessas palavras, para os alunos usarem em leitura e escrita.

No campo das DA associadas, a intervenção de estratégias autorregulatórias da aprendizagem, pode ser baseada nos pressupostos da Psicologia Cognitiva, mais precisamente na Teoria do Processamento de Informação. As estratégias de aprendizagem ao nível do controlo fazem com que o aluno reflita sobre o seu próprio processo de aprendizagem, destacando-se a importância dos processos de aprendizagem e da memória. Portanto, uma intervenção que leve em consideração o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, conteúdos processuais e condicionais, juntamente com os conhecimentos assertivos, deverá ser privilegiada nas intervenções dos psicólogos escolares, tendo em vista a promoção da aprendizagem autorregulada entre os estudantes desde o início da escolaridade formal (Teixeira & Alliprandini, 2013).

Murph, Grey e Honan (2005), referem que uma intervenção que promove Aprendizagem Cooperativa (AC), como um método de ensino de grupo, em que os alunos trabalham em conjunto para atingirem um objetivo comum pode trazer muitos benefícios às crianças/ jovens com problemas de DA. Nas características comuns à abordagem da AC, as tarefas ou atividades de aprendizagem são apropriadas para o grupo de trabalho e realizadas em pequenos grupos de aprendizagem, com comportamentos cooperativos. Existe interdependência positiva e, em simultâneo, responsabilidade individual.

McMaster e Fuchs (2002) investigaram teoricamente, intervenções com base na Aprendizagem Cooperativa (AC). Salienta-se, que metade das revisões dos estudos revisados, eram de carácter empírico, e que eram realizados num cenário que incluía estudantes com e sem DA, no contexto de sala de aula. Os autores verificaram que a AC oferece resultados positivos nas tarefas, quando incluía elementos suportados por recompensas de grupo. Murph, Grey e Honan (2005) também apresentam os factores que contribuem para a implementação bem-sucedida da AC de alunos com DA. De entre os múltiplos factores, o sucesso da AC depende muito dos valores avaliados e do tipo de procedimento de avaliação utilizado. Assim, são explicados os motivos dos comentários das academias formais durante as avaliações com resultados menos positivos, em contraste com os estudos de observação em que as academias relatavam efeitos positivos na utilização da AC. O motivo deve-se ao facto destes últimos terem definido as suas necessidades e, em seguida, medido quantitativamente as componentes multidimensionais.

De acordo com Fernandes, Mourão-Carvalho, Muniz e Dantas (2015), no campo da matemática, a literatura parece consensual em relação à associação das DA com o baixo desempenho psicomotor. O desafio é compreender porque existem alunos com baixo desempenho escolar, mas com capacidades cognitivas de utilização dos recursos

psicológicos como memória, atenção, percepção, criatividade, representação de conhecimentos e capacidade de resolução de problemas. Essa discrepância entre o bom potencial cognitivo e o baixo desempenho acadêmico é, por consenso, compreendida como sendo o campo das DA, ou seja, “*Trata-se de um grupo heterogêneo que não apresenta deficiência mental nem transtornos do desenvolvimento*”. Tomando como referência os estudos de (Smits-Engelsman et. al., 2003; Goez e Zelnik, 2008), 50% das crianças consideradas com DA apresentariam desordem no desenvolvimento da coordenação motora, cuja relação pode ser indicadora de aumento da vulnerabilidade do trabalho neural responsável pela integração sensório-motora da informação. Os autores verificaram que o desempenho psicomotor bom, embora especificamente o fator espaço/tempo tenha demonstrado correlação significativa com o desempenho das habilidade no cálculo/aritmética.

Metodologia

Fase ao conhecimento do “estado da arte” sobre as DA, nesta parte da nossa investigação descrevem-se os métodos utilizados de acordo com a metodologia revisão sistemática da literatura, para responder aos seguintes objetivos do estudo delineados, pretendemos avaliar a importância que a psicologia tem em contexto escolar e a sua influência no apoio a todos os agentes educativos.

Objetivos da Investigação

Considerando os pressupostos anteriormente referidos, esta investigação foi realizada com a finalidade de compreender como a literatura concetualiza as DA e quais os métodos recomendados para os psicólogos atuarem no contexto escolar. Contudo, este objetivo ainda se subdivide em dois objetivos mais específicos:

1) Pretendemos identificar as principais conclusões existentes na literatura acerca da definição das DA, compreendendo-se como as fragilidades no desenvolvimento neurológico expressas em várias ordens (psicomotora, linguística, cognitiva e sociemocional) impedem o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

2) Pretendemos identificar as evidências sobre a eficácia das intervenções psicológicas com alunos com DA. Propomo-nos verificar se a avaliação e intervenção psicológicas reduzem os problemas inerentes às DA. Partindo de uma definição clara e

coerente das DA, identificamos diretrizes de AP, para assim determinar os métodos de intervenção mais eficazes para ajudar os alunos a superarem as suas DA, de acordo com os melhores resultados encontrados na revisão da literatura. Pretende-se clarificar a importância da intervenção psicológica em contexto educativo, mais precisamente nos alunos que apresentam DA. Para o efeito, foram identificados os métodos de avaliação mais eficazes, que possibilitam avaliar de forma contextualizada os alunos com DA. Primeiramente, perceber como os psicólogos avaliam para intervir, quais os programas de intervenção psicológica mais eficazes para os alunos com problemas de aprendizagem, perceber em que dimensões se observam maior eficácia dessas intervenções. Por outro lado, foram analisados os contributos da intervenção psicológica para o sucesso académico dos alunos com DA. Assim, temos como objetivo último perceber as evidências que existem sobre a eficácia da intervenção psicológica, para verificar se a percentagem de alunos com DA diminui, quando apoiados pelo trabalho prestado através da intervenção psicológica.

Questões de Investigação

Pretende-se, através da revisão sistemática da literatura, encontrar definições com qualidades de clareza. Assim, abordamos a literatura existente sobre o tema, de forma a podermos fundamentar as transformações do novo estudo sobre o tema, com a intenção de compreender os fenómenos estudados, partindo das seguintes questões:

1. Quais são as definições de DA mais claras e aceites pela comunidade científica?
2. Quais são os métodos de AP utilizados para avaliar as DA?
3. Quais são os modelos de intervenção psicológica nas DA que apresentam evidência comprovada nos estudos de investigação científica?

Amostra

Foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema proposto, no período compreendido entre 1990 e 2015 e foram incluídas referências de livros-textos, artigos de revisão de literatura e estudos empíricos considerados como base para a compreensão das DA, AP e intervenção psicológica no contexto escolar. Partiu-se de uma pesquisa no motor de busca Google Académico recorrendo às palavras-chave: “Dificuldades de Aprendizagem”. Num nível mais específico, foram pesquisadas palavras-chave: avaliação psicológica, eficácia da intervenção psicológica e implicações das DA, em outras fontes de

informação, como: IDEA (The Individuals with Disabilities Education Act); Repositório Institucional da Universidade do Minho; APA (American Psychological Association); B-On (Biblioteca do conhecimento *online*); NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) e PubMed (US National Library of Medicine National Institutes of Health).

Após a obtenção dos resultados, foram selecionados os estudos para análise de acordo com os seguintes critérios: (1) inclusão e (2) exclusão:

1. Critérios de Inclusão: foram utilizados artigos que respondiam às perguntas norteadoras e que atendiam à temática estabelecida pelos descritores e palavras-chave. Incluíram-se estudos de revisão teórica e conceptual que possibilitassem primeiro uma definição clara das DA. Estudos que apresentassem etiologias, fatores de identificação precoce, fatores de risco e fatores associados, características (tipologia/ taxonomia) e diferenças na distinção entre DA e DAE. Para compreender os processos de avaliação e intervenção das DA, apenas foram selecionados estudos de investigação com múltiplas realidades empíricas, baseados na psicologia experimental e na psicologia aplicada nas áreas dimensionais, relacionais e contextuais que apresentam resultados quantitativos e qualitativos. O número de artigos publicados em revistas de educação especial e de DA é de algum interesse. Todos os estudos se encontram situados num período de 25 anos, nacionais e internacionais. Para efeitos do nosso estudo, na avaliação e intervenção das DA, na revisão sistemática a seleção e a análise e interpretação, incidimos apenas nos estudos com grupo de controlo, ou seja, com sujeitos com DA e sem DA.
2. Critérios de exclusão: após redefinida a pesquisa, foram excluídos do nosso estudo modelos de intervenção destinados a alunos com DAE e, ao nível do ensino superior, dissertações de mestrado e estudos com mais de 26 anos. No entanto, alguns estudos envolvem referências anteriores.

Tabela 1. Amostra (N=41) da produção incluída no estudo de revisão literária, segundo autor/ ano de publicação, país, objetivo e metodologia e participantes

Autor	País	Método	Objetivo	Sujeitos (nº de participantes, características da amostra/ estudo)
Hammill, 1990	E.U.A.	Revisão da literatura	Definição - Explicar a natureza e qualidades essenciais da definição de DA, para determinar limites e tornar claro o conceito.	N = 11 Comparar as 11 definições mais relevantes e aceites pela comunidade científica NJCLD antes de 1990.
Hatzichristou & Hopf, 1993	Alemanha	Método Estudo Quantitativo (GC)	Avaliação - Examinar a adaptação psicológica nos alunos com DA. Discrepâncias calculadas entre as diferenças, retardo académico e desvantagens do desenvolvimento.	N = 337 Amostra foi dividida em dois grupos: (n= 30) da 6º série com DA, e um grupo de controlo com uma amostra de (n= 307).
Kraker, 2000	E.U.A.	Estudo de Caso Longitudinal	Avaliação - Avaliar as práticas docentes. Examinar os discursos dos professores, com base nos pressupostos teóricos numa perspetiva sociocultural.	N = 1 turma (20 alunos aproximadamente) Média da idade 9 e 10 anos. Alunos com DA, do meio rural e com um nível socioeconómico baixo.
Grolnick & Ryan, 2001	E.U.A.	Método Estudo Quantitativo (GC)	Avaliação - Comparar os alunos com e sem DA. Este estudo examinou a auto percepção, as orientações motivacionais e a adaptação dos alunos com DA, na sala de aula	N = 148 Amostra foi dividida em 4 grupos com 37 cada: 1) Grupo com DA; Grupo sem DA; 2) Grupo que coincide com QI de DA; 3) Grupo selecionado aleatoriamente sem identificação de DA.
Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000	Brasil	Estudo Quantitativo Transversal (GC)	Avaliação - Avaliar as relações da autoeficácia e os aspetos comportamentais de crianças com e sem DA.	N = 52 Alunos (de ambos os sexos); G1 - com DA e G2 - sem DA (n= 26 para cada grupo); Média idade 8 e 11 anos.
McMaster & Fuchs, 2002	E.U.A.	Método Experimental ou Quasi -Experimental	Intervenção – Exame dos tipos de estratégias utilizados na Aprendizagem Cooperativa e os efeitos nos alunos com DA.	N = 50 (referências) Critérios de inclusão: publicações entre 1900 e 2000; foco na mediação de estratégias; reporte com efeitos em termos académicos.
Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003	Brasil	Estudo Quantitativo Transversal (GC)	Avaliação* – Avaliar para depois intervir nos problemas do comportamento. Compreender o autoconceito de crianças com DA e problemas de comportamento comparativamente ao autoconceito de crianças com bom desempenho escolar.	N = 58 Divididos em 3 grupos: 32 com DA, das quais 23 com problemas de comportamento e 26 crianças sem DA.
D`Angiulli & Siegel, 2003	Canadá	Estudo Quantitativo	Avaliação –Tentativa para avaliar através de grupos de comparação de crianças com DA, na parte do desempenho.	N = 364 Idades: 7-16. Estudo de avaliação dos processos de linguagem e memória, em crianças com e sem DA. As crianças foram divididas em 3 grupos, de acordo com os resultados (WRAT-R).

Autor	País	Método	Objetivo	Sujeitos (nº de participantes, características da amostra/ estudo)
Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003	Brasil	Estudo Quantitativo	Avaliação – Verificar se haveria diferenças significativas entre os níveis de DA na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal.	N = 277 Os estudantes eram de ambos os sexos, com idade entre os 9 e os 10 anos, que frequentavam a 3ª série do ensino fundamental.
Andrada, 2004	Portugal	Estudo Longitudinal	Intervenção - Criar um protocolo de intervenção com famílias na escola. Intervenção sistémica na escola, junto às famílias de alunos com DA.	N = 71 (famílias) Foram atendidas em intervenção sistémica, a partir das queixas DA apresentada pelo setor pedagógico, ou tendo sido trazida pela própria família, em quatro diferentes escolas, nos anos de 2002 e 2003.
Murph, Grey & Honan, 2005	Reino Unido	Método Revisão da literatura (meta-análise)	Intervenção – Determinar a eficácia da intervenção cooperativa. Apresentação dos factores que contribuem para a implementação bem sucedida da AC para alunos com DA.	N = 6 (referências) Nos estudos empíricos, encontrar as subcomponentes que parecem ser essenciais para uma implementação bem-sucedida da intervenção cooperativa nas crianças com DA (ligeira, severa e moderada).
Polonia & Dessen, 2005	Brasil	Estudo de Revisão Teórica	Intervenção - Objetivo de refletir sobre o envolvimento da família na escola e o seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.	N = 45 (referencias) Especial atenção é dada às concepções e tipos de envolvimento família-escola e às percepções de pais e professores sobre este envolvimento.
Suehiro & Santos, 2005	Brasil	Método Quantitativo	Avaliação –Procurar evidencias de validade de critério para o Bender-Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG) pela comparação de grupos divididos por DA (acentuada/ média/ leve/ sem indícios).	N = 287 Crianças de ambos os sexos, de 7 a10 anos, de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram aplicados coletivamente numa única sessão.
Bartholomeu , Rueda & Sisto, 2005	Brasil	Método Quantitativo	Avaliação - Análise das evidências em relação ao desempenho na escrita de crianças com DA, no que se refere à distorção da forma e integração e avaliação das dificuldades da escrita,	N = 343 Alunos de ambos os sexos, da 1ª à 4ª série do ensino fundamental de escolas públicas. Procurou-se diferenças significativas em todas as medidas entre as quatro séries.
Lange & Thompson, 2006	E.U.A.	Estudo Empírico	Intervenção * - Proposta de um modelo de intervenção precoce de crianças com vulnerabilidade para as DA, incluindo intervenções planeadas de colaboração direta (profissionais) e indireta (pais).	N = 1 Idade: 3-5 anos. Triagem realizada através de um instrumento breve (tempo administração 10m.) Get Ready to Read! (NCLD, 2005), não exigindo respostas orais, apenas com indicação nas imagens do item correspondente.
Lima, Mello, Massoni & Ciasca, 2006	Brasil	Método Misto	Avaliação – Identificar as ocorrências de cada queixa apresentada pelos pais durante a coleta de dados de anamnese. Comparação dos três diagnósticos mais frequentes (DAs, DEs e TDAH).	N = 100 A amostra (70% meninos e 30% meninas), proveniente de famílias de níveis socioeconómico médio-inferior e médio, segundo os dados do Serviço Social do HC/UNICAMP.
Cunha, Sisto, & Machado, 2006	Brasil	Método Quantitativo	Avaliação - Verificação de possíveis correlações entre a DA na escrita e o autoconceito geral, pessoal, familiar, escolar e social.	N = 300 Crianças a frequentar as 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino fundamental em escolas públicas do interior, sendo 157 do sexo masculino (52,3%) e 143 do sexo feminino (47,7%). A idade dos alunos situava-se entre os 6 e os 15anos.

