

ENCONTROS IDEA

Dificuldades na Aprendizagem: práticas de avaliação e intervenção.

LIVRO III

Organização:

Maria Dulce Gonçalves

Textos de:

Ana Lúcia Agostinho
Ana Raquel Chanino
Ana Rita Ferreira
António Semão Contente
Fátima Trindade
Filipa Falcão
Isa Gomes
Isabel Valente Pires
João Antunes
Jorge Amorim
Maria Alzira Fernandes
Maria Dulce Gonçalves
Marisa Viegas
Marta Marques
Paulo Zylberberg Lapas
Patrícia Figueiredo
Raquel Luís da Silva
Rita Fonseca
Tânia Almeida
Telma Fernandes

2016



sinapis
EDITORES

Título:
ENCONTROS IDEA
Dificuldades na Aprendizagem:
práticas de avaliação e intervenção
Livro III

© 2016, Maria Dulce Gonçalves

Imagem da capa:
João Costa

Edição:



Paginação:
www.conceitos4all.net

Impressão e acabamento:
Várzea da Rainha Impressores, SA

Estrada Nacional 8, nº 6
2510-082 Óbidos

ISBN: 978-989-691-536-0
Depósito Legal: 415898/16

novembro de 2016

No teu poema
Existe um verso em branco e sem medida
Um corpo que respira, um céu aberto
Janela debruçada para a vida. (...)

No teu poema
Existe um cantochão alentejano
A rua e o pregão de uma varina
E um barco assoprado a todo o pano

Existe um rio
A sina de quem nasce fraco ou forte
O risco, a raiva e a luta de quem cai
Ou que resiste
Que vence ou adormece antes da morte.

No teu poema
Existe a esperança acesa atrás do muro
Existe tudo mais que ainda me escapa
E um verso em branco à espera do futuro.

José Luís Tinoco

Sumário

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| <i>Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| SECÇÃO I – PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO 1 | 21 |
| Práticas de avaliação e intervenção em dificuldades na aprendizagem: onde estamos, para onde vamos? | |
| <i>Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 2 | 49 |
| Conceções dos professores sobre a aprendizagem, avaliação e monitorização da leitura e da fluência na leitura oral | |
| <i>Fátima Trindade & Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 3 | 65 |
| Quanto é preciso escrever para aprender...? A aventura dos “Pequenos, Grandes Escritores”. | |
| <i>Ana Rita Ferreira & Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 4 | 91 |
| Dar ao sonho a precisão das conquistas: um exemplo prático de monitorização de progressos na leitura e na escrita | |
| <i>Marta Marques, Isa Gomes e Telma Fernandes</i> | |
| CAPÍTULO 5 | 117 |
| Conta-me como contas: avaliação funcional da operação de contagem em alunos do 1º ano | |
| <i>Filipa Falcão, Rita Fonseca & Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 6 | 139 |
| Avaliação funcional da operação de contagem em crianças de nível pré-escolar | |
| <i>Ana Raquel Chanino & Maria Dulce Gonçalves</i> | |

| | |
|--|-----|
| SECÇÃO II – PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO | 155 |
| CAPÍTULO 7 | 157 |
| Ginásios IDEA: um projeto, um conceito <i>Raquel Luís da Silva, Ana Lúcia Agostinho, Marta Marques & Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 8 | 169 |
| Ginásios de Leitura e Escrita no 8º Ano: estarão os alunos motivados para treinar estas competências? <i>Tânia Santos Almeida & Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 9 | 189 |
| Contributo de uma psicóloga do SPO para a evolução do paradigma educativo no seu agrupamento de escolas <i>Maria Alzira Fernandes</i> | |
| CAPÍTULO 10 | 203 |
| Ginásio IDEA: uma experiência de verão <i>António Semião Contente & Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 11 | 219 |
| Ginásio Mental: levar a ciência cognitiva para a comunidade <i>Jorge Amorim & Marisa Viegas</i> | |
| CAPÍTULO 12 | 229 |
| Aconselhamento educacional na aprendizagem da condução automóvel <i>António Semião Contente & Maria Dulce Gonçalves</i> | |
| CAPÍTULO 13 | 247 |
| Projeto Musicar-Te: crescendo lado (a)lado <i>João Antunes & Ana Lúcia Agostinho</i> | |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 14 | 271 |
| Sistema pedagógico VOAR: Colégio de S.José em Coimbra | |
| <i>Isabel Valente Pires, Patrícia Figueiredo & Paulo Zylberberg Lapas</i> | |
| Equipa IDEA | 285 |
| Contactos IDEA | 289 |

