

# ENCONTROS IDEA

**Dificuldades para Aprender:  
acreditar, monitorizar, evoluir.**

## LIVRO II

Organização:

Maria Dulce Gonçalves

Textos de

Ana Lúcia Agostinho  
Ana Rita Ferreira  
Ana Sofia Guerra  
Andreia Sofia Santos  
Joana Monteiro  
João Sousa  
Laura Rosado Silva  
Maria Dulce Gonçalves  
Maria João Carapeto  
Maria Teresa Tomás  
Mariana Cruz Gomes  
Marta Sofia Martins Marques  
Neyla Josiane Mânica de Azevedo  
Raquel Luís da Silva  
Sara Bahia  
Sara Serejo  
Zuleica Semedo

2014



## Sumário

INTRODUÇÃO	11
<i>Maria Dulce Gonçalves</i>	
<b>SECÇÃO I – ACREDITAR</b>	19
CAPÍTULO 1	21
Crenças e concepções pessoais sobre dificuldades na aprendizagem	
<i>Maria Dulce Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 2	43
Estudo sobre concepções e crenças acerca da aprendizagem e das dificuldades na aprendizagem: resultados preliminares de uma nova versão do QEEU para o Brasil	
<i>Neyla Josiane Mânica de Azevedo</i>	
CAPÍTULO 3	65
Concepções de pais e professores sobre dificuldades na aprendizagem	
<i>Mariana Cruz Gomes &amp; Maria Dulce Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 4	83
Potencialidades da Aplicação QSort na prática do psicólogo educacional: estudo exploratório em atletas de alto rendimento inseridos no Ensino Superior	
<i>Andreia Sofia Santos &amp; Maria Dulce Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 5	99
Indicadores de prontidão escolar na entrada para o 1.º Ciclo segundo os pais	
<i>Joana Almeida Monteiro &amp; Maria Dulce Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 6	111
Alunos com NEE no Secundário	
<i>Sara Serejo &amp; Sara Bahia</i>	

<b>SECÇÃO II – MONITORIZAR</b>	127
CAPÍTULO 7	129
Monitorização de progressos: contributos para a prática <i>Raquel Luís da Silva &amp; Marta Marques</i>	
CAPÍTULO 8	149
Velocidade de leitura: as Metas que (quase) ninguém leu <i>Maria Dulce Gonçalves, Ana Lúcia Agostinho, Raquel Luís da Silva &amp; Marta Marques</i>	
CAPÍTULO 9	171
Fluência na leitura em alunos do 5.º e 6.º ano: estudo de caso numa escola de alto rendimento <i>João Miguel Sousa &amp; Maria Dulce Gonçalves</i>	
<b>SECÇÃO III – EVOLUIR</b>	187
CAPÍTULO 10	189
Projeto “Leitura a Par”: envolvimento parental na promoção da fluência na leitura <i>Zuleica Semedo &amp; Maria Dulce Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 11	203
Video <i>self-modeling</i> : acreditar para evoluir, evoluir para acreditar <i>Ana Lúcia Agostinho &amp; Maria Dulce Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 12	223
“Desafio-te”: programa de estimulação da leitura e escrita <i>Laura Silva</i>	
CAPÍTULO 13	237
Pequenos, grandes escritores: promoção da composição escrita <i>Ana Rita Ferreira &amp; Maria Dulce Gonçalves</i>	

CAPÍTULO 14	251
O valor de aprender a <i>Escrever Mais</i> <i>Ana Sofia Guerra</i>	
CAPÍTULO 15	265
Que ensino da leitura quando os currículos são funcionais: algumas notas para uma reflexão <i>Maria Teresa Tomás &amp; Maria João Carapeto</i>	
Equipa IDEA	283
Contactos IDEA	285

## INTRODUÇÃO

# **Acreditar, monitorizar, evoluir: resultados, práticas e propostas**

Maria Dulce Gonçalves<sup>1</sup>

Dois anos passados sobre o I Encontro IDEA em Avis, (lembra-se...? foi no calor do Alentejo, em 12 de junho de 2012), dois anos volvidos sobre a publicação do Livro I, eis-nos em 2014, novembro. E assim se cumpre a primeira etapa do desafio (ou devo dizer, do sonho?) que a nós próprios nos colocámos: um Encontro bienal para partilha do trabalho desenvolvido no IDEA, para balanço e partilha dos projetos, da investigação, dos resultados, das propostas e de tudo o que na prática vamos testando, experimentando, inventando; e um novo livro a cada dois anos, a acompanhar cada Encontro. O leitor tem na mão o Livro II dos Encontros IDEA. Irmão gémeo do anterior, com a mesma estrutura e aspeto gráfico, com idênticos objetivos e uma natureza muito similar. Segundo filho de uma fratria que desejamos longa, *se a tanto nos chegar o engenho e arte*. Estes livros são uma forma de prolongar os Encontros. Por um lado, porque sendo oferecidos aos participantes, a todos permitem continuar, reencontrar nas semanas seguintes os temas e as vozes que no Encontro se materializaram. Por outro, porque são uma espécie de memória ao longo do tempo, memória do que foi sendo feito, do que mudou, do que se evoluiu. Se o leitor esteve connosco no I Encontro, talvez queira colocar

---

<sup>1</sup> Morada para correspondência: Maria Dulce Gonçalves, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa (Telefone: +351962901108 – Fax: +351217933408 – email: mdgoncalves@psicologia.ulisboa.pt)

este novo exemplar lado a lado. Mas mais do que isso, talvez goste de reabrir o anterior e de reler, rever, reencontrar, percebendo bem o que se vai acrescentando, cultivando. Por fim, (*last, not least...*) continuando a ser vendidos nos meses e anos vindouros, estes livros são um contributo significativo para o financiamento do projeto. Todos os autores oferecem os seus direitos ao Projeto IDEA, e tudo o que é obtido na venda, *online* ou em eventos, serve para dar vida a mais pesquisa, a mais resultados, a novos livros. Um ciclo que se deseja frutuoso (é pelos frutos que se mede...) e em que todos podem colaborar sempre que nos divulgam ou oferecem um destes livros. A todos agradecemos. Dizer obrigado, sentir que assim voluntariamente nos obrigamos todos, conscientes de que é um caminho, um processo, uma responsabilidade. Em evolução.

