



Perceções e práticas dos/as educadores/as de infância
sobre a Perturbação da Aprendizagem Específica /
Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Relatório Final

Rita Isabel Teixeira Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Especialista Liliana Nunes

E coorientação da Professora Doutora Sandra Ferreira

Penafiel, 5 de julho de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º do Ciclo Ensino Básico

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

A ti, minha querida afilhada Íris, pela tua luta diária.

Agradecimentos

Agradecer desde sempre foi uma prática presente na minha vida. No final desta etapa seria impensável não o fazer a todos aqueles que estiveram sempre comigo. Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Especialista Liliana Nunes, pela calma que me transmitiu e, acima de tudo, pela constante dedicação e ensinamento. À minha coorientadora, Professora Doutora Sandra Ferreira, pelo encorajamento, orientação e conhecimento. Obrigada a ambas por todo o apoio. A todos os profissionais e a todas as crianças que se cruzaram comigo durante esta jornada e que contribuíram para o meu progresso pessoal e profissional. Às minhas colegas de turma pelas vivências, mas em particular à Linda Pinheiro por me incentivar para esta loucura. Muito obrigada pelo tanto que partilhamos. Como tantas vezes dizemos “só nos é que sabemos”. Agradeço, também, à querida Luana pelo suporte em questões técnicas e não só. Deixo para o fim as pessoas mais importantes da minha vida. Um agradecimento do tamanho do mundo à minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos Daniel e Tó, às minhas cunhadas Ângela e Patrícia, aos meus afilhados Íris, Ema e Duarte e, à mais nova da família, a minha sobrinha Daniela Beatriz. A todos vós o meu muito, muito obrigada por serem o meu refúgio e apoio absoluto nos momentos mais difíceis.

Resumo

Em Portugal, tal como no resto do mundo, as Perturbações da Aprendizagem Específica (PAE) / Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) constituem uma realidade que afeta muitas crianças. O número de crianças com necessidades especiais que encontramos nas nossas escolas situa-se entre 10 a 12%, sendo que metade destas crianças, 5 a 6%, apresentam características frequentemente associadas a PAE/DAE. A existência de indicadores precoces de PAE/DAE pode ser observada deste muito cedo. Os/as educadores/as de infância desempenham um papel crucial para esta identificação e respetiva intervenção. Com este estudo, pretende-se compreender as perceções e as práticas dos/as educadores/as acerca das PAE/DAE. Para isso, foi adotada uma metodologia quantitativa, tendo sido aplicados inquéritos por questionário a 152 educadores/as de infância. Conclui-se que, apesar de quase todos/as os/as inquiridos/as considerarem fundamental a identificação de indicadores de precoces de possíveis PAE/DAE em crianças da educação pré-escolar, os dados indicam uma disparidade significativa na prática. Os/as educadores/as de infância com formação específica na área da Educação Especial e afins demonstram uma maior propensão na utilização de instrumentos de identificação comparativamente aos/as que não possuem formação específica. Conclui-se, também, que a formação específica contribui para perceções positivas como o sentimento de preparação.

Palavras-chave

Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Educação Pré-Escolar, Educadores/as de Infância, Indicadores Precoces, Instrumentos de Identificação, Perturbações da Aprendizagem Específica

Abstract

In Portugal, as in the rest of the world, Specific Learning Disabilities (SLD) are a reality that affects many children. The number of children with Special Needs (SN) in our schools ranges between 10 to 12%, with half of these children, 5 to 6%, exhibiting characteristics frequently associated with SLD. Early indicators of SLD can be observed from a very young age. Early childhood educators play a crucial role in this identification and respective intervention. This study aims to understand the perceptions and practices of educators regarding SLD. A quantitative methodology was adopted, with questionnaires being administered to 152 early childhood educators. It was concluded that, although almost all respondents consider it essential to identify early indicators of potential SLD in preschool children, the data indicate a significant disparity in practice. Early childhood educators with specific training in Special Education and related fields demonstrate a greater propensity to use identification tools compared to those without specific training. It was also inferred that specific training contributes to positive perceptions such as a sense of preparedness.

Keywords

Specific Learning Disabilities, Preschool Education, Early Indicators, Identification Tools, Specific Learning Disorder, Early Childhood Educators

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice Geral	VI
Índice de Figuras	VIII
Siglas	XI
Introdução	1
Capítulo I – Caracterização dos Contextos de Estágio.....	3
1. PES I	3
1.1. Caracterização da Instituição	3
1.2. Grupo.....	5
1.3. Rotinas.....	5
1.4. Reflexão sobre a Experiência de Estágio	6
2. PES II.....	10
2.1. Caracterização da Instituição	10
2.2. Grupo.....	12
2.3. Rotinas.....	12
2.4. Reflexão sobre a Experiência de Estágio	13
3. PES III/IV	16
3.1. Reflexão sobre a Experiência de Estágio	16
Reflexão Global sobre os Estágios	18
Capítulo II – Investigação Empírica.....	20
Revisão da literatura/Enquadramento Teórico	20
1. Educação Inclusiva	20
2. Perturbações da Aprendizagem Específica / Dificuldades de Aprendizagem Específicas	25
2.1. Evolução do Conceito	25
2.2. Tipologias.....	33
2.2.1. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura (Dislexia)	33
2.2.2. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Expressão Escrita (Disortografia e Disgrafia)	35

2.2.3. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Matemática (Discalculia).....	36
2.3. Os Indicadores Precoces e Respetiva Intervenção	37
2.4. O Papel dos/as Educadores/as de Infância na Identificação de Indicadores Precoces das PAE/DAE e os Instrumentos de Identificação.....	41
Metodologia	47
Caracterização e Importância da Investigação	47
Identificação dos Objetivos Gerais e Específicos da Investigação	48
Caracterização da Amostra da Investigação.....	48
Instrumento de Recolha de Dados.....	52
Procedimentos	53
Descrição e Análise dos Dados	53
Análises Descritivas	53
Análises Inferenciais.....	70
Discussão dos Resultados	74
Conclusões finais do estudo empírico.....	80
Considerações Finais	83
Referências Bibliográficas.....	85
Apêndices	92
Apêndice I.....	93

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Distribuição da Amostra de Acordo com a Idades</i>	49
Figura 2 <i>Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas</i>	50
Figura 3 <i>Distribuição da Amostra de Acordo com a Formação Especializada na Área de Educação Especial e Afins</i>	50
Figura 4 <i>Distribuição da Amostra de Acordo com o Tempo de Serviço</i>	51
Figura 5 <i>Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Instituição onde Trabalha</i>	51
Figura 6 <i>Percepções dos/as Educadores/as de Infância sobre o que são PAE/DAE</i>	53
Figura 7 <i>Percepções dos/as Educadores/as de Infância sobre o Facto das PAE/DAE Serem Comumente Conhecidas por: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia</i>	54
Figura 8 <i>Percepções dos/as Educadores/as de Infância Sobre a Possibilidade de se Identificar Indicadores Precoces das PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar</i>	55
Figura 9 <i>Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Organização</i>	56
Figura 10 <i>Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Coordenação Motora</i>	57
Figura 11 <i>Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	58
Figura 12 <i>Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Atenção e Concentração</i>	59
Figura 13 <i>Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Memória</i>	59

Figura 14	<i>Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Matemática</i>	60
Figura 15	<i>Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação ao Comportamento Social</i>	61
Figura 16	<i>Utilização de Instrumentos para a Identificação de Indicadores Precoces de Possíveis PAE/DAE</i>	62
Figura 17	<i>Procedimento dos/as Educadores/as de Infância Quando Suspeitam que uma Criança Apresenta Indicadores Precoces de Possíveis PAE/DAE</i>	62
Figura 18	<i>Distribuição da Amostra Acerca da Importância da Identificação de Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar</i>	63
Figura 19	<i>Distribuição da Amostra em Relação à Importância das Observações dos/as Educadores/as de Infância para a Identificação de Indicadores Precoces de PAE/DAE</i>	64
Figura 20	<i>Distribuição da Amostra em Relação à Opinião dos/as Educadores/as de Infância Acerca do seu Papel como Determinante no Futuro Sucesso Académico das Crianças</i>	65
Figura 21	<i>Distribuição da Amostra em Relação Tipo de Apoio que as Crianças que Apresentam Indicadores Precoces de PAE/DAE Devem Usufruir</i>	65
Figura 22	<i>Distribuição da Amostra Acerca da Realização de Planificações e Implementação de Atividades Específicas para Crianças em Risco de PAE/DAE</i>	66
Figura 23	<i>Grau de Satisfação dos/as Educadores/as de Infância em Relação aos Recursos Materiais e Humanos Existentes na Instituição/Escola onde Trabalha para Colmatar as Dificuldades das Crianças em Risco de PAE/DAE</i>	67
Figura 24	<i>Distribuição da Amostra em Relação ao Sentimento de Preparação para Trabalhar com Crianças em Risco de PAE/DAE</i>	67

Figura 25 <i>Distribuição da Amostra em Relação à Procura de mais Conhecimento sobre Indicadores Precoces de PAE/DAE quando Suspeitam da Existência desta Perturbação nas Crianças</i>	68
Figura 26 <i>Opinião dos/as Educadores/as de Infância, sobre a Relevância de Transmitir ao/à Professor/a Titular de Turma ou ao/à Agrupamento/Instituição onde a Criança é Inscrita, as Informações Relacionadas com os Indicadores Precoces de PAE/DAE</i>	69
Figura 27 <i>Distribuição da Amostra no que se Refere ao Hábito de Transmissão de Informações aos/às Futuros/as Professores/as de Crianças com Risco de PAE/DAE ..</i>	69
Figura 28 <i>Distribuição da Incidência da Utilização de Instrumentos para Identificação de Indicadores de DAE/PAE de Acordo com Formação Específica na Área da Educação Especial e Afins</i>	71
Figura 29 <i>Distribuição da Incidência do Sentimento de Preparação de Acordo com a Formação Específica na Área da Educação Especial e Afins</i>	72
Figura 30 <i>Distribuição da Incidência do Uso de Instrumentos com o Sentimento de Preparação</i>	73
Figura 31 <i>Distribuição da Incidência do Sentimento de Preparação com a Satisfação</i>	74

Siglas

APPDAE – Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específica

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DL – Decreto-Lei

DSM – 5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EB1 – Ensino Básico_1.º Ciclo

EIPA – Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem

ELI – Equipas Locais de Intervenção

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE – Educação Pré-Escolar

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ITPA – Illinois Test of Psycholinguistic Abilities

Jl – Jardim de Infância

LD – Learning Disabilities

NEE – Necessidades Educativas Especiais



NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAE – Perturbação da Aprendizagem Específica

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Introdução

Segundo o DSM-5, a PAE é definida como “uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, associadas aos sinais comportamentais da perturbação” (American Psychiatric Association, 2014, p. 80). Estas perturbações são diagnosticadas quando existem dificuldades específicas na capacidade da criança perceber ou processar informação de forma eficiente e precisa, manifestando-se em dificuldades persistentes e problemas na aprendizagem da leitura, da escrita e/ou da matemática (American Psychiatric Association, 2014).

A existência de indicadores precoces de PAE/DAE pode ser observada desde tenra idade. Contudo, a sua identificação ocorre principalmente com a entrada no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Steele (2004) afirma que a identificação precoce destas dificuldades é difícil, mas exequível e, efetivamente, benéfica. De acordo com Correia (2008), a deteção precoce deve ser realizada através de observações e avaliações especializadas, sendo que os/as educadores/as de infância desempenham um papel crucial neste processo.

Os/as educadores/as de infância, ao possuírem formação específica em áreas como a Educação Especial, Intervenção Precoce e PAE/DAE, estão melhor capacitados para utilizar instrumentos adequados na identificação de possíveis PAE/DAE em crianças da educação pré-escolar (Correia, 2017b). A formação contínua e especializada destes profissionais é, portanto, essencial para garantir uma intervenção eficaz e atempada, promovendo um melhor desenvolvimento educativo e social das crianças afetadas. Tendo em conta tudo o que foi referido, acreditamos que as PAE/DAE se apresentam como uma área pouco investigada, sobretudo em idades precoces. Além disso, com este estudo, pretendemos chamar a atenção para a importância desta temática.

O presente relatório final está estruturado em três componentes. Na primeira estão caracterizados os contextos de estágio, efetuados ao longo do mestrado, e realizadas as respetivas reflexões. Na segunda, apresenta-se a investigação empírica, com a revisão da literatura acerca das PAE/DAE e a metodologia. Nesta, é descrita a importância desta investigação, as questões, os objetivos, o instrumento de recolha de



dados, os procedimentos, a caracterização da amostra, a descrição e análise dos dados, a discussão e a conclusão. Finalmente, são tecidas as considerações finais do relatório, assim como as limitações, as respectivas sugestões e recomendações para futuras investigações.

Capítulo I – Caracterização dos Contextos de Estágio

1. PES I

O estágio foi desenvolvido durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) em contexto de creche. O mesmo, foi realizado em conjunto com o meu par pedagógico, Linda Pinheiro, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), mais concretamente, na Associação Emília da Conceição Babo que funciona com as valências de centro de dia, serviço domiciliário e creche.

1.1. Caracterização da Instituição

A creche está localizada na Rua 5 de Outubro, freguesia de Ataíde, 4605 Vila Meã, do concelho de Amarante e encontra-se aberta de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 19h30. Tem uma capacidade máxima de 40 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos e abrange crianças da freguesia de Ataíde e de freguesias limítrofes (como: Real, Oliveira, Mancelos, Travanca, Castelões, São Mamede de Recezinhos). A instituição está preenchida com a lotação máxima e as crianças distribuídas por 3 salas, nomeadamente o berçário com 8 bebés dos 4 aos 12 meses, a sala amarela com 14 crianças dos 12 aos 24 meses e a sala cor de laranja com 18 crianças dos 24 aos 36 meses.

No que se refere às infraestruturas externas possui um local destinado ao recreio com piso emborrachado e com equipamento lúdico, como: um escorrega, uma casinha, um túnel e triciclos. Já no espaço interior, existe a sala do berçário, duas salas de atividades (a sala amarela e a sala cor de laranja), uma sala ampla (utilizada para a hora da sesta e para atividades livres durante o prolongamento), casas de banho para adultos e casa de banho para as crianças (onde está inserido o fraldário), a sala dos/as educadores/as, o refeitório e a copa. Em relação aos recursos humanos, a equipa educativa é composta por 8 elementos fixos, sendo eles: duas educadoras de infância (uma delas é a coordenadora pedagógica), cinco auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de serviços gerais e, ainda, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha (comum às outras valências).

Esta instituição tem como missão prestar um conjunto de serviços de apoio, visando a satisfação das necessidades básicas das crianças e proporcionar-lhes

oportunidades e vivências que promovam um melhor desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social. É realizado um trabalho individualizado e/ou de grupo, adequado à idade e às necessidades das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento integral.

O tema do projeto educativo da Associação Emília da Conceição Babo era “Brincar, aprender e crescer”, uma vez que pretende proporcionar atividades pedagógicas que motivem e despertem o interesse de todas de forma lúdica e, ao mesmo tempo, proporcionar um desenvolvimento harmonioso em todas as áreas. Existem duas metodologias que são privilegiadas nesta instituição, a Metodologia de Projeto e a Metodologia HighScope. A primeira, proporciona à criança meios e experiências que lhe permitam aprender fazendo e aprender experimentando/explorando. A segunda, coloca a criança no centro da sua aprendizagem como um investigador nato e motivado para a pesquisa e resolução de problemas. O projeto educativo desta instituição baseia-se em princípios como: o respeito pelo bebé e pela criança enquanto ser único, ajudando-os a reconhecerem e a lidarem com os seus sentimentos; a valorização das formas de comunicação únicas expressas por cada um; o reconhecimento dos problemas como oportunidades de aprendizagem; o respeito pela forma e ritmos próprios de aprendizagem de cada criança, onde experimentam o ambiente através dos sentidos (vendo, ouvindo, saboreando, cheirando, sentindo) e através da interação social; e, o respeito pela interligação de todas as áreas do desenvolvimento (cognitivo, social, emocional, físico e linguagem).

Esta creche tinha como objetivos específicos proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física proporcionando-lhes comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas, colaborar estritamente com a família/cuidadores numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança, desenvolver as capacidades de experimentação, comunicação e criatividade e contribuir de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado.

Diariamente, desenvolvia um conjunto de experiências educativas, com o intuito de promover, em todas as crianças e respetivas famílias/cuidadores, diferentes valores como: espírito crítico, disponibilidade, união, cooperação, coragem, amizade, consciência, responsabilidade, autoestima, obediência e respeito.

1.2. Grupo

O grupo da sala amarela era constituído por 14 bebés, 9 bebés do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Tínhamos uma grande diversidade na sala, desde bebés que tinham acabado de fazer um ano e outros que já estavam perto dos dois. Esta diferença de idades era bastante notória no desenvolvimento de cada um. Alguns bebés ainda não caminhavam e apenas gatinhavam pela sala, outros já conseguiam circular de pé agarrados a objetos e outros tinham uma grande mobilidade e corriam por toda a sala. Alguns comunicavam verbalmente com alguns vocábulos, outros expressavam-se por gestos, expressões faciais e sorrisos. Era uma sala bastante heterogénea com bebés com níveis de desenvolvimento bastante diferentes. Cada bebé tinha as suas próprias características e todos reagiam de forma diferente em situações comuns.

1.3. Rotinas

Todos os dias era seguida uma rotina pois, a existência de “rotinas agradáveis e significativas oferece oportunidades para o desenvolvimento de confiança, curiosidade, competências sociais, autocontrolo, comunicação, (...) porque as rotinas se associam a um ingrediente chave para a aprendizagem e desenvolvimento: relações interpessoais positivas, frequentes e previsíveis” (Portugal et al., 2016, pp. 12-13).

Nesta rotina, as principais variantes diziam respeito à aula de Yoga que era desenvolvida à segunda-feira de manhã e as atividades orientadas realizadas todos os dias de manhã. A existência de rotinas em contexto de creche é muito importante, devendo estas ser pensadas tendo em conta o grupo e a forma como funciona a instituição. No entanto, há que ter em consideração que é “importante convocar esforços para que a interferência dos ritmos e rotinas institucionais seja minimizada ou anulada, trazendo a criança e a sua singularidade para o centro da ação educativa” (Marques et al., 2024, p. 50). Com a implementação destas rotinas as crianças adquirem muitas aprendizagens desenvolvendo atitudes positivas e responsabilidade em relação à alimentação, higiene e sono/descanso tranquilo, que devem ser flexíveis e centradas no bebé (Marques et al., 2024). As rotinas começam logo pelo momento de acolhimento/entrega das crianças. Este momento é muito importante para a troca de informações dos pais/cuidadores e vice-versa. As atividades livres e orientadas são as

duas de igual importância, pois se numa a criança tem liberdade de escolher a brincadeira que quer executar segundo as suas necessidades ou interesses, na outra deve seguir regras que são importantes para a sua formação pessoal e social. Contudo, as atividades orientadas não devem ser em demasia, isto porque “as atividades dirigidas pelo adulto, ainda que muito adequadas, devem ser apenas uma pequena parte daquilo que é a educação em creche, podendo as crianças, livre e naturalmente, aderir ou não a essas propostas (Portugal et al., 2016, p. 18). O momento da rotina da alimentação é um momento de extrema importância, pois é aqui que o/a educador/a pode realizar diversas observações. De salientar durante as refeições as crianças gostam de interagir umas com as outras expressando alguns vocábulos, olhares, expressões e sorrisos. No que se refere à sesta, era realizada depois do almoço, todos os bebés da sala amarela e da sala laranja dormiam juntos num polivalente em comum. O momento da sesta era acompanhado por uma música relaxante que os ajudava a adormecer. Alguns bebés dormiam com chupeta e um objeto de aconchego, outros não necessitavam de nenhum deles. Alguns bebés precisavam que os embalasse para adormecerem. Quando acordavam voltavam à sua rotina de brincadeira livre e de lanche até à altura de irem para casa.

1.4. Reflexão sobre a Experiência de Estágio

A ação reflexiva do/a educador/a deve estar presente na sua prática diária. Durante o seu percurso profissional deve observar e refletir em todos os momentos de forma a melhorar o seu processo de ensino e aprendizagem. Uma reflexão constante é de extrema importância, sendo um processo árduo, mas indispensável para o desenvolvimento do espírito crítico e pensamento autónomo e, por conseguinte, das nossas crianças. Andrade e Santos (2023), acreditam que “a reflexão é uma ferramenta essencial para que o/a educador/a possa compreender a sua prática, identificar desafios e possibilidades, questionar as suas próprias crenças e valores, e buscar novas formas de atuação” (p. 202).

A observação e a reflexão são momentos indispensáveis no dia a dia de um profissional de educação, sendo basilares para perceberem de que forma devem intervir e interagir com o grupo. Desta forma, poderão compreender quais são as suas necessidades, motivações, características (individuais e do grupo), para que consigam refletir e avaliar se de facto a sua intervenção está a ir ao encontro das necessidades de

todos e de cada um. Através da observação do grupo, o/a educador/a percebe qual a melhor metodologia pedagógica a ser utilizada na sua sala e de como a sua intervenção deve ser realizada. A par disso, deve estar diariamente num processo reflexivo e de avaliação, para perceber se as crianças estão a atingir os objetivos definidos e, caso isso não esteja a acontecer, possa refletir e reformular as suas práticas.

Relativamente à minha experiência no estágio em contexto de creche, importa referir que, foi a primeira vez que conheci este contexto. Antes de o iniciar o estágio sentia-me um pouco apreensiva por ser uma experiência totalmente nova para mim. No entanto, desde o primeiro dia senti-me muito bem acolhida e como sendo parte integrante da equipa pedagógica. O meu estágio foi realizado na sala amarela, onde aprendi e cresci diariamente, principalmente porque os bebés crescem e evoluem de uma forma tão célere. Para mim, todos os dias mostraram-se como sendo momentos de aprendizagem diferentes. Foi-me dito pela minha orientadora de estágio, que os primeiros dias seriam destinados à realização de observações. Contudo, logo me apercebi que passaríamos para um papel mais interventivo, pois os bebés estavam em constante interação connosco. Apesar disso, tive sempre o cuidado de realizar observações no sentido de conhecermos melhor o grupo e algumas particularidades de cada criança. Considero que todos estes momentos de observação são muito importantes enquanto futura educadora. Para Queroz e Stutz (2016) a observação é a “pedra angular do professor investigador que poderá seguir diversas estratégias para realizá-la, desde obter somente informações, investigar problemas até conhecer processos sociais e comunicativos” (p. 7). Estes momentos de observação interventiva serviram para que conseguíssemos identificar características de cada criança, de como ela se comporta em grupo, com os seus pares, com o/a educador/a e quando está numa atitude mais isolada.

A educadora da sala amarela, abordava várias metodologias, não sendo rígida nesse sentido. No entanto, era evidente que o modelo mais utilizado era o HighScope, que visa a manipulação e exploração de novas experiências, onde a criança, de forma ativa, constrói o seu próprio conhecimento. Na sala amarela privilegiavam-se as atividades sensoriais, uma vez que as crianças aprendiam através da utilização do seu corpo interagindo com os outros e investigando o que estava à sua volta sendo aprendiz sensoriomotores. O espaço estava organizado segundo este modelo, tendo como preocupação a segurança e o conforto físico e psicológico de todos. Vivia-se um

clima de confiança, onde eram criadas parcerias com a criança, em que as suas intenções eram apoiadas continuamente, através do conhecimento, respeito e abertura aos seus interesses e ideias (Araújo, 2018).

Com o decorrer das semanas e com todas as vivências que partilhei com o grupo, a cada dia sentia-me mais integrada, preparada e feliz. Acredito que as atividades que planifiquei e desenvolvi para o grupo foram ao encontro dos seus interesses e necessidades, pois foram pensadas tendo em conta as observações e reflexões realizadas durante todo o estágio. Para a minha primeira atividade planificada, a ideia surgiu depois de observar que durante o decorrer de uma atividade, onde os bebés teriam de pintar um postal senti que eles tinham participado muito pouco (pois só pintaram o seu dedinho e carimbaram o postal) e queriam explorar mais. Por isso, resolvi desenvolver uma atividade onde as crianças pudessem utilizar tintas. Coloquei dentro de uma saca de plástico uma folha branca e tintas escolhidas pelas crianças. Posteriormente, passavam as suas mãos por cima da saca e as tintas iam-se misturando. A atividade foi muito bem recebida pelas crianças e era notória a sua admiração e alegria ao perceberem que as tintas se estavam a misturar e não estava a pintar as suas mãos. Acredito que esta atividade, foi ao encontro das necessidades e motivações das mesmas. Isto porque “a sala... é um lugar de brincadeiras, portanto, compete ao professor conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos das crianças. Possibilitando um ambiente que propicia prazer, diversão e a construção do conhecimento” (Martins et al., 2020, pp. 101-114). Esta atividade foi pensada como uma atividade sensorial sobretudo para promover o sentido da visão e do tato. Estudos indicam que as “intervenções motoras e sensoriais nos primeiros anos de vida podem auxiliar no desenvolvimento global, aprimorar as suas habilidades motoras e cognitivas, prevenindo possíveis desvios no desenvolvimento das crianças” (Fernandes et al., 2017, p. 106). Quase todas as crianças apresentaram-se curiosas e motivadas no decorrer da atividade. Apesar da mesma ser de carácter individual, pois o previsto era estarem a brincar em grande grupo enquanto individualmente faziam a minha atividade, muitos ficavam por perto a observar os colegas. Durante a atividade percebi que quase todos se mostraram bastante impacientes para a realizarem e expressaram gosto no que estavam a fazer através de sorrisos e expressões verbais como “pintar, pintar”.