Autor	País	Método	Objetivo	Sujeitos (nº de participantes, características da amostra/ estudo)
Stafani & Cruz, 2006	Brasil	Método Qualitativo- descritivo, Longitudinal	Definição - Compreender o que pensam os professores a respeito das DA dos seus alunos e das causas dessas dificuldades, com base na abordagem cognitivista.	N = 8 (professores) O estudo procurou investigar as questões através de entrevista semiestruturada com resposta aberta sobre a adaptação da criança à realidade da escola, e implicações desta no desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional.
Fonseca, 2007	Portugal	Revisão da Literatura	Definição - Busca de axiomas, isto é, procura de termos que caracterizam as DA, por este ser dispensável ou demasiado evidente.	N=39 O estudo por tópicos: Parâmetros de definição das DA; problemas de processamento de informação e o papel do cérebro na aprendizagem, etc.
Rousselle & Noel, 2007	Bélgica	Método Quantitativo- (GC)	Avaliação - Examinar o processamento automático-semântico das crianças com problemas na identificação de símbolos/imagens designado por grupo MD.	N = 45 Crianças com DA na matemática com e sem comorbidade na leitura. Os participantes foram selecionados de um grupo de triagem de 499 alunos, a partir de 12 escolas públicas.
Feitosa, Del Prette & Matos, 2007	Brasil	Ensaio teórico	Definição - Apresentar as principais concepções organicistas e psicossociais sobre as DA, discutindo as suas bases empíricas. Elaborado a partir de uma extensa revisão da literatura, para uma visão integradora dos factores de DA.	N = 41 (referências). Destaque para os limites metodológicos que criam impasses às definições mais tradicionais das DA dentro dos enfoques: (a) das principais concepções organicistas e psicossociais sobre as DA, discutindo as suas bases empíricas; (b) ensaiar uma visão mais integradora dos diferentes factores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem.
Rolfsen, & Martinez (2008)	Brasil	Método Qualitativo	Intervenção - Investigar as condições de implementação do Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP).	N=8 (pais) Dirigido a responsáveis e pais de crianças com DA, estudantes de 1ª e 2ª séries com DA, do ensino fundamental de uma escola pública regular.
Mazer, Bello & Bazon, 2009	Brasil	Revisão da literatura	Definição – verificar quais os factores de risco associados às DA em crianças em início da etapa escolar.	N = 45 (referências). Os estudos incidiram sobre os factores de risco associados às DA: pobreza, conflitos e maus tratos familiares, violência, etc., as dificuldades académicas e os prejuízos de ordem emocional e comportamental, e as correlações entre o autoconceito e o senso de autoeficácia.
Azevedo & Ribeiro, 2009	Portugal	Revisão da Literatura	Intervenção - Leitura e escrita. Programa de intervenção precoce nas DA de leitura e escrita	N=1 Alunos do 1º ciclo do ensino básico com problemas na descodificação e compreensão da leitura. O programa de intervenção é de cariz lúdico, com base no método multissensorial e no método das leituras repetidas.
Pocinho, 2009	Portugal	Método Quasi- Experimental	Intervenção - Avaliação do efeito de um programa: autoestima, atribuições causais de sucesso, hábitos de estudo, rendimento escolar e opiniões dos professores.	N = 200 Trata-se duma pesquisa Quasi-experimental, com pré e pós-teste, grupos de controlo (n = 99) e experimental (n= 110), na faixa etária dos 14-15 anos, a frequentar o 9º ano de escolaridade.

Autor	País	Método	Objetivo	Sujeitos (nº de participantes, características da amostra/ estudo)
Simões & Martins, 2009	Portugal	Estudo de Caso	Intervenção - Estudar os efeitos de um programa de intervenção de base fonológica sobre as DA da leitura e da escrita	N = 1 Aluno de 10 anos e 6 meses, masculino, a frequentar o 4º ano do Ensino Básico, numa escola de meio sociocultural médio-alto. A criança tinha um desenvolvimento dentro dos parâmetros normais.
Martins & Delgado, 2010	Portugal	Método Quantitativo	Avaliação – Comparação das perturbações emocionais. Análise das diferentes características dos distúrbios emocionais. Identificação das relações entre os traços de personalidade.	N = 262 Alunos do ensino básico, 6º e 8º ano; Idades: 10 e 17 anos; 54 do sexo masculino e 46 do sexo feminino, em duas escolas: uma urbana e outra rural.
Solis et al., 2011	E.U.A.	Método Qualitativo Longitudinal	Intervenção – Compreender a intervenção na escrita, ao longo de 30 anos, a partir de revisões literárias.	N = 12 Estudos realizados entre 1979 e 2009, a partir de bases de pesquisas eletrónicas, com as palavras e expressões-chave: reading, reading comprehension, middle school, junior high, LD, learningdisab., reading strategies, middle grades, readingdisab, intervention).
Oliveira & Braga, 2011	Brasil	Método Qualitativo	Intervenção – Compreender as intervenções ao longo de 10 anos. Apresentação de um panorama de pesquisas com foco para as lacunas sobre a existência de programas de intervenção voltados para problemas DA e alfabetização.	N = 15 (narrativas). A busca foi feita com base em critérios específicos, sendo o principal deles o período das publicações (2000 a 2010), tendo como base os problemas da de alfabetização e alunos com DA.
Capellini, Oliveira, Pinheiro, 2011	Brasil	Método Quantitativo	Intervenção - Avaliação de um programa de intervenção, utilizando o Programa de Remediação Meta-fonológica e de Leitura na versão computadorizada.	N = 600 Participaram deste estudo alunos da 2ª à 4ª série do ensino fundamental, de ambos os gêneros, na faixa etária de 8 a 12 anos de idade, distribuídos nos seguintes grupos: G1- (n= 300): controlo (n= 150) e experimental (n= 150).
D. Bryant, B. Bryant & Hammill, 2012	E.U.A.	Método Misto Transversal (GC)	Avaliação – Estudar os 5 comportamentos na avaliação dos professores, em relação aos comportamentos nos problemas específicos da matemática dos alunos com e sem DA.	N = 1724 Idades: 8 anos aos 18 e 11 meses (M = 11 anos e 10 meses), f/m. Do nível de ensino 1 ao 12. O grupo foi dividido em dois. Comportamentos, em 391 professores do ensino especial, observados a frequência desses 5 comportamentos aleatoriamente.
Teixeira & Alliprandini, 2013	Brasil	Método Quantitativo	Intervenção - Verificar se a intervenção no uso de estratégias de aprendizagem promove nos alunos com DA um maior controlo e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem.	N=14 A intervenção foi realizada em dezoito encontros de uma hora cada. Foram trabalhados temas: estratégias de controlo de atenção, do comportamento e ambiente; organização das ideias; seleção e ajustes do tempo; controlo dos pensamentos e de distrações.
McCutchen, Stull & Herrera, 2013	E.U.A.	Método Quasi-experimental Longitudinal	Intervenção – Determinação dos efeitos da instrução de crianças no uso da morfologia das palavras escritas, examinados os efeitos da intervenção no contexto de sala de aula, com foco na escrita.	N = 170 As crianças foram divididas em dois grupos: controlo (n= 75); grupo experimental (n= 95). A intervenção teve enfoque na estrutura morfológica das palavras, sendo desenhada a partir do currículo das ciências, ensinando-se formas morfológicamente relacionados dessas palavras, para os alunos usarem formas morfológicamente em leitura e escrita.

Autor	País	Método	Objetivo	Sujeitos (nº de participantes, características da amostra/ estudo)
Nagy, Carlisle & Goodwin, 2013	E.U.A.	Estudo Meta-análise Revisão de literatura	Intervenção- Despertar pesquisadores e educadores na compreensão da morfologia e alfabetização que envolvam os alunos com DA, e suas implicações na educação para o ensino de tais alunos.	N = 4 (referências) O artigo procurou quais os níveis de linguagem, existência de uma relação entre morfologia e habilidades de alfabetização. Também procurou responder à seguinte questão: a instrução em Morfologia reduz a distância entre os alunos com habilidades de alfabetização mais fortes e mais fracas?
Tong, Deacon & Cain, 2013	Canadá	Método Quantitativo	Avaliação - Objetivo de compreender se as consciências morfológica e sintática estão especificamente relacionadas com a má compreensão de leitura, incluindo medidas separadas e combinadas de cada uma.	N = 30 A amostra foi dividida em 2 grupos. As crianças foram selecionadas a partir de uma amostra de 100 crianças, de 7 escolas de uma zona rural, de nível socioeconómico baixo. Foram organizados conforme a precisão de leitura de palavras e velocidade, vocabulário, capacidade cognitiva não-verbal e idade.
Weert, Desoet & Royers, 2013	Bélgica	Método Quantitativo (GC)	Avaliação – Investigar evidências nos comportamentos inibidores que limitam a memória. Foram comparadas crianças com problemas na leitura e matemática separadamente, e com os mesmos problemas, combinados.	N = 112 A amostra foi dividida em 4 grupos: RD - problemas na leitura (n =17); MD - problemas na matemática (n= 22); RD+MD - problemas combinados (n= 28); Grupo de controlo (n = 45).
Fonseca, 2014	Portugal	Revisão Sistemática da Literatura	Definição - Compreender as DA através de uma abordagem Neuropsicopedagógica	N=467 (referências) Apresenta modelos causais e instrumentos de identificação precoce e dá sugestões de algumas estratégias de intervenção: na leitura, na fala, na psicomotricidade, na escrita, na matemática e nas competências cognitivas básicas.
Fernandes, Dantas & Mourão-Carvalho, 2014	Brasil	Método Misto Descritivo e Transversal	Avaliação – Objetivo de verificação se há correlação entre DA em cálculo e psicomotricidade.	N = 37 Idade dos alunos: 7 e 12 anos com DA em cálculo. Constou de testes cognitivo, académico, psicomotor –lateralidade, noção de corpo e estruturação espaço-temporal.
Fiedorowicz Craig, Phillips, Price & Bullivant, 2015	Canadá	Revisão da Literatura	Definição - Análise comparativa da definição de DA, Learning Disabilities Association of Canada (LDAC) em comparação com espectros dos critérios do Transtorno de aprendizagem específicas no DSM-IV.	N=95 DSM-5; ICD e LDAC. Discussão das principais diferenças entre as duas perspectivas, incluindo: testes de inteligência QI contra discrepância de modelos académicos e cognitivo em processamento.
Fernandes, Mourão-Carvalho, Muniz & Dantas, 2015	Brasil	Estudo Longitudinal	Intervenção – Objetivo, investigar o impacto de um programa pedagógico, com atividades didático-manipulativas usando corpo/movimento.	N = 37 Alunos com DA, específicas no cálculo. Idade: entre 7 e 12 anos. Busca de correlação de conceitos de DA específicas em cálculo (aritmética) e pressupostos da educação matemática. Os alunos pertenciam a um colégio particular.
Santos, Lovo, Coelho, Fantucci & Machado, sd	Portugal	Revisão da literatura	Definição – Responder aos problemas das relações educadores/ educandos e crianças portadoras de DA/família e sobre a atuação do psicólogo escolar no processo de superação das DA.	N = 7 (referências) A pesquisa incidiu sobre os problemas com organização, coordenação motora, linguagem falada ou escrita, atenção e concentração, memória, comportamento social.

Autor	País	Método	Objetivo	Sujeitos (n° de participantes, características da amostra/ estudo)
--------------	-------------	---------------	-----------------	---

Legenda: GC- Grupo de Controlo

Nota*- O estudo de (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003) e (Lange & Thompson, 2006) foram utilizados na amostra tanto na categoria da avaliação como na categoria da intervenção.

Instrumentos

Para avaliar a qualidade dos estudos e organização das obras, recorreu-se ao programa Mendeley (Versão 1.17.10), sendo que foi também utilizado o programa MS Excel.

Como ferramenta para minimizar o risco de erro na extração de dados procedeu-se à análise de conteúdo documental. Segundo Bardin (2014) esta técnica sugere que para construir uma grelha de análise documental (técnica que permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro), esta deve apresentar categorias/ classes onde se insere os temas que norteiam a pesquisa. A partir daqui, obtém-se uma matriz que permite dar a conhecer as ideias apresentadas pelos estudos em mais pormenor, de modo a que possamos perceber na íntegra o que foi estudado, sem ter que ler na totalidade.

Os resultados foram discutidos de acordo com a maior evidência, através da análise, interpretação e inferências do investigador. Nesta avaliação recorreu-se à presença de dois revisores, professor orientador da área científica da psicologia, e um professor de outra área que não a da psicologia.

Procedimentos

Primeiramente, com recurso ao programa Mendeley, organizamos o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional na sistematização das ideias iniciais. Foram levados a cabo os passos seguintes: a) leitura flutuante, isto é, estabelecimento do contacto com os documentos a analisar e conteúdo do texto, formulando-se primeiras impressões e orientações; b) escolha dos documentos, circunscritos ao universo dos documentos a serem analisados; c) preparação do material a partir dos originais, criando-se novos documentos que foram analisados; d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, com o propósito de determinar quais são os índices (temas) encontrados nos documentos, definindo os seus indicadores através de recortes de texto nos documentos (Galvan, 2006). Portanto, nesta fase procurou-se informações acerca do “estado da arte”, ou seja, quais e como os investigadores têm estudado as DA, tais como: o que mais se estuda (definições sobre o conceito, causas e consequências, avaliação, programas de intervenção, etc); as metodologias (quantitativas e/ou qualitativas, mistas), os instrumentos de coleta de dados mais utilizados e como analisaram os resultados, finalmente quais as conclusões. A pesquisa

inicial também teve como objetivo saber “como” e “quais” os procedimentos e métodos para prevenir e solucionar a problemática das DA.

O processo de análise documental foi dividido em três fases, organizadas em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise - a exploração do material; 2) o tratamento dos resultados; 3) a inferência e a interpretação.

Fase de pré-análise: definição do protocolo de codificação

Após a pesquisa, realizou-se a seleção dos estudos primários, de acordo com a questão norteadora e os critérios de inclusão previamente definidos. Todos os estudos foram identificados por meio da estratégia de busca, sendo que inicialmente foram avaliados por meio da análise dos títulos e resumos. Nos casos em que os títulos e os resumos não se mostraram suficientes para definir a seleção inicial, procedeu-se à leitura na íntegra da publicação. Ainda após a identificação dos descritores relacionadas com o tópico DA, foram revistas as fontes secundárias, ou seja, aquelas que são escritas por autores que interpretam os trabalhos de outros. Nestas incluem-se resumos, enciclopédias, dicionários temáticos e manuais. Estas fontes são importantes porque combinam conhecimento, a partir de várias fontes primárias, e dão uma visão geral e rápida sobre o assunto. Para além disso, contêm os trabalhos originais de autores e investigadores e a recolha de cada uma das fontes primárias, permitindo, assim, determinar os livros e artigos que são mais relevantes para o estudo das DA. A recolha de literatura primária consistiu em localizar, ler na diagonal e fotocopiar livros e documentos relacionados com o tema em estudo, sendo organizada a informação em três temas sobre as DA, definição, avaliação e intervenção. Seguidamente, apresentamos análise da definição dos tópicos para as regras de codificação/ classificação (cf. Grelha 1.).

Quadro 1. *Análise da definição dos tópicos e regras de codificação/ classificação*

Temas	Definições	Regras de codificação/ indexação
1-Definição de DA	- Critérios que definem os sujeitos com DA;	Codificação dos temas: Tema nº 1- A partir dos momentos mais significativos, que de alguma forma parecem ter marcado a importância do conceito de DA, vantagens da clarificação da definição e as expectativas para uma definição clara. Tema nº 2- procura-se compreender quais as metodologias mais adequadas para avaliar as DA.
2-Avaliação Psicológica (AP) das DA	- Procedimentos de AP; variáveis	Tema nº 3- métodos de intervenção psicológica no contexto escolar que demonstram eficácia nos alunos com

Temas	Definições	Regras de codificação/ indexação
3-Intervenção Psicológica Em Contexto Escolar	psicológicas, instrumentos. - Tipos de intervenção, áreas/ dimensões que permita conhecer como intervir com alunos com DA	DA devem ser consideradas úteis as fontes de informação acerca dos nossos 3 temas, respetivamente nas seguintes partes dos textos nos documentos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ títulos; resumos; índice de assuntos; ▪ parágrafos introdutórios dos capítulos; ▪ ilustrações e respetivas legendas; palavras ou expressões sublinhadas ou tipograficamente realçadas, resultados e conclusões.
Seleção dos conceitos para a pesquisa	Extrair-se as noções fundamentais e decide-se quais os conceitos que melhor refletem as intenções do investigador.	Nesta fase de análise, é importante identificar todos os conceitos presentes no documento e fazendo uma avaliação objetiva e neutra do seu valor para um potencial utilizador; os termos a utilizar para exprimir o assunto deve ser específico. A lista de conceitos/termos resultante da análise dos 3 temas do documento deve, pois, ser: <ul style="list-style-type: none"> • Exaustiva: todos os conceitos que determinam o (s) assunto (s) devem ser identificados e registados; • Específica: um conceito não deve ser nunca traduzido, nesta fase, por um termo mais geral.

Fase da exploração do material codificado (categorização/ classificação)

Após definição da grelha de análise, seguiu-se a decisão para analisar o conteúdo. Esta é uma fase longa, visa explorar nos textos dos estudos da nossa amostra, aspectos importantes segundo uma escolha adaptada para responder aos nossos objetivos. Envolve uma tarefa de classificação-indexação regulada, que serve de pista, as classes permitem dividir a informação, formando-se subcategorias de uma classificação, no qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns ou que possuem analogias no seu conteúdo. Após a preparação de todo o material e definidos os tópicos/ temas há a necessidade de elaborar regras para indexar [ato de descrever o conteúdo dos documentos, entendendo-se por conteúdo de um documento os assuntos, ideias ou temas nele expressos].

Fase da análise e interpretação dos dados

Este processo de análise e interpretação dos dados iniciou-se com a organização, divisão das unidades, sintetizam-se, procuraram-se padrões, e descobre-se aspetos importantes entre os dados obtidos.

Quadro 2. *Análise do material, inferência e interpretação dos dados*

Temas	Definições	Regras de codificação dos descritores
Tradução dos conceitos na linguagem de indexação	Este tópico refere-se aos conceitos selecionados para descrever os assuntos/ temas. Serão analisados dependendo do nível de detalhe da linguagem de indexação utilizada.	Como vocabulário controlado que é, o tema 1, 2 e 3 asseguram que um mesmo conceito seja sempre descrito com o mesmo termo ou termos. Os termos usados na indexação designam-se por descritores. A partir do termo genérico do descritor, por exemplo DA, fenómeno do não-aprender, percebe-se que se refere a um problema ou impedimento para adquirir conhecimento, isto é, ao produto das DA a origem deve ser indexada com o termo DA, seguindo-se a avaliação e intervenção.