Recentemente, durante uma visita de trabalho a uma escola, uma colega, que quase nada sabia a meu respeito, perguntou-me especificamente com que meninos e de que idades eu trabalhava. E com que técnicas, de que forma? Assim interpelada, de forma tão natural e espontânea, dei por mim a pensar como continua a não ser fácil responder de forma clara e concisa, muito menos limitar assim o que fazemos, a uma idade ou a um nível de escolaridade, a um método ou a um modelo específico. Nunca foi essa a intenção. Nunca foi nosso propósito fechar ou delimitar o campo. Nem o da investigação nem o da intervenção. E no entanto, se o leitor já conhece o Projeto IDEA, se já teve oportunidade de participar num dos nossos eventos, de ler ou de ouvir um pouco do que fazemos, qual foi o seu entendimento? Se lhe perguntassem, assim diretamente, o que diria que estudamos? Que investigamos? O que fazemos? Em que domínio, em que área? Talvez lhe ocorra que IDEA são as iniciais de Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem<sup>2</sup>. E sendo assim, estudamos alunos em dificuldade, naturalmente. Aqueles alunos que têm dificuldades?

---

<sup>2</sup> Gonçalves, M. D. (2012). IDEA - Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem: das origens ao conceito. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro 1* (pp. 9-34). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Aqueles que de algum modo não conseguem aprender? Ou os outros, os que todos os dias apostam em vencer dificuldades e em melhorar na aprendizagem? *Les uns et les autres!* Os bons, os maus e outros, os que são “*assim assim*”... Escolhemos trabalhar com quais? Importa trabalhar com quais? Ou talvez seja importante investigar e trabalhar com os professores em dificuldade, com os pais e os avós, com educadores de meninos de todos os tamanhos, de todas as idades. Se investigamos dificuldades, podemos estender o nosso campo de investigação a todos afinal. Todos os que aprendem, todos os que ensinam. Dificuldades, quem as não tem...

A designação IDEA surgiu justamente para melhor explicar. Para ver se de cada vez que entrávamos numa escola não nos traziam de bandeja, criteriosamente escolhidos, os casos perdidos, os meninos de ninguém, os que já tinham esgotado todas as soluções. E geralmente assim era, sobretudo por se pensar que era mesmo com esses (e só com esses) que nós queríamos e sabíamos trabalhar. Para que precisariam os outros da nossa ajuda? Ou nós de os observar? Inútil seria, certo?

Não que eu não goste imenso de estudar e de trabalhar com casos difíceis, pois se gosto de dificuldades... e de desafios. Aprende-se sempre imenso com meninos assim, difíceis. E apaixonamo-nos, por eles e pelos seus sonhos. Além disso, obter resultados onde ninguém antes conseguiu, é bom! Sabe bem. Enche-nos o peito, sobretudo de alegria pelo sorriso das crianças que voltam a acreditar. Quem não gosta de fazer a diferença? Gostamos todos, nós e eles. Mas a realidade é que cada vez menos compreendo que se limite assim o campo de ação de um Psicólogo. É como se a um médico só fosse dado observar casos terminais, casos desesperados, no fim da linha. O desafio é muito motivador, mas o conceito é terrivelmente redutor. De tal modo, que os pais ainda nos perguntam muitas vezes como devem explicar aos filhos que vão ao Psicólogo, temendo o trauma, o susto, a incompreensão. O estigma. Criança que anda no psicólogo só pode mesmo ter problemas. Há trinta anos, pensava-se que era coisa de malucos, que se ia ao Psicólogo quando se tinha “*um parafuso a menos*”, era assim que diziam por aí. E hoje em dia, o que se diz por aí...?

## **Acreditar**

No Projeto IDEA, queremos investigar e contribuir para a mudança de crenças pessoais, concepções e ideias comuns. Ideias de senso comum, intuitivas ou culturais, sobre as dificuldades, sobre a aprendizagem, sobre a escola, sobre a educação. Por outras palavras, queremos saber e documentar, investigar e questionar, o que se diz por aí. *Vox Populi...* O que se diz e o que se pensa, o que se acredita, como se concebe, mesmo que de forma muito intuitiva e natural. Chamemos-lhe psicologia popular, cultural ou do senso comum, ou talvez mesmo psicologia das ideias feitas<sup>3</sup>.

Por mais importante que possa ser conhecer e entender como se pensa em termos de senso comum um determinado conceito, o mais motivador, é sempre a possibilidade de modificação cognitiva. Repensar as ideias feitas, reconstruir a capacidade de acreditar.

Como veremos nos capítulos seguintes, mais do que informar sobre um conjunto de resultados, uma investigação assim abre múltiplas possibilidades, pode promover a mudança e a (re)volução cognitiva. Por isso, temos andado por aí, a recolher dados na expectativa de um melhor conhecimento e de algumas mudanças. Por exemplo, antes de uma sessão de formação IDEA, temos algumas vezes pedido aos participantes que respondam a um conjunto de questões (abertas ou questionário). Os resultados são sumariados e devolvidos durante a sessão, permitindo a todos um melhor conhecimento da diversidade de perspetivas presentes no grupo. Deste modo, os sujeitos tornam-se participantes ativos de uma investigação que retribui com respostas e dados concretos.