INTRODUÇÃO

Dificuldades na Aprendizagem: práticas de avaliação e intervenção.

Maria Dulce Gonçalves¹

Quando em 2012 nos propusemos fazer um Encontro bienal para partilha do trabalho desenvolvido no Projeto IDEA, criámos a nós mesmos uma dificuldade e um compromisso. Uma dificuldade que decorre deste compromisso. Passa o tempo tão devagar para algumas coisas e tão de repente para outras. Custa a acreditar que por aí se foram mais dois anos, como se fosse anteontem que aqui estivemos. De dois em dois anos, marca o tempo a seu compasso, o caminho que vamos fazendo. E é difícil e bom dar conta deste recado, a este ritmo e com esta vontade. Queremos sempre fazer mais do que afinal conseguimos, o que é uma dificuldade, uma entre tantas outras, e mesmo assim o compromisso é permanecer, ser fiel e fazer acontecer. Passo a passo, linha a linha, sem tudo querer e sem nos perdermos... simplesmente acreditar e ir fazendo crescer.

O leitor tem na mão o Livro III dos Encontros IDEA. Tal como os dois livros anteriores, com a mesma estrutura e aspeto gráfico, com idênticos objetivos e uma natureza muito similar. Estes livros são uma forma de repensar, partilhar e fazer durar estes nossos Encontros.

Uma forma de repensar, porque nos obriga enquanto Equipa IDEA a fazer o ponto da situação. Alguns meses antes de cada novo

¹ 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)

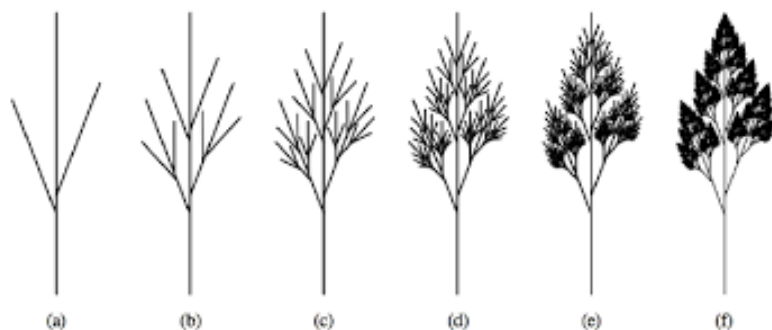
Encontro, paramos para pensar, o que foi e o que será, de onde viemos e para onde vamos. Onde estamos. E voluntariamente nos obrigamos a rever e a escrever o que fizemos e estamos a fazer. Isso começa por ser útil e muito fecundo para cada um dos autores. Na prática, no dia a dia de um projeto como este, muitas coisas se fazem quase sem tempo para pensar, para repensar, a pedido, em urgência, por paixão ou devoção. Em corrida. Muitas coisas acontecem sob pressão, no desejo de ajudar e de alcançar resultados. Tantas vezes observamos, medimos, avaliamos e intervimos, gravando ou filmando, fotografando e anotando, quase sem tempo para rever, analisar e escrever. Mas quando se aproxima um novo Encontro, tudo isso é de novo aberto, revisto, repensado, redito, reescrito. E partilhado. Este é também um livro que serve a unir a própria Equipa, que, dispersa por muitos cantos e recantos, quase nunca se encontra para assim partilhar. Para nós, o Encontro começa uns meses, umas semanas ou uns dias antes da data prevista. Multiplicam-se as reuniões, os telefonemas, os mails. Muitos destes capítulos são escritos e reescritos em colaboração, em cooperação, num esforço comum de interajuda, reflexão crítica e melhoria.