Resultados

Para um melhor enquadramento da apresentação dos resultados retomamos as questões de investigação: (1) Quais são as definições de DA mais claras e aceites pela comunidade científica? (2) Quais são os métodos de avaliação psicológica utilizados para avaliar as DA? (3) Quais são os modelos de intervenção psicológica nas DA que apresentam evidência comprovada nos estudos de investigação científica? Uma vez finalizados os procedimentos de coleta de informação na nossa amostra total (N=41), procedeu-se à apresentação dos resultados, no qual a coleta foi classificada em três categorias/ tópicos correspondentes às questões, nos descritores conforme critérios definidos para este estudo.

Caracterização Biográfica (estudos)

Na Primeira parte, no tópico das definições das DA, os resultados foram obtidos a partir de 11 estudos, inclui livros e artigos. O número de participantes e/ou referências que foram utilizados (N=713), sendo que quatro são de origem portuguesa, um dos E.U.A., cinco do Brasil e um do Canadá. Os autores utilizaram na sua grande maioria o método de revisão da literatura, apenas dois utilizaram o método de ensaio teórico e um método qualitativo

descritivo longitudinal. Deste tema/ tópico sobressaíram 7 subcategoria ou classes após análise de conteúdo documental.

Na segunda parte, no tópico da avaliação psicológica das DA, o número de estudos retirados da nossa amostra total foram (N=17). Apenas foram selecionados artigos científicos, sendo que a origem era maioritariamente estrangeiros, nomeadamente, dos E.U.A. (n=3), Brasil (n=8), Canadá (n=2), Alemanha (n=1), Bélgica (n=2), Portugal (n=1), num período compreendido entre (1990 - 2014). O número de participantes nos referidos estudos foi igual a um total de (N=4438) de ambos os sexos (f/m), na sua grande maioria provenientes de escolas públicas do ensino regular, com um nível socioeconómico baixo e médio, do meio rural e urbano. Quanto aos métodos os autores utilizaram em grande parte o método quantitativo (n=12) e mistos (n=4) transversal, todos com grupo de controlo [alunos com DA e alunos sem DA] exceto o Estudo de Caso longitudinal. Quanto à caracterização da população/ participante, a faixa etária predominante dos alunos encaminhados ao atendimento psicopedagógico para serem avaliados, foram entre os 3 e os 18 anos de idade. O nível de ensino era desde a pré-escola, com maior incidência nos alunos do 1º Ano ao 3º Ano do Ensino Básico. Desta temática sobressaíram 8 subcategorias/ classes, conforme resultados durante análise documental.

Na terceira parte, no tópico das intervenções psicológicas os números de estudos analisados foram (N=15), realizados entre o ano (2002 e 2015). Quanto à origem de Portugal (n=4), dos E.U.A. (n=5), do Brasil (n=5), Reino Unido (n=1). Os métodos utilizados variaram entre o método experimental e/ou Quasi-Experimental, quantitativos, qualitativos, Estudo de Caso longitudinal e empíricos. Os participantes (N=952) submetidos nas intervenções nos estudos foram tanto ao nível individual como de grupo, incidindo sobre alunos pais e/ ou professores. Os tipos de intervenção utilizados foram ao nível precoce antes da pré-escola, preventiva após a pré-escola (1º, 2º e 3º Ciclo Ensino Básico) e remediativa. Desta temática sobressaíram 5 subcategorias/ classes, conforme resultados durante análise documental.

Análise dos dados: Definições de DA

Na categoria sobre o tema acerca da definição do conceito das DA, foram consideradas as relações das DA com a problemática no sentido lato do termo, nos quais sobressaíram 7 classes (Anexo A), apresentados seguidamente na forma indexada, de acordo com os descritores na análise de conteúdo documental:

Lista de Indexação: Análise de Conteúdo Documental

A. Categoria Definições DA

1. **Classe: Contextualização das DA**
 - 1.1. História e evolução do conceito de DA
2. **Classe: Etiologia**
 - 2.1. Causas intrínsecas e extrínsecas: originais, formais, materiais e finais
 - 2.2. Causas endógenas e exógenas: hereditariedade e o meio, biológico e o social/ educacional
 - 2.3. Variáveis nas dimensões do conhecimento e aprendizagem
3. **Classe: Características dos alunos com DA**
 - 3.1. Elementos que caracterizam as DA, propostas por revelantes individualidades e instituições
 - 3.2. Perfis diagnósticos padronizados (e.g., DSM)
 - 3.3. Parâmetros de observação e identificação
 - 3.3. Diferenças entre DA Vs. DAE
4. **Classe: discrepâncias entre constructos**
 - 4.1. Comparação nas diferenças entre constructos
 - 4.2. Diferenças entre resultados padronizados
5. **Classe: critérios inclusão e exclusão**
 - 4.1. Critérios de exclusão das DA
 - 4.2. Critérios de inclusão das DA
 - 4.2.1. *Desordem ou atraso no desenvolvimento*
 - 4.2.2. *Coexistência de DA e outros factores de desvantagem*
6. **Classe: Políticas educacionais**
 - 5.1. Eficiência da instrução,
 - 5.2. Concessões dos professores
7. **Classe: Implicações associadas às DA**
 - 6.1. Problemas comportamentais e emocionais
 - 6.2. Problemas em outras áreas do desenvolvimento
 - 6.3. Consequências e factores de risco.

Resultados Sobre as Definições DA

Classe: contextualização das DA

História e evolução do conceito de DA

A problemática do conceito de DA primeiramente, surgiu para separar o modelo médico do escolar. Seguidamente, surge motivos que levaram a definir as DA, em parte devido à necessidade de se atribuírem verbas para os programas de educação especial, para os indivíduos por ele abrangidos. O movimento evolutivo foi marcado por acréscimos e cortes que refletiam o avanço das pesquisas e das discussões académicas (Hammill, 1990; p.74-83).

Classe: etiologia

Causas intrínsecas e extrínsecas: originais, formais, materiais e finais

Verifica-se que na primeira, categoria definição das DA, segundo Bannatyne (1971) os factores etiológicos das DA podem ser distinguidos por 4 causas: (1) causas originais - referem-se aos genes dos pais devido acontecimentos perinatais doenças ou acidentes com lesões cerebrais; (2) causas formais- têm a ver com os padrões de maturação herdados ou adquiridos ou nas relações familiares em casa; (3) causas materiais- tudo o que se refere às hormonas nos factores fisiológicos como: a saúde, a nutrição, o sono e exercício, também os factores escola como: a educação, professores, e qualidade do ensino e por ultimo (4) as causas finais, nestas incluem-se os padrões morais tais como: autorrespeito, identificação, conformidade sendo que qualquer destas causas finais podem ter influência nas características anteriormente referidas, para melhor compreensão podemos observar o modelo de interação etiológico das DA criado por Fonseca (2014) (cf. fig. 1).

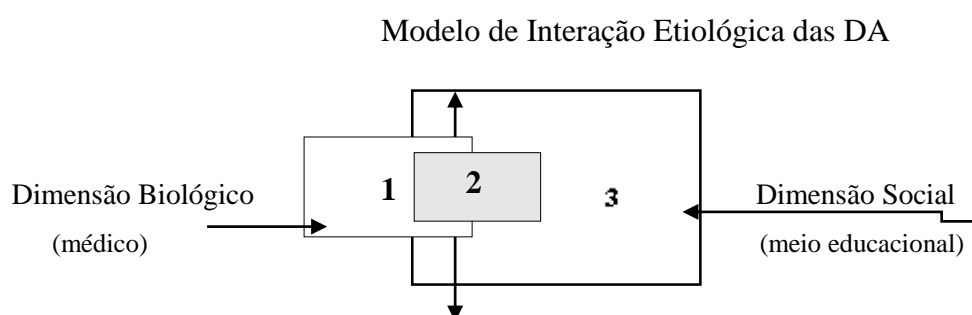


Figura 1. Modelo de Fonseca (2014) com base na classificação das causas das DA de Bannatyne (1971).

Causas endógenas e exógenas

É fundamental compreender as causas exógenas e as causas endógenas (factores internos e externos). Salienta-se que ambas não se opõem, tal como a “ (...) *hereditariedade e o meio, ou como o biológico e o social*” (Fonseca, p.502, 2014). As DA podem resultar de três processos: das disfunções cerebrais herdadas, congénita ou adquirida, da interação hereditariedade-meio e da disfunção social ou educacional.

Schulman e colaboradores (1970) fornecem dados para compreender o quanto é difícil determinar a natureza precisa das causas internas das DA, devido às inter-relações complexas dos fatores patogénicos do envolvimento que afetam a aprendizagem, nomeadamente, os problemas das classes socioeconomicamente desfavorecidas, a falta de oportunidades educacionais adequadas, a malnutrição e conseqüentemente, problemas de saúde, etc. Nesta perspetiva, os estudos sociobiológicos e biosociais de Amante e cols. (1970), permitiram compreender porque não podemos separar a etiologia biológica da social, visto subsistirem relações recíprocas de implicação (Fonseca, 2014).

O modelo de indução de Amante e colaboradores (1970) refere como as variáveis, numa ordem específica, asseguram ou na sua ausência prejudicam o aluno no seu processo de aprender. Partindo da influência da variável sociocultural, desde as boas condições necessárias (económicas contribuem para boa alimentação e saúde) quando asseguradas, permitem às variáveis neurobiológicas receber as condições mínimas de nutrição (alimentos com mínimo de calorias e proteínas), garantindo uma boa maturação das estruturas para o desenvolvimento cognitivo e por aí adiante, seguindo, numa lógica de dependência de todas as outras variáveis. Também refere as condições de estimulação, se estas forem asseguradas (encorajamento de aptidões multissensoriais, psicomotoras e psicolinguísticas), necessárias às aprendizagens escolares, no seio familiar e escolar, as variáveis psicológicas e as variáveis pedagógicas atuarão de forma a eliminar problemas (e.g., memória, motivação, autoconceito, etc.), e assim, garantindo às variáveis ocupacionais comportamentos adaptativos ou inteligentes. Por fim, quando juntas as duas variáveis sociopsicológica, podemos prevenir e compreender as DA (Fonseca, 2014). Com estes dados é possível facilmente compreender que se torna difícil determinar a natureza precisa das causas endógenas. Fazendo-se necessário combater a privação sociocultural, como a pobreza e a miséria, que estão na base de muitas DA, então a solução não passa apenas por medidas puramente educacionais (Schulman et. al., 1970 *cit. in* Fonseca, 2014).

Classe: características dos alunos com DA

Elementos que caracterizam as DA

De acordo com o estudo Hammill (1990) onde foram comparadas onze definições propostas por revelantes individualidades e instituições, é possível destacar os seguintes elementos que caracterizam as crianças com DA a partir dos conceitos definidos pelos autores, tais como os seguintes: baixo aproveitamento; discrepâncias; etiologia; problemas no processamento de informação; número de vezes que estas ocorrem; défices na linguagem; problemas escolares; outras condições (meio escolar e familiar) e as repercussões multi-disfuncionais das DA. Contudo, Correia (2007) chama atenção para a importância atribuída no foco sobre o conceito ou termo DA, “ (...) *é preciso operacionalizar o conceito e, conseqüentemente, chegarmos a um conjunto de respostas académicas e sociais eficazes para os indivíduos cujas necessidades se enquadrem nesta problemática*”.

Perfis de diagnósticos padronizados em manuais

Fiedorowicz, Craig, Phillips, Price e Bullivant (2015) procuraram definir as DA através de uma comparação com base nos critérios do DSM-IV-TR e a pesquisa atual e prática nos contextos escolares, diagnosticando as DA também aos problemas concomitantes, ou seja, “ (...) *apenas são retidas as dificuldades que fazem parte do critério para outras áreas, mas que se constituem significativamente como obstáculos à aprendizagem, vida diária e bem-estar socioemocional*”.

Parâmetros de observação e identificação

Neste sentido, Fonseca (2014) também fornece alguns parâmetros de observação que caracterizam as crianças com DA, podendo ser descritas através das seguintes oito competências fundamentais:

- 1) Capacidades visuomotoras e psicomotores- “reconhece as partes fundamentais do corpo, veste-se independentemente, consegue fazer riscos entre duas linhas”.
- 2) Comportamento escolar- “não consegue identificar a maioria das letras do alfabeto e os números de 0-10”;
- 3) Comportamento social- “...tem má relação com crianças da sua idade e adultos, não consegue fazer recados simples.”
- 4) Leitura- “...inferior ao nível da sala-de-aula, pronúncia mal as palavras, confunde a associação som/símbolo...”;

- 5) Escrita- "...prefere pintar, cópia as letras numa orientação errada, troca palavras/ letras enquanto escreve..."
- 6) Cálculo- "...não conhece as horas e não diferencia os números, aritmética inferior ao nível da classe...";
- 7) Ditado - "...é incapaz de desenhar a figura humana em proporção, coloca as letras fora da ordem quando ditadas e esquece rapidamente palavras ditadas..."
- 8) Outras áreas- como no "desenho pobre, desajeitado, faz trabalhos com má apresentação, baixo nível frustracional, irrita-se com facilidade, chora facilmente, apresenta coordenação global e final pobre, é rígido fisicamente e tenso em termos tónico-corporais..."

Porém, convém salientar que estes sinais indicadores de problemas, nas capacidades acima referidas, devem ser identificados o mais precocemente possível e de acordo com o esperado ao nível etário e escolar que o sujeito se encontra, podendo ser detetáveis tanto pelos pais como professores e psicólogos.

Diferenças entre DA Vs. DAE

Na perspetiva dos factores orgânicos evidentes as DA foram definidas por Feitosa, Del Prette e Matos (2007) como sendo um possível subgrupo de um amplo conjunto de DA. Nos casos em que os factores orgânicos não são evidentes, foi sugerido o uso do termo DA, por ser mais abrangente, possibilita ao educador investigar em cada caso particular quais seriam as variáveis que estariam em ação dentro de um conjunto de possibilidades já comprovadas empiricamente.

Classe: critérios de discrepância

Diferenças entre constructos

No estudo de Hammill (1990) são referidas apenas duas discrepâncias: a diferença entre aptidão e rendimento (IASNU, 1969) e discrepâncias severas obtidas através do cálculo entre o intelecto e o rendimento (USOE, 1976 cit in Hammill, 1990).

Diferenças com base em resultados padronizados

A comparação de resultados com base em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita quando estão abaixo do esperado para sua idade,

escolarização e nível de inteligência é muito comum. Quando o desempenho escolar está longe do desejado ou do esperado o aluno adquire um perfil de DA, sem que para isso, muitas vezes sejam avaliadas as condições gerais do aluno, tendo em conta que as DA devem ser consideradas como uma problemática de ordem biopsicossocial que envolve fatores endógenos e exógenos aos alunos e que se manifestam, sobretudo, ao longo dos anos no contexto escolar. Dentro dos fatores mais problemáticos indica-se a inexistência de uma educação pré-escolar compensatória, um sistema educacional rígido, expectativas negativas e atitudes pessimistas dos professores que, qualificados e inexperientes, perdem tempo com problemas de disciplina, escolas superlotadas e mal equipadas, currículo pouco adequado às necessidades especiais das crianças, estimulação excessiva ou inadequada por exigências de avaliação (Mazer, Bello & Bazon, 1990).

Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) referem que existe relações entre a intensidade de problemas emocionais e os erros na escrita. As crianças que apresentam maiores dificuldades na aquisição da escrita, encontram-se acompanhadas por indícios de problemas emocionais, ou seja, pelo conhecimento que o indivíduo tem de si, conforme Burns (1979) essas percepções construídas e as atitudes a elas correspondentes designados pelo autoconceito, estão principalmente relacionadas ao conjunto de características com o que a pessoa se descreve.

Classe: critérios inclusão e exclusão

Critérios de exclusão das DA

De acordo com o estudo de Hammill (1990) os critérios de exclusão incidem sobre os factores de percepção e interação social que podem acompanhar as DA, mas que por si só não as constituem. O retardo mental, a privação sensorial cultural ou instrucional, os distúrbios emocionais como causas das DA (NACHC, 1968), e as desordens do pensamento (IASNU, 1969) também se juntaram aos critérios de exclusão referidos no estudo de Hammill (1990).

Quando comparadas as especificidades que a *American Psychiatric Association* (APA, 1995), estabelece na identificação dos factores de exclusão nas DA, refere a queda do desempenho escolar devido à falta de oportunidades, à má qualidade do ensino, aos factores socioeconómicos, e aos problemas emocionais severos e consequente senso de autoeficácia. Nesta linha de pensamento, coloca em causa as perspetivas cerebrais das DA, referidas por Adelman, relativamente ao modelo interacional, no qual sugere “ (...) *que o sucesso escolar seria tanto mais elevado quanto maior fosse a concordância e ajustamento*

entre as características da criança e as características ou exigências do programa..., existiam dois tipos de variáveis em interação, as da criança, e que para além das suas habilidades preceptivas, cognitivas..., também estão inseridos os seus interesses, necessidades...” (Fernandes, Dantas e Mourão- Carvalho, 2014; Fonseca, 1984, cit. in Fonseca, 2014).