Além disso, a maior parte dos alunos em dificuldade aprendeu a desacreditar, desistiu de acreditar. Em si mesmo, nos outros ou na possibilidade de melhorar. E isso, tantas vezes parece ser mesmo o mais difícil de mudar...

---

<sup>3</sup> Este domínio designa-se internacionalmente por Folk Psychology ou, em alternativa, por Psicologia das Concepções (ou dos construtos) pessoais.



## Monitorizar

Se o leitor já conhece parte do trabalho que temos desenvolvido nos últimos anos, talvez lhe ocorra pensar que no Projeto IDEA investigamos sobretudo dificuldades na leitura. Talvez pense na medição da fluência ou da velocidade de leitura, e quem sabe se lhe ocorrem de imediato as Metas Curriculares para a língua portuguesa...? A verdade é que temos investigado e publicado sobre a leitura nos últimos anos, e também sobre isso lhe daremos conta neste livro. Mas fazemo-lo, não tanto por a leitura ser especificamente o nosso campo ou domínio de investigação, antes por nos permitir apresentar muito bons exemplos de princípios e pressupostos mais vastos, aplicáveis a todos os outros domínios da aprendizagem e do ensino. Ou seja, com a observação da evolução na leitura, individualmente ou em turma, com a monitorização da velocidade de leitura, tal como temos feito repetidamente, é possível ilustrar bem e de forma muito concreta, alguns dos nossos principais pressupostos e objetivos. Muito para lá da leitura, o Projeto IDEA sugere que é essencial observar e estimular a evolução na aprendizagem. Observação e estimulação são dois processos que não podem surgir desligados entre si. Só uma observação sistemática da evolução na aprendizagem permite identificar e apoiar de forma adequada os alunos em dificuldade. Só uma adequada monitorização permite adequar as estratégias de ensino ao ritmo de todos e de cada um dos alunos. Mas observar as curvas de evolução que a monitorização permite construir, pode ser uma boa forma de incentivar e estimular os alunos em dificuldade.

Monitorizar é observar sistematicamente ao longo de um período de tempo. É a monitorização que nos permite construir curvas de evolução. Tal como fazemos para medir e registar a evolução do peso ou da altura ao longo dos primeiros anos de vida. E só uma adequada monitorização permite identificar dificuldades ou bloqueios, regressões ou situações de crescimento excessivo. Observar uma curva de evolução, mais ou menos regular e harmoniosa, saber em que percentil uma criança se encontra, ajuda a tomar as decisões que favorecem mais e melhor crescimento.

## **Evoluir**

A arte de bem educar é afinal a arte de favorecer a evolução na aprendizagem. Promover a evolução do educando, do educador e até do contexto (ou comunidade) em que ambos se inserem. A educação (tal como a evolução) é um processo sistémico, grupal ou comunitário, muito mais do que um processo individual. Um processo muito mais natural e global do que nos parece no dia a dia.

É lugar comum dizer-se que ninguém nasce ensinado. Ou que quem ensina é quem mais aprende. Na realidade, pensamos a educação muitas vezes como um processo quase automático, unilateral, unidirecional, simples e linear. Alguém ensina e isso dá origem a uma aprendizagem que ocorre em alguém que aprende. Causalidade linear. Tal como dizemos que "o calor dilata os corpos". A dá origem a B. Causa, consequência. Simples...? Linear...? A verdade é que quando ajudamos uma criança a fazer um trabalho de casa ou a resolver um problema, a descobrir uma resposta (ou uma nova pergunta), quando nos envolvemos e implicamos pessoalmente no processo educativo, corremos sempre o risco de aprender no processo. Nunca sabemos aonde nos leva uma pergunta imprevista. Nem se imagina educador que não se disponibilize ele mesmo a evoluir e a aprender...

Além disso, educar bem é muitas vezes criar dificuldades ao educando. Facilitar ou dificultar a aprendizagem – eis a incontornável questão, o inevitável paradoxo! Se muito se facilita, menos se aprende, se por demais se dificulta, quase nada se aprende. Há um equilíbrio no dosear das dificuldades, um *q.b.* que otimiza a evolução. E é esse equilíbrio que importa descobrir.

Aos alunos em dificuldade que procuram ajuda, desafiamos sempre a investigar connosco. Investigar as suas próprias dificuldades, observar, analisar, descobrir o que fazer para as superar. Quer o leitor fazer como eles, investigar connosco, fazer parte desta Equipa de investigadores? As páginas que se seguem são um convite para que connosco Investigue as Dificuldades para dessa forma encontrar respostas que favoreçam a Evolução na Aprendizagem.

Secção I

**ACREDITAR**

Falamos do poder de acreditar. De crenças e concepções, pessoais. William James (citado por Halligan, 2006) dizia que todos nós sabemos o que são crenças, desde que ninguém nos peça para as definir. O próprio Halligan (ob. citada) diz que as crenças são socialmente construídas, e que existem porque tacitamente aceitamos agir como se existissem. Ao contrário de outras construções sociais, como o dinheiro, a democracia, a liberdade ou a cidadania, as crenças referem-se a teorias implícitas e convicções pessoais profundas sobre o que é verdadeiro ou correto (Halligan & Aylward, 2006). Dão significado, sentido e certeza, ao que fazemos e sentimos, orientam ou determinam, em função de um conjunto de ideias, que embora geradas socialmente, (res)guardamos como muito nossas... Mas simultaneamente, as crenças são quase inacessíveis e quase não temos consciência dos processos envolvidos. Podem ser muito difíceis de verbalizar, de traduzir por palavras, mesmo que se tenha uma absoluta certeza de que estão certas. De um modo discreto e quase oculto, as crenças influenciam e determinam. Estão na origem de muito do que nos parece simplesmente automático, espontâneo e inevitável, por ser *natural*, por ser *assim*, por ser *a nossa maneira de ser*. Em suma, as crenças são uma forma de dar sentido, de uma forma que muitas vezes não faz sentido, e sem que o próprio tenha sequer consentido.