A segunda atividade planificada, foi desenvolvida no sentido de dar utilidade a um recurso existente na sala (saco de bolas coloridas) que durante todo o estágio percebi que as crianças não o utilizavam, pois estava colocado num armário alto da mesma. Assim, achei que seria bastante pertinente construir um jogo em que as crianças pudessem utilizar essas mesmas bolas. O jogo foi construído no sentido de as crianças aprenderem ao mesmo tempo que estavam a brincar. Estas teriam de associar as cores das bolas aos orifícios coloridos que pintei numa caixa de cartão e, de seguida, inseri-las nesses mesmos orifícios. Resolvi criar um jogo para que as crianças fossem desafiadas a brincar de uma forma rica e estimulante. Com a intenção de o promover desenvolvimento e a aprendizagem, o que se demonstrou durante a atividade, uma vez que as crianças se apresentaram concentradas, empenhadas, persistentes e, ao mesmo tempo, felizes (Marques et al., 2024).

Considero importante refletir sobre a interação e o papel que os pais/cuidadores têm nesta fase da vida das crianças. É fundamental estabelecer-se uma estreita relação de confiança com a família das crianças, para que estas sintam que estão num ambiente seguro. A educadora da creche na Associação Emília da Conceição Babo, assim como a restante equipa, tinham uma ótima relação com os pais/cuidadores das suas crianças, desenvolvendo, diversas vezes, projetos em conjunto com os mesmos, mantendo-os sempre informados sobre as evoluções e/ou dificuldades das suas crianças. A participação dos pais/cuidadores era uma constante neste espaço onde foram criadas importantes oportunidades “para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais” (Araújo, 2019, p. 21).

Durante as quatro semanas de estágio foi perceptível a evolução que os bebés tiveram desde a nossa chegada até ao último dia. Na primeira semana observei que poucas crianças comunicavam verbalmente e no final do estágio já muitas se expressavam desta forma. Além disso, muitos bebés que gatinhavam no início, no final do estágio já começavam a caminhar e andar de um lado para o outro da sala. Quando falamos em bebés não nos podemos esquecer que a sua evolução é notória quase diariamente, estes desenvolvem-se cognitivamente e fisicamente de uma forma intensa. Assim, as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida “são cruciais ao desenvolvimento cerebral (...) têm um impacto decisivo na arquitetura

cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades atuais e futuras” (Portugal et al., 2016, p. 7).

Refletindo sobre a minha aprendizagem esta não foi apenas como futura profissional de educação, foi muito mais do que isso. Aprendi imenso ao nível pessoal, compreendi que as crianças nos dão tanto de uma forma tão pura, generosa e sem esperarem nada em troca. Para elas o abraçar, o brincar, o interagir, o sorrir, o ajudá-las a fazer pequenas coisas é tão fácil e, ao mesmo tempo, tão importante e produtivo para elas e gratificante para nós. Para a existência desta relação de proximidade, tão importante nos primeiros anos de vida de uma criança, é necessário que o/a educador/a construa laços com ela. Esta deve ser uma tarefa central do/a educador/a, que deve promover um clima de respeito pelas especificidades de cada uma, para que a mesma se sinta segura e aberta às experiências (Oliveira-Formosinho, 2013).

Esta foi sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora, aprendi e evolui muito como futura educadora nestas semanas e terminei o estágio com um sentimento de felicidade e de muito crescimento.

2. PES II

Este estágio foi desenvolvido durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), em contexto de educação pré-escolar (EPE), com o meu par pedagógico, Linda Pinheiro, e foi realizado na Escola Básica Acácio Lino.

2.1. Caracterização da Instituição

A Escola Básica Acácio Lino pertence ao Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso localizada no concelho de Amarante. A mesma funciona com as valências de Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e Jardim de Infância (JI) que tem a capacidade para acolher 75 crianças. Integrando crianças das populações locais e das localidades mais próximas. Todo o estabelecimento está muito bem equipado, tanto ao nível dos recursos físicos como humanos. O espaço destinado ao JI possui três salas de atividades para a EPE (sala azul, sala amarela e sala laranja), uma sala comum ampla a (sala vermelha), com computador, quadro interativo, televisão e leitor de DVD, uma casa de banho apenas para as crianças da EPE e um gabinete para as educadoras. No exterior, encontra-se um espaço amplo com piso sintético,

equipamento lúdico, uma casa de madeira, uma caixa de areia e um pequeno espaço em terra. A cantina é um espaço partilhado com os alunos do 1.º CEB, no entanto as refeições são realizadas em diferentes horários. Existe ainda um ginásio, com acesso a diversos materiais, que é utilizado sempre que as crianças não podem usufruir do espaço exterior por motivos meteorológicos. O horário das atividades letivas funciona, no período da manhã, das 9h às 12h e, no período da tarde, das 13h30 às 15h30.

O estabelecimento oferece uma componente social de apoio à família abrangendo os serviços de transporte, almoço e prolongamento de horário. Às crianças do JI o almoço é servido entre as 12h00 e as 12h30, sendo o mesmo acompanhado por auxiliares da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia. A equipa educativa do JI é composta por três educadoras com uma auxiliar por sala, funcionárias da cantina, da receção e do transporte, assim como estagiárias do orfanato. Existe, ainda, transporte escolar fornecido pela Junta de Freguesia composto por uma carrinha da Junta e um miniautocarro pela Câmara Municipal. O horário de prolongamento começa às 7h45 até às 9h e das 15h30 às 18h30. Durante o horário de prolongamento as crianças ficam na sala comum com a supervisão de duas assistentes operacionais, uma da Câmara Municipal e outra da Junta de Freguesia.

No que se refere aos objetivos, depois de consultado o Projeto Educativo do agrupamento, verifica-se que este pretende que as crianças à saída do agrupamento, saiam aptas para continuarem as suas aprendizagens como condição necessária para o seu processo de crescimento pessoal, como cidadãos responsáveis. Este agrupamento tem como missão formar jovens autónomos, informados e críticos, participativos, responsáveis e solidários e que reconheçam a sua importância na relação com o outro e com um mundo sustentável. Como valores, este defende o que o exercício de uma cidadania plena pressupõe, como a responsabilidade, a colaboração, a partilha, o respeito pelo outro e pela dignidade humana.

Na comunidade podemos encontrar diversos recursos como: a Associação Emília da Conceição Babo que funciona com as valências Centro de Dia, Serviço Domiciliário e Creche, o Cineteatro Raimundo Magalhães, a Estação de Comboios, a Biblioteca Municipal Albano Sardoeira – Pólo Vila Meã, a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários Vila Meã, o Estádio Municipal de Vila Meã, as Piscinas

Municipais, os antigos Paços do Concelho, a GNR, uma praia fluvial, o Mosteiro e uma superfície comercial.

2.2. Grupo

Na sala azul, onde estagiei, o grupo era constituído por 19 crianças sendo 3 de 3 anos, 4 de 4 anos, 8 de 5 anos e 4 de 6 anos. Destas, 10 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Pelas idades, era perceptível um grupo bastante heterogéneo e com diferentes níveis de desenvolvimento. Na sala podíamos encontrar crianças que tinham acabado recentemente de fazer 3 anos, iniciando assim a sua presença na EPE, e outras que já estavam com 6 anos e prestes a terminar o seu percurso neste contexto educativo. Tal fator, permitia uma interação entre crianças em momentos distintos de desenvolvimento e com conhecimentos diferenciados o que promovia uma maior interação e aprendizagem entre os pares. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24). Desde cedo, consegui compreender que existiam crianças com ritmos de aprendizagem muito céleres e outras que tinham um processo muito mais lento.

2.3. Rotinas

As rotinas diárias são de extrema importância no desenvolvimento das crianças. Na sala pude observar que todos os dias decorriam tendo em conta uma rotina que começava com o acolhimento, e respetiva marcação das presenças, do mapa do tempo e do dia. De seguida, as crianças tinham a oportunidade de partilharem com a educadora e com os colegas assuntos que consideravam importantes, passando posteriormente para as atividades de trabalho orientadas até à hora do lanche. Depois do lanche, realizavam atividades livres no recreio e quando regressavam para a sala terminavam as atividades que tinham iniciado. Seguia-se o almoço e atividades livres no recreio. Quando regressavam à sala brincavam nas diferentes áreas ou realizavam trabalhos orientadas até à hora do lanche. Depois do lanche, era o momento da entrega e as crianças que ficavam para o prolongamento realizavam atividades livres na sala destinada para o efeito. Segundo Silva et al. (2016),

a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e

calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio. (p. 88)

2.4. Reflexão sobre a Experiência de Estágio

O momento de reflexão deve ser uma constante na vida de um/a educador/a, pois este momento irá ajudá-lo/a a melhorar as suas práticas pedagógicas, tornando-o/a mais eficaz e capaz de atender às necessidades. Este exercício pressupõe que seja capaz de se conhecer a si próprio, o seu trabalho, analisar a sua prática, manter os seus conhecimentos atualizados, com o objetivo de modificar, sempre que seja necessário, a sua prática para promover melhorias e mudanças educacionais (Andrade & Santos, 2023).

A educadora da sala azul, desde o primeiro dia, deixou-me completamente à vontade e colocou-me logo ocorrente de tudo o que estava a fazer na sala pedindo-me ajuda para algumas ideias e práticas. Assim, tal como aconteceu na PES I, a minha observação passou quase de imediato para uma intervenção. Contudo, dada a minha qualidade de estagiária, e da importância da realização de uma boa observação para a minha prática como futura educadora, tentei observar tudo o que me foi possível nos primeiros dias de estágio para conhecer as rotinas e os comportamentos de cada criança. O/a educador/a desempenha diversos papéis no processo de ensino e aprendizagem, um deles é a observação, este processo é “crucial para recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem, facilitando a resolução dos problemas que este processo permitiu detetar (Rodrigues et al., 2016, p. 337). Como futura profissional de educação considero que a observação é um momento muito importante para um/a educador/a. Através desta o/a educador/a é capaz de compreender a criança, o seu contexto, o seu desenvolvimento e tudo o que faz parte da mesma, para posteriormente refletir sobre as suas ações e melhorar as suas intervenções educativas para com o seu grupo.

Desde o início do estágio, observei que, na sala, existiam crianças com personalidades muito diversificadas, umas muito fechadas, outras muito ativas, outras ansiosas e que estavam sempre a pedir para realizar tarefas, outras bastante faladoras, entre muitas outras particularidades. A minha chegada à sala azul coincidiu com a

entrada de uma menina argelina, que não falava em português, apenas em árabe, e que nos primeiros dias estava bastante chorosa. Todo o grupo (educadora, assistente operacional e crianças) recebeu-a de braços abertos e preocuparam-se em ajudá-la em tudo para que se sentisse acolhida e “em casa”. Segundo Silva et al. (2016),

todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (p. 10)

Com o passar dos dias e devido às constantes interações de todos para com esta criança, a mesma acabou por se adaptar e sentir-se segura deixando de chorar.

Quando iniciei o estágio, uma das minhas maiores curiosidades era perceber a divisão de uma sala da EPE. Tinha conhecimento que existiam áreas diversificadas em que, em cada uma delas, a criança desenvolvia aprendizagens sozinha e de forma autónoma, em pequeno grupo ou em grande grupo. Na sala azul encontrei áreas como: área da biblioteca, área do faz de conta, área dos jogos, área polivalente, área da expressão plástica e área das ciências. Compreendi que em cada uma destas as crianças adquirem aprendizagens sociais importantes, desenvolvem as mais variadas capacidades e competências como o raciocínio lógico-matemático, organizam o pensamento, adquirem o gosto pela leitura, desenvolvem a imaginação e a criatividade, aumentam o vocabulário, aprendem a exprimir-se, desenvolvem a concentração, a sensibilidade, o espírito democrático e a capacidade de defender as suas opiniões e aceitar a dos outros formando-se assim como futuros cidadãos. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

A educadora tinha presente a abordagem de dois modelos pedagógicos, sendo eles o Movimento da Escola Moderna e o HighScope. O primeiro, assenta numa aprendizagem e desenvolvimento integral da criança com princípios democráticos de participação e cooperação. As crianças definiam, juntamente com a educadora, as suas aprendizagens com planificações diárias, a título individual, e semanais, em grande grupo trabalhando o coletivo com objetivos em comum. Desta forma, desenvolviam a sua autonomia, criatividade e dever democrático que são princípios basilares presentes nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE). Relativamente ao

modelo HighScope, uma das evidências eram as ‘áreas de interesse’, que já mencionei anteriormente, e que para cada uma “são apresentados elementos caracterizadores relativos à sua localização nas salas, equipamento e materiais, e possibilidades de arrumação em cada um” (Araújo, 2018, p. 34). Outra evidência, deste modelo, eram as saídas semanais que o grupo realizava fora da escola pela natureza, uma vez que este confere ao mundo natural um papel de relevo, considerando estes espaços de alargamento do repertório de experiências sensoriomotoras das crianças.

Durante a realização de todo estágio, tanto eu como o meu par pedagógico, estivemos em constante interação com o grupo e vivenciámos um verdadeiro sentido de equipa pedagógica, onde educadora, estagiárias e a assistente operacional trabalharam de forma unida e sempre com um sentido de partilha. “O trabalho em equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 135). Tudo o que foi realizado, durante o estágio, foi pensado e realizado em equipa, por isso mesmo na minha semana de intervenção senti-me muito à vontade. Escolhi como temática a primavera, uma vez que, a mesma se iniciava por essa altura. A planificação da mesma foi pensada juntamente com as crianças, pois “escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 127). Acredito ter conseguido realizar uma planificação que foi do interesse de todos e, ao mesmo tempo, que foi capaz de fazer com que as crianças atingissem os objetivos que eu tinha previsto trabalhar com elas.

As semanas de estágio, foram repletas de muitos momentos de aprendizagem e de trabalho. Acredito que o facto de ter tido a “sorte” de estar com uma educadora que tinha uma visão muito própria do que é o ensino, me fez aprender muito. Para ela, o mais importante era dar voz às crianças, ouvi-las e ajudá-las a desenvolverem as suas competências segundo os seus ritmos e necessidades. Com ela compreendi, ainda melhor, que cada grupo tem características próprias e que as atividades devem ser pensadas para elas e não como se todos os grupos fossem iguais. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2013), o/a educador/a deve estar num constante levantar de hipóteses sobre as suas práticas, para que, sempre que seja necessário, adequar as suas

atividades e propostas educacionais às necessidades individuais e do grupo de crianças. Tendo isto em conta, um dos aspetos que mais me ficou marcado foi o facto de a educadora “permitir” que as suas crianças passassem muito tempo do seu dia a brincarem e interagirem com os seus pares no espaço exterior do recreio, não tendo pressa para realizar atividades orientadas na sala de aula. Para ela deixar as crianças brincarem era essencial e, de facto, “o brincar, portanto, ensina regras, linguagens, desenvolve diferentes habilidades e competências que são de muita relevância para o processo de ensino e aprendizagem” (Martins et al., 2020, p. 101).

Na sala azul as crianças eram verdadeiramente felizes e muito capazes, e para mim, isso foi o que me deixou mais feliz e motivada. O/A educador/a tem um papel preponderante na formação pessoal e social das crianças, pois a sua personalidade é formada nesta altura, sendo essencial que a mesma desenvolva “atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). Além disso, o JI promove o desenvolvimento das várias linguagens da criança e é neste contexto que a criança comunica com os seus pares e com a educadora de diversas formas. Neste contexto a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo que a rodeia, sendo de extrema importância fazê-la interagir com diferentes meios.

Termino esta reflexão com o pensamento de que tirar este mestrado foi o melhor que podia ter feito, isto porque, gostei verdadeiramente de estagiar no contexto de EPE e de compreender a leveza com que se pode trabalhar com as crianças.

3. PES III/IV

3.1. Reflexão sobre a Experiência de Estágio

No que se refere aos estágios PES III e IV, uma vez que, quando ingressei neste mestrado já tinha uma licenciatura, pré Bolonha, em Ensino Básico do 1.º Ciclo, solicitei o pedido de creditação a estas PES, as quais foram concedidas pelo ISCE Douro. No entanto, devido à importância atribuída aos momentos de reflexão realizados enquanto futura profissional de educação vou recuar um pouco na minha vida académica e refletir sobre o meu estágio realizado em contexto de 1.º CEB, aquando da minha licenciatura.

Decorria o ano letivo de 2009/2010, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica III, realizei um estágio, com o meu par pedagógico, com a duração de um ano letivo numa turma de 4.º ano na escola EB1/JI da Maia. Recordo-me que nesta altura o meu estágio foi bem diferente do que se realiza nos dias de hoje. Isto porque, estive um ano inteiro em estágio de segunda a quinta-feira, onde eu e o meu par pedagógico, assumíamos a turma por completo. A professora cooperante encontrava-se na sala, apenas, para nos auxiliar em alguma coisa que precisássemos. As planificações foram totalmente pensadas, realizadas e colocadas em prática por mim. Ao refletir sobre essa experiência, o que me vem mais ao pensamento é que esse ano letivo foi muito trabalhoso e cansativo. Contudo, no final, sentia-me segura e com a certeza de que estava preparada para assumir uma turma. Foi nesta altura que percebi a complexidade da profissão docente e a entrega diária que é necessária para que consigamos dar o nosso melhor. Enquanto docentes, diariamente, devemos refletir e avaliar as nossas práticas numa busca incessante de crescimento profissional e pessoal, tal como afirma Sarmiento et al. (2018):

O ‘eu professor’, enquanto ser (auto)reflexivo, questionador de si como pessoa/profissional e das suas interações formativas, obriga a realizar uma procura permanente de uma identidade profissional que envolva encontrar um equilíbrio entre o lado pessoal e o lado profissional no caminho de se constituir como professor. (p. 161)

Durante a minha prática pedagógica, compreendi que, acima de tudo, o mais importante é apoiar as nossas crianças a crescerem academicamente e como cidadãos. Nessa altura, eu também cresci muito ao nível pessoal, social e profissional e, nos dias de hoje, tenho plena consciência que a minha forma de ser, de trabalhar, de estruturar uma aula ou uma atividade e de estar com as crianças é fruto das vivências que experienciei.

Transpondo-me para a atualidade, e para este mestrado, tive excelentes oportunidades para estar em contato direto com as crianças do 1.º CEB. Assim, e no âmbito de algumas unidades curriculares, como Intervenção Precoce na Infância (IPI), Ética e Deontologia Profissional e Didática do Estudo do Meio, preparei e dinamizarei atividades, com diversas temáticas, para desenvolver com turmas. Refletindo sobre as mesmas, estas foram bastante dinâmicas, construtivas e enriquecedoras, todas elas com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas às crianças, num ambiente de

conforto, confiança, motivação, curiosidade, responsabilidade, espírito crítico e criativo. Acredito, assim, que todas estas experiências e momentos passados com as crianças são de extrema importância, sendo fundamentais para a minha formação e crescimento profissional.

Reflexão Global sobre os Estágios

Os estágios são momentos de grande importância na formação inicial docente, estes proporcionam o contacto direto dos futuros profissionais de educação com a realidade escolar, permitindo vivenciar o processo de ensino e aprendizagem sob a perspetiva docente (Melo et al., 2021). Refletindo sobre todos os estágios realizados, em primeiro lugar importa referir que estes momentos foram fundamentais não só para a minha formação profissional como, também, para a pessoal e social. O/A educador/a para melhorar as suas práticas e, por sua vez, as aprendizagens das suas crianças, deve ter sempre presente a observação, a reflexão e, por conseguinte, a avaliação. Esta avaliação deve ser feita antes, durante e após a nossa ação. “Os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na sua formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões” que surgem no seu quotidiano (Sarmiento et al., 2018, p. 160).

Ao longo dos estágios, ocorreram desenvolvidos vários momentos de formação pessoal, social e profissional. Todos eles, possibilitaram a relação entre a teoria e a prática, levando-nos a refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas junto das crianças e os conteúdos teóricos abordados nas diversas unidades curriculares que compõem o plano de estudo do nosso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Melo et al., 2021).

A minha intervenção pedagógica consistiu numa ação contínua, onde foi dado espaço à observação e à intervenção, na qual se desenvolveram várias atividades que se concretizaram em diversas aprendizagens essenciais, tanto da minha parte, como das crianças. Nos períodos de observação, procurei conhecer as crianças com quem iria estar e perceber as suas motivações, interesses, potencialidades e dificuldades. Estes momentos foram, sem dúvida, imprescindíveis para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de todos. Além de tudo isto, neste período, tive também oportunidade de visualizar as estratégias e métodos utilizados pelas educadoras. Após o

período de observação, passei para a intervenção, com atividades que sabia que iriam ao encontro das expectativas e necessidades das crianças/grupo. Este período foi uma experiência de aprendizagem única e foram momentos de grande felicidade. Sinto que procurei dar sempre o meu melhor, participei em todas as atividades que foram desenvolvidas, tanto as que foram planificadas por mim, como pelas propostas pelas educadoras.

Nos estágios que realizei tive o privilégio de trabalhar com educadoras e professoras que se preocupavam, acima de tudo, com o bem-estar e felicidade das crianças. Estas estavam inseridas em ambientes educativos onde prevalecia o conforto, a confiança, a motivação, a curiosidade, o sentido de responsabilidade, a independência e o espírito crítico da criança. Por sua vez, também a interação adulto-adulto foi um aspeto potenciador do meu trabalho. É de destacar que eu, o meu par pedagógico, as educadoras e as assistentes operacionais funcionámos como uma verdadeira equipa de trabalho. Desenvolvemos um trabalho cooperativo notável e lutámos juntas por um conjunto de objetivos em comum, partilhando sempre todas as informações importantes, as dúvidas, as inquietações e as conquistas.

Concluindo, acredito que os estágios fizeram-me crescer e aprender bastante. Ao longo dos mesmos, compreendi que o nosso desempenho diário deve ser adequado, proporcionando às crianças experiências educativas inclusivas, com uma planificação diversificada e flexível, que respeite o interesse, as características, e o nível de aprendizagem de todos e de cada um.

Capítulo II – Investigação Empírica

Revisão da literatura/Enquadramento Teórico

1. Educação Inclusiva

Nos dias de hoje é cada vez mais evidente a presença de crianças com diversas dificuldades de aprendizagem no sistema educativo. Esta diversidade deve ser encarada como uma riqueza e todas as crianças, independentemente das suas características individuais, devem ter direito a uma educação equitativa e de qualidade. O *Diário da República* n.º 129/2018, *Série I* de 2018-07-06, publicou o Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva reconhecendo e valorizando esta mesma diversidade. Para tal, devem ser encontradas formas de trabalhar com essas diferenças, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada um, mobilizando os meios disponíveis para que, dessa forma, todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Antes da publicação deste decreto-lei, o sistema educativo regia-se pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que tinha como principais objetivos

os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida. (p. 155)

O mesmo, pretendia que a Educação Especial apoiasse os casos mais complexos da educação, tendo sempre como premissa a preocupação da sua integração. No entanto, constatou-se que a Educação Especial auxiliava não só os casos mais severos, como também os casos mais ligeiros que os educadores/professores não conseguiam, de forma célere, dar o devido apoio. Assim sendo, era urgente adequar a legislação às mudanças sociais, tecnológicas e económicas ocorridas desde a sua promulgação, corrigindo eventuais lacunas, contradições ou incongruências existentes no decreto, garantindo a sua coerência e aplicabilidade. Era evidente, a necessidade de uma mudança na atualização e aprimoramento da legislação, de modo a garantir a sua adequação às novas

realidades e desafios enfrentados pelo sistema educativo e pela própria sociedade. Para que a existência dessa mudança fosse real e efetivada são publicados, a 6 de julho de 2018, os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, que recomendam, vigorosamente, o desenvolvimento de uma *Escola Inclusiva de Sucesso para Todos*.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho nasceu da necessidade de uma mudança, mudança essa com o intuito de olhar para a escola como um todo, oferecendo oportunidades de aprendizagem efetivas para todas e para cada uma das crianças. Este aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos de EPE, do ensino básico e secundário das redes privadas e cooperativas solidárias (DL 54/2018). O mesmo, alerta para o facto de todas as crianças, em algum momento do seu percurso académico, puderem necessitar de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Neste sentido o Decreto-Lei nº 54/2018 tem como objetivo

a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (DL 54/2018, p. 2918)

O decreto tem, ainda, em conta o perfil de aprendizagem de cada criança, uma vez que assenta numa lógica de diferenciação pedagógica, recorrendo a medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que garantam a equidade e igualdade de oportunidades ao currículo. Até à sua saída, como já explicado anteriormente, as medidas de apoio existentes eram apenas para crianças com necessidades educativas especiais. O mesmo, assim como as *Orientações Curriculares do Educação Pré-Escolar* (2016), as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2018) (PASEO), assumem uma perspetiva inclusiva, impulsionando e sustentando a implementação de alterações a nível organizacional do sistema educativo. De salientar, que o PASEO é na sua base inclusivo, pois “considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia” (Pereira et al., 2018, p. 11).

A escola deve ter como principal objetivo preparar futuros cidadãos dando ênfase às suas áreas mais fortes e trabalhando as áreas mais fracas. O decreto fixa o seu objetivo na resposta às potencialidades, expectativas e necessidades de cada indivíduo, dando destaque às potencialidades de todos e de cada um (DL 54/2018). Pretende, ainda, garantir que, o que define o PASEO, seja atingido por todos, sustentando-se em percursos diferenciados adequados a cada criança permitindo que cada uma progrida no currículo ao seu ritmo e com vista ao seu sucesso educativo e social. Este apresenta-se em consonância com o Desenho Universal de Aprendizagem (que tem como finalidade oferecer ferramentas e recursos necessários a todas as crianças tendo em conta a diversidade de cada um) e com a Abordagem Multinível (onde são adotadas diferentes estratégias de ensino e avaliação capazes de alcançar a diversidade de todos). Para tal, são definidas medidas específicas para cada criança tendo em conta o seu perfil pontualmente apresentado. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão “têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (DL 54/2018, p. 2921). Assim, são apresentados três níveis das medidas de intervenção: universais, seletivas e adicionais. As primeiras são aplicadas a crianças que apresentam dificuldades mais ligeiras. As seletivas aplicam-se quando as primeiras não suprimem as dificuldades encontradas na procura do sucesso. Por último, as adicionais aplicam-se nas situações mais graves e persistentes “ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (DL 54/2018, p. 2921).