Critérios de inclusão das DA

Os critérios de inclusão que identificam os alunos com DA à partida são todos os não incluídos nos critérios de exclusão, ou seja, o aluno não deficiente sensorial, visão e audição; deficiente motora- paralisia dos membros ou paralisia cerebral; deficiente intelectual ($QI > 80$) e nem tão pouco deficiente emocional, autista ou psicótica. A DA não é um único transtorno, mas inclui deficiência em qualquer uma das sete áreas relacionadas com a leitura, linguagem e matemática. Estes tipos distintos de DA frequentemente coocorrerem com o outro e com défices de habilidades sociais e distúrbios emocionais ou comportamentais (Fonseca, 1999, 2007, 2014).

Alguns pesquisadores têm argumentado que existe um crescimento da taxa de prevalência, atualmente 5% está reconhecida; outros argumentam que as DA, ainda estão pouco identificadas (Correia,1999). Contudo, destaca-se a variável perceção, como um dos mecanismos de contacto do ser humano mais elaborado com o meio envolvente. Também fazem parte dos critérios de inclusão os alunos com problemas na perceção visual, aquela que permite a capacidade de reconhecer e discriminar e interpretar os estímulos, associando-os a experiencias anteriores, não é apenas a capacidade de ver de forma correta. A interpretação dos estímulos visuais não ocorre nos olhos, mas sim no cérebro. Por este motivo, é um fator de enorme relevo na aprendizagem da leitura, escrita, ortografia e aritmética, tornando-se evidente que o desenvolvimento desta capacidade vai favorecer a aprendizagem, evitando DA (Fonseca, 2014).

Classe: políticas escolares

Eficiência da instrução

Segundo Adelman (1971) citado por Fonseca (2014), o sucesso ou o insucesso escolar da criança são a função da interação entre as suas áreas fortes (strenghts) e as suas áreas fracas (weaknesses), para além das limitações e dos fatores específicos e situacionais da sala-de-aula, incluindo as diferenças individuais dos professores e dos seus diferentes métodos de ensino. O programa curricular não pode ser imposto à criança, provocando ou

originando comportamentos desajustados, desinteresse ou desmotivação, devendo acomodar-se às diferenças individuais e peculiares que caracterizam as crianças da classe. Cabe aos professores uma grande responsabilidade no que respeita à facilitação, ou não, da aprendizagem das crianças, todas elas com perfis intraindividuais diferenciados de aprendizagem. Quanto maior for a personalização da instrução maior será o êxito na aprendizagem, o que pressupõe, da parte do professor, um maior e mais pormenorizado e evolutivo conhecimento dos seus alunos.

Para Adelman “(...) o sucesso escolar não dependia apenas das capacidades ou incapacidades do aluno”, dependia também:

- das metodologias de ensino;
- das diferenças individuais dos professores;
- das limitações e condições específicas da sala de aula;
- das variáveis em interação, as da criança, preceptivas, cognitivas, psicomotoras;
- das habilidades e/ou competências expressivas dos alunos onde estão inseridos as suas necessidades e motivações;
- das situações da sala-de-aula em que para além das personalidades e competências dos professores e os reforços e processos específicos de transmissão cultural destes, estão incluídos os esforços da escola que caracterizam a eficiência da instrução (Fonseca, 1984, cit. in Cruz, 1999).

Concepções dos professores

Stefanini e Cruz (2006), afirmam que “os professores apresentam concepções distintas nas crianças com DA: dificuldades em assimilar os conteúdos; dificuldade na leitura e escrita e no raciocínio”.

Atualmente nota-se uma disposição para centralizar os alunos com DA, como sabemos a vivência de situações de baixo rendimento escolar gera não apenas sentimentos de baixa autoestima, como refere Elias (2003) citado no estudo de Mazer, Bello e Bazon (2009), como também influência na capacidade produtiva do indivíduo, na aceitação pelos pares da mesma idade e familiares e em outras áreas do desenvolvimento. Além disso, o sucesso escolar favorece o desenvolvimento socio afetivo adequado. Assim sendo, as DA podem ser um fator de risco para problemas psicossociais na infância/ adolescência, associados a problemas socioemocionais e comportamentais.

Com base na taxonomia dos objetivos pedagógicos de Ferraz e Belhot (2010) Fonseca (2014) salienta a importância do domínio cognitivo dos alunos, no conhecimento dos professores, nomeadamente: os conhecimentos e as habilidades ou capacidades intelectuais de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação); de aplicação; de análise (procura dos elementos, das relações e dos princípios de organização); de síntese (produção de uma obra pessoal; de elaboração de um plano de ação; de derivação de um conjunto de relações abstratas) e de avaliação (crítica interna e externa) (Fonseca, 2014).

Classe: implicações associadas às DA

Problemas comportamentais e emocionais

De um modo geral os problemas comportamentais e emocionais estão associados às DA, os resultados do estudo de Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), corroboram os problemas pois esta concomitância é considerada bastante frequente. Porém acrescentam que as dificuldades comportamentais e emocionais fazem com que o aluno se envolva menos nas tarefas, por sua vez influenciam o rendimento académico, contribuindo para agravar o comportamento e sentimentos da criança, manifestadas através de formas de internalização ou externalização:

- 1) na forma internalizada, os alunos atribuem o seu fracasso à incompetência pessoal, demonstrando sentimentos de vergonha, baixa autoestima, mantendo-se distantes da aprendizagem e são caracterizadas por terem problemas emocionais;
- 2) na expressão externalizada, são aquelas crianças que atribuem o seu fracasso e problemas a influências externas de pessoas más, expressam distanciamento dos deveres académicos, normalmente expressam hostilidades na relação com o outro. Em consequência, os sentimentos de inferioridade e frustração diante do fracasso escolar conduzem em problemas comportamentais.

Análise dos Dados: Avaliação Psicológica das DA

Na segunda parte, no tópico correspondente à categoria da avaliação psicológica, o objetivo principal, foi compreender como os autores estudaram a avaliação dos alunos com DA, os procedimentos e métodos utilizados. Seguidamente, apresentamos uma codificação dos estudos conforme autor/ano (Cf. Tabela 2.).

Tabela 2. *Codificação dos estudos AP conforme as classes na lista de indexação B e autor*

Nº Classe	Autor/ Ano
1	-Grolnick & Ryan (2001).
2	-Hatzichristou & Hopf (1993).
3	-Bartholomeu, Rueda & Sisto (2005); D. Bryant, B. Bryant & Hammill (2012); Rousselle & Noel (2007); Fernandes, Dantas & Mourão-Carvalho, (2014); Suehiro & Santos (2005); Tong, Deacon & Cain (2013); Kraker (2000).
4	-Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano (2000); Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano (2003); Weert, Desoet & Royers (2013).
5	-D'Angiulli & Siegel (2003).
6	-Lange & Thompson (2006).
7	-Carneiro, Martinelli & Sisto (2003); Cunha, Sisto & Machado (2006).
8	-Lima, Mello, Massoni & Ciasca (2006).
Total N=17	Classe 1: n=1; Classe 2: n=1; Classe 3: n=7; Classe 4: n=3; Classe 5: n=1; Classe 6: n=1; Classe 7: n=2; Classe 8: n=1.

Seguidamente, apresentamos os resultados da análise na categoria da Avaliação Psicológica (Anexo B), no qual sobressaíram 8 classes emergentes, obtidas nos descritores durante análise de conteúdo documental, como podemos verificar, seguidamente apresentados na lista de indexação – B.

Lista de Indexação: Análise de Conteúdo Documental

B. Categoria da Avaliação Psicológica nos alunos com DA

1. *Classe: Avaliação da percepção*

1.1. Autopercepção e as orientações motivacionais e o ajuste da sala de aula

1.1.1. Percepção: Perceived Competence Scale (Harter 1982);

Academic Self-Regulation Questionnaire (ASQR) (Ryan & Connel, in press).

2. *Classe: Avaliação no domínio da adaptação*

2.1. Adaptação, nível das dificuldades académicas e psicossociais:

2.1.1 Professores: Behavior Rating Scale (PBRs, Lambert & Bower, 1962)

2.1.2. Alunos: Self-Description Questionnaire (SDQ), (Mars et al., 1983)

3. *Classe: Avaliação das áreas psicolinguísticas*

3.1. Descodificação, compreensão e linguagem escrita

3.1.1. Práticas docentes: Seminários, análise dos discursos

3.1.2. Avaliação dos Alunos, Pré e Pós-teste: Psycho-Educational Battery (Woodcock & Johnson, 1977)

3.2. Evidência de validade de critério pela comparação de grupos divididos por DA

3.2.1. Avaliação da psicomotricidade fina: Teste Gestáltico Viso-Motor de Bender

3.3. Matemática- Processamento automático e cálculo

3.3.1. Processamento automático, identificação de símbolos/imagens:

3.3.2. Escrita de números em árabe e comparação dos números em árabe Bateria Tedi-Math (Van Nieuwenhoven, Gregoire & Noel, 2001)

3.3.3. Escala de Comportamentos em Matemática (D. Bryant, B. Bryant & Hammill, 2012)

3.4. Compreensão das duas habilidades metalinguísticas: consciência morfológica, fonológica e sintática

3.4.1. Capacidades e compreensão de leitura: Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test- 4Th Ed., de (MacGinitie, MacGinitie, Maria, & Dreyer, 2002);

Word Attack, Subtest de Compreensão- WRMT-R (Woodcock, 1998), Word Attack)

3.4.2. Conhecimento do Vocabulário: Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition Versão modificada de (Dunn & Dunn, 1997)

3.5.3. Capacidade não-verbal: Matriz Reasoning subtest da Escala de Inteligência (Wechsler, 1999).

3.5.4. *Consciência morfológica: Formas auditiva: uma tarefa de analogia de palavras e uma tarefa de conclusão de sentença.*

3.5.5. *Consciência sintática: Tarefas de correção de sentença*

3.5.6. *Consciência fonológica: Medida apresentada auditivamente*

4. Classe: Avaliação dos comportamentos

4.1. Autoeficácia e os aspetos comportamentais nas crianças com DA

4.1.1. *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven-Escala Especial de (Angelini, Alves, Custódio & Duarte, 1987); Teste de Desempenho Escolar-TDE de (Stein, 1994); Questionário para Caracterização do Desempenho e do Comportamento da Criança no Ambiente Escolar – DCCE (Machado, Figueiredo & Selegato, 1989); Roteiro de Avaliação de Autoeficácia (Medeiros & Loureiro, 1999); Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – ECI (Graminha, 1994)*

4.2. Autoconceito de crianças com DA e problemas de comportamento

4.2.1. *Critério de inclusão: Teste das Matrizes Progressivas Coloridas - Raven Infantil – Escala Especial, de Angelini, Alves, Custódio e Duarte (1987); Teste de Desempenho Escolar – TDE de Stein (1994).*

4.2.2. *Para a Coleta de dados: Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito (Piers, 1996), traduzida e adaptada por Jacob (2001); Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – ECI*

4.3. Comportamentos inibidores que limitam a memória, problemas na leitura e matemática separadamente, e com os mesmos problemas, combinados

4.3.1. *Medida de inibição comportamental: Tarefa Go / No-Go, de (Marino & Julián, 2010)*

4.4. Correlação entre DA em cálculo e psicomotricidade:

4.4.1. *Critérios inclusão, avaliação: alunos abaixo da média (<5) em pelo menos dois semestres escolares consecutivos, com desempenho insatisfatório também na execução das atividades em sala, com ou sem retenção no histórico escolar, com base nos fatores de exclusão de (NJCLD, 1994)*

4.4.2. *Diagnóstico DA matemática: Testes padrões aplicados semestralmente, sistema interno de avaliação.*

4.4.3. *Avaliação das funcionalidades cognitivas e psicomotoras: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1974) e a Bateria Psicomotora– Versão-A (BPM) de (Fonseca, 1995)*

5. Classe: Capacidades do funcionamento intelectual

5.1. Padrões individuais de desempenho

5.1.1. *Avaliação da inteligência: Wide Range Achievement Test–Revised- WRAT-R, de Jastak e Wilkinson (1984); Wechsler Intelligence Scale for Children–Revised- WISC-R de Wechsler (1974)*

5.1.2. *Domínio da leitura: Woodcock Reading Mastery Test–Revised (WRMT-R) Word Attack subtest (Woodcock, 1987) e o Test Reading Comprehension subtest de (Gilmore & Gilmore, 1968). Teste para confirmar o diagnóstico déficit fonológico: - Gilmore Reading Comprehension Subtest (Gilmore & Gilmore, 1968)*

5.1.3. *Domínio das capacidades motoras: Beery Development Test of Visual–Motor Integration (VMI; Beery, 1982); Peabody Picture Vocabulary Test–Revised (PPVT-R) de Dunn e Dunn (1981) e o Word Attack sub- test-WRMT-R*

6. Classe: Avaliação precoce

6.1. Antes e durante a pré-escola: observação e comportamentos

6.1.1. Instrumentos Breves. Coleta de dados nos registos de Anameses

6.1.2. Teste de Identificação da Linguagem Oral –TICL, de (Viana, 1999); Bateria dos Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira , 1993)

7. Classe: Avaliação no domínio dos factores emocionais

7.1. Correlações entre a DA na escrita e o autoconceito geral, pessoal, familiar, escolar e social

7.1.1. *Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ) de Sisto & Martinelli (2004) e a Escala de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE) de Sisto (2002)*

7.2. Relação entre distúrbios emocionais e as DA

7.2.1. *Inventário de Personalidade de Gordon GPP-I, e as avaliações do desempenho escolar, obtido nas avaliações do 1 e 2º Período, relativamente às disciplinas*

7.3. Escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal

7.3.1. *Critérios de avaliação da escrita: ADAPE (Sisto, 2001); Critério de correção de Koppitz (1989)*

7.2.3. *Avaliação do Autoconceito: Escala de Avaliação de Autoconceito de (Sisto, 2000)*

8. Classe. Domínio da atenção

8.1. Comparação dos três diagnósticos mais frequentes.

Em síntese, os resultados analisados indicam que os profissionais (psicólogos), para além de terem em atenção às características que compreendem uma DA nos principais processos da fala, escrita, aritmética (independentemente de terem sido proporcionadas às crianças as condições adequadas ao seu desenvolvimento, nomeadamente, na saúde, envolvimento familiar estável, oportunidades socioculturais e educacionais) quando ela exhibe uma diversidade de comportamentos, devem ter em conta os problemas que podem estar associados, nas oito áreas/ dimensões psicológicas.

Resultados sobre a Avaliação Psicológica dos alunos com DA

Os autores da nossa amostra utilizaram vários instrumentos de avaliação psicológica, com a devida compreensão sobre os procedimentos e metodologias necessários à avaliação das DA. Como fenómeno humano e atual, principalmente no que tange à utilização de um pensamento sistemático e organizado foram vários os temas considerados, extremamente importantes no desenvolvimento e/ou ocorrências das DA, nos quais envolveu questões relacionadas com os domínios da: percepção; adaptação; linguagem escrita; autoeficácia e comportamento; autoconceito e comportamento; desempenho na escrita; escrita e o autoconceito; validade de critério, níveis DA; comparação dos três diagnósticos mais frequentes DA, DAE, TDHA; correlações entre a escrita e o autoconceito geral. Seguidamente, remete-mos para uma descrição das áreas e dimensões em que os autores da nossa amostra se basearam para avaliar as DA dos alunos (cf. Tabela 3.)

Tabela 3. *Descrição das áreas/ dimensões avaliadas nos estudos de avaliação (N= 17) por ordem cronológica dos estudos e por autores/ ano*

N=17	Áreas /Dimensões Avaliadas
1.	Avaliação da auto percepção , das orientações motivacionais e adaptação dos alunos com DA, na sala de aula (Grolnick & Ryan, 2001);
2.	Discrepâncias do insucesso escolar e discrepâncias das desvantagens desenvolvimentais (Hatzichristou & Hopf,1993);
3.	Avaliação das práticas docentes. Dificuldades na descodificação, compreensão e linguagem escrita (Kraker, 2000);
4.	Avaliação das relações da autoeficácia e dos aspetos comportamentais de crianças com e sem DA (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000);
5.	Avaliação do autoconceito de crianças com DA e problemas de comportamento comparativamente ao autoconceito de crianças com bom desempenho escolar (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003);

N=17	Áreas /Dimensões Avaliadas
6.	Avaliação, através de grupos de comparação de crianças com DA, das habilidades de desempenho/ realização (WISC-R) (D`Angiulli & Siegel, 2003);
7.	Avaliação das diferenças significativas entre os níveis de DA na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003);
8.	Buscar evidência de validade de critério , pela comparação de grupos divididos por grau de DA : acentuada, média, leve, e sem indícios (Suehiro & Santos, 2005);
9.	Avaliação analisou as evidências de validade , em relação ao desempenho na escrita de crianças com DA, no que se refere à distorção da forma e integração (Bartholomeu, Rueda & Sisto, 2005);
10.	Avaliação comparou os três diagnósticos mais frequentes (DAs, DEs e TDAH), em relação às variáveis: sexo, idade, escolaridade e antecedentes familiares (Lima, Mello, Massoni & Ciasca, 2006);
11.	Avaliação das possíveis correlações entre a DA na escrita e o autoconceito geral, pessoal, familiar, escolar e social (Cunha, Sisto & Machado, 2006);
12.	Avaliação do processamento automático semântico das crianças com problemas na identificação de símbolos/imagens designado por grupo MD (Rousselle & Noel, 2007);
13.	Avaliação Comparação das perturbações emocionais e DA (Martins & Delgado, 2010);
14.	Avaliação dos comportamentos/ problemas específicos da matemática dos alunos com e sem DA (D. Bryant, B. Bryant & Hammill, 2012);
15.	Avaliar as duas habilidades metalinguísticas : consciência morfológica e sintática. Verificar se estão especificamente relacionadas com a má compreensão de leitura (Tong, Deacon & Cain, 2013);
16.	Avaliação dos comportamentos inibidores que limitam a memória (Weert, Desoet & Royers, 2013);
17.	Avaliação das correlações entre DA em cálculo e psicomotricidade (Fernandes, Dantas, Mourão-Carvalho, 2014);

Seguidamente, apresentamos os resultados da análise documental, no que diz respeito à compreensão dos elementos durante AP, descritas de acordo com as 8 dimensões ou áreas envolvidas nos principais problemas associados às DA (cf. Tabela 4.).