### **Dos conceitos científicos...**

Como definem as pessoas comuns uma “*dificuldade de aprendizagem*”? Como concebem as dificuldades? Pais, professores e alunos, o que pensam que são dificuldades na aprendizagem...?

Em Portugal, tal como em termos mundiais, não há verdadeiramente um consenso sobre como delimitar ou bem definir este conceito. As opiniões dividem-se, os estudos multiplicam-se mas os resultados não são clarificadores. O termo pode surgir referido como dificuldade de aprendizagem específica (DAE) ou como distúrbio de aprendizagem. Pode utilizar-se a expressão necessidades educativas especiais (NEE) ou simplesmente a

expressão dificuldades, como por exemplo na expressão: “*é um aluno com muitas dificuldades*”. Em termos comuns, pode surgir como sinónimo de problema de aprendizagem, de dislexia, de défice cognitivo, défice atencional ou hiperatividade. Toda esta indefinição, está provavelmente na origem de muitas outras imprecisões e confusões, de muitas dificuldades... colocando crianças em risco e o sistema em risco de colapso.

E no entanto, por detrás de quase todas as queixas de insucesso ou dificuldade, de muitos problemas e insuficiências na aprendizagem, por detrás de quase todos os meninos que se dizem disléxicos, hiperativos, desmotivados, desatentos, ou descuidados, vemos muitas vezes aqueles a quem literalmente podemos chamar meninos “*eu não consigo!*”, porque assim dizem e repetem, como se de um mantra se tratasse. Repetem e acreditam, e já não sabemos se repetem porque acreditam ou se de tanto repetir, acabam por acreditar. Que não conseguem. Que não vale a pena. Que não dá. Que não vai dar. Que sozinho não sou capaz. Despidos de força e de vontade, desprovidos de recursos, descrentes de si e da ajuda alheia. Alunos que (ainda) não aprenderam a acreditar, nem em si nem nas virtualidades da escola. Ou que aprenderam a desacreditar, a perder, a desanimar. A quem a escola desiludiu ou que se foram desiludindo. Desdenham de si mesmos, ou desvalorizam a escola. Nem tentam porque vão errar, nem tentam porque ninguém vai dar valor. De um ou de outro modo, são muitas vezes crianças ou adolescentes com um enorme potencial, sem qualquer problema de compreensão ou de integração. Antes lhes falta um outro modo de conceber e acreditar. Outro modo de ver e de sentir.

### **...às práticas inconcebíveis.**

Dificuldades de aprendizagem, problemas, perturbações ou distúrbios de aprendizagem, o conceito perdura para lá dos nomes. Disseminado de forma *viral* (ou devo dizer, *epidémica...?*). Em termos científicos ou de senso comum, aceita-se simplesmente que existem alunos com problemas e alunos sem problemas (a grande maioria).

### **(Re)avaliar crenças e concepções em grandes amostras.**

Muitos estudos sobre crenças e concepções privilegiam a utilização de métodos qualitativos (a partir de entrevistas ou perguntas abertas) que permitem quase sempre uma melhor e mais profunda compreensão do ponto de vista de cada participante. As amostras observadas podem incluir algumas dezenas de testemunhos, por vezes centenas, mas tendem sempre a uma melhor definição de perspectivas pessoais, individualmente ou em pequenos grupos.

Quando verbalizadas, as crenças assumem geralmente a forma de uma frase simples, afirmativa e sintética. Por exemplo: *“alguns alunos nunca sentem dificuldades de aprendizagem”* ou *“errar é aprender”*.

A partir destas frases simples, afirmativas e sintéticas, obtidas em estudos qualitativos, é possível preparar questionários que se constituem como instrumentos de autoconhecimento ou de caracterização de crenças e concepções para grandes grupos, através da observação de amostras representativas.

Os exemplos citados foram retirados da primeira versão do QCDA (Questionário de Crenças sobre Dificuldades de Aprendizagem), publicado no trabalho de Gonçalves em 2002. Dez anos depois, a partir de um elevado número de respostas obtidas em entrevistas e através de perguntas abertas, com base na literatura existente e na observação de muitos casos de alunos em dificuldade, é possível propor uma revisão do questionário original, com itens reformulados e agora em muito maior número. Uma nova listagem de 66 itens foi já aplicada a uma amostra de cerca de 300 estudantes universitários, para uma análise preliminar de itens e fatores. Os resultados preliminares sugerem a extração de cinco fatores que muito se aproximam das quatro perspectivas anteriormente observadas (Gonçalves, 2002), que se sumariam de forma breve na Tabela 2, com alguns exemplos ilustrativos.

Uma versão deste questionário foi também adaptada e aplicada no Brasil. Uma outra versão foi preparada para colheita de dados *online*, junto de pais e professores. Estes novos trabalhos são descritos com maior detalhe nos capítulos seguintes.

**Tabela 2 – Exemplos de itens mais representativos dos cinco fatores  
(análise preliminar da nova versão do QCDA)**

<b>Fatores</b>	<b>Exemplos de Itens</b>
Dificuldades inerentes à aprendizagem	As dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem. Não há aprendizagem sem dificuldades. As dificuldades servem para nos fazer crescer.
Dificuldades disfuncionais	Quando um aluno está bem medicado, as dificuldades diminuem muito. Os alunos com dificuldades devem ter problemas inatos de aprendizagem. Alunos com dificuldades precisam de ser devidamente medicados.
Dificuldades construtivas/ evolutivas	Os alunos com dificuldades desafiam-nos a construir uma escola melhor. As dificuldades de aprendizagem mudam a forma de pensar de educadores e alunos. As dificuldades estão na origem de muitas descobertas pessoais e científicas.
Dificuldades interdependentes (desajustamento)	As dificuldades de aprendizagem ocorrem por falta de conhecimentos básicos. Quando há motivação para aprender, não há dificuldades. As dificuldades de aprendizagem surgem por falta de métodos de estudo.
Dificuldades processuais	Uma dificuldade de aprendizagem é não conseguir apreender a matéria. Dificuldade de aprendizagem é quando algo impede o aluno de aprender. Uma dificuldade é um obstáculo à aquisição de mais conhecimentos.