Ainda neste decreto, o artigo 16.º, menciona que as escolas de referência para a intervenção precoce na infância, dispõem de recursos humanos que estabelecem (em cooperação com os serviços de saúde e segurança social) meios para garantirem uma universalidade na cobertura da intervenção precoce, a elaboração de planos individuais e a melhoria nos processos de transição. As escolas de referência devem assegurar a articulação com as equipas locais de intervenção (ELI). Estas equipas multidisciplinares que possuem profissionais de todos os serviços necessários para a intervenção são chamadas a intervir quando existe suspeita de uma criança necessitar de IPI. A ELI elabora planos individuais que orientem as famílias e estabelecem um diagnóstico

adequado. Estas equipas trabalham no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

O Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, teve como objetivo a criação do SNIPI, que inclui um conjunto de serviços de apoio, direcionados para crianças dos 0 meses aos 6 anos e para as suas famílias, da responsabilidade do Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho e da Segurança Social e do Ministério da Educação, tendo como “missão” garantir a IPI. Na página WEB do SNIPI encontramos os principais objetivos dos serviços de apoio à IPI, sendo eles:

- Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades;
- Identificar e referenciar todas as crianças que necessitam de IPI;
- Intervir em função das necessidades do contexto familiar de cada criança, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, este oferece às escolas e aos educadores/professores uma maior autonomia e flexibilidade na gestão curricular, com o intuito de garantir que todos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências do PASEO, com o objetivo de educar para progredir e socializar. Este decreto apresenta-se em total consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018 ao corroborar a ideia da importância de

uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (DL 55/2018, p. 2928)

Com a promulgação dos decretos acima indicados o educador/professor titular de grupo/turma, assume uma maior responsabilidade sobre os processos de identificação, avaliação e intervenção das medidas a aplicar para a obtenção do sucesso de cada criança, passando a integrar a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva como elemento variável. Esta equipa é formada por “elementos permanentes conhecedores da organização da escola, e elementos variáveis nos quais se incluem todos os profissionais que intervêm com o aluno” e “desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação e da importância da sua intervenção” (Pereira et al., 2018, p. 7). Importa, também, reter que a participação das famílias/cuidadores é de elevada importância, uma vez que o “envolvimento em tudo o que respeite à educação dos seus filhos ou educandos se consigna como um direito e um dever” (Pereira et al., 2018, p. 7).

Através da implementação dos decretos supracitados, e tendo a plena consciência do seu papel, o educador/professor deverá adotar uma diversidade de práticas que consigam atenuar os sinais de risco de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas suas crianças, fazendo jus ao verdadeiro conceito de Educação Inclusiva que estes documentos determinam.

2. Perturbações da Aprendizagem Específica / Dificuldades de Aprendizagem Específicas

2.1. Evolução do Conceito

Em Portugal, como no resto do mundo, as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são uma realidade que afeta muitas crianças. Para Correia (2017a), o número de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que “frequentam as escolas é na ordem dos 10 a 12%” (p. 8). Tendo como referência tal percentagem “se atentarmos ao facto de que cerca de metade destas crianças são crianças com DA, então chegaremos à conclusão que 5% a 6% de todas as crianças com NEE apresentam características comumente associadas às DA” (Correia, 2017a, p. 8).

Na literatura a definição de DA não é de todo consensual. A mesma, tem-se demonstrado um desafio para distintos investigadores e para relevantes associações científicas, uma vez que estes têm lançado inúmeras conceitualizações sobre esta temática. “O campo das *dificuldades de aprendizagem* (DA) é fértil em concepções unidimensionais e em divisões conceptuais entre diferentes profissionais que o integram, nomeadamente médicos, psicólogos e professores” (Fonseca, 2014, p. 29). Vários têm sido os esforços no sentido de definir este conceito, uma vez que com a ausência de uma definição aceite por todos, torna-se difícil diferenciar as crianças com dificuldades de aprendizagem das crianças com outras problemáticas.

Os primeiros estudos sobre esta temática remontam ao ano de 1800, altura em que se começou a estudar a população com características associadas às DA (Correia, 2008). Contudo, uma das figuras mais relevantes do campo das DA é, sem dúvida, Samuel Kirk onde o termo Dificuldades de Aprendizagem [Learning Disabilities (LD)], surge das suas investigações realizadas em 1962. Kirk (1962) definia as DA como:

um atraso, uma desordem ou uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, leitura, do soletrar, da escrita ou aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultados de deficiência mental, de privação sensorial, ou de fatores culturais ou pedagógicos. (citado por Cruz, 2009, pp. 41-42)

A definição apresentada pelo mesmo, ainda é utilizada com alguma frequência. Em 1961, Kirk juntamente com McCharthy, após quinze anos de experiência clínica, desenvolveram um dos mais importantes testes da história das DA, o *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA). O mesmo, sete anos mais tarde, viria a ser reformulado, sobre os aspetos que teriam sido mais criticados, sendo publicada uma nova edição, realizada por S. Kirk, McCharthy e W. Kirk (Fonseca, 2014). Com este teste, pretendiam criar um instrumento eficiente para a avaliação, prevenção e atenuação de problemas de desenvolvimento cognitivo. O ITPA, tinha como função analisar as habilidades e dificuldades na área do processamento da linguagem (Cruz, 2009), assim como:

- os canais de comunicação (que incluíam inputs visuais e auditivos e respostas verbais e motoras);
- os processos psicolinguísticos (recepção, associação e expressão);
- os níveis de organização automático (para testar memória visual e auditiva e complemento visual e auditivo) e os de representação (para testar funções linguísticas de recepção visual e auditiva, expressão verbal e motora). (Cruz, 2009)

Importa, também, referir que este instrumento abrange as idades compreendidas entre dois, quatro e oito anos, e nove anos, sendo usado maioritariamente para diagnosticar intraindividualmente as capacidades e as dificuldades psicolinguísticas (Fonseca, 2014). Finalmente, com este teste, Kirk motivou o desenvolvimento de vários programas de intervenção para trabalhar diversas competências desenvolvimentais, como por exemplo linguísticas e percetivas. Desta forma, fica assim evidente que a preocupação existente no que se refere à identificação, avaliação e intervenção com crianças com DA não é algo recente, acontecendo há várias décadas. Existem estudos bastante antigos e pertinentes nesta área. Contudo, apesar de todos os esforços, continua a ser um campo difícil de abordar principalmente pelos profissionais de educação.

Ainda, na década de 60 surgiu uma nova definição proposta por Barbara Bateman que teve como influência a definição de Kirk. Para Bateman (1965), citada por Correia (2008),

uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial. (p. 25)

Esta definição foi um grande passo para conceitualizar as DA, e por isso não se afasta muito das definições mais atuais, uma vez que a mesma centra em si aspetos importantes sobre esta problemática, tais como: as dificuldades nos processos da linguagem, aritmética e do rendimento académico das crianças e que a sua causa seria uma disfunção cerebral ou uma modificação comportamental ou emocional. Para esta autora o diagnóstico deve ser mais do que uma clarificação, pois este deve “determinar quais os métodos mais adequados aos problemas da criança” (Fonseca, 2014, p. 82).

Desde o seu surgimento, diversas têm sido as definições apresentadas pelos investigadores, muitas delas bastante aproximadas das definições iniciais de Kirk (1962) e de Bateman (1965). Assim sendo, por todo o mundo, inúmeros pesquisadores, enunciaram sucessivas definições que foram continuamente adaptadas e alteradas ao longo dos anos. Desde o começo do século XIX que as DA têm suscitado curiosidade e despertado o interesse de diversos profissionais das áreas da medicina, psicologia e educação (Martins & Vaz, 2019). Exemplo disso, foi a *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), um comité de 10 organizações americanas, que se associaram com o objetivo comum, do estudo das *Dificuldades de Aprendizagem* (Correia, 2008). O NJCLD definiu as DA “as a heterogeneous group of disorders of presumed neurological origin manifested differently and to varying degrees during the life span of an individual” (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007). Este comité apresentou mais do que uma conceitualização ao longo do tempo, sendo que a que se cita abaixo refere-se ao ano de 1994 e foi a que recebeu maior concordância. Esta define que

dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita e de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens, são intrínsecas ao indivíduo são presumidamente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações

sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (como, diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado), elas não são devidas a tais condições ou influências. (Cruz, 2009, pp. 47-48)

Todas as definições que foram surgindo, encontraram resistência por parte dos investigadores, sendo que a supracitada, tal como indicado acima, é uma das que reúne, internacionalmente, maior consenso. No entanto, todas elas contribuíram para a evolução da preocupação desta temática, levando a um conjunto de programas educacionais que se apresentaram eficazes, fazendo com que, agora, as DA sejam melhor compreendidas.

Na tentativa de se chegar a uma definição mais aproximada da que temos atualmente vários foram os educadores, psicólogos, médicos, terapeutas que se apresentaram preocupados e empenhados na análise destas dificuldades, onde as crianças não conseguem ter uma aprendizagem entendida como “típica”. Por todo o mundo, inúmeros indagadores lançaram sucessivas definições que foram continuamente adaptadas e modificadas ao longo dos anos.

No que concerne aos estudos realizados por investigadores portugueses, em 1984, Vítor Fonseca “utilizou pela primeira vez, o termo DA como tradução original learning disabilities” no seu livro *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem* (Cruz, 2009, p. 1). Este foi o primeiro marco científico no que se refere à publicação sobre as DA no nosso país e que seguia de perto o conceito adotado nos Estados Unidos da América. O mesmo autor, em 1996, considerava que as DA eram negligenciadas e não eram consideradas um problema geral da educação. Desta forma, o apoio pedagógico para estas crianças tardou em receber a devida atenção a nível científico de forma integrada, generalizada e multidisciplinar. Isto provocou um atraso no que diz respeito à avaliação, ao diagnóstico, à intervenção e ao apoio pedagógico-terapêutico destas crianças (Cruz, 2009).

Luís de Miranda Correia, psicólogo, professor catedrático e coordenador, da área da Educação Especial do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e que trabalha na área da Educação Especial desde 1977, apresenta-se como um investigador que em muito contribui para o estudo das DA em Portugal. No seu artigo,

“Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais”, afirma que, em Portugal, os alunos que apresentam estas dificuldades “são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar” (Correia, 2007, p. 155). Correia (2007) acabava mesmo por dizer que, no seu ponto de vista, seria crucial atribuir um significado conceptual ao termo DA, a fim de se conseguir identificar de forma adequada e planear eficazmente para os alunos que apresentam DA. O autor pretendia com estas palavras, salientar a importância de que, em primeiro lugar, se deveria encontrar uma definição que tivesse a concordância da comunidade em geral, investigadores, políticos, especialistas, professores e pais/familiares. Essa definição, no caso da educação, garantiria que os alunos com DA, tivessem uma educação de qualidade, através de uma intervenção adequada, apoiando-se no contributo dos educadores/professores e em adequações curriculares eficazes que respondessem às necessidades individuais de cada criança, com a finalidade de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5). Conseguindo, desta forma, maximizar as suas competências nas áreas académicas, sócio emocionais e na preparação para uma vida ativa, tornando-se cidadãos mais autónomos e produtivos. Com a ausência de uma compreensão da etiologia das DA torna-se tarefa árdua efetuar uma identificação precoce, avaliação e intervenção adequadas às dificuldades de cada criança.

As definições até agora apresentadas têm em conta fatores intrínsecos (que nascem com o indivíduo) e extrínsecos (que são causados pelo ambiente). Correia (2008) e Correia e Martins (1999), mencionam que no nosso país o termo DA é utilizado referindo-se a dois aspetos distintos. Por um lado, refere-se a problemas de aprendizagem intrínsecos (como “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais”) e, por outro, diz respeito a problemas de origem extrínseca (por exemplo, “ensino inadequado”) (Cruz, 2009, p. 2).

Desta forma, Correia apresenta-se, em Portugal, como um dos impulsionadores da preocupação em definir e utilizar de forma adequada o termo DA. Este, juntamente com Martins, já em 1999 afirmava que se utilizava o termo em dois sentidos distintos “um sentido mais lato e um sentido mais restrito”, fundamentando esta diferença da seguinte forma

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

...no sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA quererá dizer uma *incapacidade* ou *impedimento* específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo. (1999, pp. 5-6)

Assim, Correia (2008) evidencia a urgência na atribuição de um sentido conceptual consensual ao termo DA, que possibilite perceber melhor o conceito e, desta forma, produzir um conjunto de respostas educativas eficientes para as crianças com estas dificuldades. O autor acaba por desenvolver uma definição que, baseando-se em todas as definições já existentes, reunia para si as características que recebiam maior aprovação entre as definições até então realizadas, tanto por parte dos especialistas como pelas associações diretamente envolvidas com os indivíduos com DA, acreditando que esta definição encerra em si todos os parâmetros presentes nas definições internacionais de maior destaque (Cruz, 2009).

Ao desenvolver a sua definição, Correia acrescenta-lhe o termo “específicas” que, apesar de já ser utilizado por outros autores internacionais, acreditava que no nosso país existia uma grande confusão na definição desta problemática. Ao acrescentar este termo à sua definição pretendia não só singularizá-la, como também afastar esta mesma confusão. A sua intenção era fazer com que os portugueses compreendessem verdadeiramente o conceito para não prejudicarem as crianças e adolescentes que apresentam estas dificuldades (Correia, 2008). Deste modo, para o autor

as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes

ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (2008, pp. 46-47)

Em suma, na definição supracitada, o autor acrescenta o termo “específicas”, com o intuito de tentar atribuir uma definição concreta e aceite por todos, acabando por descrever as dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) como sendo problemas intrínsecos de causas próprias (principalmente neurológicas) e muito particulares, que comumente são conhecidos como: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Esta encerra em si fatores importantes como a sua “condição vitalícia... o padrão de desigualdade de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas... a importância da observação do comportamento sócio-emocional dos indivíduos que apresentam DAE” (Correia, 2008, p. 47). Pretendia elucidar os portugueses da diferença entre DA e DAE, onde a primeira abrange todos os problemas de aprendizagem, quer sejam intrínsecos ao indivíduo ou diretamente relacionados com fatores externos, como por exemplo metodologias de ensino inadequadas. Por seu turno, a segunda, está diretamente relacionada com causas próprias e características muito particulares que dificultam a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo também envolver a área socioemocional (Correia, 2008). Cruz (2011) vem reforçar esta ideia ao afirmar que devemos utilizar esta designação quando nos encontramos perante a existência de qualquer alteração no desempenho escolar dos alunos, seja ela originada por motivos internos ou externos, emocionais ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, sem detalhar precisamente o que está alterado. Ao utilizarmos o termo DAE “devemos fazê-lo para designar os problemas de aprendizagem ditos primários ou específicos, intrínsecos a quem aprende e para os quais é difícil encontrar explicação, pois não estão ligados a nenhuma condição bem determinada de deficiência” (Cruz, 2011, p. 331).

O *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DSM-5), editado pela American Psychiatric Association (2014) é um instrumento que permite o diagnóstico e a classificação das perturbações do neurodesenvolvimento e é utilizado internacionalmente por profissionais da área da saúde mental. O DSM-5 veio substituir o DSM-4 (2002), tendo esta edição sido traduzida e publicada em português em 2014. O DSM-4 (2002), apresentava três perturbações da aprendizagem, sendo elas: a perturbação da leitura, a perturbação da escrita e a perturbação do cálculo. Com a publicação do DSM-5 estas três perturbações foram agrupadas numa única categoria, a

“Perturbação da Aprendizagem Específica” (PAE), com três “especificadores”: um com déficit na leitura, outro com déficit na expressão escrita e, o último, com déficit na matemática. Esta categoria tinha como propósito identificar de forma mais explícita as dificuldades associadas a esta perturbação (American Psychiatric Association, 2014).

No DSM-5, pode ler-se que a PAE “é uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação” (American Psychiatric Association, 2014, p. 80). Estas perturbações são diagnosticadas quando “existem défices específicos na capacidade de um indivíduo perceber ou processar informação eficientemente e com exatidão...esta perturbação do neurodesenvolvimento é caracterizada por dificuldades persistentes e incapacidades na aprendizagem de capacidades fundamentais de leitura, escrita e/ou matemática” (American Psychiatric Association, 2014, p. 37). No que se refere à sua origem, lê-se que estas perturbações são de origem biológica, que incluem uma interação de fatores genéticos, epigénicos e ambientais, que afetam a capacidade do cérebro compreender e processar informação verbal e não verbal de forma eficaz e explícita.

De acordo com o DSM-5, as PAE são perturbações, onde os desempenhos do indivíduo nas capacidades académicas afetadas encontram-se bastante abaixo da média para a sua idade. Estas perturbações são evidentes nos primeiros anos escolares, com uma prevalência de 5% a 15% nos diferentes domínios de leitura, escrita e matemática (American Psychiatric Association, 2014).

Com este manual conseguimos compreender que:

- As perturbações com *déficite na leitura* têm em conta aspetos como “precisão da leitura de palavras, ritmo ou fluência e compreensão da leitura”;
- As com *déficite na expressão escrita* têm por base a “precisão ortográfica”, a “precisão gramatical e da pontuação” e a “clareza ou organização da expressão escrita”;
- As com *déficite na matemática* apresentam dificuldades no “sentido numérico”, na “memorização de factos aritméticos”, no “cálculo preciso ou fluente” e no “raciocínio matemático preciso” (American Psychiatric Association, 2014, p. 79).

O mesmo manual aponta, também, que *Dislexia* e *Discalculia* são termos alternativos para estas dificuldades, salvaguardando que se estes termos forem usados é importante especificar quais as dificuldades identificadas, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (American Psychiatric Association, 2014).

Em relação aos critérios para diagnosticar as PAE são apresentados quatro, sendo eles:

- Critério A: dificuldade na aprendizagem e na utilização de aptidões académicas com sintomas, como: leitura de palavras imprecisa ou lenta e com esforço; dificuldade em compreender o significado do que lê; dificuldades na soletração; dificuldades na expressão escrita; dificuldade em dominar o sentido numérico, dados numéricos ou cálculo e dificuldades no raciocínio matemático. Estamos perante uma criança com PAE, se pelo menos 1 destes sintomas prevalecer, pelo menos durante 6 meses, apesar da existência de intervenções direcionadas para estas dificuldades.
- Critério B: as habilidades académicas afetadas estão abaixo do esperado para a sua idade e interferem significativamente no rendimento académico;
- Critério C: as dificuldades de aprendizagem começam na idade escolar, contudo podem não se manifestar na sua totalidade até que as exigências para as competências académicas superem as suas dificuldades;
- Critério D: as dificuldades de aprendizagem não são melhor explicadas por incapacidade intelectual, deficiência visual ou auditiva, ou por outras perturbações mentais ou neurológicas, adversidades psicossociais, falta de competência na linguagem de interação académica ou ensino educativo inadequado.

2.2. Tipologias

2.2.1. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura (Dislexia)

A dislexia será, certamente, a perturbação de aprendizagem específica mais falada e que, à partida, será a mais conhecida pelos profissionais de educação e pelos pais, atingindo “5.4% da população escolar portuguesa” (Vale et. al., citado por Coelho,

2015, p. 73). De acordo com a *International Dyslexia Association*, citada por Matos (2022) a dislexia

trata-se de uma Dificuldade Específica de Aprendizagem de origem neurobiológica. Esta dificuldade traduz-se no reconhecimento preciso ou fluente de palavras e numa descodificação/habilidade de ortografia pobre. As dificuldades encontradas resultam num défice na componente fonológica da língua materna e acaba por ser inesperado em relação às outras habilidades cognitivas e ao fornecimento eficaz da instrução em sala de aula. Assim, as consequências que se geram levam-nos a problemas na compreensão da leitura e no modo de ler, o que possibilita um impedimento no crescimento do vocabulário e consequentemente a uma escrita pobre. (p. 26)

Indivíduos com esta perturbação apresentam um padrão de dificuldades de aprendizagem que se caracteriza por problemas na identificação precisa ou fluente de palavras, descodificação e capacidades de ortografia pobres (American Psychiatric Association, 2014). Desta forma, entendemos que, estamos perante um indivíduo com dislexia, se houver prejuízo na precisão da leitura de palavras, na sua velocidade ou fluência de leitura e/ou compreensão da mesma. Isto significa que existe uma dificuldade na decifração de letras e de palavras e de uma perturbação do processamento fonológico da informação. Para Gonzalez e Brown (2019), “dyslexia is a language processing difficulty that occurs in the absence of deficient intellectual functioning or cognitive processing difficulties ... and typically refers to those individuals with the most severe word learning difficulties” (p. 2). Esta dificuldade compromete a aprendizagem escolar, pois reserva diversas dificuldades linguísticas, desde alterações na leitura e, por conseguinte, perturbações na aquisição da escrita. Os indivíduos com perturbação na leitura mostram dificuldades na leitura em voz alta, manifestando distorções, trocas, omissões ou acréscimos. Tanto a leitura em voz alta como a em silêncio são marcadas pela lentidão e por erros na compreensão (Cruz, 2009). Contudo, é importante salientar que, ao contrário do que alguns acreditam, a dislexia não está relacionada com um baixo nível intelectual, pelo contrário, alguém com dislexia pode ostentar padrões acima da média, para a sua faixa etária, em áreas que não sejam a leitura (Coelho, 2022).

2.2.2. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Expressão Escrita (Disortografia e Disgrafia)

A disortografia, corresponde a uma dificuldade relacionada com um conjunto de erros ortográficos e de pontuação, associados ainda, a dificuldades na organização, estruturação e composição de textos escritos, onde os indivíduos detêm uma construção frásica pobre e curta. Para Paula et al. (2017), citado por Silva e Medeiros (2023)

a Disortografia é definida como uma alteração no padrão de escrita, não associada ao traçado da letra, mas sim às regras que envolvem a formulação e codificação da estruturação das palavras, composição/estruturação do texto e os erros ortográficos. Neste diagnóstico o traçado da letra pode ser identificado como um agravante para o processo de escrita, que gera erros de escrita, porém o traçado está relacionado ao aspecto motor da escrita manual e não ao fator com influência linguística. (p. 1681)

Esta perturbação, por diversas vezes, aparece-nos associada às dificuldades relacionadas com a dislexia e a disgrafia. No entanto, uma criança com disortografia não apresenta, necessariamente, dislexia ou disgrafia, como afirma Castro (2017) citado por Briceño e Veja (2020),

La disortografía, a pesar de que a menudo va ligada a la dislexia o a la disgrafía, se debe de entender como una entidad aparte, ya que puede presentarse de forma aislada o bien comórbida a estas alteraciones, resultando especialmente frecuente su asociación a la disgrafía, donde los errores ortográficos afectan a la palabra y no a su grafía (trazado, forma, direccionalidad o proporción de las letras). (pp. 7-8)

Podemos, assim, concluir que nesta perturbação persiste um conjunto de défices que se comprovam com erros gramaticais ou de pontuação na elaboração de frases, com uma pobre organização dos parágrafos e com a existência de diversos erros ortográficos (Cruz, 2009).

De acordo com a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE), a disgrafia é uma dificuldade inerente à escrita, que afeta a qualidade do traço, ou seja, uma “caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas” (citada por Coelho, 2022, p. 72). Esta dificuldade expressa-se principalmente pela fraca capacidade de escrita e no ato de escrever propriamente dito. Assim, Rodrigues (2023) refere que “a criança apresenta alterações na coordenação motora fina, causando problemas para traçar as letras e

utilizar o espaço adequadamente” (p. 5). A disgrafia, pode-se assim entender como um problema ao nível da escrita que está relacionado com a escrita codificada, ou seja, com questões de representação gráfica e de escrita de palavras (Cruz, 2009). Esta perturbação manifesta-se apesar da existência de condições adequadas de aprendizagem e capacidades cognitivas normativas. A mesma “afeta a expressão da linguagem escrita em qualquer estágio ou traço desta, seja na formação, legibilidade, espaçamento entre letras, ortografia, coordenação motora fina, ritmo de escrita, gramática ou composição” (Sá et al., 2021, p. 52).

2.2.3. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Matemática (Discalculia)

O termo discalculia foi evoluindo e foram várias as tentativas ao longo dos anos para o definir. Casas (1988) citado por Cruz (2009) expõe que esta “pode ser definida como um transtorno parcial da capacidade de manipular símbolos aritméticos e de fazer cálculos matemáticos” (p. 210). Segundo Rebelo (1998) citado por Sobreira et al. (2021), este é “um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais” (p. 7). Tratando-se de um distúrbio neurológico específico que afeta a capacidade de uma pessoa compreender e manipular números (Coelho, 2012). Silva e Santos (2011) citados por Seabra (2020) definem discalculia como

um problema de aprendizagem causado por má formação neurológica, provavelmente, pode ser adquirida através de herança genética que se manifesta como uma dificuldade no construir conhecimentos dos números e cálculos. Essa deficiência não é uma deficiência mental, baixo nível de QI (coeficiente de inteligência), falha na alfabetização, impedimentos visuais e/ou auditivos, entre outros. (p. 21)

Esta perturbação interfere significativamente no rendimento académico e/ou nas atividades da vida quotidiana que carecem de competências matemáticas. Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), a perturbação da aprendizagem específica com défice na matemática (discalculia) caracteriza-se pela manifestação de problemas no “processamento de informação numérica, aprendizagem de factos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes” de acordo com a idade cronológica do indivíduo, da sua inteligência média e da sua escolaridade (p. 79). O Manual salienta, ainda, a importância da necessidade de se identificar quaisquer

obstáculos adicionais que estejam presentes, como por exemplo, dificuldades no raciocínio matemático ou na exatidão do raciocínio linguístico. Esta dificuldade apresenta-se com uma percentagem mundial entre os 3% e os 6%. Para Price e Ansari (2013) citados por Álvarez e Brotóns (2018), a discalculia “se ha definido como un trastorno que afecta a la adquisición de las destrezas matemáticas en niños con inteligencia normal, cuya prevalencia se estima a nivel mundial entre un 3% y un 6 % de la población” (p. 2).