Cada um destes livros sintetiza, analisa, reflete. E assim fazendo ajuda-nos a recomençar. Sabem como é? Como as ondas do mar. Sobe a maré sempre onda a onda, cada onda indo atrás para se encher de força e ir em frente; cada onda rolando mais fundo para voltar á superfície numa festa de efervescência e salpicos de luz. Gosto do mar, é bom de ver. E com o mar aprendo que quase nunca é a reta que nos guia, que vamos em frente enrolando como as ondas do mar. Vimos atrás, bem dentro, para continuar a rolar e ir em frente. Por isso, aqui estamos de novo, neste exercício de memória, reflexão e partilha. Que em muitos sentidos nos ajuda a crescer, a evoluir.

Estes livros continuam depois a ser vendidos nos meses e anos seguintes e são essenciais para o financiamento do próprio Projeto. Como sempre, todos os que conosco colaboram oferecem os direitos de autor 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. A todos se agradece o empenho, a força.

Talvez o leitor já saiba que IDEA são as iniciais de Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem². E que assim sendo, estudamos alunos em dificuldade, naturalmente. Alunos de todas as idades, de todos os ciclos e de todos os graus de ensino. Ou talvez as dificuldades de todos nós, onde quer que as dificuldades nos cheguem e nos desafiem a mais e melhor aprender, ser e fazer. Que se aprende ao longo de toda a vida, e que em aprendendo, sempre surgem dificuldades. As que antecedem o aprender, quando não sabemos como conseguir, como lá chegar. Mas também as dificuldades a que a própria aprendizagem dá origem. Um ciclo sem fim. Quando aprendemos ou julgamos já saber, isto ou aquilo, o que quer que seja, eis que novas questões se abrem, como janelas para novos horizontes. É uma espécie de desafio permanente, de força sempre presente, um infindo leque de possibilidades.

A designação IDEA surgiu justamente para melhor explicar que isto de dificuldades rima com aprendizagem e com evolução. É uma rima sem métrica e sem medida. Dizemos que rima como se fizessemos ressoar em cada etapa algo que nos vem da etapa anterior e que havemos de reencontrar na linha a seguir... ou deveria dizer espiral em vez de rima? Ou talvez fractal³ em vez de espiral...



² 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 I* (pp. 9-34). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

³ Forma geométrica complexa que pode ser infinitamente subdividida em elementos que parecem cópias reduzidas do todo. Basicamente, é assim que crescem as árvores...

Este livro nasceu sob a metáfora das árvores. As árvores que nos ligam à terra e que nos fazem olhar o céu. Costumamos dizer no Projeto IDEA, que os alunos são como folhas de um mesmo ramo, todos diferentes e todos iguais. De tons diferentes, de tamanhos diferentes, mas nem por isso mais ou menos adequados. Costumamos dizer que se pode olhar a árvore ou a floresta. Que nos podemos perder em generalidades e avaliar tudo pela rama, dizer que nada serve ou que nada resulta. Ou aceitar desfolhar cada situação como única e irrepetível. Reconhecendo que há em cada folha a essência da floresta, e em cada parte uma partícula do Todo.

Assim sucede em todos os fractais, tão presentes na natureza à nossa volta, que já quase não os notamos: em cristais e conchas, folhas ou legumes, nos relâmpagos ou na forma ramificada da água que corre sobre a terra. Os padrões repetem-se, repetem-se as estruturas, no infinitamente grande como no infinitamente pequeno.