## Das concepções à prática

A importância do estudo das concepções reside sobretudo na prática. Estudar concepções não é um exercício de retórica nem um jogo de enganos. Queremos mesmo saber o que as pessoas pensam, porque precisamos mesmo de as entender, sobretudo se as queremos ajudar.

Muitos fatores socioculturais favorecem o aparecimento de dificuldades na aprendizagem: multiculturalismo, individualismo, hedonismo, imediatismo, consumismo, são apenas alguns exemplos. Na nossa sociedade estimula-se mais do que tudo a pressa, a dispersão, o impulso, o evitamento, a dependência. E tudo isso facilita o desenvolvimento de novas e múltiplas dificuldades.

Mas a verdade é que aprender se torna ainda mais difícil quando não se esperam dificuldades (otimismo generalizado) ou quando apenas se esperam dificuldades (desânimo aprendido). Num mundo civilizado, espera-se que tudo seja escorreito e venha simplificado. Sem engulhos. Por outro lado, numa escola centrada na obtenção dos melhores resultados, os alunos em dificuldade tendem muitas vezes a desacreditar de si mesmos, a desesperar...

Como vimos, muitas dessas convicções estão enraizadas em crenças, em pressupostos, estruturas e esquemas de pensamento, ideias prévias quase nunca verbalizadas, mas que determinam e influenciam muitas reações e comportamentos (Bernard, 1997; Blankstein, 2010; Dweck, 2006; Gonçalves, 2002, 2011). A mudança de mentalidades ocorre de forma muito mais lenta do que as mudanças curriculares ou legislativas. E quando as mentalidades não mudam, mesmo que mudem as leis (e as obrigações impostas), as práticas resistem e nunca chegam verdadeiramente a mudar.

Na prática, as concepções mudam devagar, nunca por imposição, sempre de forma individual, quase sempre de dentro para fora, mais do que de fora para dentro. Resistem a pressões. A primeiras impressões. Sobrevivem a quase tudo. Precisam de ser trabalhadas num quadro de aceitação incondicional e de aconselhamento educacional, de experimentação, favorecendo o autoconhecimento, a análise de alternativas e o *empowerment*.



## **Proposta preliminar de uma classificação funcional**

Numa perspetiva funcional (por análise das dificuldades no seu modo de funcionamento, do ponto de vista da adaptação do aluno às situações e processos de aprendizagem) as dificuldades (e não os alunos) podem ser classificadas ou integradas em vários subgrupos:

*Dificuldades por evitamento* - o aluno antecipa uma dificuldade e antes mesmo de tentar aprender, faz tudo o que pode para não abordar a tarefa, para não enfrentar o problema, desiste antes de começar, perde por “falta de comparência”. Na prática, pode desculpar-se por cansaço, fome ou sono, pode desvalorizar a tarefa ou a sua competência. Dizer “*eu não consigo*” ou “*isto não é para mim, isto não tem nada a ver comigo*”, são algumas das autoverbalizações mais frequentes. Nos casos mais graves pode traduzir-se num alheamento mais ou menos generalizado, perda de interesse, apatia e isolamento.

*Dificuldades por dispersão (ou procrastinação)* - o aluno envolve-se em demasiadas tarefas ao mesmo tempo, entusiasma-se com tudo e mais alguma coisa ou não perde pitada do que vai acontecendo à sua volta. Distrai-se, interrompe, adia.. De uma forma ou de outra, não evolui na aprendizagem, perdido em demasiadas alternativas. Pode até ocorrer por entusiasmo e excesso de motivação em relação aos objetivos, múltiplos objetivos em simultâneo... Mas por tanto querer, tanto se envolver, tudo quer e nada concretiza ou termina.

*Dificuldades por impulso (ou precipitação)* - o aluno responde sem pensar ou analisar a questão, o objetivo, o problema. Responde depressa e nem sempre bem. Parece acreditar que é a rapidez que se pretende, ou tenta terminar depressa para se libertar da tarefa. Termina muitas vezes primeiro que os irmãos ou os colegas, gosta de se sentir vitorioso e em primeiro lugar. Mas uma vez terminando, não mostra disponibilidade para continuar a trabalhar e a aprender. Diz frequentemente: “*já está, já terminei!*” sem ter sequer terminado, relido ou revisto.

Secção II

**MONITORIZAR**

### *Planificar o processo de monitorização*

Planificar o processo de monitorização é tão importante quanto implementá-lo, pois permite desenhar a monitorização e rentabilizar recursos. Nesta fase, importa analisar e tomar decisões sobre aspetos essenciais: o nível de implementação pretendido; os instrumentos e os procedimentos; e a organização dos dados.

O nível de implementação enquadra o grupo sob o qual incidirá todo o processo (turma, grupos de turma, escola). Determinar o grupo de incidência será o ponto de partida para definirmos todo o processo: número de alunos abrangidos; técnicos necessários; competências a monitorizar; instrumentos a usar; forma de armazenar e organizar os dados recolhidos (McLane, s.d.). A definição cuidadosa de todos estes aspetos é crucial para uma correta aplicação das estratégias de monitorização.