Tabela 4. *Compreensão dos elementos de avaliação nos principais problemas associados às DA*

Áreas/ Dimensões	Componentes
Atenção	- Dificuldade em focar ou em fixar a atenção, não selecionando os estímulos relevantes dos irrelevantes. Também depende de outras variáveis: motivação e hiperatividade, impulsividade e a presença de estímulos simultâneos (Lima, Mello, Massoni & Ciasca, 2006).

Áreas/ Dimensões	Componentes
Perceptivas	- Destacam-se os problemas visuais e os auditivos; causam má interpretação nos primeiros processos de identificação e discriminação, repercutindo-se na leitura escrita e cálculo (Hatzichristou & Hopf, 1993; Grolnick & Ryan, 2001).
Emocionais	- Evidenciam sinais de instabilidade emocional (nervosas, desatentas, conflituosas, desorganizadas, etc.). Manifestam-se através da conduta social, com dificuldades no ajustamento à realidade e com inúmeros problemas de comunicação (Cunha, Sisto, & Machado, 2006).
Memória	- Dificuldade no reconhecimento e de rechamada (reutilização) do que foi aprendido e retido. Acusam frequentemente problemas de conservação, consolidação, retenção, re-memorização. É através da memória que as associações significativas passadas e presentes, que as imagens são utilizadas e substituídas por palavras. É este processo que permite a idealização, que está por detrás das condutas exigidas pela aprendizagem (D'Angiulli & Siegel, 2003).
Cognitivas/ Inteligência	- Os processos cognitivos complexos envolvem as aprendizagens da leitura, escrita e cálculo. Implica significações que ocorrem por interiorização de símbolos visuais e auditivos que devem estar interiorizados a partir de aquisições cognitivas básicas, surgindo DA quando se encontram facilmente fragilizadas, consolidadas e estruturadas. Os símbolos relacionam-se com as experiências vividas e retidas na relação inter-neurossensorial (tradução visual e auditiva e vice versa) (D'Angiulli & Siegel, 2003; Lange & Thompson, 2006).
Psicolinguísticas	- Existe uma relação estreita entre os processos recetivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação) e expressivos (rechamadas, programações verbais, orais e motoras) e as desordens da linguagem falada e da linguagem escrita. Entre os mais preditores das DA, os sinais mais significativos são os problemas na compreensão do significado das palavras, de frases, de histórias, de conversas, de diálogos; problemas em seguir e executar instruções simples e complexas; problemas de memória auditivos e de sequência temporal, não simbólica e simbólica, e vocabulário restrito e limitativo (Bartholomeu, Rueda & Sisto, 2005; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; D. Bryant, B. Bryant & Hammill, 2012; Rousselle & Noel, 2007; Fernandes, Dantas & Mourão-Carvalho, 2014; Suehiro & Santos, 2005; Tong, Deacon & Cain, 2013; Kraker, 2000).
Adaptação	- Adaptar os métodos às condições e não a empirismos, em que muitas vezes se cai, dada a falta de conhecimento científico pedagógico que circula nas nossas escolas, os métodos devem ser de acordo com as necessidades específicas do aluno (Hatzichristou & Hopf, 1993).
Comportamentais	As crianças que mantêm DA ao longo do ensino básico, são sujeitas a críticas e avaliações negativas dos pares, professores e pais, manifestando frequentemente dificuldade na manutenção da atenção, inquietude e por vezes desobediência, baixo autocontrolo e baixa autoestima (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003).

Análise dos Dados: Intervenção Psicológica nos Alunos com DA

Nesta terceira parte, a análise dos dados recai sobre o tópico da categoria das Intervenções Psicológicas, na qual se pretendia saber quais os modelos de intervenção psicológica no contexto escolar que demonstrassem eficácia evidente nas crianças com DA. Primeiramente, apresentamos uma codificação dos estudos (N=15) de acordo com a distribuição na lista de indexação (cf. Tabela 3).

Tabela 5. *Codificação dos estudos de intervenção, conforme as classes apresentados na lista de indexação C*

Nº Classe	Autor/ Ano
1	- Andrada (2004); Pocinho (2009); Lange & Thompson (2006);Teixeira & Alliprandini (2013); Murph, Grey & Honan (2005); Mc Master & Fuchs (2002); Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano (2003); Rolfsen & Martinez (2008).
2	-Nagy, Carlisle & Goodwin (2013); Simões e Martins (2009).
3	- Azevedo & Ribeiro (2009); Capellini, Oliveira & Pinheiro (2011); Solis et al. (2011).
4	- McCutchen, Stull & Herrera (2013).
5	- Fernandes, Mourão-Carvalho, Muniz & Dantas (2015).
Total N=15	Classe1: n=8; Classe 2: n= 2; Classe 3: n= 3; Classe 4: n= 1; Classe 5: n=1

Dos resultados da análise nos tópicos na categoria das intervenções (Anexo C), emergiram 5 classes, a partir dos descritores durante a análise de conteúdo documental como podemos verificar, seguidamente, na lista de indexação – C.

Lista de Indexação: Análise de Conteúdo Documental

C. Categoria da Intervenção Psicológica nos Alunos com DA

1. *Classe: Multidimensional*

1.1. Intervenção Precoce e Preventiva

1.1.1. Indirect Interventions: Parent Education and Consultation

1.1.2. Direct Interventions Provided by Professionals

1.1.3. Improving Children's Creative And Narrative Play

1.1.4. Improving Orthographic and Phonemic Skills through Shared Reading

1.2. Intervenção Comportamental

1.3. Intervenção sistémica

1.4. Intervenção Motivacional

1.5. Intervenção de estratégias autorregulatórias da aprendizagem

1.6. Intervenção com base na Aprendizagem Cooperativa (AC)

2. *Classe: Leitura e Escrita*

2.1. Intervenção no 1º ciclo para prevenir as DA no 2º e 3º ciclo

2.2. Intervenção nos problemas da leitura e escrita

3. *Classe: leitura*

3.1. Intervenção específica na leitura

3.2. Intervenção com bases lúdicas e cognitivas

3.3. Programa de remediação da leitura com recurso às TIC

4. *Classe: Escrita*

4.1. Intervenção com base na morfologia das palavras

5. *Classe: Cálculo*

5.1. Intervenção psicomotora: didático-manipulativas usando corpo/ movimento

Resultados Sobre a Intervenção Psicológica nos Alunos com DA

Classe: multidimensional

Intervenção precoce e preventiva

Lange e Thompson (2006) referem que o modelo de intervenção precoce, para crianças que apresentam vulnerabilidades ou risco de DA deve ser aplicado entre os 3 e os 5 anos de idade. As estratégias de prevenção visam diminuir o risco de dificuldades de aprendizagem, sendo sugeridas pelos critérios de consenso usados para determinar como investir nos recursos de prevenção. A prioridade é atribuída às perturbações que têm uma prevalência elevada, e àquelas que estão associadas a trajetórias de desenvolvimento que podem resultar em comportamentais adversos, sociais e psicológicos, como pode-se verificar no estudo de “Triagem Precoce de Crianças com Vulnerabilidade para as DA Linguagem”. Neste sentido, as intervenções na leitura, sugeridas pelos autores, incidem sobre três tipos: a) as intervenções indiretas, entre pais e profissionais; b) a intervenção para desenvolvimento da criatividade; c) a intervenção na leitura.

Assim sendo, nas *Indirect Interventions: Parent Education and Consultation*, a intervenção incide sobre os comportamentos parentais na capacidade de resposta à comunicação das crianças, nomeadamente sobre o uso indeciso de elogios para a comunicação infantil na expansão da linguagem, na modelagem da linguagem pragmática, na escuta atenta e na tomada de turnos na conversa, e na diferença de compreensão no desenvolvimento da linguagem dos adultos (Lange & Thompson, 2006).

Já nas *Direct Interventions Provided by Professionals* (fornecidas pelos profissionais nas habilidades fonémicas), salientam-se estas intervenções em grupo, porque demonstram melhores resultados quando comparadas com as intervenções individuais, embora esta variação possa resultar do grau de dificuldade. As intervenções típicas focam a instrução explícita em habilidades fonémicas, incluindo rimas, segmentação e mistura de sons; o reconhecimento da letra; a correspondência letra-som (Lange & Thompson, 2006).

Nas intervenções de *Improving Children's Creative And Narrative Play*, as intervenções são destinadas a melhorar a complexidade e maturidade das brincadeiras das crianças, conferindo substancial e mensurável benefício em termos de desenvolvimento do vocabulário, tempo de expressões de complexidade e diversidade de linguagem. Baseia-se no jogo imaginativo e social, podendo aumentar a probabilidade de as crianças obterem satisfação na interação social, reforçando as tentativas de comunicação. Jogos de palavras

através de perguntas entre pais e filhos também podem desempenhar um papel importante na facilitação do desenvolvimento da linguagem (Lange & Thompson, 2006).

Na intervenção da leitura-fonológica *Improving Orthographic and Phonemic Skills through Shared Reading* (leitura compartilhada) são oferecidos modelos de exposição ao sistema fonológico da língua, através da informação organizada dos livros. Segundo Woude & Barton (2003), quando os pais leem com as suas crianças, fornecem importantes oportunidades de interação, usando a linguagem e incentivando a competência ativa de *engagement* (aliciação ou engajamento) na comunicação e alfabetização (Lange & Thompson, 2006).

Intervenção comportamental

O processo de aprendizagem envolve, por parte do aluno, o controlo e gestão de uma série de aspectos que constituem os ingredientes fundamentais de uma aprendizagem de elevada qualidade e, conseqüentemente, do sucesso escolar. A intervenção no domínio comportamental deve ter em conta determinados aspectos: o estabelecimento de objetivos para a aprendizagem, o envolvimento na tarefa, o planeamento e gestão adequada do tempo, a utilização de estratégias eficazes, o estabelecimento de um ambiente produtivo de trabalho, a utilização eficiente dos recursos disponíveis, a monitorização das realizações, a antecipação dos resultados das suas ações escolares e a procura de ajuda sempre que necessário. Simultaneamente, o aluno deverá também construir crenças positivas acerca das suas capacidades e do valor da sua aprendizagem e experienciar orgulho e satisfação com os esforços pessoais (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003).

Intervenção sistémica

Rolfen e Martinez (2008) implementaram uma proposta de intervenção na modalidade de um Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP), dirigido a pais e familiares responsáveis por crianças com DA. Os autores tinham como objetivo investigar as condições de implementação do PPOP. O programa foi realizado em duas etapas, sendo que a primeira incidiu sobre o planeamento (contactos, local, procedimentos éticos, etc.) e a segunda na implementação do programa PPOP e aplicação dos seguintes instrumentos: Pré-teste e Pós-teste, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar-RAF (Marturano, 2006) e o Roteiro de entrevista com os pais. Foram realizadas seis sessões a partir dos temas: “A organização e a rotina na família”; “Apoio à criança nas atividades escolares”; “Relacionamento entre a família e a escola”; “Compartilhamento de experiências

enriquecedoras no dia-a-dia”; “Comunicação e relacionamento familiar”; “Práticas educativas”. A informação teve como objetivo oferecer aos pais informações sobre condutas assertivas que favorecessem comportamentos adaptativos e o progresso escolar de seus filhos. De acordo com os resultados dos relatos dos pais, com indicadores de bom grau de satisfação, permitiram à pesquisadora conhecer as alternativas, experiências e problemas presentes no cotidiano dessas famílias, concluindo-se que o programa, quanto à forma e ao conteúdo, é satisfatório e está apto a ser utilizado com um maior número de participantes.

Andrada (2004), desenvolveu uma Intervenção Sistêmica e Psicologia Escolar, com ênfase no atendimento de famílias na escola, baseada na crença da reciprocidade dos fatores que causam determinados problemas de DA. A autora teve como objetivo a criação de um protocolo de intervenção com famílias na escola, a partir de 71 famílias. A criação do protocolo foi realizado através dos dados coletados durante as intervenções que podiam variar significativamente, com grupos de alunos com o objetivo de criar redes de apoio, dentro da escola, e resignificação de papéis cristalizados perante colegas, e/ ou trabalhar com os professores para juntos elaborarem estratégias de intervenção na sala de aula. Os resultados indicaram que as famílias pouco resistem, conseguindo assim, junto com os filhos, alcançar mudanças significativas, percebidas na escola.

Intervenção Motivacional

No campo da motivação e da aprendizagem, Pocinho (2009) validou um programa de estratégias de autoestima e implementação de melhores hábitos de estudo e clarificação de atribuições causais. A autora tinha como objetivo promover estratégias de motivação para aprender, consequentemente melhorar o sucesso escolar, ou seja, melhorar as competências motivacionais dos alunos com insucesso escolar, no qual se incluíam as DA, concluindo que a intervenção neste domínio traz benéficos, em termos de motivação para aprender nos alunos e, consequentemente, benefícios em termos de sucesso acadêmico e pessoal. O programa decorreu ao longo do ano letivo, o funcionamento consiste em dois tipos de sessões: (1) extracurriculares com psicólogo escolar; (2) dentro da sala-de-aula com professor. No primeiro, “ (...) *um psicólogo escolar experimenta e promove, junto dos alunos, situações de promoção da autoestima, de atribuições causais e de hábitos de estudo, bem como estratégias de aprendizagem das matérias escolares*”. No segundo, durante as aulas, os professores participantes, fazem o mesmo que os primeiros, com supervisão contínua dos psicólogos, com uma frequência quinzenal. Salienta-se, que os professores antes de participarem, frequentaram um programa de formação intensivo de 25 horas.

Intervenção de estratégias autorregulatórias da aprendizagem

A proposta de intervenção nas DA de Teixeira e Alliprandini (2013), leva em consideração o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, conteúdos processuais e condicionais, juntamente com os conhecimentos assertivos, deverá ser privilegiada nas intervenções dos psicólogos escolares, tendo em vista a promoção da aprendizagem autorregulada entre os estudantes desde o início da escolaridade formal. O procedimento sugerido consiste numa proposta de trabalhos com os textos já utilizados pela professora em aulas anteriores, relendo, interpretando e produzindo histórias a partir deles, buscando desenvolver as estratégias. A partir dos dados obtidos, num primeiro momento (pré-teste) são trabalhadas as seguintes estratégias de: controlo da atenção, do comportamento e do ambiente; controlo dos pensamentos e de distrações.

Intervenção com base na Aprendizagem Cooperativa (AC)

Murph, Grey e Honan (2005) propõem AC para as crianças com DA, entende-se por AC como um método de ensino através de pequenos grupos, no qual o alunos têm objetivos comuns, consiste numa interdependência positiva e, em simultâneo, responsabilidade individual. A AC pode variar de acordo com a formação dos grupos (heterogéneos; aleatórios; à escolha dos alunos; com interesses comuns); a estrutura da interdependência positiva (objetivos, tarefas, recursos, papéis, divisão do trabalho, recompensas); o ensino explícito de competências nas relações interpessoais, de cooperação ou colaboração; a reflexão sobre as competências sociais, as competências académicas ou a dinâmica de grupo; o clima propício à construção de espírito de grupo, confiança ou das normas cooperativas; o papel do professor. Os factores que contribuem para a implementação bem-sucedida da AC nos alunos com DA, dependem muito dos valores avaliados e do tipo de procedimento de avaliação utilizado. Assim são explicados os motivos dos comentários das academias formais durante as avaliações com resultados menos positivos, em contraste com os estudos de observação em que as academias relatavam efeitos positivos na utilização da AC. O motivo deve-se ao facto destes últimos terem definido as suas necessidades e, em seguida, medido quantitativamente as componentes multidimensionais.

McMaster e Fuchs (2002) concluíram que a “(...) *efetividade da AC quando comparada formalmente nos estudantes com DA aparentam responder tão bem ou melhor do que outros tipos de mediação dos colegas ou individualmente com os métodos dos*

professores.” Isto sugere que existem mais benefícios em usar AC no lugar de outros métodos mais convencionais, ao mesmo tempo beneficia a aproximação dos colegas incentivando os estudantes com DA no seu processo de aprender.