Numa abordagem mais recente, Coelho (2013) e Oliveira (2017) citados por Radvanskei e Corrêa (2020) referem esta dificuldade de aprendizagem como sendo

uma desordem neurológica específica, que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números. Manifesta-se através da dificuldade para realizar operações elementares de adição, subtração, multiplicação e divisão. Este distúrbio afeta as habilidades de identificar, compreender e manipular números, e essas dificuldades incidem nas tarefas mais simples do dia a dia, como olhar a hora no relógio e contar moedas. (p. 53)

Em suma, a presença de uma ou várias destas perturbações no indivíduo afetam a sua vida futura, o que se torna essencial que familiares/cuidadores e professores/educadores estejam atentos aos indicadores precoces apresentados pelas suas crianças. Estas, ao sentirem dificuldades na aprendizagem podem apresentar-se incapazes, desmotivadas, pouco seguras, ansiosas, frustradas e com um prolongado insucesso escolar e social que, muitas vezes, resulta em abandono escolar (Correia, 2008, 2017a).

Para a APPDAE, o número de alunos com estas perturbações tem aumentado, refletindo-se numa percentagem de 5 a 10% da população total de alunos. Quem trabalha e/ou ensina crianças deve saber como lidar com elas, tendo em conta as suas particularidades e dando respostas às necessidades de cada uma, através da criação de contextos educativos individualizados e promovendo o desenvolvimento social e pessoal (Coelho, 2012).

2.3. Os Indicadores Precoces e Respetiva Intervenção

A existência de indicadores precoces de PAE/DAE pode ser observada desde muito cedo, no entanto a sua identificação é realizada principalmente com a entrada no 1.º ciclo do Ensino Básico. Steele (2004), diz-nos que “early LD identification is difficult but feasible, and in fact beneficial” (p. 75). A identificação tardia, pode ser

responsável pelo insucesso escolar e, conseqüentemente, por um desajuste social, isto porque o objetivo da mesma é prevenir as conseqüências a médio e a longo prazo no percurso académico da criança (Fonseca, 2008).

Estas perturbações são um campo complexo, dinâmico e vasto, onde a aprovação da sua definição nem sempre foi clara e consensual. Este facto leva a que o diagnóstico e a intervenção sejam, muitas vezes, o resultado da colaboração de profissionais oriundos de diferentes disciplinas, pelo que a identificação precoce dos sinais de alerta é fundamental para a realização de uma intervenção apropriada (Cruz, 2009). Assim, educadores/as, professores/as e familiares/cuidadores são os primeiros sujeitos que devem estar atentos a todos os sinais. Para Correia (2008) a deteção precoce, deve ser realizada através de observações e avaliações especializadas que permitam intervenções específicas e que envolvam não apenas a escola, mas também a família e a comunidade. Pelo que os/as educadores/as, tal como será aprofundado mais à frente, têm um papel crucial para esta identificação e respetiva intervenção. A observação que os/as mesmo/as realizam durante a sua prática diária, assim como, a sua perceção sobre a evolução positiva ou negativa da aprendizagem da criança, fará com que seja mais facilmente realizada a identificação precoce das suas dificuldades. As observações constantes dos comportamentos e das capacidades das crianças ao longo do tempo são um importante instrumento para identificar a presença de indicadores precoces de possíveis PAE/DAE (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007). Estas observações podem ser informais ou seguir um protocolo de observação. Contudo, não devem ser realizadas apenas pelos profissionais de educação, sendo que as famílias/cuidadores da criança devem estar envolvidas em todo este processo e discutir com os profissionais o desenvolvimento da sua criança e as observações realizadas por ambos (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007).

Vários foram os autores que referiram a existência de indicadores precoces de possíveis PAE/PAE nas crianças da EPE que podem ser observados, desde muito cedo, através dos seus comportamentos. Desta forma, educadores/as, professores/as e famílias/cuidadores, devem estar atentos a um conjunto de sinais, que a criança apresente, de forma recorrente e sistemática. Correia e Martins (1999), Correia (2017a), Fonseca (2008 e 2014) e Coelho (2022) através das investigações realizadas e, de acordo com literatura específica, agruparam uma lista dos principais indicadores precoces que podem ser observados em crianças em idade pré-escolar. Estes sinais

podem ser divididos em áreas como: organização, coordenação motora, linguagem oral e abordagem à escrita, atenção e concentração, memória, matemática e comportamento social. Em cada uma destas áreas a criança poderá apresentar dificuldades/perturbações, tais como:

- Organização: do espaço e do tempo; conhecer os dias da semana; executar planos; encontrar objetos pessoais; tomar decisões.
- Coordenação motora: cortar; desenhar ou tracejar; início tardio da marcha; chutar uma bola; manipular pequenos objetos; tonicidade; postura; lateralidade; praxia global e fina; lentidão nas autossuficiências; subir e correr; estar atenta ao que a rodeia (muito dada a acidentes/tropeça com frequência).
- Linguagem oral e abordagem à escrita: início tardio do desenvolvimento da linguagem aos níveis fonológico, articulatório e fluidez; compreender mensagens orais e responder assertivamente; inversão de letras (p. ex. escrita do nome em espelho sistematicamente); aprender vocabulário novo; nomear rapidamente objetos, imagens ou cores; realizar tarefas de consciência silábica; confusão com pares de palavras com a mesma sonoridade (exemplo: faca-vaca, tua-lua); discriminar e identificar sons iniciais e finais de uma palavra simples (tarefas de consciência fonética); completar palavras e frases simples; juntar sons (fonemas) para formar palavras simples; realizar rimas e compreender palavras que rimem; estar atenta a ouvir histórias; recontar histórias; aprender cantigas simples; reconhecer as letras do seu próprio nome.
- Atenção e concentração: completar tarefas (falta de persistência); saber esperar; compreender uma orientação que lhe é atribuída; manter-se atenta; relaxar.
- Memória: memorizar a sequência dos dias da semana e dos números; identificar/relembrar as letras do alfabeto e a sua sequência; recordar instruções; recordar nomes; cantar uma música; recontar histórias; seguir rotinas.
- Matemática: reconhecer os algarismos de 0 a 9; reproduzir números; classificar objetos pelo tamanho, cor e forma; enumerar, comparar, manipular objetos reais e/ou mentalmente; reconhecer e reproduzir formas e figuras; compreender e comparar conceitos de igual/diferente, curto/comprido, grande/pequeno, menos/mais.
- Comportamento social: cooperar; tolerar a frustração; interagir com os pares e/ou com os adultos.

Tendo por base o conhecimento destes indicadores e através de uma observação direta, o/a educador/a poderá recolher informação necessária para elaborar uma primeira intervenção educativa com o intuito de minimizar as dificuldades das crianças. Para Hallahan et al. (1999) “careful observation of the child in a variety of contexts by experienced teachers and assessment of preacademic skills are more appropriate procedures for identifying the early stages of learning disabilities” (p. 190). Fonseca (2014) reforça a importância do papel do/a educador/a de infância ao afirmar que

a identificação precoce das DA no ensino pré-escolar, ou mesmo anteriormente, constitui assim uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois neste período crítico de desenvolvimento a plasticidade neuronal é maior, o que significa que uma intervenção compensatória, em tempo útil, pode ter consequências mais positivas nas aprendizagens posteriores. (p. 595)

Uma identificação precoce de PAE/DAE e respetiva intervenção permitirá que estes indivíduos em risco de insucesso académico consigam atenuar muitas das suas dificuldades. Se estas crianças forem identificadas nos primeiros anos de infância, a probabilidade de terem a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e evitar que problemas secundários ocorram é muito maior (Lange & Thompson, 2006 e Steele, 2004). Para Fonseca (2008)

a identificação não é um diagnóstico. Trata-se de um processo de despistagem e rastreio (screening) visando uma intervenção pedagógica compensatória. Não se trata de um fim em si próprio, nem apenas de uma descrição: ela implica, antes de mais, uma prescrição psicoeducacional, tendo em atenção as necessidades educacionais específicas das crianças. Na identificação, o importante é a utilidade da informação e a sua eficácia pedagógica, e nunca qualquer estigmatização inconsequente. (p. 324)

O diagnóstico correto deverá ser realizado por uma equipa transdisciplinar especializada, no decorrer do 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que os sinais de alerta não são sinónimo da existência de PAE/DAE, pelo que deverão ser cumpridos os critérios de diagnóstico do DSM-5 para que esta seja, ou não, confirmada (American Psychiatric Association, 2014). Esta equipa engloba um grupo de pessoas “professores, psicólogos escolares, pedagogos, pediatra”, cada uma com especialização num determinado domínio. Em conjunto, recolhem informações para, posteriormente,

conseguirem elaborar “um plano de intervenção individualizado” (Cruz, 2009, p. 225). Isto porque, de acordo com o mesmo autor, a identificação e o diagnóstico das PAE/DAE, “só tem sentido se servir de ponto de partida para a planificação da intervenção” (p. 260).

Para que consigam atenuar as dificuldades de aprendizagem das crianças, é fundamental que haja flexibilidade e criatividade na criação de novos programas que vão ao encontro das necessidades específicas de cada uma (Cruz, 2009), para “evitar os efeitos do falhanço do insucesso escolar, atendendo às causas múltiplas e adoptando medidas de prevenção adequadas” (Fonseca, 2014, p. 383). Cruz (2009), destaca ainda que a intervenção é um processo que atua diretamente sobre a criança, mas “no qual não se pode perder de vista a sua interação com o meio familiar, escolar e social, etc., já que o êxito ou o fracasso do indivíduo nos seus estudos é mediatizado pelo seu envolvimento” (p. 260). Com esta análise torna-se evidente que para um melhor diagnóstico e uma melhor intervenção deve existir uma abordagem multidimensional, onde o indivíduo será observado nas suas “múltiplas dimensões” e na sua própria personalidade.

2.4. O Papel dos/as Educadores/as de Infância na Identificação de Indicadores Precoces das PAE/DAE e os Instrumentos de Identificação

A EPE é uma etapa fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesta fase são desenvolvidas competências cognitivas, sociais, motoras e emocionais que serão essenciais ao longo da sua vida. O sucesso educativo das crianças representa que todas tenham acesso a uma educação de infância de qualidade, através de uma equidade educativa e pedagógica (Martins et al., 2017). Na página WEB da Direção Geral da Educação (DGE) pode ler-se como definição de EPE

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidária. A educação pré-escolar refere-se às crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. (s.p.)

Uma das primeiras aprendizagens neste ambiente é a socialização, onde a “aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio

familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Silva et al., 2016, p. 24). Nesta etapa as crianças aprendem a conviver em grupo, a compartilhar, a respeitar o próximo, a desenvolver competências democráticas e solidárias. Neste contexto, a criatividade e a imaginação são também estimuladas através de atividades artísticas (plástica, dramática, musical e motora), que contribuem para o desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança (Silva et al., 2016). Além disso, na EPE as crianças estimulam o seu desenvolvimento cognitivo e são desafiadas a pensar, a resolver problemas, a experimentar e a aprender. É, também, neste contexto que começam a experienciar o contacto com a escrita e a leitura. A este propósito, a investigação tem demonstrado que as crianças que detêm algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de começarem a escolaridade obrigatória, têm uma aprendizagem mais facilitada, refletindo-se no seu desempenho (Silva et al., 2016). Neste sentido, este poderá ser um momento crucial, onde o/a educador/a de infância tem oportunidade, por exemplo, de observar e identificar indicadores precoces de futuras perturbações da aprendizagem específicas. Steele (2004), reforça a ideia da importância da identificação precoce desta perturbação ao afirmar que

reading problems, in particular, if not identified early lead to subsequent motivational problems. When children are not motivated, they have fewer opportunities to practice reading skills and therefore get even further behind academically... early phonics instruction, for example, prevents later reading deficits and enhances early reading and writing experiences. (p. 76)

As observações realizadas pelos profissionais de educação e, principalmente, pelos/as educadores/as de infância aos comportamentos das crianças, são fundamentais para que estes percebam as suas capacidades, interesses e necessidades, quer em termos académicos quer em termos socioemocionais (Correia, 2017a). Segundo este autor, estes profissionais, para prestarem o devido apoio a todas as suas crianças, necessitam de formação específica, sendo que a sua formação contínua torna-se praticamente obrigatória. O/a educador/a deve conseguir proporcionar apoios adequados a todas as crianças otimizando as suas oportunidades de aprendizagem (Correia, 2017b). A formação inicial oferecida aos docentes não os prepara para receberem crianças com necessidades especiais. Quando confrontados com a integração destas crianças nas suas salas referem que têm falta de formação, falta de apoios, elevado número de crianças

por sala e falta de trabalho de equipa com os docentes da educação especial (Vieira-Rodrigues & Sanches Ferreira, 2017). Além disso, é-lhes apontado que estes têm deficiências na formação profissional e desconhecimento de atividades pedagógicas diferenciadas (Fragoso & Casal, 2017). Correia (2017b) afirma que a formação oferecida pelas instituições de ensino superior, relativamente à formação inicial não refletem os pressupostos essenciais para o sucesso destas crianças. Para este autor “a maioria das instituições de ensino superior não considera unidades curriculares respeitantes a matérias consentâneas com a educação de alunos NEE nos seus planos de estudos ou... se consideram, parece ser mais uma obrigação do que uma inovação” (2017b, p. 51). De forma a tentar solucionar esta problemática, Correia (2017b), chama a atenção para a importância da formação especializada ou formação “in loco” para adquirirem e/ou aperfeiçoarem as suas competências e, assim, prestar o devido acompanhamento e apoios ajustados a todos os alunos para que estes melhorem as suas aprendizagens.

Assim, aliado à importância de uma formação contínua e adequada, o/a educador/a de infância desempenha um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem das crianças da EPE. Este/a profissional tem a importante responsabilidade de proporcionar um ambiente educativo propício ao desenvolvimento integral das crianças, promovendo o seu crescimento emocional, cognitivo, social e motor. A personalidade das crianças é formada nesta altura, pelo que se torna essencial que o/a educador/a desenvolva “atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). Deve planear e executar atividades que estimulem a sua curiosidade, criatividade e interesse, contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual. Além disso, os/as educadores/as devem estar atentos/as às necessidades individuais de cada criança e às suas dificuldades tendo o cuidado de adaptar as atividades de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e os seus interesses particulares. Aqui, o/a educador/a não deve confundir o ritmo de aprendizagem de cada criança com a existência, ou não, de sinais de futuras perturbações da aprendizagem específicas. “It is very possible that children could appear to have LD at a young age, but then the problems could disappear a little later on if it is just a lag or delay in development” (Steele, 2004, p. 76).

Dada a importância desta identificação precoce, existem um conjunto de instrumentos que podem e devem ser utilizados pelos/as educadores/as de infância. Uma das suas principais ferramentas será a observação direta e constante que realizam na sua prática. A observação dos comportamentos, atitudes, interações e respostas a determinados estímulos poderá ajudar na identificação de possíveis sinais de risco das DAE/PAE. Isto porque, “systematic observation of behaviors and search for patterns can be very useful in determining potential learning problems” (Steele, 2004, p. 76).

Após uma cuidada análise na literatura, apresentam-se seguidamente alguns instrumentos de identificação de indicadores precoces de DAE/DAE, que podem ser possíveis ferramentas de trabalho a serem utilizadas pelos/as educadores/as de infância, nomeadamente:

- **EIPA** - A Escala de Identificação de Potencial de Aprendizagem, que tem como finalidade identificar crianças com problemas e dificuldades de aprendizagem, onde podemos encontrar uma *Ficha de Observação Psicopedagógica* e uma *Ficha de Identificação Precoce de Dificuldades de Aprendizagem para o Ensino Pré-Escolar*. A EIPA pode servir como uma “escala de expectativas, quer para educadores e professores, quer para os próprios pais” (Fonseca, 2014, p. 376). Esta ferramenta, poderá ajudar o/a educador/a a identificar ou a despistar de forma precoce e simples possíveis dificuldades de aprendizagem das crianças (Fonseca, 2014).
- **Lista de verificação** - Correia e Martins (1999) apresentam uma lista de verificação com sinais que podem ser indicadores de DA e quatro listas por nível escolar, sendo uma destinada à EPE, com um conjunto de primeiros sinais a observar para a identificação de possíveis DA.
- **EIDA** - *Escala para a identificação de Dificuldades de Aprendizagem* (Correia, 2017a) “é uma escala de observação de comportamentos que permite identificar capacidades e necessidades em alunos com possíveis de DA e elaborar intervenções que permitam minimizar...os problemas que apresentam” (p. 33) e que pode ser aplicada em crianças da EPE. O autor refere que para a elaboração desta escala, e tendo em conta a importância das observações realizadas pelos agentes educativos, teve como preocupação “considerar um leque alargado de comportamentos observáveis”. Estes comportamentos foram distribuídos por sete áreas fundamentais: processamento linguístico, processamento auditivo,

processamento visual, processamento visual-motor, processamento motor, processamento matemático e comportamento socioemocional. Através da observação destas sete áreas o autor acredita que se podem detetar possíveis DA e realizar uma intervenção adequada que amenize problemas duradouros no futuro da criança. Concluindo, Correia (2017a) com as sete áreas presentes nesta escala pretende

responder a um só propósito, o de identificar crianças cuja capacidade intelectual se encontre na média, ou acima dela, e cujos problemas de aprendizagem não sejam resultantes de impedimento visual, auditivo ou motor, de dificuldades intelectuais (deficiência mental), de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental, mas que estejam a experimentar insucesso escolar. (pp. 34-35)

A EIDA, além dos exercícios para a observação dos comportamentos das crianças e para a identificação de possíveis perturbações, apresenta também exemplos de intervenções com várias atividades, que podem ser utilizadas pelos agentes educativos para elaborarem programas educativos consentâneos com as necessidades de cada uma.

O/a educador/a de infância, identificando estes possíveis indicadores de risco, poderá adotar estratégias para ajudar estas crianças através da concretização de práticas de diferenciação pedagógica, fomentando a escuta e o diálogo, elaborando propostas de intervenção mais eficazes com atividades como por exemplo: pedir à criança para descrever os colegas, utilizando diversos adjetivos; encorajar a criança para falar devagar exagerando os movimentos da boca; encorajar a criança para a aprendizagem de palavras que não compreendam ou de palavras novas; gravar sons diferentes do dia-a-dia (campainha, carros, etc.) e pedir à criança que os identifique; dar à criança gravuras incompletas para ela desenhar o que falta; entregar puzzles (de 4 a 6 peças, no início) à criança para resolver, entre muitas outras atividades (Correia, 2017a). O/A educador/a deverá, assim, dedicar mais tempo e atenção a estas crianças, apoiando-as mais, fornecendo-lhes recursos e atividades ricas e variadas que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, dando-lhes mais tempo para a realização das tarefas. Em relação à sua família/cuidadores, deverá envolve-los mais na educação das suas crianças fornecendo-lhes recursos e orientações para que possam ajudar na intervenção em casa.

Assim, conclui-se que é possível e fundamental a concretização de uma intervenção precoce, que ajudará a prevenir futuros insucessos académicos. Para Gonzalez e Brown (2019), “early childhood educators are on the frontlines in

identifying at-risk students and facilitating early and appropriate intervention” (p. 3). No que diz respeito à dislexia, por exemplo, os mesmos autores acreditam que os/as educadores/as de infância são as primeiras pessoas capazes de identificar com sucesso a existência de possíveis indicadores precoces de dislexia, para posteriormente realizarem intervenções adequadas. Sendo assim, these educators need to have knowledge of the warning signs of dyslexia and appropriate interventions (Gonzalez & Brown, 2019, p. 3).

Metodologia

A organização da investigação exige obediência a critérios e procedimentos que possibilitem seguir uma linha compreensível e capaz de ser entendida por todos aqueles que lhe terão acesso. A metodologia de investigação deve, por isso, ser orientada por um conjunto de princípios que lhe atribuam a coerência necessária para a formação de um todo com sentido, cumprindo os objetivos a que o investigador se propôs desde o início da sua investigação (Sousa, 2003).

Caracterização e Importância da Investigação

A presente investigação trata-se de um estudo exploratório, de natureza quantitativa, que está fortemente associada “ao interesse de reduzir a incerteza ou aumentar o conhecimento acerca de valores, atitudes e comportamentos humanos em situações sociais variadas” (Júnior & Batista, 2023, p. 20). A temática escolhida prende-se ao facto de acreditarmos que as PAE/DAE se apresentam como uma área pouco investigada, principalmente em idades precoces, e de extrema importância para o futuro pessoal e académico das crianças. Este estudo serve, também, o propósito de chamar a atenção para esta temática e, quem sabe, poderá ser o mote para estudos mais aprofundados nesta matéria. Para a escolha deste tema pesou, sobretudo, o lado pessoal e um gosto especial pela investigação do assunto em causa (Sousa, 2003).

Pretendemos compreender com este estudo as perceções e práticas dos/as educadores/as de infância sobre as PAE/DAE e dar resposta a perguntas como:

- Os/as educadores/as possuem formação específica em áreas como: Educação Especial, Intervenção Precoce e/ou PAE/DAE?
- Compreendem o que são PAE/DAE?
- Têm algum conhecimento sobre os indicadores precoces de possíveis PAE/DAE em crianças da EPE?
- Utilizam algum instrumento para o rastreio/avaliação de indicadores precoces de PAE/DAE?
- Sentem-se preparados para trabalhar com crianças com indicadores precoces?
- Que estratégias adotam e como é feita a sua intervenção?

- Quando uma criança que apresenta indicadores precoces de PAE/DAE, e transita para o 1.º CEB, que procedimentos adotam para transmitir essas informações aos seus futuros professores?
- A formação específica influencia nas práticas e percepções destes profissionais em relação às PAE/DAE?

Identificação dos Objetivos Gerais e Específicos da Investigação

O presente estudo tem como objetivo geral investigar as percepções e práticas dos/das educadores/as de infância sobre os indicadores precoces de possíveis PAE/DAE, em crianças da EPE. Para concretizarmos o objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender se os/as educadores/as têm alguma especialização/formação em Educação Especial, Intervenção Precoce e/ou PAE/DAE;
- Perceber se os/as educadores/as compreendem o conceito de PAE/DAE;
- Perceber se estes profissionais conhecem os indicadores precoces de possíveis PAE/DAE;
- Perceber se utilizam algum instrumento de rastreio/avaliação que ajude na identificação destes indicadores precoces;
- Entender se se sentem preparados para trabalhar com crianças que manifestem estes indicadores;
- Compreender quais as estratégias utilizadas para intervir com estas crianças;
- Perceber que procedimentos adotam, para transmitir a informação, quando uma criança que apresenta indicadores precoces de possíveis PAE/DAE, e transita para o 1.º CEB;
- Compreender se a formação específica influencia em determinadas práticas e percepções destes profissionais em relação às PAE/DAE.

Caracterização da Amostra da Investigação

A população considerada diz respeito aos/as educadores/as de infância do sistema de ensino público, privado e IPSS de Portugal Continental e Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. Sendo que, aproximadamente 92% da amostra corresponde a inquiridos da zona norte do país e a restante percentagem distribui-se de

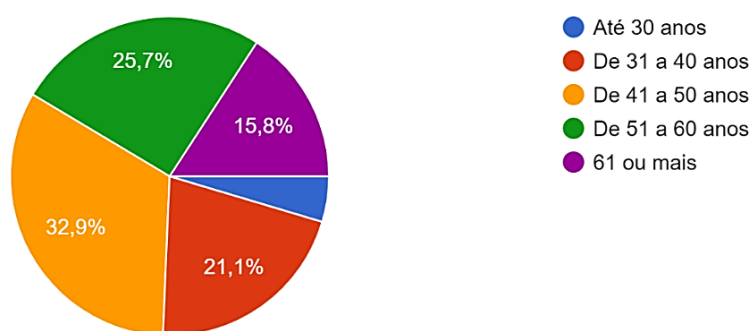
forma idêntica pelas outras regiões, à exceção dos Açores que não se obteve qualquer resposta. A amostra desta investigação é não probabilística e por conveniência. Neste tipo de amostra os inquiridos são selecionados pela sua conveniência ou por voluntariado (Marôco, 2021).

A amostra final desta pesquisa perfaz um total de 152 educadores/as de infância, Dos 152 inquiridos, 151 (99,3%) correspondem ao sexo feminino e 1 (0,7%) ao sexo masculino. Esta percentagem corresponde à realidade nacional, segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023) a percentagem de educadores/as do sexo feminino no ano letivo de 2021/2022 foi de 99,0%.

Seguidamente, na Figura 1, apresenta-se a distribuição da amostra tendo em conta a idade dos inquiridos/participantes.