De acordo com as necessidades do grupo, decide-se qual a competência a promover. Considerando que esta deve ser mensurável para que possa ser monitorizada, importa decidir que indicadores medir e que instrumentos usar, os quais devem ser adequados à idade dos alunos. O método de recolha de dados deve ser igualmente simples, válido e baseado no currículo escolar – procedimentos de avaliação CBM.

Por fim, há que criar um sistema de organização dos dados (e.g. tabelas) para organizar e gerir os resultados da monitorização.

Levemos em consideração o seguinte exemplo: um Professor do 2.º ano de escolaridade gostaria de melhorar as competências leitoras dos seus alunos, para isso recorreu à monitorização de progresso. Decidiu que o grupo de incidência seria toda a turma; a competência a monitorizar seria a fluência na leitura oral, a medir através de procedimentos de avaliação CBM.

### *Implementar o processo de monitorização*

O processo de monitorização inicia-se determinando o “ponto de partida”, qual o nível atual do(s) aluno(s) na competência a monitorizar. Portanto, é necessário fazer um perfil do grupo ou do aluno quanto à competência a estimular, através de uma avaliação

*screnning* ou, idealmente, de três momentos avaliativos (temporalmente próximos), cuja média do desempenho corresponde ao seu nível nessa competência. Este perfil facultava informações fundamentais para identificar as suas necessidades gerais e específicas, estabelecer objetivos e conceber a intervenção.

Conhecendo o “ponto de partida” define-se “o ponto de chegada”, o qual pretendemos alcançar com a intervenção e verificar pela monitorização de progressos. É também necessário definir-se objetivos a curto-prazo, pequenas metas que indicam como se espera e pretende que seja a evolução e que conduzem à conquista do objetivo final (McLane, s.d.).

Retomemos o exemplo anterior: O professor traçou um perfil de turma quanto à fluência na leitura, através da avaliação *screnning*. A partir desse perfil definiu que o objetivo a longo-prazo seria todos os alunos conseguirem ler acima das 60 palavras por minuto (pcl/min) no final do ano letivo. De forma a atingir esta meta, traçou os seguintes objetivos a curto-prazo: no final do 1.º período, todos os alunos deveriam ler acima de 35 pcl/min e, no final do 2.º período, todos os alunos deveriam ler acima das 50 pcl/min.<sup>20</sup> Para os alunos com desempenhos aquém do esperado, estabeleceu ainda objetivos individuais.

O estabelecimento de objetivos é determinante para o sucesso da monitorização, no sentido em que influencia a motivação e a aprendizagem, guiando e energizando o comportamento. Para isso devem ser concretos (quanto mais específicos, melhor), realistas e avaliáveis (Rosário, Núñez, & Pienda, 2006), bem como corretamente enquadrados com as características do próprio grupo ou do aluno. Caso não se respeitem estas características, corremos o risco de serem desajustados e os resultados não irem ao encontro das metas traçadas. Com isto, a motivação poderá dar lugar à desistência e, ao invés de progredir, o aluno poderá regredir.

---

<sup>20</sup> Ao invés de ter definido que todos os alunos alcançassem uma meta, podia ter optado por outros parâmetros, como por exemplo, que a média da turma alcance uma meta ou que todos melhorassem 50% da velocidade de leitura.

## Introdução

Medir a fluência na leitura, isto é, medir a velocidade, precisão e prosódia, é uma prática com resultados comprovados, em contexto internacional, desde há décadas. Medir a fluência na leitura não serve para diagnosticar, para excluir ou sequer classificar alunos. O que a experiência e os resultados internacionais demonstram (e.g., Deno, 2003) é que medir a fluência na leitura, regular e sistematicamente, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de melhores práticas de ensino e para a evolução na leitura. Especialmente, em alunos em situações de dificuldade por desânimo aprendido, ansiedade, desmotivação ou estimulação insuficiente.

Em 2012, a introdução das Metas Curriculares para o Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012a) veio precisamente reforçar tudo o que a medida da fluência na leitura não é, nunca foi, nem deve ser. Nunca em outros contextos se prescreveram valores mínimos obrigatórios, nunca se usou este procedimento para pressionar (ou condenar) alunos ou professores, muito menos para diagnosticar dificuldades específicas.

De tudo um pouco tem acontecido em Portugal, neste domínio. As Metas têm servido como referência em relatórios de avaliação psicológica para diagnóstico da dislexia; em manuais escolares para que os alunos se comparem com objetivos previamente definidos que (em face da lei) terão obrigatoriamente de alcançar; têm povoado as preocupações de alguns pais mais atentos, angustiados com a distância entre o que é real e na prática se observa, e o irrealismo utópico de metas de excelência que ninguém explica como se podem cumprir... Como ninguém explica o que (e como) fazer sempre que não sejam cumpridas.

Apesar de tudo, a comunidade e a maioria do sistema educativo parecem perfeitamente alheados do problema. Desejam alguns que lhes passe, que se esqueçam, que nunca se chegue a cumprir o que tão estranho parece. Por demais sabem os intervenientes no sistema, que nem tudo o que parece é, e que nem tudo o que se

legisla, se cumpre... No entanto, muitos são os que ainda hoje não leram as novas Metas Curriculares, ou lendo não entenderam, ou entendendo esqueceram.

Numa primeira abordagem, pensar em medir a velocidade de leitura, a quase todos parece coisa *mui* bizarra e sem sentido. Velocidade para quê, se o que mais conta é entender o que se lê...? Contar palavras serve para quê, se queremos é que os meninos gostem de ler e de partilhar a leitura? Não seria bem melhor reforçar os meios para melhor ensinar, se afinal tantos são os alunos a revelar níveis de analfabetismo funcional (GAVE, 2001)?