Classe: leitura e escrita

Intervenção no 1º ciclo para prevenir as DA

Simões e Martins (2009) encontraram evidências de eficácia nas intervenções precoces nos estudos longitudinais. Com base na investigação de Simões e Martins (2009) os autores construíram e validaram um programa de intervenção que incide sobre as áreas cognitiva, afetiva, de leitura e escrita; compreensão oral; competência fonológica e escolar, de caráter individual para alunos do ensino básico (4º ano), aplicado em sessões de 60 minutos, com os seguintes objetivos a serem trabalhados no desenvolvimento de cinco pontos importantes: 1) fluência e qualidade na leitura; 2) atribuição de uma funcionalidade e importância à escrita; 3) motivação para a escrita; 4) consciência fonémica e as correspondências grafo-fonológicas; 5) desenvolvimento da capacidade de planeamento, escrita e revisão de um texto. Os resultados demonstraram que o programa produz efeitos positivos face às dificuldades da escrita e da leitura, revelando significativas melhorias, nomeadamente na análise silábica e fonémica, mas mais notável na capacidade de análise e síntese fonémica, sendo este o principal défice que os alunos exibiam antes da intervenção.

Intervenção nos problemas da leitura e escrita

Nagy, Carlisle e Goodwin (2013), estudaram as intervenções nas implicações da morfologia na alfabetização (leitura e escrita) nos alunos com DA. Os autores tinham como objetivo verificar em que níveis de linguagem (forma, significado, sintaxe) se compreenderiam as implicações da existência de uma relação entre morfologia e habilidades de alfabetização, nos alunos com DA, procurando responder à seguinte questão: a instrução em morfologia reduz a distância entre os alunos com habilidades de alfabetização mais fortes e mais fracas? Coletivamente, em dez línguas, ao nível dos morfemas, os resultados apontaram para a existência de algumas correspondências importantes entre a fala e a escrita. Portanto, uma intervenção com bases morfológicas é um recurso importante para os alunos com DA na escrita.

Classe: leitura

Intervenção específica na leitura

Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram e Leroux (2011), numa síntese de estudos sobre o desenvolvimento na compreensão da leitura sugerido para os estudantes do ensino médio (6º ao 7º ano) demonstrou resultados evidentes de eficácia. Os autores identificaram, em 12 estudos, entre 1979 e 2009, modelos de tratamento e comparação, em que dois estudos eram de um único participante. Os resultados indicaram grandes medidas de compreensão desenvolvidas pelos pesquisadores. Poucos estudos (N = 4) relataram medidas padronizadas de compreensão de leitura, o que indicou um efeito médio. A maioria dos estudos utilizou instruções de estratégia relacionadas com a leitura. Duke e Pearson (2002), citados por Solis e cols. (2011) forneceram um resumo das práticas efetivas para o desenvolvimento da compreensão de leitura, que inclui fazer previsões, usando representações visuais, como organizadores gráficos e mapas semânticos, para melhorar a compreensão e ensinar os alunos a gerarem perguntas para melhorar a compreensão do texto. Os autores consideram valiosa a compreensão da eficácia dessas práticas com estudantes do ensino médio com DA.

Intervenção com bases lúdicas e cognitivas

Nas intervenções ao nível do 1º Ciclo, Azevedo e Ribeiro (2009) desenvolveram um programa de intervenção lúdico, com base no método multissensorial e no método das leituras repetidas, onde a associação e compreensão são realizadas através da exploração de histórias infantis. Este tipo de atividade, distinto do ensino realizado em sala de aula, permite aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos. Está organizado em sessões diárias de 45 minutos aproximadamente, sendo cada sessão dedicada ao treino das regras de correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, associadas à compreensão da leitura.

Intervenção remediação da leitura com recurso ao computador

Capellini, Oliveira e Pinheiro (2011), realizaram um programa de remediação meta-fonológica., ou seja, os métodos meta-fonológicos permite que o aluno reflita sobre a sua linguagem e adquira capacidade para pensar sobre a sua língua. Porém, o aluno deve desenvolver em paralelo outros aspectos para além dos aspectos sonoros (fonológico), tais como: os aspetos morfológico (estruturais) e sintático (regras e normas da linguagem). O programa é realizado na sala de informática da escola, no grupo turma. Previamente, já

instalado no computador o programa fornece um *kit* multimídia embutido e caixas de som, nas quais, são emitidos os sons e palavras trabalhadas. Os estímulos correspondiam a figuras, palavras e pseudo-palavras. O processo ocorria por meio da utilização do “rato” e a ativação dos arquivos sonoros por meio do clique na tela do computador. Depois da explicação de cada atividade, os alunos contavam com uma única oportunidade na realização das atividades de cada item trabalhado, sendo sua resposta correta reforçada positivamente pela emissão de sons de palmas.

Classe: escrita

Intervenção com base na morfologia das palavras

McCutchen, Stull e Herrera (2013) referem que uma intervenção para determinar os efeitos da instrução de crianças com DA, no uso da morfologia das palavras escritas, deve ter em atenção o foco na estrutura morfológica das palavras, sendo desenhada a partir do currículo das ciências, ensinando formas morfológicamente relacionados dessas palavras, para os alunos usarem em leitura e escrita. De acordo com os resultados dos multiníveis, no modelo de teste e pós-teste, em comparação com estudantes do grupo de controlo (N = 75), nos estudantes que participaram na intervenção (N = 95) que incluía tarefas com palavras morfológicamente mais complexas, que combinava as frases com a tarefa, utilizando critérios rigorosos (apenas grafias corretas) ou brandos (grafias incorretas, plausíveis e aceites), a escrita das respostas foi mais prolongada para os que tinham sido alvo de intervenção. Além disso, os estudantes com menores resultados no pré-teste sobre a medida combinada mostraram efeitos maiores sobre a medida de combinação de frase do que seus pares com melhor desempenho. Tomados em conjunto, estes resultados suportam o uso de instrução morfológica na sala de aula, especialmente para os estudantes com problemas na escrita.

Classe: cálculo

Fernandes, Mourão-Carvalho, Muniz e Dantas (2015) referem que a intervenção psicomotora fornece resultados positivos para as crianças com DA, na área da matemática. A intervenção psicomotora faz referência a três modelos de intervenção: o preventivo (promoção e estimulação do desenvolvimento); o educativo (para estimular o desenvolvimento psicomotor e o potencial de aprendizagem); reeducativo ou terapêutico

(para quando a dinâmica do desenvolvimento e de aprendizagem se encontra comprometida, ou quando é necessário ultrapassar problemas psicoafectivos). Os objetivos da intervenção psicomotora são: melhorar a atividade mental responsável pelo movimento; reconhecer as direções, proporções, permanências, causalidades e relações objetais; determinar sinergias; destruir sincinésias [tendência patológica para a execução simétrica de qualquer movimento, de qualquer contração muscular que executa um membro] e paratonias; integrar o movimento; aumentar a disponibilidade; facilitar as reações adaptativas; afirmar a lateralidade; inibir as pulsões motoras; melhorar as representações do movimento; verificar a integração da noção do corpo; melhorar a atividade nervosa; permitir a utilização motora consciente; valorizar o aspeto simbólico e expressivo do movimento.”

Discussão

Ao longo das últimas décadas, os alunos que apresentam DA têm sido investigados por profissionais de diferentes áreas, nomeadamente nas áreas da saúde, sociologia, psicologia, pedagogia, política e economia (Rebelo, 1993). No entanto, existem exceções como as áreas da neuropsicologia e psicopedagogia, sendo estas as mais habilitadas para compreender o fenómeno das DA (Feitosa, Del Prette & Matos, 2007).

A importância de uma definição clara das DA tem a ver com o objetivo final que será a avaliação da sua presença e consequente intervenção. Assim sendo, para avaliarmos precisamos conhecer as variáveis que fazem parte desse problema, pelo que, somente ao ser conhecida a presença de diferentes descritores se poderá então decidir se se trata de uma DA e se esta é temporária ou definitiva. No entanto, verificamos nos estudos da nossa amostra que os autores avaliavam dimensões que não faziam parte dos critérios de inclusão e outros aspectos relacionados com as discrepâncias e desvantagens face ao desenvolvimento. Isto explica na prática o que Correia (2007) nos diz sobre a operacionalização, referindo que para além do sentido concetual entre os investigadores é preciso, também, operacionalizar o conceito, para então depois chegar a um conjunto de respostas tanto ao nível escolar como social, permitindo assim responder às necessidades dos alunos que se enquadrem nesta problemática.

As conclusões dos estudos da nossa amostra, sobre a implicação dos problemas associados às DA, merecem uma especial atenção. Em certa parte, porque é a partir daqui que se desencadeiam DA, por exemplo o nível de atenção é reduzido numa criança/ jovem quando tem problemas familiares (fome, vítima de maus tratos, etc.), muitas vezes refletido

nos comportamentos, como concluiu Teixeira e Alliprandini (2013). A intervenção com base em estratégias pode contribuir para que os alunos que apresentam DA melhoram os seus resultados académicos. Contudo, são retirados ou excluídos dos programas de intervenção os alunos com DA, porque lhes foi atribuído um diagnóstico com base em definições criteriosas muitas vezes específicas (e. g, sem uma avaliação e certificação de todo o percurso de aprendizagem). Isto ocorre devido aos motivos de inclusão, para fins de inserção dos alunos em programas de intervenção, onde alguns alunos apesar de não terem um DAE, não podem participar, porque o acordo previsto no Decreto- Lei n.º 3/2008 (que regula, entre outros, os critérios para inclusão e apoio da Educação Especial) não contempla as DA devido a condições adversas. Por conseguinte, não beneficiam de um plano adequado às suas dificuldades, porque para tal não existe um diagnóstico, para poder usufruir de um Plano de Educação Individual (PEI), sendo que o motivo deve-se ao facto do Ministério da Educação em Portugal não considerar as DA como área das NEE, limitando assim os alunos de serem integrados num desses planos e/ou programas de intervenção (Correia, 2007).

Santos e colaboradores (sd) corroboram da opinião sobre os factores geradores de DA, tanto na complexidade do fenómeno como na identificação e conceitualização. Os alunos podem beneficiar de intervenções psicopedagógicas, nos quais permite desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Consequentemente, aprimorando o potencial humano, respeitando a individualidade de cada indivíduo, no tempo e na sua forma para desenvolver todos os aspetos que impedem o aluno de aprender. Para realizar o seu trabalho o psicólogo escolar analisa cautelosamente as relações do contexto escolar e da comunidade, não podendo apenas olhar sobre aquele aluno que o professor apresenta queixas de DA. Este profissional tem um olhar mais amplo, para compreender as partes do todo e como elas se relacionam.

Consensos e controvérsias

Embora nem todos os elementos conceptuais citados anteriormente na revisão da literatura neste estudo e outros, apresentem semelhanças ou concordância total, porém todos convergem para “ (...) noção consensual de que as DA evidenciam desordens básicas nos processos de aprendizagem que impedem muitas crianças e muitos jovens de atingir um rendimento escolar satisfatório” (Fonseca, 2014).

De uma forma geral, é unânime entre os autores que investigam as DA, a exclusão dos fatores de perceção e interação social que podem acompanhar as DA, mas que por si só

não as constituem, este são dominados por fatores de exclusão, como demonstrado na análise comparativa de Hammill (1990).

No entanto, não existe consenso quanto aos critérios de diferenciação nos fatores de exclusão relativamente aos processos psicológicos envolvidos, que desaparecem na definição NJCLD, assim como os problemas conceituais não incluídos na definição da USOE, quanto a todos os restantes critérios (e g., problemas durante o ciclo vital), convergem no mesmo sentido.

Apesar dos consensos, as controvérsias subsistem porque muitas questões ainda geram muita incerteza. Neste contexto, a principal questão acerca das DA é saber se são recuperáveis com intervenções. Parece-nos, de acordo os nossos resultados que a melhor clarificação seria diferenciar as DAE das DA, tendo em conta que existem aspetos que são temporários e outros problemas que são definitivos. Neste sentido, os problemas estão na identificação das causas exógenas e causas endógenas, ou seja, nas dificuldades de carácter permanente das dificuldades de carácter temporário (Correia, 2007). Isto vai ao encontro da visão de Fonseca (2014), que refere que as variáveis psicológicas e as variáveis pedagógicas atuam de forma a eliminar problemas (e g., memória, motivação, autoconceito, etc.), assim garantindo às variáveis ocupacionais comportamentos adaptativos ou inteligentes. Por fim, quando juntas as duas variáveis sociopsicológicas, podemos prevenir e compreender as DA. Contudo, é necessário combater a privação sociocultural, como a pobreza e a miséria, que estão na base de muitas DA. Então a solução não passa apenas por medidas puramente educacionais (Fonseca, 2014).

Não há consenso é no que respeita à idade para identificar as DA. Enquanto, que para Fonseca (2014), os sinais mais importantes só são detetados depois dos dois anos de escolaridade, para Lange e Thompson (2006), podem ser identificadas vulnerabilidades ou riscos a partir dos 3 aos 5 anos de idade, tais como padrões ou índices que podem levar às crianças mais tarde a ter algum tipo de DA, e neste sentido, sugerem um modelo de intervenção precoce preventiva. Azevedo e Ribeiro (2009), também destaca a importância da intervenção precoce (1º Ciclo) como medida de prevenção nos níveis seguintes (2º e 3º Ciclo).

Cunha, Sisto e Machado (2006) identificaram correlações entre DA e o autoconceito, concluindo que as crianças com dificuldades na leitura, em qualquer nível de gravidade, quando continuam sem uma identificação e intervenção, mais difícil a tarefa de remediação e menor a taxa de sucesso. Corroborando com os estudos sobre as diferenças significativas entre os níveis de DA na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de

crianças e jovens de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003). Consequentemente, a ausência de uma intervenção adequada as crianças com défices extremos de habilidades básicas de leitura são muito mais difíceis de remediar do que as crianças com défices leves ou moderados.

Segundo Bartholomeu, Rueda e Sisto (2005) as evidências de validade, em relação ao desempenho na escrita de crianças com DA, no que se refere à distorção da forma e integração, mesmo com uma intervenção, não está claro se as crianças na faixa mais grave podem alcançar capacidades de leitura em idade e grau aproximado, mesmo com inteligência normal e com uma intervenção intensa fornecida durante um período prolongado de tempo, indo ao encontro com o que foi anteriormente referido. Ainda acrescenta que crianças com graves DA são suscetíveis de manifestar um aumento da gravidade dos défices sociais e comportamentais.

Os padrões de desempenho na Escala de Inteligência Wechsler de para Crianças - Revised (WISC-R) têm sido propostos como instrumentos úteis para a identificação de crianças com DA. No entanto, a maioria dos estudos padrão da WISC-R em crianças com DA têm sido enviesados pela inexistência de um grupo de comparação típica, por falta de medição dos padrões individuais e pela ausência de uma precisão na definição de DA. Os padrões de desempenho em testes de inteligência não são confiáveis o suficiente para o diagnóstico de DA em crianças individualmente consideradas. Contudo, os testes de inteligência podem ser mais importantes na deteção de DA de um indivíduo sob os padrões dos resultados de testes de realização (D'Angiulli & Siegel, 2003).

No que respeita às controvérsias sobre os factores de exclusão, elas persistem, quando comparamos a especificidade que a *American Psychiatric Association* (APA, 2014) estabelece na identificação dos factores de exclusão nas DA, nomeadamente na queda do desempenho escolar devido à falta de oportunidades, à má qualidade do ensino, aos factores socioeconómicos, e aos problemas emocionais severos e consequente senso de autoeficácia.

Nesta linha de pensamento, coloca em causa as perspetivas cerebrais das DA de alguns autores, tal como o estudo de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) e de Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), tinham como premissa os aspectos relacionados com a autoeficácia e os aspetos comportamentais nas crianças com DA; o de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), sobre a escrita e o autoconceito; o de Cunha, Sisto e Machado (2006) sobre as correlações entre a DA na escrita e o autoconceito; e ainda o de Martins e Delgado (2010) sobre a relação entre os distúrbios emocionais e as DA.

É consensual entre críticos e proponentes do ensino que o sucesso dos alunos depende da reestruturação da escola e duma reorganização do atendimento prestado por todos os agentes educativos. Assim sendo, Stefanini e Cruz (2006) referem que o papel dos professores é fundamental, porque são eles que desempenham um papel mediador entre o ensino e a aprendizagem, sendo os primeiros a identificar as causas do insucesso dos seus alunos e os problemas destes. Em suma, atendendo à complexidade e diversidade dos problemas que os alunos com DA experimentam no seu percurso escolar, é imprescindível que se produza mais investigação e conhecimentos, para se proceder a um atendimento educativo mais eficaz a estes alunos com DA. Fonseca (2014) apesar da existência de muita informação, a avaliação psicoeducacional ainda é uma das áreas fracas no campo das DA em Portugal, afirmando que cerca de 6 por cento dos estudantes identificados com o insucesso escolar não satisfazem os critérios da definição de DA.