Figura 1

Distribuição da Amostra de Acordo com a Idades

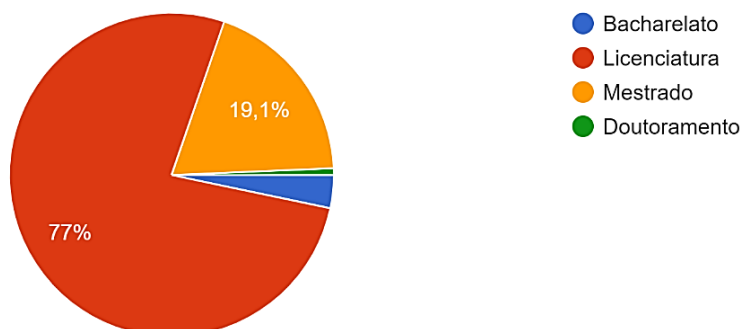


Analisando a Figura 1, é possível compreender que 58,5% dos respondentes têm menos de 51 anos e 41,5% têm mais de 51 anos. Além disso, tendo em conta os intervalos de idade estipulados, percebemos que o intervalo com maior prevalência se encontra entre os 41 aos 50 anos (32,9%) e o intervalo com menos respondentes foi o que tem as idades compreendidas até aos 30 anos (4,5%).

Posteriormente, na Figura 2, encontra-se a distribuição da amostra de acordo com as habilitações académicas.

Figura 2

Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas

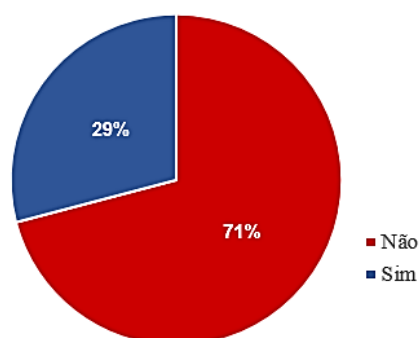


Tendo em conta a Figura 2, verificamos que a habilitação académica com maior percentagem corresponde à licenciatura (77%) e a segunda ao mestrado (19,1%). Aqui prevalecem as Licenciaturas em Educação de Infância e em Educação Pré-Escolar. Em relação aos mestrados, grande parte são em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Existem, também, algumas respostas de mestrados em Educação Especial.

A Figura 3 representa a distribuição da amostra de acordo com a formação especializada na área de Educação Especial e afins.

Figura 3

Distribuição da Amostra de Acordo com a Formação Especializada na Área de Educação Especial e Afins



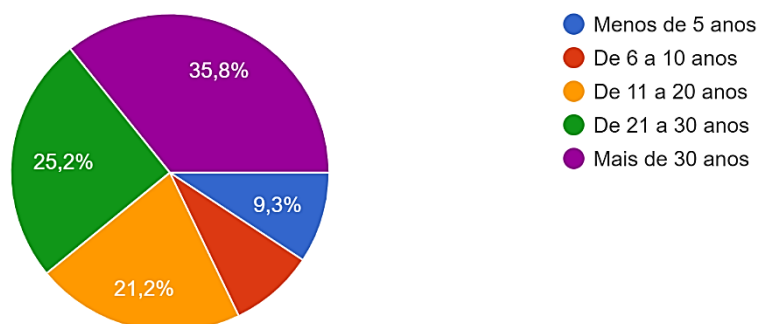
Os dados revelam que cerca de 71% dos respondentes afirmaram não ter qualquer especialização ou formação em Educação Especial e afins. Os restantes 29% referiram ter alguma especialização ou formação ou em Educação Especial ou na

Intervenção Precoce, incluindo: Pós-Graduação em Educação Especial, Especialização em Educação Especial, Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio da intervenção Precoce e Mestrado em Educação Especial.

A Figura 4 representa a distribuição da amostra de acordo com o tempo de serviço dos respondentes.

Figura 4

Distribuição da Amostra de Acordo com o Tempo de Serviço

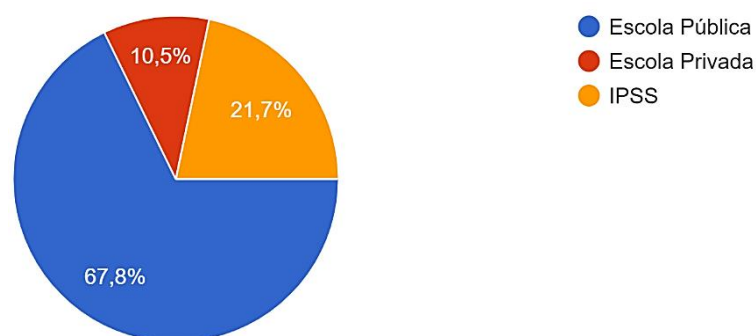


A Figura 4 apresenta o tempo de serviço dos/as educadores/as de infância por intervalos de tempo. É possível observar que a maior percentagem diz respeito aos/as educadores/as que têm mais de 30 anos de tempo de serviço com 35,6%.

A Figura 5 diz respeito à distribuição da amostra com o tipo de instituição onde os/as educadores/as trabalham.

Figura 5

Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Instituição onde Trabalha



Com os dados da Figura 5 percebemos que 67,8% da nossa amostra trabalha no sistema de ensino público enquanto os restantes 33,2% trabalham em IPSS ou no

privado. Podemos ainda aferir que a percentagem mais pequena dos respondentes (10,5%) trabalha no privado, enquanto que quase 70% trabalha no sistema de ensino público.

Instrumento de Recolha de Dados

Realizou-se uma análise da literatura nacional e internacional baseada em livros académicos e científicos relacionados com este tema. Foram, também, consultados artigos científicos em bases de dados como o SciELO, Mendeley e Google Scholar. Esta pesquisa foi realizada maioritariamente em português e utilizaram-se palavras-chave como “Perturbações da Aprendizagem Específica, Dificuldades de Aprendizagem Específicas, indicadores precoces, dislexia, disortografia, discalculia, formação especializada, instrumentos de identificação, educação pré-escolar”, entre outras relacionadas com a temática investigada. Foram formuladas as questões e realizada uma reflexão falada com uma educadora de infância, que tem por volta de 60 anos de idade e mais de 30 anos de serviço a trabalhar com crianças da EPE e que ainda se encontra no ativo. Esta reflexão falada (Almeida & Freire, 2017), foi realizada de forma a avaliar qualitativamente as questões desenvolvidas para o questionário a ser aplicado, sendo que a mesma atribui sugestões principalmente relacionadas com termos específicos que devem ser utilizados na EPE como: cooperar no lugar de trabalhar, autonomia no lugar de independência, entre outros. Além disso, nas categorias relacionadas com os indicadores precoces, tínhamos colocado indicadores que não pertenciam a essas mesmas categorias e que a educadora referiu que isso só ia gerar confusão nas respostas dos/as educadores/as e, por isso mesmo, foram retirados.

Na sua versão final, o questionário (Apêndice I) apresenta perguntas fechadas com diferentes categorias e opções de resposta, algumas delas tendo em conta a escala de Likert, um instrumento de medição e recolha de dados quantitativos usados para uma investigação (Dalmouro & Vieira, 2013). No início do questionário encontra-se uma pequena contextualização sobre o mesmo seguido de um preenchimento de consentimento informado. O questionário encontra-se dividido em duas partes, na primeira encontram-se 6 perguntas relativas a dados sociodemográficos como género, idade, habilitações académicas, especialização/formação específica, tempo de serviço, tipo de instituição onde trabalha. Na segunda parte, foram realizadas questões mais específicas sobre as perceções e práticas dos/as educadores/as acerca das PAE/DAE,

como, por exemplo: o que são PAE/DAE, que indicadores precoces conhecem, se utilizam instrumentos para a sua identificação e quais, que estratégias adotam para apoiar estas crianças, entre outras.

Procedimentos

Realizada a versão final, o questionário foi inserido no google forms e partilhado durante um mês através das mais diversas ferramentas digitais, como o email e em diversos grupos online aos quais os educadores/as de infância pertencem. O mesmo foi, também, distribuído em formato papel em agrupamentos de escolas, para o qual foi solicitada a sua distribuição através de coordenadores/diretores de escola, assim como entregue a conhecidos, colegas de trabalho e antigos colegas de estudo.

Relativamente aos questionários em formato papel, depois de recolhidos, os dados foram introduzidos no questionário online. Posteriormente, os gráficos e tabelas gerados pelo google forms foram utilizados para análises descritivas, ao mesmo tempo, os dados foram exportados para o programa IBM SPSS Statistical for Windows, v. 28 (IBM Corp., Armonk, N.Y, USA) para a realização das análises inferenciais.

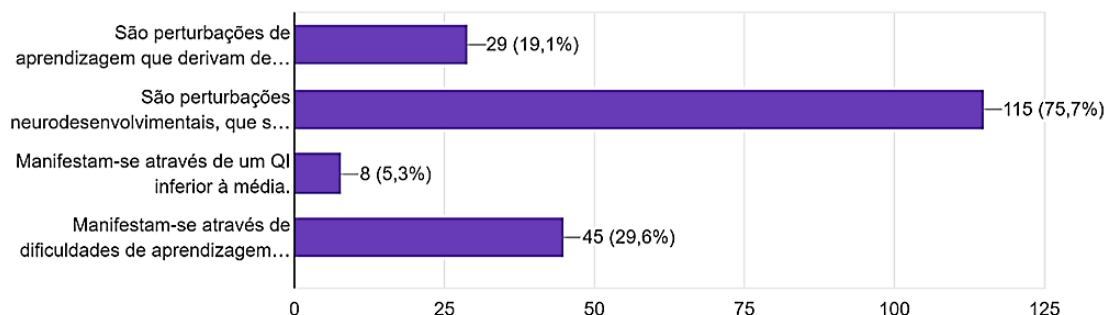
Descrição e Análise dos Dados

Análises Descritivas

De seguida, na Figura 6, apresentam-se os dados referentes às percepções dos/as educadores/as de infância sobre o que são PAE/DAE.

Figura 6

Percepções dos/as Educadores/as de Infância sobre o que são PAE/DAE

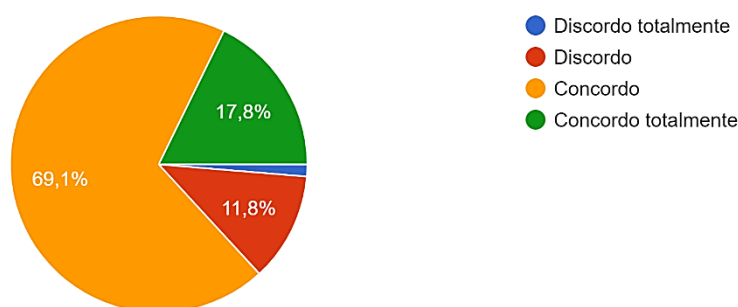


Na Figura 6, apresentam-se as percepções dos/as educadores/as de infância sobre o que acreditam ser as PAE/DAE. É possível observar que, do total dos respondentes, 5,3% acredita que estas se “manifestam através de um QI inferior à média”; 19,1% afirma que “são perturbações de aprendizagem que derivam de problemas emocionais”; 29,6% menciona que se “manifestam através de dificuldades de aprendizagem que derivam de perturbações físicas e sensoriais” e 75,7% refere que “são perturbações neurodesenvolvimentais, que se manifestam em défices na Leitura, na Expressão Escrita e no Cálculo, perturbações essas que podem, ou não, coexistir”. A grande maioria dos inquiridos (75,5%) mostrou ter conhecimento adequado sobre a designação das PAE/DAE segundo a literatura (que consta do DSM-V). No entanto, os dados confirmam ainda alguma ambiguidade no conceito por parte de cerca de 25% dos/as educadores/as.

A Figura 7 representa as percepções dos inquiridos sobre o facto das PAE/DAE serem comumente conhecidas por: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

Figura 7

Percepções dos/as Educadores/as de Infância sobre o Facto das PAE/DAE Serem Comumente Conhecidas por: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia



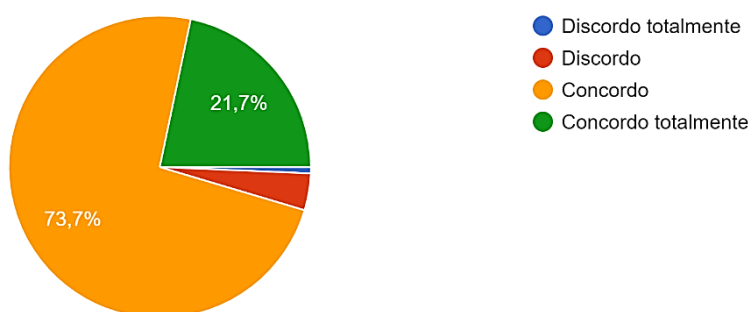
Na Figura 7, é possível verificar que 69,1% dos inquiridos concordam que as PAE/DAE são comumente conhecidas por: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia, 17,8% concordam totalmente, 11,8% discordam e 1,3% discordam totalmente. Podemos, também, compreender que no geral 86,9% dos respondentes concordam que as PAE/DAE são comumente conhecidas por: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Os restantes 13,1% discordam com esta designação. Estes dados comprovam que a grande maioria da amostra (86,9%), corretamente, identifica as PAE/DAE como sendo conhecidas por: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

A Figura 8 corresponde às percepções dos respondentes sobre a possibilidade de se identificar indicadores precoces das PAE/DAE em crianças da EPE.

Figura 8

Percepções dos/as Educadores/as de Infância Sobre a Possibilidade de se Identificar Indicadores

Precoces das PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar



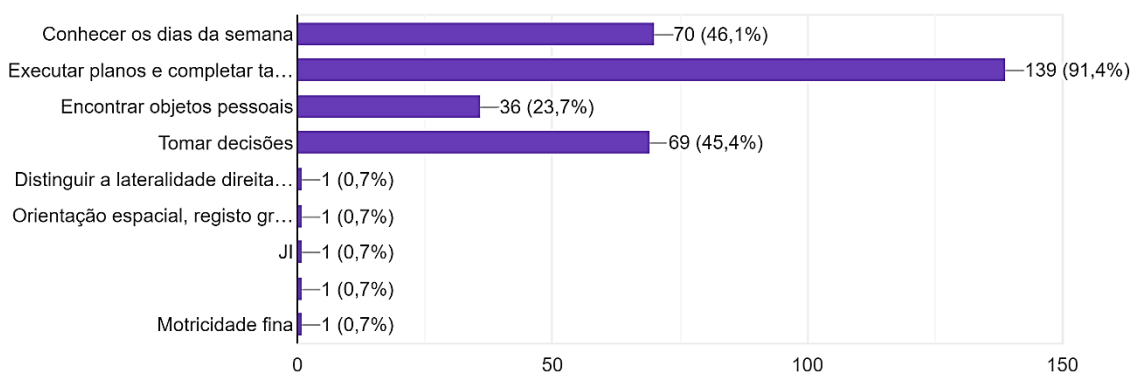
É possível compreender, na Figura 8, que 73,7% dos inquiridos concordam que é possível identificar indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE, 21,7% concordam totalmente, 3,9% discordam e 0,7% discordam totalmente. Analisando os dados, concluímos que 95,4% dos inquiridos acreditam que é possível identificar indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE. Os restantes 4,6% discordam com a possibilidade. Podemos verificar que a grande maioria da amostra, corretamente acredita na possibilidade de identificação de indicadores precoces de PAE/DAE em crianças EPE.

Da Figura 9 à 15, os/as educadores/as descrevem quais são, no seu entender, os indicadores precoces de possíveis PAE/DAE de acordo com categorias como: a organização, a coordenação motora, a linguagem oral e abordagem à escrita, a concentração e atenção, a memória, a matemática e o comportamento social. Em cada pergunta selecionaram, um ou mais, indicadores que acreditavam pertencer a essas mesmas categorias.

A Figura 9 representa os indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE relacionados com a organização, identificados pelos/as educadores/as.

Figura 9

Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Organização

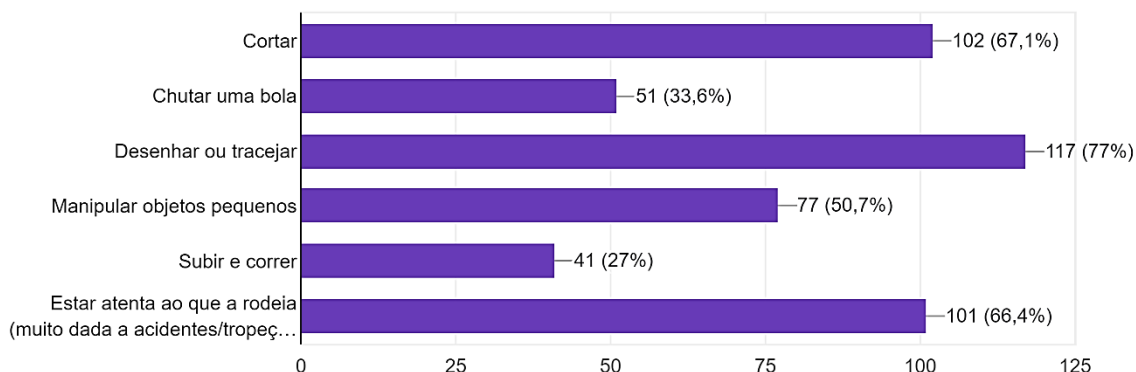


Através da Figura 9, verifica-se que, em relação à organização, 46,1% dos inquiridos selecionaram como sendo um indicador, dificuldades em: “conhecer os dias da semana”; 91,4% identificaram dificuldades em “executar planos e completar tarefas”; 23,7% em “encontrar objetos pessoais” e 45,4% em “tomar decisões”. Além destes indicadores, alguns profissionais reconheceram ainda outros, como por exemplo: dificuldades em “distinguir lateralidade direita e esquerda, discurso por vezes confuso e dificuldade em compreender uma ordem simples ou história”. A maior percentagem (91,4%) corresponde ao indicador “executar planos e completar tarefas”, sendo este o mais escolhido pelos respondentes. Verifica-se que, apesar das percentagens obtidas serem diferentes, todos são reconhecidos pela literatura como sendo indicadores.

A Figura 10 apresenta os indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE no que se refere à coordenação motora, identificados pelos/as educadores/as.

Figura 10

Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Coordenação Motora

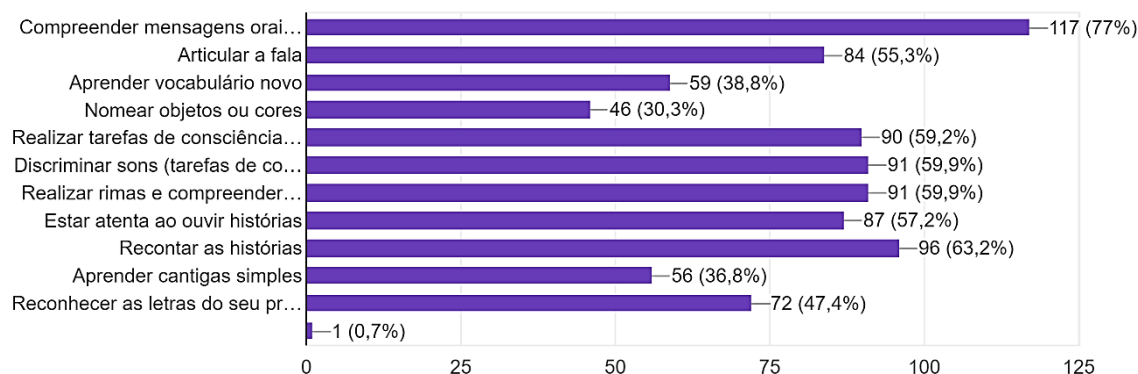


A Figura 10 mostra as percentagens correspondentes aos indicadores precoces de possíveis PAE/DAE selecionados pelos respondentes em relação à coordenação motora. Em relação às percentagens referentes a cada indicador, verifica-se que 67,1% escolheram dificuldades em “cortar”; 33,6% em “chutar uma bola”; 77% em “desenhar ou tracejar”; em 50,7% “manipular objetos pequenos”; em 27% subir e correr e 66,4% em “estar atenta ao que a rodeia (muito dada a acidentes/tropeça com frequência)”. Os indicadores que encerram uma percentagem superior dizem respeito ao “cortar”, “desenhar ou tracejar” e “estar atenta ao que a rodeia (muito dada a acidentes/tropeça com frequência)”. Verifica-se que, apesar das percentagens obtidas serem diferentes, todos são reconhecidos pela literatura como sendo indicadores.

A Figura 11 expõe os indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE em relação à linguagem oral e abordagem à escrita, identificados pelos/as educadores/as.

Figura 11

Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

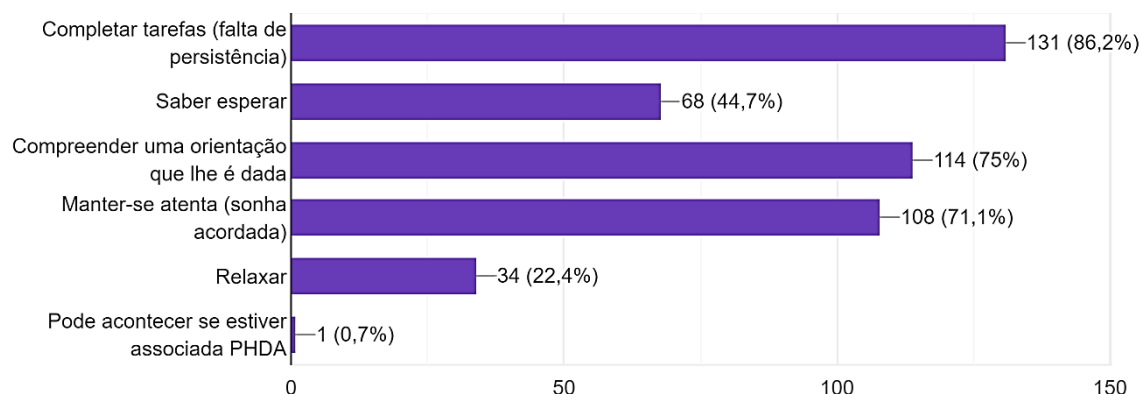


Tendo em conta os dados presentes na Figura 11, podemos observar quais os indicadores eleitos pela amostra em relação à linguagem oral e abordagem à escrita. É possível perceber que 77% escolheram dificuldades em “compreender mensagens orais e responder assertivamente”; 55,3% em “articular a fala”; 38,8% em “aprender vocabulário novo”; 30,3% em “nomear objetos ou cores”; 59,2% em “realizar tarefas de consciência silábica”; 59,9% em “discriminar sons (tarefas de consciência fonética)”; 59,9% em “realizar rimas e compreender palavras que rimem”; 57,2% em “estar atenta ao ouvir histórias”; 63,2% em “recontar as histórias”; 36,8% em “aprender cantigas simples” e 47,4% em “reconhecer as letras do seu próprio nome”. Tendo em conta os dados apresentados compreende-se que o indicador mais referido foi “compreender mensagens orais e responder assertivamente” com 77%, enquanto que apenas 30,3% dos respondentes consideraram “nomear objetos ou cores” como sendo um indicador precoce de PAE/DAE. Apura-se que, apesar das percentagens obtidas serem diferentes, todos são reconhecidos pela literatura como sendo indicadores.

A Figura 12 exhibe os indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE relativamente à atenção e concentração, identificados pelos/as educadores/as.

Figura 12

Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Atenção e Concentração

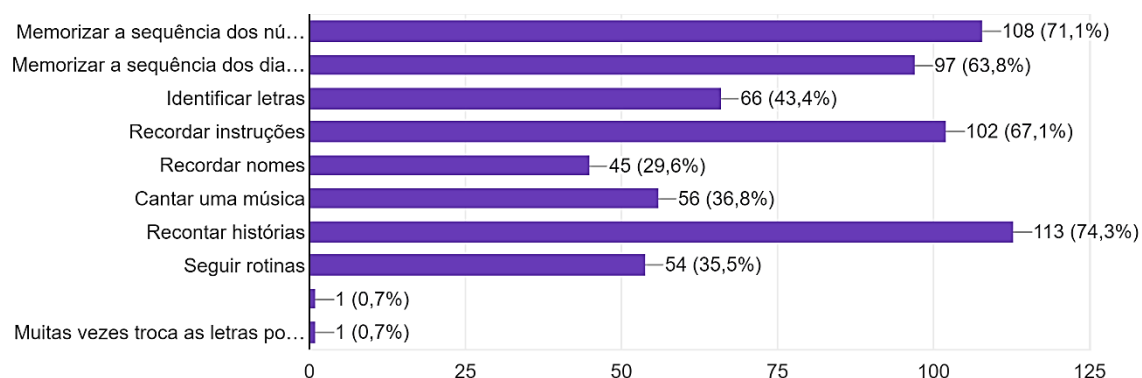


A Figura 12 apresenta os dados referentes aos indicadores precoces PAE/DAE que a amostra considera ser possível identificar em crianças da EPE. Assim sendo, 86,2% dos respondentes selecionaram o indicador dificuldades em “completar tarefas (falta de persistência)”; 44,7% em “saber esperar”; 75% em “compreender uma orientação que lhe é dada” e 22,4% em “relaxar”. Verifica-se que, apesar das percentagens alcançadas serem diferentes, todos são reconhecidos pela literatura como sendo indicadores.

A Figura 13 expõe os indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE relativamente à memória, identificados pelos/as educadores/as.