Mas, tal como o Ministério, muitos dos que assim pensam, desconhecem como um procedimento tão simples, quase infantil, tem contribuído (e pode contribuir) para o progresso de tantos alunos em dificuldade<sup>25</sup>. Isto, se for utilizado de forma adequada, consciente e no pressuposto de que todos os leitores estão em contínuo desenvolvimento. Isto, se medir a fluência na leitura for um procedimento usado precisamente de forma a favorecer esse desenvolvimento, de forma a informar alunos, pais e professores sobre os resultados e ganhos progressivamente alcançados. Nunca o contrário.

Além disso, antes de se definirem objetivos de âmbito nacional, é necessário começar por conhecer a realidade dos nossos alunos. Antes de definir valores *mínimos obrigatórios*, é indispensável ir às escolas portuguesas, para observar, avaliar e analisar de forma precisa, os mínimos, os máximos e os médios que por lá existem. Antes de definir uma meta, temos de conhecer o ponto de partida.

Foi por aí que o Projeto IDEA começou, pelo ponto de partida. Este capítulo sintetiza os resultados recolhidos nos últimos anos no seio da Equipa IDEA, na observação de turmas em escolas e agrupamentos que aceitaram o desafio de investigar e conhecer, antes de ajuizar ou impor. De observar e entender, antes de criticar. De utilizar o que de melhor se pode fazer com a medida da fluência na leitura, para a melhoria contínua de leitores em desenvolvimento.

---

<sup>25</sup> Tecnicamente, trata-se de avaliação com base no currículo e não é tão simples assim... (no original, curriculum-based measurement, CBM).

## Fluência na leitura - por que importa medir?

Ler fluentemente soa ao ouvido como algo tão natural que se aproxima da fala. É decodificar corretamente o que está escrito, mas também é ler com uma velocidade e expressividade adequadas. Uma leitura nem muito lenta nem muito rápida, nem muito monótona nem demasiado teatral. A literatura sobre o tema, vai ao encontro do nosso ouvido, caracterizando a fluência na leitura como um constructo multidimensional que compreende três indicadores facilmente mensuráveis: (1) a *precisão*, que corresponde à capacidade de reconhecer corretamente as palavras, (2) a *velocidade*, que se refere à capacidade de decodificar as palavras de uma forma rápida, automática e sem esforço, e (3) a *prosódia*, entendida como a capacidade de ler com expressividade, utilizando adequadamente características como a entoação, volume e ritmo (Hudson, Lane, & Pullen, 2005). De algum modo, cada um destes indicadores parece contribuir para a compreensão da leitura (Kuhn & Stahl, 2003).

Para muitos autores, a fluência na leitura oral é o indicador por excelência da competência de leitura, revelando-se *um preditor fiável da compreensão de textos* (e.g., Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Muitos consideram-na como o indicador que melhor distingue os "bons" dos "maus" leitores (Hudson *et al.*, 2005).

Porém, se a aprendizagem da leitura é um processo de desenvolvimento que decorre ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida (Indrisano & Chall, 1995), não se trata sobretudo de descobrir quem são os "bons" e os "maus" leitores. Importa essencialmente compreender a curva de evolução da leitura de cada aluno. Porque todos os alunos são *leitores em desenvolvimento*. Podem ser mais ou menos rápidos, mais ou menos precisos, mais ou menos expressivos. Podem até compreender melhor ou pior o que leem, ser mais ou menos críticos, e integrá-lo mais ou menos bem. Mas *todos* estão em desenvolvimento.

Para a descrição destas curvas de evolução, medir a fluência na leitura oral (por avaliação com base no currículo) revela-se uma ferramenta essencial, uma espécie de "termómetro de desempenho". Tal como um médico avalia o crescimento de um

Secção III

**EVOLUIR**



respetivos educandos; b) conhecer e trabalhar as principais dificuldades encontradas; e, c) trabalhar e aferir algumas estratégias e procedimentos de modo a melhorar e/ou facilitar a realização de “*Leitura a Par*” em casa.

**Tabela 2 – Descrição de ação de formação destinada aos tutores**

<i>Ação de formação</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Materiais</i>
1. <sup>a</sup> <i>Ação de formação</i>	Ouvir testemunhos dos tutores relativamente à experiência de “ <i>Leitura a par</i> ”.  Trabalhar e aferir algumas estratégias e procedimentos de melhoria e/ou facilitação da prática de “ <i>leitura a par</i> ”.	Apresentação em <i>PowerPoint</i> .  Cartão de <i>feedback</i> de leitura.
2. <sup>a</sup> <i>Ação de formação</i> (Oradora: Prof. <sup>a</sup> Dulce Gonçalves)	Partilhar experiências de trabalho no terreno com alunos em dificuldades na aprendizagem.  Ensinar os tutores a avaliar e monitorizar a velocidade na leitura.	Apresentação em <i>PowerPoint</i> .  Ficha de avaliação de velocidade na leitura oral.

4.<sup>a</sup> *Fase* – Nesta fase, seguem-se os mesmos procedimentos de avaliação informal de fluência na leitura (com base no currículo) tal como utilizados no pré-teste e anteriormente descritos, substituindo o texto anteriormente utilizado por um outro de dificuldade similar.

### **Implicações psicoeducacionais do projeto “*Leitura a Par*”**

O projeto “*Leitura a Par*” pode ser implementado em qualquer escola com os seguintes objetivos: a) promover o desenvolvimento de competências de leitura; b) fomentar o envolvimento parental na aprendizagem da leitura; c) detetar precocemente alunos em dificuldade; d) melhorar a articulação escola-família; e ainda e) melhorar a qualidade da relação pais-filhos.