Conclusão

Concluiu-se que a definição de DA deve ser sempre operacionalizada e contextualizada, não pode resultar apenas de um problema numa determinada área ou dimensão, também não podemos concordar com as teorias que resultam unicamente do aluno, pois as DA também estão relacionada com o mundo exterior.

Portanto, as DA podem, numa primeira abordagem, ser vistas como um problema temporário ou definitivo, neste último, se não houver mudanças ou intervenção adequada. Quer isto dizer, então, que as DA podem ser reversíveis? Em caso afirmativo, estas podem através de intervenções cujo objetivo esteja bem claro. Assim sendo, terá sempre de anteceder à intervenção uma avaliação psicológica criteriosa sobre o foco do problema, não basta reconhecer o problema do ponto de vista metalinguístico. Neste sentido, não podemos negligenciar a qualidade da instrução e das políticas escolares associados às DA, por exemplo a falta de recursos humanos (professores) com formação adequada para lidar com as crianças que apresentam dificuldades ou problemas na aprendizagem dos conteúdos apresentados ou ensinados pelos métodos de ensino convencionais. Os recursos materiais, também nem sempre são os mais apropriados. Compreender o papel dos professores é fundamental, porque são eles que desempenham um papel mediador entre o ensino e a aprendizagem.

Da visão global desta investigação é de salientar a importância na formação profissional dos professores, pois o êxito dos alunos com DA depende muito da capacidade

de inovação e criatividade dos profissionais, como sabemos através dos resultados revelados nos meios de comunicação, uma grande parte dos professores lida com esta problemática.

Conforme demonstrado na literatura, os problemas de DA podem ser definidos como sendo qualquer acontecimento ou condição interna ou externa à criança/ jovem, que não permita o aluno adquirir conhecimento do que lhe é ensinado. Uma das principais conclusões deste estudo é que existe uma relação muito forte entre o domínio da leitura e escrita, ambas caminham juntas associadas às variáveis da aquisição do código e do instrumental. Acrescenta-se às dificuldades básicas de leitura, o nível de gravidade, quando ficam sem uma identificação e intervenção, mais difícil a tarefa de remediação e menor a taxa de sucesso. As crianças com dificuldades extremas de competências básicas de leitura são muito mais difíceis de corrigir do que as crianças com dificuldades leves ou moderados. Sem estas duas componentes básicas, leitura e escrita, a matemática estará comprometida, e estarão reunidas as bases para previsíveis DA, em algum momento do seu percurso escolar, daí a importância de quanto mais cedo for a intervenção menos probabilidades de ocorrência de DA e outros problemas associados.

A maior surpresa desta investigação aparece justamente na avaliação psicológica e intervenção psicológica no contexto escolar, no qual vai de encontro (precisamente oposto) com uma parte da definição de DA, proposta pela comunidade científica sendo esta a mais aceite entre os profissionais da educação, conforme referida no estudo de Hammill (1990), no qual define DA “ (...) *dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas.*” Perante os resultados podemos concluir que as DA, não podem ser definidas como um termo lato, porque cada indivíduo é singular, e é marcado não só pelas condições bioetiológicas. Por outro lado, também pelos contextos, onde lhes é proporcionado apoio para aprender os mesmos conteúdos, com métodos diferenciados, principalmente, nos problemas relacionados com condições adversas desvantajosas, onde o aluno pode ultrapassar as suas dificuldades. Assim sendo, essas DA podem não ser permanentes, esta característica temporária é que faz toda a diferença entre DA e DAE.

Portanto, a diferença das DAE podem ser distinguidas das DA, as primeiras, por serem intrínsecas ao indivíduo, não são reversíveis. Enquanto, que as DA com intervenção podem os alunos ultrapassar os seus problemas com uma intervenção adequada.

Verifica-se também uma ausência de estudos com evidência comprovada voltados para a intervenção na área da psicomotricidade, embora exista uma vasta informação teórica acerca deste tema, por exemplo os estudos de Vítor Fonseca. Contudo, não foram

encontrados artigos que os psicólogos tivessem atuado nesta área. Por este motivo, salienta-se a importância de estudos futuros na área da psicomotricidade para as crianças/ jovens com DA.

Apesar de termos encontrado poucos estudos que revelassem intervenções que incluíssem muitas das áreas propostas na avaliação psicológica, nota-se que os que aqui referimos demonstram bons resultados, ou eficácia comprovada cientificamente. Contudo, e por acharmos muito importante a intervenção precoce de crianças com vulnerabilidade para as DA, como podemos verificar no estudo de (Lange & Thompson, 2006) estas são propostas que merecem destaque, recomendamos um estudo longitudinal. Por dois motivos, primeiro por entendermos que a prevenção é a melhor forma de intervenção, segundo, sugere-se que só um estudo ao longo dos anos escolares poderia fornecer provas da sua eficácia.

No seio familiar, concluímos o quanto o apoio familiar é importante e como influência e previne as DA, principalmente se forem oferecidas e asseguradas condições de estimulação. Essas condições referem-se às variáveis psicológicas e as variáveis pedagógicas que atuam de forma a eliminar problemas (e g., memória, motivação, autoconceito, etc.), e assim, garantindo às variáveis ocupacionais comportamentos adaptativos ou inteligentes, quando as duas variáveis se juntam, sociopsicológica, podemos prevenir e compreender as DA.

No que diz respeito às lacunas, ainda no campo da AP, prática necessária para a atuação do psicólogo, encontramos algumas críticas, mais precisamente na utilização de instrumentos de AP. Os problemas relativos à sua utilização, descritos na literatura, estes, referem-se às questões de ordem ideológica, na direção de que os instrumentos não são adequados à realidade portuguesa.

Para além dos problemas relacionados com a utilização de testes psicológicos, em Portugal, também existem os de ordem moral e cultural, como “*esperar para ver*” para não “*rotular*” as crianças. Consequentemente, uma atitude de “esperar para ver” e o não fornecimento de apoio pedagógico pode levar ao abandono e insucesso escolar, o que tem vindo a ser evidenciado em estudos longitudinais (Taveira, 2005, pp.65).

Neste estudo o contributo principal é o conhecimento sobre as DA, este deverá ser perspetivado sobre os sinais mais importantes que devem causar preocupação durante os primeiros anos de escolaridade e por sua vez em cada uma das fases desde o 1º, 2º e 3º ciclos. Salienta-se que a qualidade do ensino é um desafio, por outro lado é da excelência dos suportes e dos serviços proporcionados pelo sistema político educacional que depende muito

o sucesso dos alunos com DA. Acreditamos, quando os alunos são apoiados são lhes acrescentados valores e capacidades de resposta.

Durante esta investigação encontramos algumas dificuldades, primeiro na vasta incomensurável informação sobre as DA, no qual se intitulava DA depois verificava-se que o estudo incidia sobre o DAE, isto ocorreu tanto ao nível nacional como internacional.

A ausência de estudos de intervenção psicológica, em parte deve-se ao facto de termos definido como critérios de exclusão teses. Se não tivéssemos limitado a este tipo de amostra talvez tivéssemos encontrado mais estudos ao nível nacional. Contudo, e de acordo com a nossa investigação, aquando da pesquisa, verificamos que uma grande parte da informação era mais do mesmo, neste sentido refinamos a nossa amostra apenas em estudos que não repetisse a informação, como exemplo verificamos que o estudo de Hammill (1990) era citado por uma grande maioria dos autores que estudaram o fenómeno das DA.

Sendo as DA um problema complexo, não seria possível cobrir todos os aspetos que afetam os processos do fenómeno humano da aprendizagem. Por este motivo, apenas apresentamos um conjunto de dados que consideramos relevantes. Propomos outras preocupações relacionadas com DA, como por exemplo, as consequências do insucesso escolar na vida dos adolescentes e adultos, ou ainda, estudos sobre o abuso de “poder” sobre o saber de considerar as DA apenas um problema estritamente do aluno, ou seja, deverá considerar-se também as DA como um reflexo das problemáticas nas políticas do sistema de educação. Para tal, deverá ser visto como um processo interativo onde várias componentes se inter-relacionem entre si, não basta, encarar variáveis apenas genéticas ignorando as variáveis sociais e educacionais, ou vice-versa.

Referências

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Andrada, E.G.C. (2004). Intervenção sistêmica e psicologia escolar: focalizando o atendimento de famílias na escola. Portugal: *Instituto Sistêmico Terapia Familiar e de Casal*.
- Araújo, M.F. (2007). Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. *Psicologia teoria e prática*, São Paulo, 9, (2), 126-141.
- Azevedo, H.I. D.O. & Ribeiro, I. S. (2009). Caracterização de um programa de intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Repositório da Universidade do Minho. Retirado da Internet a 5 de julho, 2017. <http://hdl.handle.net/1822/17787>.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartholomeu, D., Rueda, F. J. M. & Sisto, F. F. (2005). Teste de Bender e dificuldades de aprendizagem: Quão válido é o sistema Koppitz? *Avaliação Psicológica*, 4, (1), 13-21.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction. The Culture of Education*: Cambridge. Harvard University Press.
- Bryant, D.P., Bryant, B.R. & Hammill, D. (2000). Characteristic Behaviors of Students with LD Who Have Teacher-Identified Math Weaknesses. Hammill Institute on Disabilities: *Journal Learning Disabilities*, 33, (2), 168-199.
- Capellini, S. A., Oliveira, A. M., & Pinheiro, F. H. (2011). Eficácia do programa de remediação meta-fonológica e de leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16, (2), 189-197.
- Carneiro, G.R.S., Martinelli, S.C. & Sisto, F.F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, (3), 427-434.

- Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que Determinará o Sucesso Escolar de um Aluno?*. Porto: Biblioteca digital - Porto Editora, Coleção Educação.
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldade de aprendizagem específica. Porto: *Revista Brasileira Educação Especial*, 13, (2), 155-172.
- Cronbach, J. (1996). *Fundamentos Da Testagem Psicológica* (5º Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. A., Sisto, F.F. & Machado, F. (2006). Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5, (2), 153-157.
- D`Angiulli, A. & Siegel, L. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have. Distinctive patterns of performance? US National Library of Medicine National Institutes of Health: *Journal Learning Disabilities*, 36, (1), 48-58.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (Orgs.). (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Feitosa, L.P., Del Prette, Z.A.P., & Matos, M.G. (2007). Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (II): Os impasses da visão organicista. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 102-114.
- Fernandes, C. T., Dantas, P.M.S. & Mourão- Carvalhal, M.I. (2014). Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. Brasília: *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online)*, 95, (239), 112-138.
- Fernandes, C. T., Mourão-Carvalhal, M. I., Muniz, C. A. & Dantas, P.M.S. (2015). Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre sete e 12 anos. Brasília: *Ciência e Educação Bauru*, V, 21, (2), 395-416.
- Fiedorowicz, C., Craig, J., Phillips, M., Price, A. & Bullivant, G. (2015). To Revise Or Not To Revise: The official LDAC definition of learning disabilities *Versus* DSM-5 criteria.

LDAC Research Committee: DSM-V Ad-Hoc Committee. Canadá: Learning Disabilities Association of Canadá, 1-30.

Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem – Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora

Fonseca, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica Às Dificuldades De Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora, 2.

Fonseca, V. (2007). *Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas*. Portugal: *Revista Psicopedagogia*, 24,(74), 135-148.

Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora, 5.

Fonseca, V.(1989). *Desenvolvimento Humano – da Filogénese à Ontogénese da Motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

Freixo, M. J. V. (2012). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Galvan, J. (2006). *Writing Literature Reviews: A Guide For Students Of The Behavioral Sciences*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.

Gomes, I.S. & Caminha, I.O. (2014). *Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano*. Porto Alegre: Movimento, 5, (20), 395-411.

Grolnick, W.S. & Ryan, R. M. (2001). *Self-perceptions, motivational, and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study*. E.U.A.-New York: *Journal Learning Disabilities*, 23, (3), 177-84.

Hammill, D.D. (1990). *On defining LD: an emerging consensus*. E.U.A.-New York: *Journal of Learning Disabilities*, 23, (2), 74-83.

- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1993). Students with learning disabilities. Academic and psychosocial aspects of adaptation. Alemanha-Berlim: *School Psychology International* (SAGE, London, Newbury park and new Delhi), 14, 43-56.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. E.U.A.- Michigan: *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Hutz, C. S. (2009). Ética Na Avaliação Psicológica. In C. S. Hutz (Org.). *Avanços E Polêmicas Em Avaliação Psicológica* (pp. 297- 310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kraker, M. J. (2000). Classroom discourse: teaching, learning, and learning disabilities. U.S.A., Burton: *Calvin College Alumni Association*, 16, 295-313.
- Lange, S. M. & Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal Of Special Education* , 21, (3), 108-119.
- Lima, R.F., Mello, R. J. L., Massoni, I., Ciasca, S.M. (2006). Learning disabilities: school-related complaints and diagnoses in a service of child neurology. *Revista Neurocienc*, 14, (4), 185-190.
- Martins, M.L.A. & Delgado, S.C. (2010). Perturbaciones emocionales y rendimiento académico en estudiantes de 6º y 8º año de enseñanza básica. Emotional and Academic performance of students in 6th and 8th grades of basic education. *Campo Abierto*, (29), 2, 11-26.
- Mazer, S.M, Bello, A.C. D, Bazon, M.R. (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. São Paulo: *Psicologia da Educação*, 28 (1º semestre), 7-21.
- McCutchen, D., Stull, S. & Herrera, B. L. (2013). Putting words to work: effects of morphological instruction on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 47, (1), 86 –97.
- McMaster, K.N. & Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: an update of tateyama-sniezek's

- review. Peabody College of Vanderbilt University: *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, (2) 107-117.
- Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, (3), 327-336.
- Murph, E., Grey, I.G. & Honan, R. (2005). Co-operative learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32, (3), 157-164.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. & Goodwin, A. P. (2013). Morphological knowledge and literacy acquisition. Hammill Institute on Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47, (1), 3-12.
- Noronha, A. P. P., Primi, R., & Alchieri, J. C. (2004). Parâmetros psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24, (4), 88-99.
- Oliveira, J.P. & Braga, T.M.S. (2011). Intervenções em linguagem escrita: uma revisão da literatura com vistas à redução dos transtornos funcionais de aprendizagem. *Revista Brasileira Educação Especial Marília*, 17, (3), 517-536.
- Pasquali, L. (2001). Técnicas de exame psicológico – TEP. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. *Campinas: Educação Temática Digital-EDT*, 10, 168-186. ISSN: 1676-2592.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre a família e a escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, (9), 303-312.
- Rolfsen, A. B. & Martinez, C. M. S. (2008). Intervention program for parents of children with learning disabilities: an preliminary study. Ribeirão Preto: *Paidéia*, 18, (39).

- Rousselle, L. & Noel, M-P. (2007). Basic numerical skills in children with mathematics learning disabilities: A comparison of symbolic vs non-symbolic number magnitude processing. *Elsevier: Science Direct Cognition*, 102, 361-395.
- Santos, M. F., Lovo, N., Coelho, R., Fantucci, W.J. & Machado, B. (SD). As dificuldades de aprendizagem e o papel do psicólogo escolar na escola.
- Simões, E. & Martins, M.A. (2009). *Desenvolvimento de um Programa de Intervenção com uma Criança com Dificuldades Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: a synthesis of 30 years of research. *Hammill Institute on Disabilities: Journal of Learning Disabilities*, 20, (5), 1-15.
- Stefanini, M. C.B. & Cruz, S. A. B. (2006). Dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental: intervenções do professor. Olhar do Professor de 1º a 4º serie do ensino fundamental. *Redalyc*, 8, (1), 151-170.
- Stevanato, I. S. S., Loureiro, S. R. Linhares & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8, (1),67-76.
- Suehiro, A.C. & Santos, A.A.A. (2005). O Bender e as dificuldades de aprendizagem: estudo de validade. *Avaliação Psicológica*, 4, (1), 23-31.
- Swanson, H. L, Harris, K. R. & Granham, S. (2006). *Handbook of Learning Disabilities: Overview of Foundations, Causes, Instruction, and Methodology in the Field of Learning Disabilities*. London: Guilford Press.
- Taveira, M.C. (2005). *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científica-Pedagógica*. Portugal: Quarteto, 1, (2), 61-85.
- Teixeira, A. R. & Alliprandini, A. R. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17, (2), 279-288.

- Tong, X., Deacon, S. H. & Cain, K. (2003). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: another piece of the puzzle. *Hammill Institute on Disabilities: Journal of Learning Disabilities*, 47, (1), 22 –33.
- Weerdts, F., Desoete, A. & Roeyers, H. (2013). Behavioral inhibition in children with learning disabilities. *Elsevier: Research in Developmental Disabilities*, 34, 1998-2007.
- Wilczynski, S. M., Thompson, K. F. & Beatty, T.M. (2002). The role of behavior analysis in school psychology. *The Behavior Analysis Today*, 3, (2), 199.