Figura 13

Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Memória

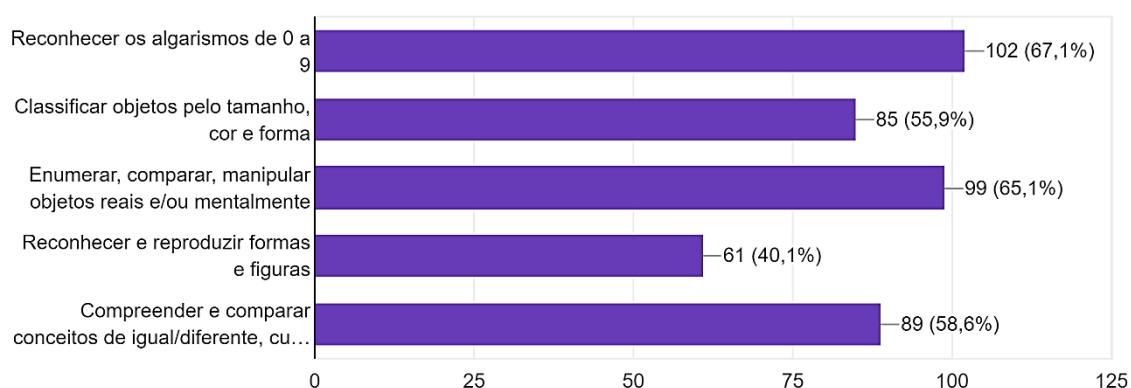


É possível perceber, através da Figura 13, quais os indicadores precoces de PAE/DAE que os/as educadores/as indicaram como diretamente relacionados com a memória. Assim, 71,1% dos respondentes selecionaram dificuldades em “memorizar a sequência dos números”; 63,8% em “memorizar a sequência dos dias da semana”; 67,1% em “recordar instruções”; 29,6% em “recordar nomes”; 36,8% em “cantar uma música”; 74,3% em “recontar histórias” e 35,5% em “seguir rotinas”. Podemos, ainda, constatar que 1 respondente acrescentou “muitas vezes troca as letras, por exemplo o P pela letra B” como outro indicador precoce relacionado com a memória. Analisando de forma geral a figura, concluímos que “recontar histórias” e “memorizar a sequência dos números” apresentam percentagens acima dos 70% sendo estes os mais escolhidos, ao contrário do indicador “recordar nomes” que é o menos selecionado tendo uma percentagem inferior a 30%. Verifica-se que, apesar das percentagens alcançadas serem diferentes, todos são reconhecidos pela literatura como sendo indicadores.

A Figura 14 apresenta os indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE relativamente à matemática, identificados pelos/as educadores/as.

Figura 14

Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação à Matemática



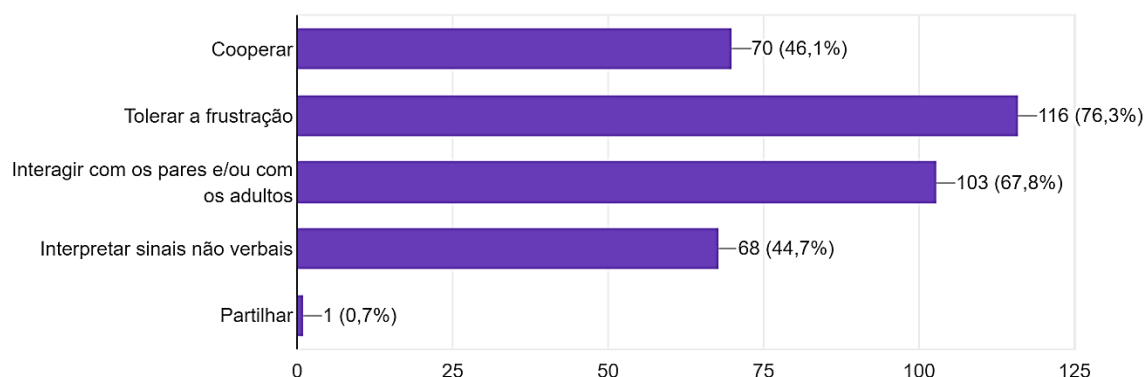
A Figura 14 mostra-nos os dados referentes aos indicadores precoces de possíveis PAE/DAE em relação à matemática, apurados pelos respondentes. Confirma-se que dificuldade em “reconhecer os algarismos de 0 a 9” representa 67,1%; em “classificar os objetos por tamanho, cor e forma” 55,9%; em “enumerar, comparar, manipular objetos reais e/ou mentalmente” 65,1%; em “reconhecer e reproduzir formas e figuras” 40,1% e em “compreender e comparar conceitos de igual/diferente,

curto/comprido, grande/pequeno, menos/mais” 58,6%. O indicador precoce “reconhecer e reproduzir formas e figuras” foi o que apresentou menor percentagem de escolha por parte da amostra. Enquanto que “reconhecer os algarismos de 0 a 9” e “enumerar, comparar, manipular objetos reais e/ou mentalmente” apresentam valores muito próximos sendo os que foram os mais selecionados. Verifica-se que, apesar das percentagens alcançadas serem diferentes, todos são reconhecidos pela literatura como sendo indicadores.

A Figura 15 mostra os indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE de acordo com o comportamento social, identificados pelos/as educadores/as.

Figura 15

Identificação dos Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar em Relação ao Comportamento Social

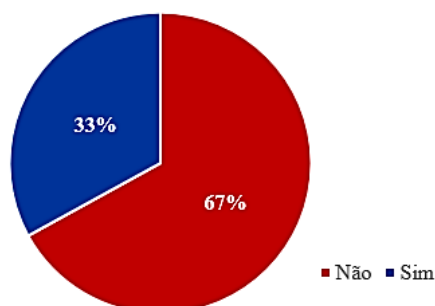


A partir da Figura 15, verificam-se os indicadores precoces de possíveis PAE/DAE que os inquiridos apuraram que em relação ao comportamento social. Percebe-se que 46,1% escolheram dificuldades em “cooperar”; 76,3% em “tolerar a frustração”; 67,8% em “interagir com os pares e/ou com os adultos” e 44,7% em “interpretar sinais não verbais”. Na opção “outro”, um respondente, acrescentou dificuldades em “partilhar” como outro indicador manifestado por estas crianças. Os dados da figura mostram que os indicadores mais escolhidos foram “tolerar a frustração” e “interagir com os pares e/ou com os adultos”, enquanto que os menos escolhidos foram “cooperar” e “interpretar sinais não verbais”. Constatam-se que, apesar das percentagens alcançadas serem diferentes, todos são reconhecidos pela literatura como sendo indicadores.

A Figura 16 expõe a distribuição da amostra em relação à utilização de instrumentos para a identificação de indicadores precoces de possíveis PAE/DAE.

Figura 16

Utilização de Instrumentos para a Identificação de Indicadores Precoces de Possíveis PAE/DAE

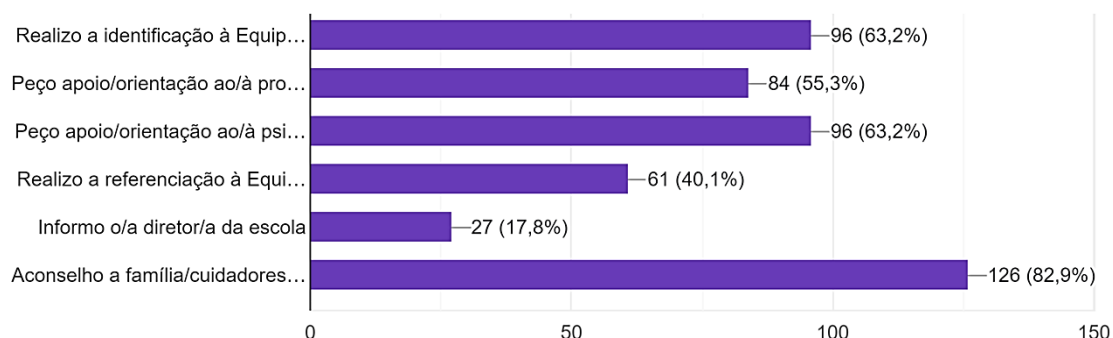


Os dados da Figura 16 revelam que cerca de 67% dos respondentes afirmaram não utilizar qualquer tipo de instrumento para a identificação de indicadores de PAE/DAE. Os restantes 33% afirmaram que utilizam instrumentos de identificação de indicadores precoces de PAE/DAE, como por exemplo: grelhas de observação e listas de verificação. Pode-se afirmar que quase 70% da amostra não utiliza qualquer tipo de instrumento de identificação.

A Figura 17 apresenta o procedimento da amostra quando suspeita que uma criança apresenta indicadores precoces de PAE/DAE.

Figura 17

Procedimento dos/as Educadores/as de Infância Quando Suspeitam que uma Criança Apresenta Indicadores Precoces de Possíveis PAE/DAE



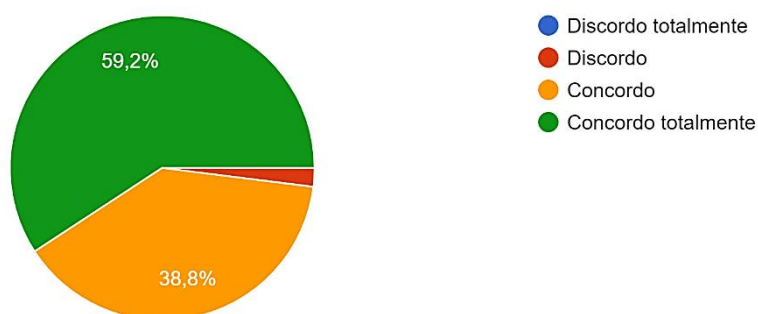
É possível observar, na Figura 17, quais os procedimentos que os/as educadores/as adotam quando suspeitam que uma criança apresenta indicadores

precoces de possíveis PAE/DAE. Verifica-se que 63,2% dos respondentes responderam “realizo a identificação à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)”; 55,3% “peço apoio/orientação ao/à professor/a de Educação Especial da escola”; 63,2% “peço apoio/orientação ao/à psicólogo/a da escola”; 40,1% “Realizo a referenciação à Equipa Local de Intervenção precoce (ELI)”; 17,8% “informo o/a diretor/a da escola” e 82,9% “aconselho a família/cuidadores da criança a levá-la a uma consulta médica/terapêutica especializada”.

A Figura 18 exhibe a distribuição da amostra acerca da importância da identificação de indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE.

Figura 18

Distribuição da Amostra Acerca da Importância da Identificação de Indicadores Precoces de PAE/DAE em Crianças da Educação Pré-Escolar



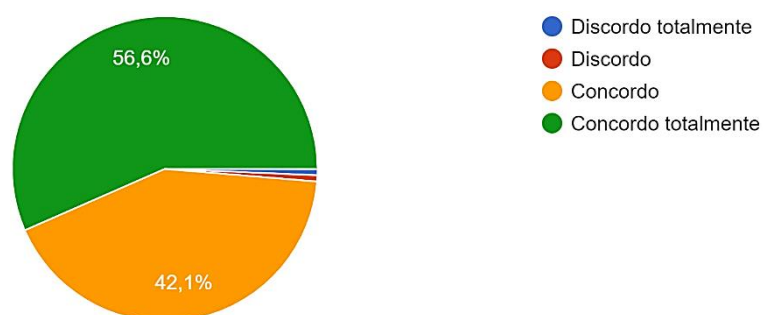
Através da Figura 18, verifica-se que 98% dos respondentes acredita ser importante a identificação de indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE. Sendo que 2% discorda da sua identificação. Os dados mostram que quase a totalidade dos inquiridos considera ser possível a identificação destes indicadores. Além disso, os respondentes apresentam diferentes motivos que corroboram a sua opinião, sendo que os que apresentam maior unanimidade são “a identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de possíveis dificuldades antes do início da escolaridade permite a implementação de programas/atividades de intervenção/estimulação precoce que irão prevenir ou minimizar o seu insucesso académico” com 92,7% e “a realização de intervenções específicas precoces, que envolvam não só a escola, mas também a família e a comunidade, podem ser a chave para minimizar possíveis dificuldades na entrada do 1.º CEB” com 81,3%. Ainda 50% mencionaram que “a identificação precoce da PAE/DAE permite atenuar possíveis dificuldades de integração social” e, por último,

25,3% dizem que “as crianças que apresentam dificuldades no início da aprendizagem da leitura e da escrita dificilmente recuperam se não tiverem uma intervenção/estimulação precoce”. Com estes dados, é possível compreender que a maior preocupação dos/as educadores/as de infância diz respeito ao seu percurso académico.

A Figura 19 apresenta a distribuição da amostra em relação à importância das observações dos respondentes para a identificação de indicadores precoces de PAE/DAE.

Figura 19

Distribuição da Amostra em Relação à Importância das Observações dos/as Educadores/as de Infância para a Identificação de Indicadores Precoces de PAE/DAE

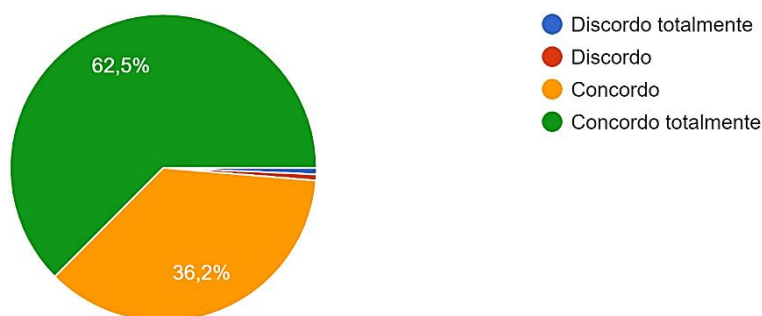


Os dados da Figura 19, apresentam a opinião dos inquiridos em relação à importância que atribuem sobre as observações realizadas para a identificação de indicadores precoces de PAE/DAE. Os dados demonstram que 56,6% dos respondentes concordam totalmente com a importância das suas observações, 42,1% concordam e os restantes 1,3% discordam de alguma forma com esta importância. Percebemos que quase a totalidade dos inquiridos (98,7%) acredita, corretamente, que as suas observações têm um papel determinante para a identificação destas perturbações.

A Figura 20 representa a distribuição dos inquiridos em relação à sua opinião acerca do seu papel como determinante no futuro sucesso académico das crianças.

Figura 20

Distribuição da Amostra em Relação à Opinião dos/as Educadores/as de Infância Acerca do seu Papel como Determinante no Futuro Sucesso Acadêmico das Crianças

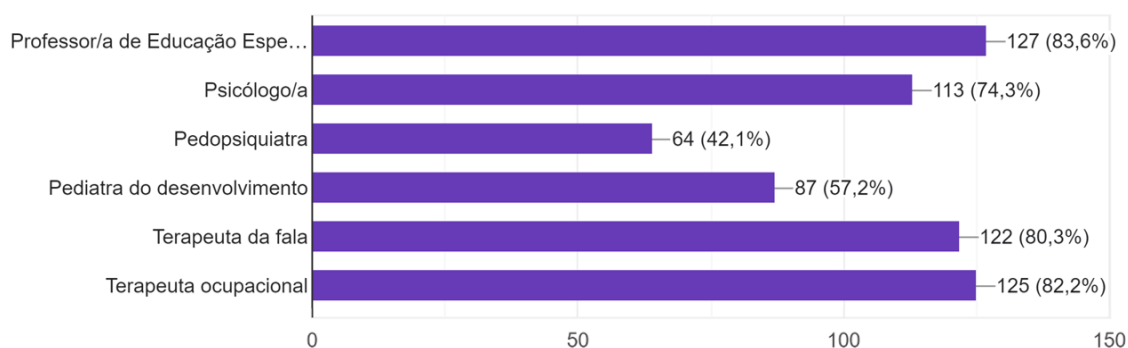


Os dados da Figura 20, representam a opinião dos/as educadores/as de infância sobre influência que o seu papel tem no futuro acadêmico das crianças. Tendo em conta dos dados, 62,5% da amostra concorda totalmente, 36,2% concorda e 1,3% discordam de alguma forma. Quase todos os respondentes consideram ser influenciadores no futuro sucesso acadêmico das suas crianças.

A Figura 21 exibe a distribuição da amostra em relação ao tipo de apoio que as crianças que apresentam indicadores precoces de PAE/DAE devem usufruir.

Figura 21

Distribuição da Amostra em Relação Tipo de Apoio que as Crianças que Apresentam Indicadores Precoces de PAE/DAE Devem Usufruir



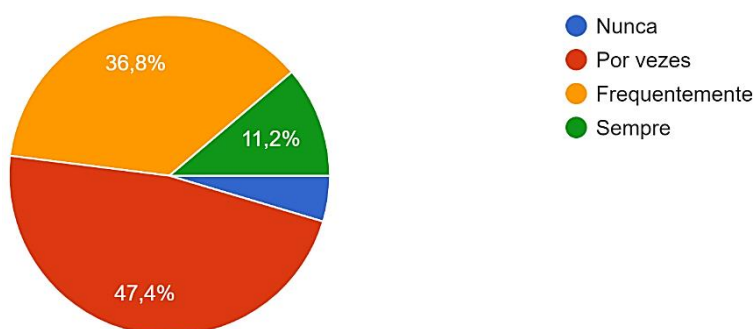
A partir dos dados da Figura 21, percebem-se quais os apoios que, no entender da amostra, as crianças que apresentam indicadores precoces de PAE/DAE devem usufruir. Os dados mostram que 83,6% dos profissionais referem o/a “professor/a de Educação Especial”; 74,3% o/a “psicólogo/a”; 42,1% o/a “pedopsiquiatra”; 57,2% o/a

“pediatra do desenvolvimento”; 80,3% o/a “terapeuta da fala” e 82,2% o/a “terapeuta ocupacional”. Observa-se que os profissionais mais identificados pelos inquiridos são: o/a professor/a de Educação Especial, o/a terapeuta ocupacional e o/a terapeuta da fala. Contrariamente ao/à pedopsiquiatra que é o/a menos visado/a pelos inquiridos.

A Figura 22 expõe a distribuição da amostra sobre a realização de planificações e implementação de atividades específicas para crianças em risco de PAE/DAE.

Figura 22

Distribuição da Amostra Acerca da Realização de Planificações e Implementação de Atividades Específicas para Crianças em Risco de PAE/DAE

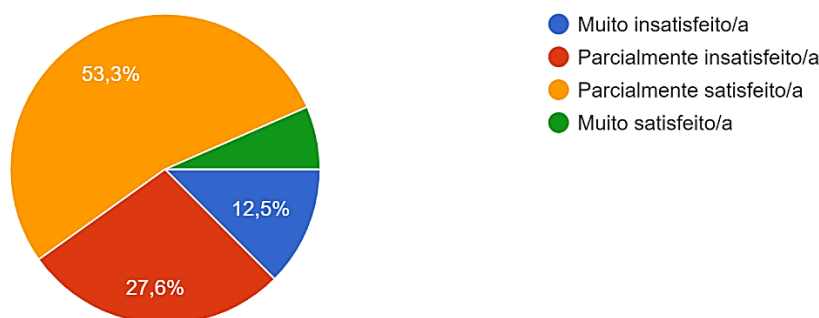


A Figura 22, apresenta os dados relativos à planificação e implementação de atividades específicas para crianças em risco de PAE/DAE realizada pelos respondentes. Os dados expõem que 47,4% mencionam que, por vezes, planificam e implementam atividades específicas, 36,8% frequentemente, 11,2% sempre e 4,6% nunca. Apura-se que, de alguma forma, 95,4% da amostra planifica e implementa atividades específicas para estas crianças. Estes profissionais expõem um conjunto de estratégias, que no seu entender, consideram ajudar estas crianças, sendo elas: “dedicar mais tempo e atenção a estas crianças, apoiá-las mais, fornecer-lhes recursos e atividades ricas e variadas que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, e dar-lhes mais tempo para a realização das tarefas”; “envolver a família/cuidadores, fornecendo recursos e orientações para que possam ajudar na intervenção em casa” e realizar “práticas de diferenciação pedagógica”.

A Figura 23 mostra o grau de satisfação dos inquiridos em relação aos recursos materiais e humanos existentes na instituição/escola onde trabalham para colmatar as dificuldades das crianças em risco de PAE/DAE.

Figura 23

Grau de Satisfação dos/as Educadores/as de Infância em Relação aos Recursos Materiais e Humanos Existentes na Instituição/Escola onde Trabalha para Colmatar as Dificuldades das Crianças em Risco de PAE/DAE

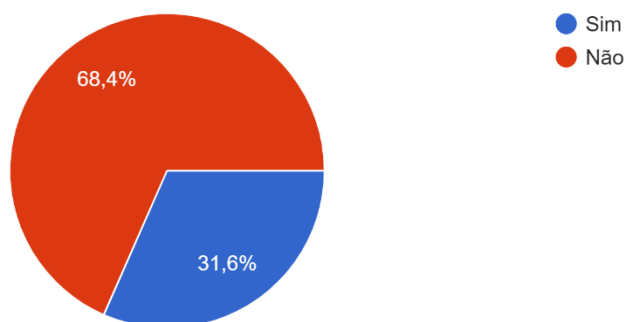


A Figura 23, revela os dados relativos ao grau de satisfação dos profissionais em relação aos recursos materiais e humanos presentes na instituição/escola onde trabalham e que ajudam a colmatar as dificuldades das crianças em risco de PAE/DAE. Verifica-se que 53,3% consideram-se parcialmente satisfeitos, 6,6% muito satisfeitos, 27,6% parcialmente insatisfeitos e 12,5% muito insatisfeitos. Consta-se que mais de metade da amostra (59,9%) está satisfeita com os recursos disponibilizados pelas instituições/escolas onde trabalha.

A Figura 24 mostra a distribuição da amostra em relação ao sentimento de preparação para trabalhar com crianças em risco de PAE/DAE.

Figura 24

Distribuição da Amostra em Relação ao Sentimento de Preparação para Trabalhar com Crianças em Risco de PAE/DAE



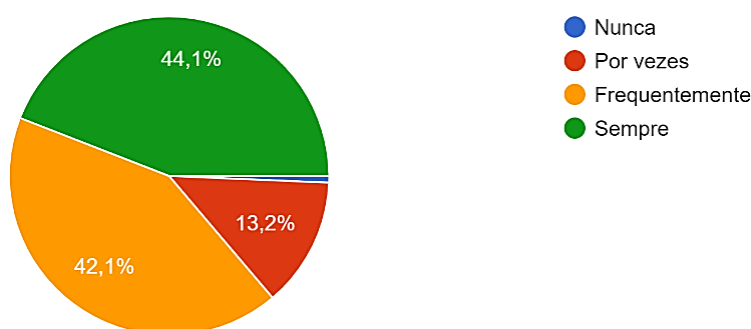
É possível verificar, na Figura 24, que 68,4% dos respondentes não se sente preparado para trabalhar com crianças em risco de PAE/DAE. Pelo contrário, os restantes 31,6% afirmam sentir-se preparados. Percebemos que quase 70% dos

inquiridos não se sente preparado, apontando um conjunto de motivos que justificam este sentimento, como: “elevado número de crianças no grupo”; “falta de apoio por parte de profissionais especializados”; “falta de conhecimentos sobre a PAE/DAE” e “dificuldade no trabalho colaborativo com a família/cuidadores”.

A Figura 25 apresenta a distribuição dos respondentes em relação à procura de mais conhecimento sobre indicadores precoces de PAE/DAE quando suspeitam da existência desta perturbação nas crianças.

Figura 25

Distribuição da Amostra em Relação à Procura de mais Conhecimento sobre Indicadores Precoces de PAE/DAE quando Suspeitam da Existência desta Perturbação nas Crianças

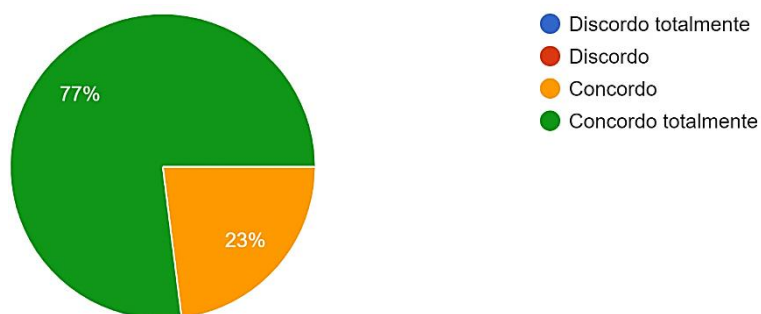


A Figura 25 representa a preocupação dos profissionais na procura de mais conhecimento sobre os indicadores precoces de PAE/DAE quando suspeita da existência da possibilidade dessa perturbação nas suas crianças. Os dados revelam que 44,1% dos/as educadores/as procuram sempre saber mais sobre os indicadores, 42,1% frequentemente, 13,2% por vezes e 0,7% nunca. Tendo em conta os dados quase todos os profissionais indicam procurar informar-se mais sobre indicadores precoces quando têm no seu grupo crianças com suspeita de vir a desenvolver esta perturbação.

A Figura 26 mostra a opinião dos inquiridos sobre a relevância de transmitirem ao/à professor/a titular de turma ou ao/à agrupamento/instituição onde a criança é inscrita, as informações relacionadas com os indicadores precoces de PAE/DAE.

Figura 26

Opinião dos/as Educadores/as de Infância, sobre a Relevância de Transmitir ao/à Professor/a Titular de Turma ou ao/à Agrupamento/Instituição onde a Criança é Inscrita, as Informações Relacionadas com os Indicadores Precoces de PAE/DAE

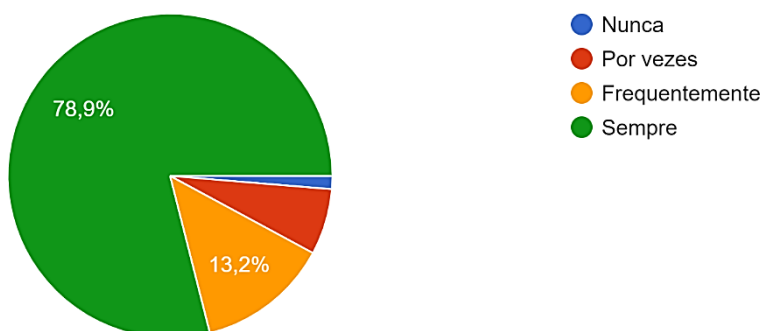


Através da Figura 26, confirma-se que 23% concordam e 77% dos respondentes concordam totalmente que, quando uma criança com indicadores precoces de PAE/DAE é inscrita no 1.º CEB, é relevante transmitir essas informações para o/a futuro/a professor/a titular de turma ou ao/à agrupamento/instituição. Verifica-se que a totalidade dos profissionais considera importante esta transmissão de informações entre profissionais.

A Figura 27 representa a distribuição da amostra relativamente ao hábito de transmissão de informações aos/às futuros/as professores/as de crianças em risco de PAE/DAE.