Considera-se uma mais-valia a sua implementação desde o 2.º ano de escolaridade na medida em que: a) quanto mais cedo for a intervenção, maior será a probabilidade de detetar e ajudar os alunos em dificuldades, evitando cristalizações das mesmas (Tristão, 2012); b) o 2.º ano de escolaridade constitui uma fase importante de aquisições e desenvolvimento de competências leitoras (Rasinski et al., 2006) e c) contribui para que as *Metas Curriculares* propostas pelo Ministério de Educação (2012a; 2012b) sejam atingidas.

Em termos práticos, sabe-se que nem tudo o que se propõe é alcançado, portanto convém que se definam metas realistas e mais do que isso, que sejam propostas medidas, exercícios, atividades, ainda que simples, mas práticos e eficientes. Neste sentido, a adoção e implementação do Projeto “*Leitura a Par*” pelas escolas (ainda que com reformulações e adaptações, em função de cada contexto), poderá constituir um passo importante para alcançar as *Metas Curriculares*. Isso depende do trabalho desenvolvido na escola, mas de forma complementar, este trabalho pode ser facilitado através do envolvimento parental na aprendizagem dos alunos.

## **Conclusão**

Face à importância da leitura e da sua implicação nas restantes áreas escolares, na vida pessoal e social do aluno, a sua promoção constitui um investimento precioso, no qual vale a pena apostar desde muito cedo. Esse investimento poderá ser mais rico e fecundo, se ocorrer através da simbiose cooperativa e completar entre escola e família.

O projeto “*Leitura a Par*” revelou tendencialmente efeitos positivos do envolvimento parental na promoção da fluência na leitura oral dos filhos, na medida em que todos os alunos participantes mostraram melhorais significativas comparativamente aos restantes. Dados qualitativos evidenciaram igualmente outros efeitos positivos do projeto “*Leitura a Par*”, nomeadamente: a) aumento da motivação para a leitura; b) diversificação de materiais

## CAPÍTULO 11

# Video self-modeling: Acreditar para evoluir, evoluir para acreditar

Ana Lúcia Agostinho<sup>36</sup>

Maria Dulce Gonçalves<sup>37</sup>

### Resumo

Aprender por observação é algo que todos fazemos a toda a hora, homens e animais, como princípio evolutivo das nossas espécies. Mas, aprender um novo comportamento (ou competência) por observação do nosso próprio desempenho tal como pode vir a ser no futuro, é algo que só mesmo uma técnica como o *video self-modeling* nos permite conseguir. Um aluno com dificuldades na leitura que se observe a ler de uma forma proficiente, por recurso a um vídeo editado, não só parece desenvolver as suas competências leitoras, como tende a (re)construir uma imagem positiva sobre si mesmo enquanto leitor. O presente capítulo apresenta esta técnica de intervenção aplicada à promoção de competências de leitura. Descreve o programa *Leitores do Futuro*, que combina técnicas de leitura assistida e de *video self-modeling* para promover a fluência na leitura oral. Refere ainda resultados de uma primeira aplicação com três alunos do 2.º ano, e descreve alguns dos efeitos observados nestes pequenos (grandes!) leitores. Por último, analisa aspetos promissores, limites e questões para investigação futura.

**Palavras Chave:** automodelagem; aprendizagem por observação; fluência na leitura oral; crenças de autoeficácia; intervenção em dificuldades na leitura.

---

<sup>36</sup> Morada para correspondência: Ana Lúcia Agostinho, Lipsi: Centro de Psicologia Clínica e Educacional, Avenida Conde Valbom, n.º 81 4.º eq., 1050-067 Lisboa (Telefone: +351963360212 – email: ana\_agostinho@hotmail.com)

<sup>37</sup> Morada para correspondência: Maria Dulce Gonçalves, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa (Telefone: +351962901108 – Fax: +351217933408 – email: mdgoncalves@psicologia.ulisboa.pt)

## Introdução

Intervir na leitura é muito mais do que ensinar a ler. Sabe-se que o sucesso (ou o insucesso) na leitura influencia não só o desempenho escolar, mas também a autoestima do aluno, as suas expectativas de futuro e os seus projetos escolares e profissionais. Por isso, ao intervir na leitura, abrem-se novas possibilidades e oportunidades para o aluno, tanto na Escola como na Vida. Evoluir na leitura, modifica quase tudo em volta... a forma como o aluno se vê a si mesmo, o modo como é visto pelos seus pares e educadores (Burns, 1982).

Por outro lado, quando se intervém em dificuldades na leitura, como em qualquer outra dificuldade, valerá de muito pouco selecionar técnicas sofisticadas e empiricamente validadas, se não planeamos uma forma de ajudar o aluno a acreditar que é capaz de evoluir. Quando acreditamos que conseguimos, sentimo-nos mais motivados para ler, investimos mais esforço na leitura e a nossa persistência para lidar com as dificuldades encontradas é maior (Bandura, 1997).

Para ajudar o aluno a acreditar, duas condições se revelam essenciais. Em primeiro lugar, o aluno precisa de sentir que alguém crê na sua capacidade de melhoria. Isto passa pela qualidade da relação que estabelece com o professor, psicólogo ou outro técnico que o apoie (Burns, 1982). Uma relação empática, de aceitação e confiança permitir-lhe-á sentir a segurança que necessita para tentar superar-se, sem medo de correr riscos; assim como o desejo de confirmar a expectativa de quem nele acredita. Como diz Pierson (2013, maio), "todas as crianças merecem um herói, um adulto que não desista delas, que compreenda o poder das relações e que insista para que se tornem no melhor que podem ser".

A segunda condição é verificar que consegue. Para isso, o aluno precisa de estar envolvido em todo o processo, assumindo o papel de investigador da sua própria aprendizagem (Gonçalves, 2012). Nesta investigação, é convidado a observar-se continuamente em três tempos: no passado, no presente e no futuro.