ANEXOS

Anexo A – Definições das DA

Grelha 1. Tópico da categoria de acordo com as subcategorias/ classes e descritores associadas à definição do conceito de DA

Classe	Descritores
Contextualização das DA	<p>- História e evolução do conceito de DA, os motivos que levaram a definir as DA foi devido à necessidade de se atribuírem verbas para os programas de educação especial, para os indivíduos por ele abrangidos. O movimento evolutivo foi marcado por acréscimos e cortes que refletiam o avanço das pesquisas e das discussões académicas. (Hammill, 1990; p.74-83).</p>
Etiologia	<p>- Causas intrínsecas e extrínsecas de Bannatyne (1971): originais, formais, materiais e finais (Correia,1999, 2007; Fonseca,1999, 2007, 2014).</p> <p>- Causas endógenas e exógenas: hereditariedade e o meio, biológico e o social/ educacional (factores internos e externos). Ambas não se opõem, tal como a “(...) hereditariedade e o meio, ou como o biológico e o social” (Fonseca, p.502, 2014). Os problemas das classes socioeconomicamente desfavorecidas, a falta de oportunidades educacionais adequadas, a malnutrição e conseqüentemente, problemas de saúde, etc. (Schulman et al., 1970 cit. in Fonseca, 2014).</p>
Caracterização das DA	<p>- Elementos que caracterizam as DA, propostas por revelantes individualidades e instituições no estudo de Hammill (1990).No comportamento escolar apresenta dificuldades: leitura; escrita; cálculo e ditado (Kirk, 1962 & Fonseca, 2014). No comportamento social tem dificuldades de interação com pares da mesma idade e adultos; dificuldade em outras áreas (e.g., atividades criativas) (Fonseca, 2014); atenção para a importância sobre a operacionalização do conceito (Correia, 2007); Características com base no Modelo de Indução de Schulman e cols. (1965) (cit in Fonseca, 2014).</p> <p>- Perfis diagnósticos padronizados (e.g., DSM) retidos critérios do DSM-IV-TR, como obstáculos à aprendizagem, vida diária e bem-estar socioemocional (Fiedorowicz , Craig , Phillips, Price & Bullivant, 2015);</p> <p>- Parâmetros de observação e identificação, descrição nas oito competências fundamentais: psicomotricidade; comportamentos escolares (leitura, escrita, calculo) e outras áreas criativas (Fonseca, 2014).</p> <p>- Diferenças entre DA Vs. DAE, aspetos mais globais e outros aspetos cognitivos. DAE referem-se, aos aspetos recetivos, integrativos e expressivos da linguagem (intrínsecos) (OS in IDA,1981). Nos casos em que os factores orgânicos não são evidentes, foi sugerido o uso do termo DA, por ser mais abrangente (Feitosa, Del Prette & Matos, 2007).</p>
Discrepâncias	<p>Introdução do conceito de discrepâncias Bateman (1965), diferença entre aptidão e rendimento (IASNU, 1969); Discrepâncias severas obtidas através do cálculo entre o intelecto e o rendimento (USOE, 1976 cit in Hammill, 1990). (continua)</p>

Classe	Descritores
Discrepâncias	<p>- <i>Comparação de resultados com base em testes padronizados</i> de leitura, matemática ou expressão escrita quando estão abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência (Mazer, Bello & Bazon, 2009). Diferenças significativas entre os níveis de DA na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).</p>
Crítérios Exclusão	<p>- <i>Dificuldades nas capacidades visuomotoras e psicomotoras</i> (Fonseca, 2014); Foco exclusivo no funcionamento preceptivo, demasiado limitativo (Adelman & Taylor, 1983 cit in Hammill, 1990); não podem ter outro tipo de problemas (DCLD in CEC, 1971 cit in Hammill, 1990); limitação das DA aos problemas académicos preceptivos, e outros tipos (Wepman, 1964 & Cruickshank, Deutsh, Morency, Strother 1975 cit in Hammill, 1990); habilidades sociais, não foram bem aceites (ICLD, 1987); distinção entre DA e problemas de aprendizagem não exclui a coexistência de outras desvantagens nos critérios de exclusão (USOE, 1977 cit in Hammill, 1990).</p> <p>- <i>Separação do modelo médico</i>-Exclui o retardo mental, privação sensorial cultural ou instrucional (Kirk, 1962 cit in Hammill, 1990). Não é deficiente intelectual (QI > 80); não é deficiente emocional- autista ou psicótica (Fonseca, 2014). Exclui os distúrbios emocionais como causas das DA (NACHC, 1968); exclusão nas desordens do pensamento (IASNU, 1969 cit in Hammill, 1990).</p>
Crítérios Inclusão	<p>- <i>Problemas multidimensionais</i>, desordem ou atraso no desenvolvimento em um ou mais dos processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outra condição (Kirk, 1962 cit in Hammill, 1990).</p> <p>- <i>Coexistência de DA e outros factores de desvantagem</i> NJCLD (1988), inclui obstáculos à aprendizagem, vida diária e bem-estar socioemocional (Fiedorowicz, Craig, Phillips, Price & Bullivant, 2015; Hammill, 1990).</p>
Políticas Educacionais	<p>- <i>Eficiência da instrução</i>, “o sucesso escolar não depende apenas das capacidades ou incapacidades do aluno, depende também: das metodologias de ensino; das diferenças individuais dos professores; das limitações e condições específicas da sala de aula; das variáveis em interação, as da criança, preceptivas, cognitivas, psicomotoras; das habilidades e/ou competências expressivas onde estão inseridos as suas necessidades e motivações; das situações da sala-de-aula em que para além das personalidades e competências dos professores e dos reforços e processos específicos de transmissão cultural destes, estão incluídos os esforços da escola que caracterizam a eficiência da instrução (Santos, Lovo, Coelho Fantucci & Machado, sd).</p> <p>- <i>Perspetivas DA nos professores</i>, baseiam-se nas concepções distintas nas crianças com DA: dificuldades em assimilar os conteúdos; dificuldade na leitura e escrita e no raciocínio (Stefanini & Cruz, 2006);</p>

Classe	Descritores
Implicações associadas às DA	<p>- Problemas comportamentais e emocionais estão frequentemente associados às DA. Existem duas formas de expressão, pode ser manifesta através da internalização ou externalização (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003);</p> <p>- Baixo rendimento escolar gera não apenas sentimentos de baixa autoestima, como também influência na capacidade produtiva, na aceitação pelos pares da mesma idade e familiares e em outras áreas do desenvolvimento (Elias, 2013 citado por Mazer, Bello & Bazon, 2009).</p> <p>- Consequências, problemas na infância são fatores de risco para problemas psicossociais quando associados a problemas socioemocionais e comportamentais por vezes manifestam-se como causas outras como consequências, precisam de atenção (Mazer, Bello & Bazon, 2009)</p>

Anexo B – Avaliação Psicológica das DA

Grelha 2. Tópicos/ categoria de acordo com as subcategorias/ classes e descritores associadas à Avaliação Psicológica

Classe	Descritores
Percepção	<p>- Autopercepção e as orientações motivacionais e o ajuste da sala de aula: .A identificação dos alunos com DA, foi com base numa discrepância do QI (40%) entre a Wechsler Intelligence Scale for Children -Revised (Wechsler, 1974) e o Psycho-Educational Battery (Woodcock & Johnson, 1977). Percepção: Perceived Competence Scale (Harter 1982); Academic Self-Regulation Questionnaire (ASQR) (Ryan & Connel, in press). Autor: (Grolnick & Ryan, 2001).</p>
Adaptação	<p>- Adaptação, nível das dificuldades académicas e psicossociais: Professores: Behavior Rating Scale (BRS, Lambert & Bower, 1962). Alunos: Self- Description Questionnaire (SDQ), (Mars et al., 1983). Autor: (Hatzichristou & Hopf, 1993).</p>
Psicolinguísticas	<p>Descodificação, compreensão e linguagem escrita -Práticas docentes: Seminários, análise dos discursos -Avaliação dos Alunos, Pré e Pós-teste: Psycho-Educational Battery (Woodcock & Johnson, 1977) Evidência de validade de critério pela comparação de grupos divididos por DA (acentuada/ média/ leve/ sem indícios):</p>

Classe	Descritores
Psicolinguísticas	<p>Avaliação da psicomotricidade fina: Teste Gestáltico Viso-Motor de Bender</p> <p>Matemática: Processamento automático e cálculo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Processamento automático, identificação de símbolos/imagens: -Escrita de números em árabe e comparação dos números em árabe Bateria Tedi-Math (Van Nieuwenhoven, Gregoire & Noel, 2001); Escala de Comportamentos em Matemática (D. Bryant, B. Bryant & Hammill, 2012) -Compreensão das duas habilidades metalinguísticas: consciência morfológica, fonológica e sintática -Capacidades e compreensão da leitura: Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test- 4Th Ed., de (MacGinitie, MacGinitie, Maria, & Dreyer, 2002); (<i>continua</i>) <p>Word Attack, Subtest de Compreensão- WRMT-R (Woodcock, 1998), Word Attack</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecimento do Vocabulário: Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition Versão modificada de (Dunn & Dunn, 1997). -Capacidade não verbal: Matriz Reasoning subtest da Escala de Inteligência (Wechsler, 1999). -Consciência morfológica: Formas auditiva: uma tarefa de analogia de palavras e uma tarefa de conclusão de sentença. -Consciência sintática: Consciência sintática: Tarefas de correção de sentença, correção desenvolvida a partir de de erros no discurso naturalista das crianças de Bowey (1986) e Otto (2006); -Consciência fonológica: Medida apresentada auditivamente, repetição de palavras, adaptada da tarefa de Elision e de Rosnerand Simon (1971). <p>Autor: (Bartholomeu, Rueda & Sisto, 2005; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; D. Bryant, B. Bryant & Hammill, 2012; Rousselle & Noel, 2007; Fernandes, Dantas & Mourão-Carvalho, 2014; Suehiro & Santos, 2005; Tong, Deacon & Cain, 2013; Kraker, 2000).</p>
Comportamento	<p>Autoeficácia e os aspetos comportamentais nas crianças com DA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven-Escala Especial de (Angelini, Alves, Custódio & Duarte, 1987); Teste de Desempenho Escolar-TDE de (Stein, 1994); Questionário para Caracterização do Desempenho e do Comportamento da Criança no Ambiente Escolar – DCCE (Machado, Figueiredo & Selegato, 1989); Roteiro de Avaliação de Autoeficácia (Medeiros & Loureiro, 1999); Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter –ECI (Graminha, 1994). <p>Autoconceito de crianças com DA e problemas de comportamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Critério de inclusão: Teste das Matrizes Progressivas Coloridas - Raven Infantil – Escala Especial, de Angelini, Alves, Custódio e Duarte (1987); Teste de Desempenho Escolar –TDE de Stein (1994). - Coleta de dados: Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito (Piers, 1996), traduzida e adaptada por Jacob (2001); Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – ECI.

Classe	Descritores
Comportamento	<p>- Comportamentos inibidores que limitam a memória, problemas na leitura e matemática separadamente, e com os mesmos problemas, combinados: - Medida de inibição comportamental: Tarefa Go / No-Go de (Marino & Julián, 2010).</p> <p>Correlação entre DA em cálculo e psicomotricidade: - Critérios inclusão, avaliação: alunos abaixo da média (<5) em pelo menos dois semestres escolares consecutivos, com desempenho insatisfatório também na execução das atividades em sala, com ou sem retenção no histórico escolar, com base nos fatores de exclusão de (NJCLD, 1994). - Diagnóstico: Testes padrões do colégio na área da matemática, aplicados semestralmente, de modo oficial, dentro do seu sistema interno de avaliação. - Avaliação das funcionalidades cognitivas e psicomotoras: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1974) e a Bateria Psicomotora – Versão-A (BPM) de (Fonseca, 1995).</p> <p>Autor: (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003).</p>
Cognição/ Inteligência	<p>Padrões individuais de desempenho - Avaliação da inteligência: Wide Range Achievement Test– Revised- WRAT-R, de Jastak e Wilkinson (1984); Wechsler Intelligence Scale for Children–Revised- WISC-R de Wechsler (1974). - Domínio da leitura: Woodcock Reading Mastery Test– Revised (WRMT-R) Word Attack subtest (Woodcock, 1987) e o Test Reading Comprehension subtest de (Gilmore & Gilmore, 1968). Teste para confirmar o diagnóstico déficit fonológico: - Gilmore Reading Comprehension Subtest (Gilmore & Gilmore, 1968) - Domínio das capacidades motoras: Beery Development Test of Visual–Motor Integration (VMI; Beery, 1982); Peabody Picture Vocabulary Test–Revised (PPVT-R) de Dunn e Dunn (1981) e o Word Attack sub- test-WRMT-R.</p> <p>Autor: (D`Angiulli & Siegel, 2003).</p>
Multifunctional	<p>Avaliação Precoce - Coleta de dados nos registros de Anameses nas variáveis: sexo, idade, escolaridade e antecedentes familiares.</p> <p>Autor: (Lange & Thompson, 2006).</p>
Atenção	<p>Domínio da atenção - Comparação dos três diagnósticos mais frequentes (DA, DAE e TDAH).</p> <p>Autor: (Lima, Mello, Massoni & Ciasca, 2006).</p>
Emoções	<p>Domínio dos factores emocionais - Correlações entre a DA na escrita e o autoconceito geral, pessoal, familiar, escolar e social Escala de Autoconceito Infante-Juvenil (EAC-IJ) de Sisto & Martinelli (2004) e a Escala de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE) de Sisto (2002) - Relação entre distúrbios emocionais e as DA:</p>

Classe	Descritores
Emoções	<p>Inventário de Personalidade de Gordon GPP-I, e as avaliações do desempenho escolar, obtido nas avaliações do 1 e 2º Período, relativamente às disciplinas</p> <p>- Escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal</p> <p>Critérios de avaliação da escrita: Teste de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita -ADAPE (Sisto, 2001); Critério de correção de Koppitz (1989)</p> <p>- Avaliação do Autoconceito: Escala de Avaliação de Autoconceito de (Sisto, 2000).</p> <p><i>Autor:</i> (Cunha, Sisto, & Machado, 2006).</p>

Anexo C – Intervenção Psicológica nos alunos com DA

Grelha 3. Tópicos/ categoria de acordo com as subcategorias/ classes e descritores associadas na categoria intervenção nas DA

Classe	Descritores
Multidimensional	<p><i>Intervenção Precoce de Crianças com Vulnerabilidade para as DA:</i></p> <p>-Incide sobre: a)Intervenções na leitura: b) a intervenção para desenvolvimento da criatividade; c) a intervenção na leitura</p> <p>- Aprendizagem Cooperativa (AC), método de ensino de forma agrupada consiste numa interdependência positiva e, em simultâneo, responsabilidade individual.</p> <p><i>Intervenção Sistêmica</i></p> <p>- Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP), consiste em seis sessões a partir dos temas: “A organização e a rotina na família”; “Apoio à criança nas atividades escolares”; “Relacionamento entre a família e a escola”; “Compartilhamento de experiências enriquecedoras no dia-a-dia”; “Comunicação e relacionamento familiar”; “Práticas educativas”.</p> <p>- Protocolo com objetivo de criar redes de apoio, dentro da escola, e resignificação de papéis cristalizados perante colegas, e/ ou trabalhar com os professores para juntos elaborarem estratégias de intervenção na sala de aula.</p> <p>- Intervenção: Estratégia de motivação para adolescentes com insucesso escolar;</p> <p>-Intervenção no uso de Estratégias de Autoregulação da Aprendizagem, problemas associados às DA, o (...) <i>uso de estratégias de aprendizagem promove nos alunos com dificuldades de aprendizagem um maior controlo e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem</i>”.</p> <p><i>Autor:</i> (Andrada, 2004; Lange & Thompson, 2006; McMaster & Fuchs, 2002; Murph, Grey & Honan, 2005; Pocinho, 2004; Rolfsen, Martinez, 2008; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003;Teixeira & Alliprandini, 2013)</p>

Classe	Descritores
Escrita	<p>- Intervenção específica na escrita, refere-se a um método que inclui fazer previsões, usando representações visuais, como organizadores gráficos e mapas semânticos, para melhorar a compreensão e ensinar os alunos a gerarem perguntas para melhorar a compreensão do texto.</p> <p>Autor: (McCutchen, Stull & Herrera, 2013; Nagy, Carlisle & Goodwin, 2013; Simões & Martins, 2009; Solis et al., 2011).</p>
Leitura	<p>-Intervenção na Recuperação da Leitura e Realização da Alfabetização Precoce e Redução das DA na Leitura ,</p> <p>- Intervenção na remediação meta-fonológica e leitura, elaborado em versão computadorizada para alunos com DA, consiste na apresentação sequencial do alfabeto para as crianças identificar o nome e som da letra, rimas, figuras para corresponder a palavras, etc, a cotagem é através dos erros e acertos.</p> <p>Autor: (Azevedo & Ribeiro; 2009; Capellini, Oliveira, Pinheiro, 2011).</p>
Cálculo	<p>- Intervenção na area da psicomotricidade: Intervenção Didático-manipulativas Usando Corpo/ Movimento “(...) <i>existem alunos com baixo desempenho escolar, mas cognitivamente capazes... discrepância entre bom potencial cognitivo e baixo desempenho acadêmico, ...Trata-se de um grupo heterogêneo que não apresenta deficiência mental nem transtornos do desenvolvimento</i>”.</p> <p>Autor: (Fernandes, Mourão-Carvalho, Muniz e Dantas, 2015).</p>