Figura 27

Distribuição da Amostra no que se Refere ao Hábito de Transmissão de Informações aos/às Futuros/as Professores/as de Crianças com Risco de PAE/DAE



A partir do Figura 27, compreende-se que 78,9% dos inquiridos transmite informações pertinentes sobre as crianças com risco de PAE/DAE aos futuros/as professores/as, 13,2% fá-lo frequentemente, 6,6% por vezes e 1,3% nunca o faz. Comprova-se que quase a totalidade dos inquiridos (98,7%) transmite essas informações, mencionando formas de como o concretizam, como por exemplo: enviar os documentos/informações existentes no processo da criança ao/à professor/a titular de turma ou ao agrupamento/instituição onde a criança é inscrita; disponibilizar-se para reunir com o/a futuro/a professor/a ou outros profissionais depois da criança ter realizado a transição e articular com a família/cuidadores a melhor forma de transição da criança para o 1º CEB.

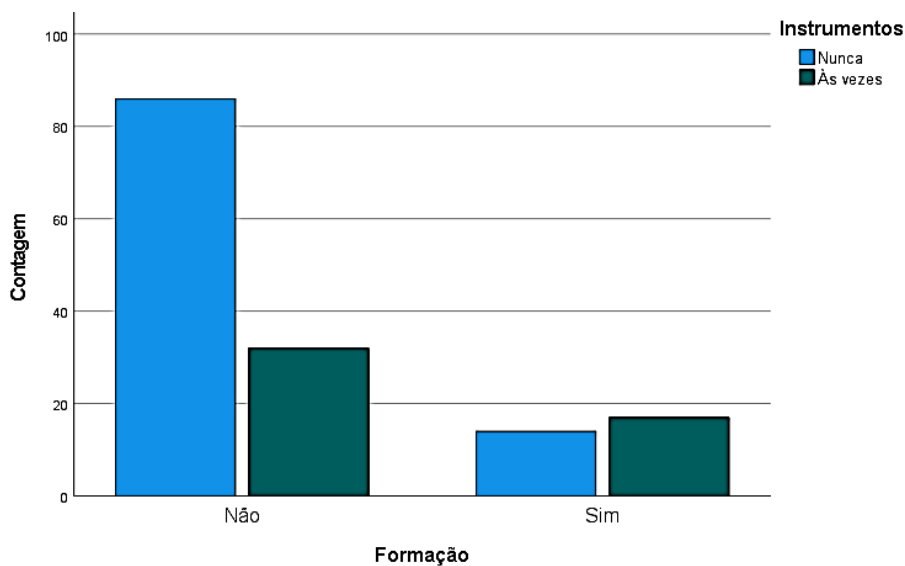
Análises Inferenciais

Para avaliar a influência: da formação específica no uso de instrumentos; da formação específica no sentimento de preparação; do sentimento de preparação no uso de instrumentos e do sentimento da preparação na satisfação, recorreu-se a Testes do Qui-Quadrado de independência, realizados no software de análise estatística IBM SPSS Statistics for Windows, v. 28 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito por Marôco (2021). Comprovou-se que os Testes de Qui-Quadrado podem ser aplicados com rigor em todas as análises, uma vez que se verificam todas as seguintes condições: a) $N > 20$, b) todos os valores são superiores a 1 e c) todos os valores são superiores ou iguais a 5.

A Figura 28 exhibe a distribuição da incidência da utilização de instrumentos para identificação de indicadores de PAE/DAE de acordo com formação específica na área da Educação Especial e afins.

Figura 28

Distribuição da Incidência da Utilização de Instrumentos para Identificação de Indicadores de DAE/PAE de acordo com Formação Específica na Área da Educação Especial e Afins



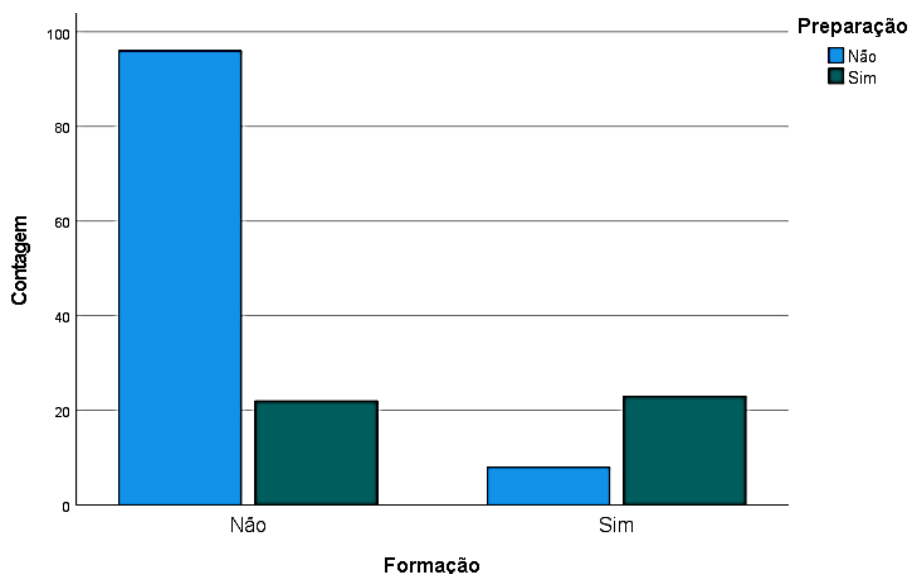
Nota: A incidência da utilização de instrumentos é influenciada pela posse de formação específica ($\chi^2(1) = 8,547; p = 0,003; N = 149$).

Observou-se uma maior percentagem de utilização de instrumentos por educadores/as de infância com formação específica na área da Educação Especial e afins (54,8%), comparativamente aos/às que não têm formação (27,1%). A análise estatística inferencial permite afirmar que a incidência da utilização de instrumentos é influenciada pela posse de formação específica ($\chi^2(1) = 8,547; p = 0,003; N = 149$). Isto significa que os profissionais que têm formação específica têm mais tendência a usar instrumentos para avaliação de indicadores das PAE/DAE, do que os profissionais que não têm formação específica.

A Figura 29 apresenta a distribuição da incidência do sentimento de preparação de acordo com a formação específica na área da Educação Especial e afins.

Figura 29

Distribuição da Incidência do Sentimento de Preparação de Acordo com a Formação Específica na Área da Educação Especial e Afins



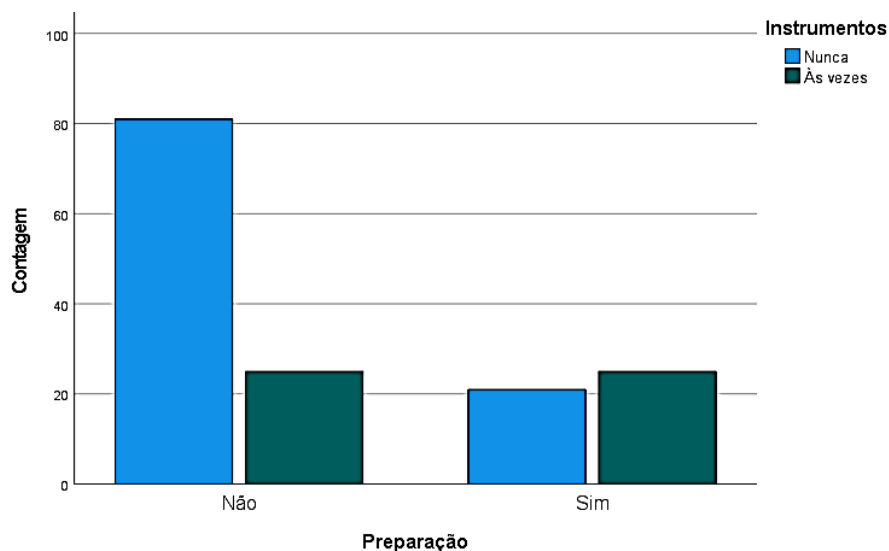
Nota: A incidência do sentimento de preparação é influenciada pela posse de formação específica ($\chi^2(1) = 35,937; p < 0,001; N = 149$).

Verificou-se uma percentagem mais elevada no sentimento de preparação dos/as educadores/as de infância com formação específica na área da Educação Especial e afins (74,2%), relativamente aos/às que não possuem formação específica (18,6%). A análise estatística inferencial permite afirmar que a incidência do sentimento de preparação é influenciada pela posse de formação específica ($\chi^2(1) = 35,937; p < 0,001; N = 149$). Isto significa que os/as educadores/as de infância têm formação específica sentem-se mais preparados para trabalhar com crianças com estas dificuldades.

A Figura 30 representa a incidência do uso de instrumentos com o sentimento de preparação dos respondentes.

Figura 30

Distribuição da Incidência do Uso de Instrumentos com o Sentimento de Preparação



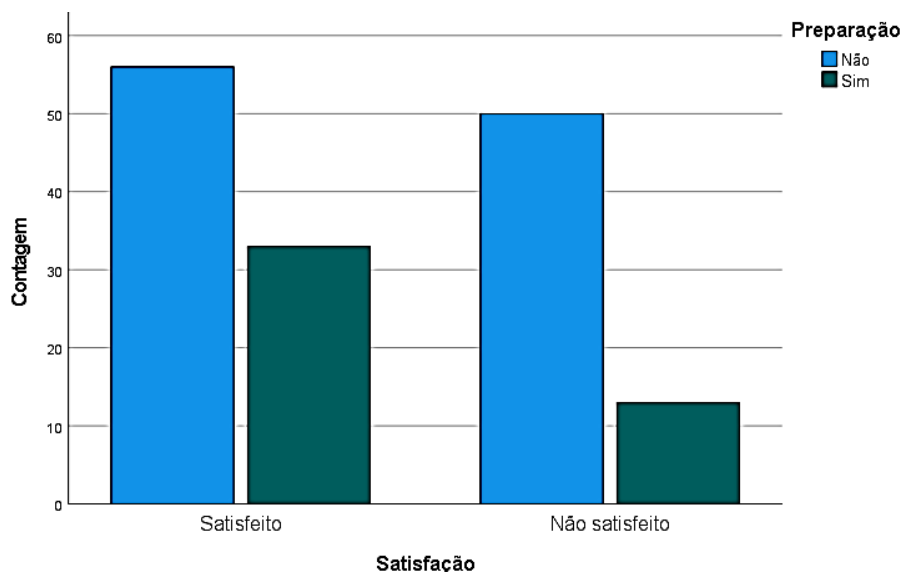
Nota: A incidência no uso de instrumentos é influenciada pelo sentimento de preparação ($\chi^2(1) = 13,773; p < 0,001; N = 152$).

Observou-se uma maior percentagem de utilização de instrumentos por educadores/as de infância que se sentem preparados para trabalhar com crianças com indicadores precoces de PAE/DAE (54,3%), comparativamente aos/às que não se sentem preparados (23,6%). A análise estatística inferencial permite afirmar que a incidência da utilização de instrumentos é influenciada pelo sentimento de preparação ($\chi^2(1) = 13,773; p < 0,001; N = 152$). Assim, podemos aferir que, os respondentes que se sentem melhor preparados usam mais instrumentos.

A Figura 31 representa a incidência do sentimento de preparação dos respondentes com a sua satisfação em relação aos recursos das suas instituições.

Figura 31

Distribuição da Incidência do Sentimento de Preparação com a Satisfação



Nota: A incidência do sentimento de preparação está ligada à satisfação ($\chi^2(1) = 4,726; p = 0,03; N = 152$).

Constatou-se uma maior percentagem no sentimento de preparação, pelos/as educadores/as que se sentem satisfeitos com recursos das suas instituições (71,7%), relativamente aos/às que não se sentem satisfeitos (52,8%). A análise estatística inferencial permite perceber que a incidência do sentimento de preparação está ligada à satisfação ($\chi^2(1) = 1,220; p = 0,269; N = 149$). Isto significa que os/as educadores/as de infância que se sentem mais satisfeitos com os recursos das suas instituições, também se sentem mais preparados.

Discussão dos Resultados

Ao longo desta investigação compreendeu-se a necessidade de se aprofundar conhecimentos sobre os indicadores precoces de PAE/DAE, e de se perceber quais as perceções e práticas dos/as educadores/as de infância tendo em conta esta problemática. Realizou-se uma pesquisa sobre alguma literatura existente relacionada com esta temática, que permitiu o aprofundamento de conhecimentos como: a educação inclusiva (principalmente no que se relaciona com a intervenção precoce); a evolução do conceito de PAE/DAE, as suas tipologias, os indicadores precoces e a respetiva intervenção; o

papel dos educadores de infância, lacunas na sua formação e os instrumentos que possibilitam a identificação de indicadores precoces de PAE/DAE. Ao mesmo tempo, esta pesquisa, auxiliou na elaboração de um questionário que tivesse como finalidade dar resposta ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos. Depois da construção do questionário foi realizada uma reflexão falada com uma profissional de forma a avaliar qualitativamente as suas questões e, posteriormente, realizou-se a sua aplicação. A amostra obtida corresponde a 152 educadores/as de infância que trabalham em escolas públicas, privadas e IPSS de todas as regiões de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira.

A análise dos dados da amostra permitiu apurar que apenas 29% dos educadores/as têm especialização ou formação específica em Educação Especial e/ou Intervenção Precoce. Tendo em conta estes dados percebeu-se que 71% dos profissionais apenas adquiriram competências e conhecimentos sobre Educação Especial durante a sua formação inicial. Este resultado encontra-se em consonância com outras investigações que afirmam que a maioria dos profissionais de educação têm poucas competências específicas para trabalharem com crianças que apresentam estas perturbações por apenas adquiriram conhecimentos sobre a mesma na sua formação inicial. Neste sentido, a formação inicial deverá investir no desenvolvimento de valores, conhecimentos e competências, cada vez mais eficazes, na preparação dos profissionais para enfrentarem os desafios propostos pela educação inclusiva (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017). Além da aposta na formação inicial considera-se, igualmente importante, a necessidade de todos os profissionais de educação realizarem regularmente alguma formação na sua área de intervenção, a fim de atualizarem conhecimentos e competências sociais (Pereira, 2023).

No que se refere às análises descritivas referentes às perceções e práticas dos/as educadores/as sobre as PAE/DAE apuramos algumas conclusões. Relativamente às perceções dos/as educadores/as sobre o que são PAE/DAE, foi possível concluir que, a grande maioria da amostra, tem conhecimento adequado sobre a sua designação, segundo a literatura e o DSM-5 (2014). Além disso, compreendeu-se que maioritariamente concordam que estas perturbações são comumente conhecidas por: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Embora o DSM-5 (2014) tenha alterado as designações referentes às PAE, no mesmo continuamos a encontrar os termos

dislexia e discalculia como alternativos. Estes resultados vão em sentido contrário ao que nos diz a literatura, que afirma que uma grande percentagem dos profissionais da educação não mostra conhecimento sobre as PAE/DAE. Correia (2008) afirmava “há muitas opiniões, pouca informação, e restrito conhecimento sobre o assunto”. Em corroboração com esta opinião Campanudo (2009), evidenciava falta de clarificação do conceito por uma quantidade assinalável de profissionais da educação. Tendo em conta os resultados da nossa investigação, esta realidade parece vir a atenuar-se nos últimos anos, até em profissionais que não lidam tão diretamente com esta temática, como é o caso dos profissionais objeto deste estudo, os/as educadores/as de infância.

Um dos principais objetivos deste estudo prendeu-se ao facto de se querer compreender se os/as educadores/as de infância conhecem e são capazes de identificar indicadores precoces de possíveis PAE/DAE. Analisados os respetivos dados, conclui-se que, quase todos, acreditam na possibilidade de uma identificação precoce destas perturbações. Pode-se, também, concluir que, de uma forma generalizada, em relação à identificação de categorias de preditores, as percentagens se distribuem muito uniformemente pelas categorias apresentadas (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, organização, coordenação motora, atenção e concentração, memória e comportamento social). Estes resultados, vão em sentido contrário à literatura, que evidencia que os preditores mais identificados pelos profissionais são a consciência fonológica, a linguagem oral e o vocabulário (Lonigan et al., 2008; Marques, 2020; Melby-Lervåg et al., 2012; McCutcheon, 2010; Storch & Whitehurst, 2002; Erdoğan, 2011), e os menos identificados são os da matemática (LeFevre et al., 2010; Jordan et al., 2007; Marques, 2020).

Relativamente aos indicadores em cada categoria, apesar de todos os indicadores expostos nos questionários coexistirem com estas perturbações, verifica-se que nem todos os respondentes os reconhecem todos. Percebe-se que, em cada categoria, identificaram os indicadores que são mais comuns e conhecidos pela comunidade educativa. Estudos realizados revelam que, a deteção precoce destes sinais, torna-se indispensável para uma atuação apropriada, por exemplo, é possível sinalizar crianças em risco de desenvolverem dificuldades na leitura durante a fase final da EPE com o objetivo de se realizarem estratégias preventivas capazes de amenizarem a probabilidade de uma futura ocorrência de dificuldades específicas de aprendizagem da

leitura ou, pelo menos, diminuir o seu impacto (Carvalho et al., 2017; Gonzalez & Brown, 2019). Estudos revelam que, antes mesmo da criança entrar no 1.º CEB, existem indicadores precoces que devem ser identificados pelos/as educadores/as de infância, com o intuito de se realizarem intervenções adequadas, que permitirão à criança melhorar as suas fragilidades antes mesmo de entrarem para a escola obrigatória (Kolia, 2023).

Relativamente à utilização de instrumentos para a identificação de indicadores precoces de possíveis PAE/DAE, a sua não utilização, por parte dos inquiridos, é bastante significativa. Os respondentes que mencionaram utilizar instrumentos deram exemplos como grelhas de observação e listas de verificação sem especificarem com base no que essas listas ou grelhas foram construídas. A utilização da observação como uma ferramenta de diagnóstico traz benefícios para a identificação precoce (Steele, 2004). No entanto, em qualquer perturbação, é fundamental a realização de uma avaliação mais específica, com a finalidade de delinear as dificuldades específicas, as áreas fortes e compreender onde intervir, esta avaliação poderá ser realizada em qualquer idade (Reis et al., 2019). Assim sendo, é essencial a utilização instrumentos de identificação, como os que se referiram da literatura analisada, que os/as educadores/as se devem munir para os ajudar na identificação de indicadores de possíveis PAE/DAE das suas crianças.

Tendo em conta os dados analisados é possível identificar que quase 70% dos respondentes referem não se sentirem preparados e com formação suficiente para trabalhar com crianças que apresentem indicadores precoces destas perturbações. Estes dados são consistentes com outras investigações que mostram que os profissionais de educação mencionam que não se sentem preparados para trabalhar com crianças com estas dificuldades (Minke et al., 1996). Estes profissionais apontam ainda, vários motivos que justificam este sentimento, entre eles, os mais indicados são, o elevado número de crianças presente nos grupos e a falta de apoio por parte de profissionais especializados. Os resultados da nossa investigação vão ao encontro da opinião de Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017) que apontam como principais dificuldades destes profissionais, a falta de formação, a escassez de apoios nas escolas, o número elevado de crianças por sala e a falta de trabalho colaborativo com os profissionais da educação especial. Os resultados da análise inferencial realizada neste estudo em

relação ao sentimento de preparação e ao sentimento de satisfação dos profissionais com os recursos das suas instituições, vem confirmar isto mesmo. Quando os profissionais se sentem satisfeitos com os recursos das suas instituições, sentem-se mais preparados para trabalharem com estas crianças, e quando os profissionais não estão satisfeitos com os recursos, não se sentem tão preparados.

Perante os resultados das análises realizadas aos gráficos sobre a sua atuação quando suspeitam que uma criança possa apresentar indicadores precoces de PAE/DAE, constata-se que estes procuram adquirir mais conhecimentos de forma a que possam planificar e implementar estratégias interventivas mais adequadas. Os/as educadores/as necessitam de formação específica que os ajudem a compreender minimamente as dificuldades das suas crianças e que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar o devido apoio (Correia, 2008). Os/as educadores/as de infância que participaram na investigação referiram algumas estratégias que adotam para o auxílio destas crianças, como: dedicar-lhes mais tempo e atenção e fornecer-lhes recursos e atividades ricas e variadas que vão ao encontro das suas necessidades e interesses. Além disso, percebe-se a preocupação que estes profissionais têm com o envolvimento das famílias/cuidadores em todo este processo referindo que lhes fornecem recursos e orientações para ajudar na intervenção em casa. Segundo Deslandes (2001, citado por Mata & Pedro, 2021), existência de uma relação de confiança e parceria entre os profissionais e os família/cuidadores, permite que ambos tenham um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas dificuldades, proporcionando a construção de estratégias educativas comuns que possibilitem ultrapassar as dificuldades de forma mais eficaz e gratificante, oferecendo, aos olhos das crianças, a segurança que elas necessitam. Todas as práticas aqui assinaladas, estão cientificamente validadas, e revelam ser eficazes no trabalho com crianças que apresentam estas perturbações (Hallahan et al., 1999).

Tendo em conta os resultados obtidos nas Figuras 17 e 18, compreendemos que os profissionais conhecem os DL 54/2018 (artigo 11º) e DL 281/2009, uma vez que identificam os profissionais a quem podem pedir o apoio especializado seja ele interno ou externo à escola, como o/a professor/a de Educação Especial, o/a psicólogo/a, o/a pediatra do desenvolvimento, o/a terapeuta da fala e o/a terapeuta ocupacional. Estes, enquanto elementos variáveis da EMAEI, têm conhecimento que devem identificar estas crianças à equipa da EMAEI, tal como é dada essa orientação no DL 54/2018

(artigo 11.º). Os mesmos têm, também, conhecimento que podem referenciar estas crianças para o SNIPI, assim como defende o DL 281/2009, podendo a equipa da ELI intervir de forma a concretizar os objetivos propostos pelo SNIPI e que já foram apresentados no enquadramento teórico.

Com esta investigação pretendeu-se, também, compreender se estes profissionais articulam as suas suspeitas com o professor do 1.º CEB aquando da transição destas crianças. Verificou-se que esta preocupação é unânime e todos acreditam na sua relevância. Quase a totalidade da amostra transmite estas informações apontando como principal meio o envio dos documentos/informações existentes no processo individual da criança ao professor titular ou à instituição, e que se disponibilizam para reunir com o futuro professor ou outros profissionais da criança, tendo sempre o cuidado de articular com a família a melhor forma de transição da criança. A partilha de informação permitirá que o/a professor/a esteja mais atento à criança e para que a intervenção seja iniciada o mais precocemente possível, o que permitirá atenuar os problemas, proporcionando sucesso nas aprendizagens mais complexas (Reis et al., 2019). No que se refere à família/cuidadores das crianças com PAE/DAE, o seu envolvimento potencializa o sucesso das mesmas ajudando-as para que mais facilmente cheguem ao máximo das suas potencialidades (Gonçalves & Ribeiro, 2016). Estes deveriam apresentar-se como aliados e parceiros imprescindíveis, para que sejam atingidos os principais objetivos do desenvolvimento das crianças, sendo eles o seu sucesso académico e social (Loureiro, 2017).

Face às análises estatísticas inferenciais, obtivemos resultados que nos ajudam a perceber de que forma a formação específica pode estar relacionada com determinadas perceções e práticas dos educadores em relação a esta temática. Ao avaliar a influência da formação especializada no uso de instrumentos, percebemos que a utilização de instrumentos é dependente da formação especializada. Os/as educadores/as com formação especializada utilizam mais instrumentos, em contraste com aqueles/as que não possuem nenhuma especialização específica. Além disso, ao verificarmos a influência da formação especializada no sentimento de preparação, apuramos que este último é influenciado pela posse de formação específica. Isto claramente contribui para que a incidência no uso de instrumentos esteja também relacionada com o sentimento de

preparação. Por sua vez, o sentimento de preparação está relacionado com o sentimento de satisfação dos profissionais em relação aos recursos das suas instituições.

Estes resultados mostram que a formação específica contribui fortemente para uma utilização mais evidente de instrumentos, assim como contribui também para o sentimento de preparação, sentimento este que se relaciona com a satisfação dos profissionais. Conclui-se, que os profissionais que possuem formação especializada na área de Educação Especial e afins utilizam mais instrumentos e sentem-se melhor preparados para trabalhar com crianças que apresentem indicadores precoces de PAE/DAE. Estudos revelam que os/as educadores/as consideram importante a identificação precoce destas perturbações, contudo enfrentam dificuldades porque não têm formação adequada e não conhecem as ferramentas de avaliação necessárias (Kolia, 2023). Este facto torna-se mais evidente quando a formação inicial de educadores/as e professores/as não prepara estes profissionais de conhecimentos sólidos para serem capazes de ajudar estas crianças no seu percurso (Silva, 2005). Assim, a formação em Educação Especial é importante, pois proporciona ao/a educador/a competências essenciais e necessárias para trabalhar com crianças com PAE/DAE, incluindo na identificação precoce de casos de risco, permitindo a estes sentirem-se mais preparados e intervir desde cedo (Correia, 2017b). Conclui-se que, os profissionais, apesar de considerarem ser possível identificar precocemente indicadores de possíveis PAE/DAE e acreditarem que têm um papel preponderante no futuro destas crianças, não utilizam os devidos instrumentos para a sua identificação, principalmente porque não se sentem preparados e com conhecimentos suficientes para trabalharem com estas crianças. Contudo, foi possível apurar que os mesmos conhecem, de acordo com os DL 54/2018 (artigo 11.º) e DL 281/2009 de 6 de outubro, os procedimentos e os apoios internos e externos que estas crianças devem dispor.

Conclusões finais do estudo empírico

Com este estudo pretendemos dar resposta a determinados objetivos específicos que foram delineados no início desta investigação. Através do primeiro objetivo, tencionamos compreender se os/as educadores/as de infância possuem alguma formação específica em áreas como Educação Especial, Intervenção Precoce e/ou PAE/DAE, pelo

que ficamos a perceber que a maioria não possui qualquer formação especializada nestas áreas.

Relativamente ao conhecimento dos mesmos sobre compreensão que têm do conceito de PAE/DAE, verificamos que a grande maioria foi capaz de identificar corretamente a designação que consta no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014). No que se refere aos indicadores precoces, quase todos os inquiridos acreditam na possibilidade e na importância de uma identificação precoce de PAE/DAE. No entanto, não foram capazes de identificar todos os indicadores apresentados segundo as categorias criadas, identificando apenas aqueles que são mais conhecidos. Apesar de, quase na sua totalidade, os respondentes considerarem importante a identificação precoce de possíveis PAE/DAE, uma grande percentagem não utiliza instrumentos adequados para esse efeito. Em relação aos que referiram fazê-lo, quando verificamos os exemplos que apresentam como instrumentos respondem principalmente estratégias, como a observações e listas de verificação, não nos fornecendo a informação de onde se basearam para a realização destas listas de verificação e grelhas de observação.

No que se refere ao objetivo que aborda o sentimento de preparação, conclui-se que uma percentagem significativa da amostra não se sente preparada para trabalhar com crianças que apresentem indicadores destas perturbações. No entanto, aqueles que se sentem mais satisfeitos com os recursos das suas instituições, sentem-se também mais preparados para trabalharem com estas crianças.

Relativamente às estratégias apresentadas, prendem-se principalmente na atribuição de mais tempo para a realização das atividades, no fornecimento de recursos diversificados de acordo com as suas necessidades e no envolvimento das famílias em todo este processo. Concluímos, ainda, que quando uma criança com suspeita de PAE/DAE transita para o 1.º CEB os/as educadores/as referem que a transmissão de informações aos futuros docentes é fundamental, e fazem-no principalmente através do envio dos documentos/informações existentes no processo individual da criança e que se disponibilizam para a realização de uma reunião.

Finalmente, este estudo permitiu perceber que a formação específica contribui para práticas positivas, nomeadamente a utilização de instrumentos para a avaliação de crianças que evidenciam indicadores precoces de possíveis PAE/DAE; contribui



também para perceções positivas, pois está diretamente relacionada com o sentimento de preparação dos/as educadores/as.

Considerações Finais

Os estágios realizados ao longo deste mestrado ofereceram-me a oportunidade de vivenciar momentos de muita aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional. Considero, que as dinâmicas e metodologias adotadas nestes contextos foram essenciais para a minha formação como futura profissional de educação, uma vez que estas permitiram transpor em prática todas as aprendizagens realizadas em sala de aula. As reflexões efetuadas ao longo dos estágios possibilitaram-me repensar as minhas práticas com o intuito de as melhorar.

Com a realização deste relatório tive, também, oportunidade de desenvolver e aprimorar a minha capacidade investigativa, aspeto essencial para dar resposta às contantes dúvidas e questões que vão surgindo no dia-a-dia profissional. Para Roldão et al., (2009) ao incluir-se na formação inicial a componente investigativa estão a ser lançadas sementes para práticas investigativas integrantes da profissão, que possibilitarão a afirmação do professor como investigador e responsável pela produção de conhecimento fundamental para o exercício da sua profissão. Com esta estrutura desenvolvemos um papel mais ativo e responsável na reflexão e na construção das nossas aprendizagens.

A investigação realizada permitiu compreender que, apesar de quase todos/as os/as inquiridos/as considerarem fundamental a identificação de indicadores precoces de PAE/DAE em crianças da EPE, os dados indicam uma disparidade significativa na prática. Os/as educadores/as de infância com formação específica na área da Educação Especial e afins demonstram uma maior propensão para utilizar instrumentos de identificação comparativamente aos/as que não possuem qualquer formação específica. Esta tendência sublinha a importância da formação específica na capacitação dos/as educadores/as para a deteção precoce de dificuldades de aprendizagem. A formação em Educação Especial não só aumenta a consciência sobre a importância da identificação precoce, mas também fornece ferramentas e metodologias concretas que os/as educadores/as podem aplicar na sua prática diária. Além disso, a formação específica permite que os/as educadores/as reconheçam indicadores precoces de PAE/DAE que, de outra forma, poderiam ser ignorados. Este conhecimento especializado contribui para

intervenções mais rápidas e eficazes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades individuais das crianças.

Em relação às limitações deste estudo, podemos apontar que seria benéfica uma melhor organização do questionário, nomeadamente uma parte específica para se perceberem as práticas, e outra parte mais específica para se perceberem as perceções. Esta divisão poderia ter contribuído para uma melhor organização e entendimento dos dados e resultados. Uma outra limitação tem que ver com as restrições temporais, uma vez que não foi possível analisar a influência de outras variáveis nas práticas e perceções, como por exemplo, idade, tempo de serviço, tipo de instituição, entre outras, que talvez tivessem contribuído para descobertas igualmente interessantes.

Relativamente às sugestões, e tendo em conta as conclusões desta investigação, seria fundamental reavaliar os cursos de formação inicial de professores no que se refere à abordagem de conteúdos curriculares nas áreas da Educação Especial ou afins, com o objetivo de que possam adquirir, na sua formação de base, conhecimentos mais específicos no âmbito do desenvolvimento da criança, sinais de alerta e formas de avaliação e intervenção em possíveis perturbações do neurodesenvolvimento.

Para pesquisas futuras, a validação de instrumentos de estudo com o propósito, da nossa investigação, seria importante para que se possa perceber de forma mais efetiva e válida o nível de conhecimento, práticas e perceções dos/as educadores/as em relação a esta temática. Seria igualmente importante, como foi referido nas limitações, a verificação da influência de outras variáveis, nas práticas e perceções dos/as educadores/as em relação a esta temática, nomeadamente, a idade, o tempo de serviço, o tipo de instituição, as características dos grupos, entre outros.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Psiquilíbrios Edições.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-4 TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Climepsi.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Climepsi.
- Andrade, E. O. & Santos, G. C. S. (2023). A dimensão reflexiva do educador. *Sapiens*, 5(1), 191-204.
- Araújo, S. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-92).
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention*. www.asha.org/policy
- Briceño, M. O. & Veja, C. B. (2020). Disortografía y métodos de intervención educativa, *Praxis Pedagógica*, 20(27), 5-28. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.5-28>
- Ávarez, C. P. & Brotóns, E. B. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>
- Campanudo, M. J. O. (2009). *Representações dos professores de Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Leitura, escrita e cálculo*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade Fernando Pessoa.
- Carvalho, A., Pereira, M., Pereira, M. & Festas, I. (2017). Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento: Um estudo longitudinal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 71-88. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3208>
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal Editores.
- Coelho, D. T. (2015). A realidade 4D: a Dislexia, a Disgrafia, a Disortografia e a Discalculia. *Conference: IX Congresso Neurociências e Educação Especial*. 72-78.

- Coelho, D. T. (2022). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal editores.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que São? Como Entendê-las?*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 13(2), 155-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002>
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2017a). *Escala para a identificação de Dificuldades de Aprendizagem: Manual*. Flora Editora.
- Correia, L. M. (2017b). *Fundamentos da Educação Especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: Uma abordagem e seus fundamentos. *Revista Educação Especial de Santa Maria*. 24(41), 329-346. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Dalmouro, M. & Vieira, K., M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*. 6 (3). 161-174. <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República Eletrónico, I Série, n.º 4/2008. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Diário da República Eletrónico, I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República Eletrónico, I Série, n.º 129/18. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República Eletrónico, I Série A, n.º 129/18. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

- Direção-Geral da Educação. (s.d.) *Educação de Infância*. Ministério da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Educação em Números - Portugal 2023*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Erdoğan, Ö. (2011). Relationship between the phonological awareness skills and writing skills of the first year students at primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1506-1510.
- Fernandes, P. V., Gerzson, L. R., Almeida, C. S. de, & Spessato, B. C. (2017). Desenvolvimento da manipulação do bebê em diferentes idades motoras. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 25(1), 99-108.
<https://doi.org/10.31501/rbcm.v25i1.6509>
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem neuropsicopedagógica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem neuropsicopedagógica*. Âncora Editora.
- Fragoso, F. M. R. A. & Casal, J. C. V. (2017). Inclusão, atitudes, perspetivas e mentalidades: o caso do concelho de Évora. *Revista Educação Especial*, 30(57), 235-250. <https://doi.org/10.5902/1984686x22505>
- Gonçalves, A. & Ribeiro, C. (2016). O papel dos pais na escolarização dos filhos com perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura. *Gestão e Desenvolvimento*, (24), 213-230.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2016.342>
- Gonzalez, M. & Brown, T. B. H. (2019). Early Childhood Educators' Perceptions of Dyslexia and Ability to Identify Students At-Risk. *Journal of Education and Learning*. 8(3), 1-12. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p1>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to Learning Disabilities* (2.^a ed.). Allyn and Bacon.
- Jordan N. C, Kaplan, D., Locuniak M. N., & Ramineni C. (2007) Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*; 22(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00229.x>
- Júnior, C. A. O. M. & Batista, M. C. (2023). *Metodologias da Pesquisa em Educação e Ensino das Ciências*. (2.^a ed.). Atena Editora.

- Kolia, P. (2023). Assessing Early Detection of Learning Difficulties in Kindergarten an Exploratory Factor Analysis. *International Journal of All Research Education and Scientific Methods*, 11, 2860-2873.
- 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.
- LeFevre, J., Fast, L., Skwarchuk. S. L., Smith-Chant, B. L., Bisanz, J., Kamawar, D., & Penner-Wilger M. (2010) Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance. *Child Development*, 81(6), 1753-1767. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01508.x>
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *National Early Literacy Panel, Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, (pp. 55–106). National Institute for Literacy.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: Educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103-113. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>
- Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (8.^a ed.). Report Number.
- Marques, F. F. (2020). *As dificuldades de aprendizagem no 1º Ciclo do ensino básico: ecos de um novo decreto-lei*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade do Porto.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, A. P. L. & Vaz, P. M. F. (2019). Evolução do campo das dificuldades de aprendizagem específicas em Portugal: Das implicações nacionais às internacionais. *Polytechnic University of Valencia Congress*, 979-987. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2019.2019.10077>
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

- Martins, M. H., Costa, T.C.O. & Souza, K., C., R. (2020). A importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, (18), 101-114.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de Parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE);
- Matos, C. L. (2022). *Barreiras e facilitadores no processo de aprendizagem de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem ao nível da escrita: relato de Professores titulares de turma do 1.º ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial e Psicomotricista*. [Tese de mestrado não publicada], Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <http://hdl.handle.net/10437/12995>
- McCutcheon, D. (2010). Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026744>
- Melo, R. J., Adams, F. W. & Nunes, S. M. T. (2021). Importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. *Revista Pesquisa e Debate Em Educação*, 11(2), 1–19. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31985>
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teacher's experiences with inclusive classrooms: Implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R.; Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M, J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para Uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

- Pereira, F. (2023). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Com a palavra a Diretora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo. (entrevista). <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69996>
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.). (documento não publicado) <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Queroz, J. C. S. & Stutz, L. (2016). A importância da observação de aulas na Educação Infantil. *Calidoscopio*, 14(1), 6-19. <https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.01>
- Radvanskei, S. F. & Corrêa, A. L. C. M. (2020). Os problemas de aprendizagem no ambiente escolar: Conduta da escola e dos professores. *Caderno Intersaberes*. 9(18). <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1387>
- Reis, S. T., Vicente, A.L., Anastácio, Z. C., Nobre, S. & Castro, F. V. (2019). Intervenção no âmbito da perturbação da aprendizagem específica: Uma investigação-ação. *Revista de Psicologia*, 2, 57-64.
- Rodrigues, F., Brito, E. Velho, F. & Ferreira, E. (2016). O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância – uma prática necessária. *CNaPPES*, 337-346.
- Rodrigues, M. A. C. (2023). Disgrafia e Disortografia: Conceituação e diferenças. *COGNITIONIS*, 6(1), 33-44. <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/27/25>
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., Luís, H. (2009) O conhecimento profissional dos professores: Especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. <http://hdl.handle.net/10400.21/2900>
- Sá, K. S. G., Silveira, F. M. B. B., Junior, E. A. S. & Gorla, J. I. (2021). *Dislexia*. AYA Editora. <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2021/12/L81.2.pdf>
- Sarmiento, T., Da Rocha, S. A., & Paniago, R. N. (2018). Estágio curricular: O movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Práxis Educacional*, 14(30), 152-177. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365>
- Seabra, M. A. B. (2020). *Distúrbios e transtornos de aprendizagem: Aspectos teóricos, metodológicos e educacionais*. Editora Bagai.

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584716/2/Editora%20BAGAI%20-%20Dist%C3%BArbios%20e%20Transtornos%20de%20Aprendizagem.pdf>

- Silva, F. (2005). *Lado a lado: Experiências com a dislexia*. Texto Editores.
- Silva, C., & Medeiros, I. B. (2023). *Atualização em linguagem escrita e diagnósticos de aprendizagem*. Seven Editora. <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-107>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2024). Quais são os objetivos do SNIPi. <https://snipi.gov.pt/quem-somos#no-back>
- Sobreira, A. A., Barbosa, A. M. L., Souza, A. C. S. S., Castilho, C. M., Santos, D. S. N., Costa, E. S. F., Silva, E. L. S., Ferreira, E. M. S., Costa, H. F., Araújo, J. V., Machado, J. M. C., Moura, M. M., G., Silva, R. R. S. & Silva, S. C. M. (2021). Dificuldades de aprendizagem: Uma revisão de literatura sobre disgrafia e discalculia. *Research, Society and Development*, 10(2), 1-12.
- Sousa, G. V. (2003). *Metodologia de investigação, redação e apresentação de trabalhos científicos*. Livraria Civilização Editora.
- Steele, M. M. (2004). Making the Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75-7. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1072-x>
- Storch S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Vieira-Rodrigues, M., M., M. & Sanches-Ferreira, M., M., P. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: A Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1) <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>

Apêndices

Apêndice I

Questionário sobre as Percepções dos/as Educadores/as acerca da Perturbação da Aprendizagem Específica/Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Contextualização:

Este questionário é um elemento fundamental da investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no Instituto Superior de Ciências da Educação do Douro, pela estudante Rita Ferreira. Esta investigação está a decorrer sob a orientação da Professora Especialista Liliana Nunes e coorientação da Professora Doutora Sandra Ferreira, e tem como objetivo principal investigar as percepções dos/as Educadores/as de Infância sobre a Perturbação da Aprendizagem Específica/Dificuldades de Aprendizagem Específicas, sobre os indicadores de risco durante o pré-escolar e sobre instrumentos existentes para a sua identificação.

Todos os dados serão tratados de modo estritamente anónimo e confidencial. A sua colaboração no preenchimento deste questionário é imprescindível para o sucesso da nossa investigação. O bom resultado desta investigação dependerá da veracidade dos dados fornecidos e das respostas a todas as questões.

Pedimos que o mesmo seja respondido com a maior brevidade possível. Não hesite em entrar em contacto caso tenha alguma dúvida (rita_ferreira3@hotmail.com).

Agradecemos toda a atenção e disponibilidade.

☐ Declaro que estou esclarecido(a) e aceito continuar o questionário

☐ Não aceito continuar o questionário

Instruções:

Por favor, responda às questões seguintes, tendo por base a sua experiência profissional e a sua percepção sobre a Perturbação da Aprendizagem Específica/Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Nas afirmações, selecione a opção ou as opções que melhor refletem a sua opinião.

I- Dados pessoais e profissionais

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro

2. Idade:

☐ até 30 anos

☐ de 31 a 40 anos

☐ de 41 a 50 anos

☐ de 51 a 60 anos

☐ 61 ou mais

3. Habilitações académicas

☐ Bacharelato, indique qual _____

☐ Licenciatura, indique qual _____

☐ Mestrado, indique qual _____

☐ Doutoramento, indique qual _____

4. Tem alguma especialização/formação em Educação Especial/Intervenção Precoce e/ou em Perturbação da Aprendizagem Específica/Dificuldades de Aprendizagem Específicas?

☐ Sim, indique qual _____

☐ Não

5. Tempo de serviço

☐ Menos de 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 20 anos



☐ 21 a 30 anos

☐ Mais de 30 anos

6. Em que tipo de instituição trabalha?

☐ Escola Pública

☐ Escola Privada

☐ IPSS

II Conhecimentos sobre a Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE)/Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

1. Apesar de não ser consensual, no seu entender, as PAE/DAE

(selecione a/as opção/opções correta/s)

☐ são perturbações de aprendizagem que derivam de problemas emocionais.

☐ são perturbações neurodesenvolvimentais, que se manifestam em défices na Leitura, na Expressão Escrita e no Cálculo, perturbações essas que podem, ou não, coexistir.

☐ manifestam-se através de um QI inferior à média.

☐ manifestam-se através de dificuldades de aprendizagem que derivam de perturbações físicas e sensoriais.

2. As PAE/DAE também são conhecidas e comumente designadas por: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

3. É possível identificar indicadores precoces das PAE/DAE em crianças do pré-escolar?

() Discordo totalmente

() Discordo

() Concordo

() Concordo totalmente

3.1. Caso concorde com a existência de indicadores precoces da PAE/DAE, em crianças do pré-escolar, indique quais poderão ser esses indicadores. (selecione todas as opções aplicáveis)

3.1.1. No que se refere à organização, a criança mostra dificuldades em:

() Conhecer os dias da semana;

() Executar planos e completar tarefas;

() Encontrar objetos pessoais;

() Desenvolver aptidões de independência pessoal;

() Tomar decisões;

() Outras, quais? _____

3.1.2. No que se refere à coordenação motora, a criança mostra dificuldades em:

() Cortar;

() Chutar uma bola;

() Apertar os atacadores,

() Desenhar ou tracejar;

() Manipular objetos pequenos;

- () Esperar;
- () Subir e correr;
- () Lateralidade (confunde a esquerda com a direita);
- () Estar atento ao que o rodeia (muito dado a acidentes/tropeça com frequência);
- () Outras, quais? _____

3.1.3. No que se refere à linguagem oral e abordagem à escrita, a criança mostra dificuldades em:

- () Compreender e expressar a linguagem;
- () Articular a fala;
- () Aprender vocabulário novo;
- () Nomear objetos ou cores;
- () Realizar tarefas de consciência silábica;
- () Discriminar sons (tarefas de consciência fonética);
- () Tracejar (realiza tracejados exageradamente grossos ou finos e pequenos ou grandes);
- () Apresentar uma postura gráfica correta (dificuldade na utilização correta do lápis/marcador/pincel com que trabalha);
- () Estabelecer prioridades;
- () Realizar rimas e compreender palavras que rimem;
- () Estar atento ao ouvir histórias;
- () Recontar as histórias;
- () Aprender cantigas simples;

() Reconhecer as letras do seu próprio nome;

() Outras, quais? _____

3.1.4. No que se refere à atenção e concentração, a criança mostra dificuldade em:

() Completar tarefas (falta de persistência);

() Saber esperar;

() Aceitar mudanças nas rotinas diárias;

() Permanecer sentada;

() Manter-se atenta (sonha acordada)

() Outras, quais? _____

3.1.5. No que se refere à memória, a criança mostra dificuldades em:

() Aprender números;

() Aprender os dias da semana;

() Identificar letras;

() Relaxar;

() Recordar instruções;

() Recordar nomes;

() Cantar uma música;

() Recontar histórias;

() Seguir rotinas;

() Outras, quais? _____

3.1.6. No que se refere à matemática, a criança mostra dificuldades em:

- ☐ Encontrar objetos pessoais;
- ☐ Reconhecer os números de 0 a 9 e contar até 10;
- ☐ Classificar objetos pelo tamanho, cor e forma;
- ☐ Enumerar, comparar, manipular objetos reais e/ou mentalmente;
- ☐ Reconhecer e reproduzir formas e figuras;
- ☐ Compreender e comparar conceitos de igual/diferente, curto/comprido, grande/pequeno, menos/mais.
- ☐ Outras, quais? _____

3.1.7. No que se refere ao comportamento social, a criança mostra dificuldades em:

- ☐ Trabalhar em cooperação;
- ☐ Recordar acontecimentos;
- ☐ Tolerar a frustração;
- ☐ Interagir;
- ☐ Interpretar sinais não verbais;
- ☐ Outras, quais? _____

4. Utiliza algum instrumento para avaliação/rastreio de indicadores precoces das PAE/DAE?

- ☐ Nunca ☐ Por vezes ☐ Frequentemente ☐ Sempre

4.1. Se utiliza, indique quais _____

5. Quando suspeita que uma criança apresenta indicadores de risco de PAE/DAE qual o seu procedimento? (selecione todas as opções aplicáveis)

- ☐ Identificação à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)

- ☐ () Peço apoio/orientação ao/à professor/a de Educação Especial da escola;
- ☐ () Peço apoio/orientação ao/à psicólogo/a da escola;
- ☐ () Referenciação à Equipa Local de Intervenção precoce (ELI)
- ☐ () Informo o/a diretor/a da escola;
- ☐ () Aconselho a família/cuidadores da criança a levá-la a uma consulta médica/terapêutica especializada. Indique qual _____
- ☐ () Outros, quais? _____

6. Considera importante a identificação de indicadores de risco de PAE/DAE em crianças do pré-escolar para o sucesso académico?

- ☐ () Discordo totalmente
- ☐ () Discordo
- ☐ () Concordo
- ☐ () Concordo totalmente

6.1. Se concorda de alguma forma com a pergunta anterior, selecione a/as opção/opções que corroboram a sua opinião.

- ☐ () A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de possíveis dificuldades antes do início da escolaridade permite a implementação de programas/atividades de intervenção/estimulação precoce que irão prevenir ou minimizar o seu insucesso académico.
- ☐ () As crianças que apresentam dificuldades no início da aprendizagem da leitura e da escrita dificilmente recuperam se não tiverem uma intervenção/estimulação precoce;
- ☐ () A realização de intervenções específicas precoces, que envolvam não só a escola, mas também a família e a comunidade, podem ser a chave para minimizar possíveis dificuldades na entrada do 1.º ciclo do Ensino Básico.

() A identificação precoce da PAE/PAE permite atenuar possíveis dificuldades no desempenho académico das crianças.

7. No seu entender, as observações realizadas pelos/as Educadores/as de Infância têm um papel determinante na identificação de indicadores de risco das PAE/DAE?

() Discordo totalmente

() Discordo

() Concordo

() Concordo plenamente

8. Enquanto Educador/a de Infância considera ter um papel fundamental no futuro sucesso académico destas crianças?

() Discordo totalmente

() Discordo

() Concordo

() Concordo plenamente

9. Que tipo de apoio devem usufruir as crianças que apresentam indicadores de risco de PAE/DAE?

() Professor/a Educação Especial

() Psicólogo/a

() Pedopsiquiatra

() Pediatra do desenvolvimento

() Terapeuta da fala

() Terapeuta ocupacional

10. Planifica e implementa atividades específicas para as crianças em risco PAE/DAE?

() Nunca

() Por vezes

() Frequentemente

() Sempre

11. Que estratégias pode, no seu entender, adotar o/a Educador/a de Infância para ajudar as crianças que apresentam PAE/DAE?

() Elaborar propostas de intervenção mais eficazes com recurso a cadernos de atividades e exercícios nas áreas que a criança apresenta maiores dificuldades.

() Dedicar mais tempo e atenção a estas crianças, apoiá-las mais, fornecer-lhes recursos e atividades ricas e variadas que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, e dar-lhes mais tempo para a realização das tarefas.

() Envolver a família/cuidadores, fornecendo recursos e orientações para que possam ajudar na intervenção em casa.

() Outras, quais? _____

12. Qual o seu grau de satisfação em relação aos recursos materiais e humanos existentes na instituição/escola onde trabalha para colmatar as dificuldades das crianças em risco de PAE/DAE?

() Muito satisfeito

() Parcialmente satisfeito

() Parcialmente insatisfeito

() Muito insatisfeito

13. Sente-se preparado/a e com formação suficiente para trabalhar com crianças que apresentam indicadores precoces de PAE/DAE? (se responder afirmativamente passe para a questão número 17)

Sim () Não ()

13.1. Quais são as suas principais dificuldades ao trabalhar com crianças que apresentam indicadores precoces de PAE/DAE? (Selecione uma ou várias opções).

- () Falta de conhecimentos sobre a PAE/DAE
- () Identificação dos indicadores de risco
- () Elaboração de atividades variadas
- () Falta de apoio por parte de profissionais especializados
- () Dificuldade no trabalho colaborativo com a família/cuidadores
- () Falta de recursos materiais (exemplo, caderno de atividades e exercícios)
- () Elevado número de crianças no grupo

14. Procura saber mais sobre os indicadores de risco das PAE/DAE sempre que suspeita desse risco em alguma criança?

- () Nunca
- () Por vezes
- () Frequentemente
- () Sempre

15. Quando uma criança do pré-escolar que apresenta indicadores de risco de PAE/DAE transita para o 1.º ciclo do Ensino Básico, acredita ser relevante transmitir essas informações ao/à professor/a titular de turma ou ao agrupamento/instituição onde a criança é inscrita?

- () Discordo totalmente



☐) Discordo

☐) Concordo

☐) Concordo plenamente

15.1. Tem por hábito fazê-lo?

☐) Nunca ☐) Por vezes ☐) Frequentemente ☐) Sempre

15.2. Que procedimentos adota?

☐) Envio os documentos/informações existentes no processo da criança ao/à professor/a titular de turma ou ao agrupamento/instituição onde a criança é inscrita.

☐) Disponibilizo-me para reunir com o futuro professor/a ou outros profissionais depois da criança ter realizado a transição.

☐) Articulo com a família a melhor forma de transição da criança para o 1º ciclo.

☐) Outros, quais? _____