O modelo integrado de avaliação e intervenção agora proposto (ver página 43), subjacente a tudo o que se descreve e relata neste livro, é um modelo que se fundamenta na estrutura de um fractal. Sob o acrónimo de IDEA, é um ciclo que se repete e tanto se aplica a uma visão macro, sobre um caso ou um aluno em dificuldade, como nos guia na análise de cada situação e dificuldade específica. Dizemos globalmente de um aluno que está com dificuldades, ou podemos deter-nos na análise deste ou daquele aspecto difícil, neste ou naquele obstáculo ou impedimento, nesta ou naquela dificuldade mais ou menos pontual. São estas dificuldades micro, que se associam e cristalizam em dificuldades de nível superior, mais transversais e abrangentes. Mais persistentes e resistentes à mudança.

Em todos os casos, qualquer que seja a escala em que estamos a trabalhar, em termos macro ou em elementos micro, avaliação e intervenção interligam-se num ciclo que otimiza a **identificação** e a observação de dificuldades, a sua **descrição** e definição, de uma forma tão operacional quanto possível. E na sequência do ciclo, vão surgindo diferentes atividades e oportunidades de **estimulação**, de processos e estratégias inexistentes ou menos desenvolvidos. Ou procedimentos de **ativação** de competências e comportamentos já existentes no reportório do aluno, mas ainda inertes e adormecidos.

Este III Encontro centra-se nas dificuldades e na aprendizagem. Na dificuldade que é avaliar e intervir junto de alunos em dificuldade e no que essas dificuldades nos levam a aprender... Identificar as dificuldades, trabalhar com elas, e como isso nos ajuda a aprender... O que aprendem os cientistas que diariamente investigam, o que aprendem as autarquias que no campo atuam, o que aprendem as escolas que não se conformam e os pais que mais e melhor querem cuidar...?

Neste III Encontro, olhamos as dificuldades na perspetiva do que elas nos ajudam a aprender, a partir do testemunho pessoal de investigadores, autarcas, psicólogos e professores, pais e alunos.

Aqui se vão contar bem contadas, algumas histórias, umas bem reais, mesmo que depois recriadas; outras criadas mesmo de raiz, como metáfora e exemplo ilustrativo. Histórias que aqui nos servem para repensar a avaliação e a intervenção, junto de alunos em risco ou em dificuldade. Aqui se conta como em muitos casos se avalia sem (nunca intencionalmente) se intervir. E como noutros casos se consegue intervir muito bem, sem necessidade de uma avaliação formal e prévia, que tenha que começar sempre, e obrigatoriamente, por classificar e diagnosticar. Aqui se conta como avaliação e intervenção andam casadas, bem ou mal casadas, mas sempre de mãos dadas; como são duas faces de uma mesma moeda, opostas ou complementares, mas sempre juntas... Ou na prática, quase impossíveis de separar. Aqui se conta um pouco do que temos vindo a observar, do que andamos a investigar e a desenvolver, práticas simples que, assumidamente, interligam ainda mais a avaliação e a intervenção, sem divórcio, nem partilhas.

Por isso, todos os capítulos que se seguem, não são nem de avaliação nem de intervenção, não são de cá nem de lá. Incluem trabalhos de membros da Equipa IDEA, tal como propostas de outros parceiros e investigadores. Todos se referem simultaneamente a processos de avaliação e intervenção. Não podem ocorrer uma sem a outra. É impossível avaliar sem intervir e intervir sem avaliar.

Ao avaliar, sempre muda alguma coisa, nem que seja por reatividade, em reposta automática ao que se observou. Por exemplo, anota-se ou regista-se por vezes o que até já se sabia, mas ainda não se valorizava nem media. Ou torna-se finalmente consciente alguma coisa que ainda não se tinha visto ou sentido antes - e isso até pode fazer toda a diferença. Para quem observa, mas sobretudo para quem é observado. Mais ainda quando se trata de autoavaliação.

Ao intervir, impossível é que não ocorram juízos de valor e apreciações. Há em cada gesto, em cada estímulo, em cada técnica ou processo, alguma coisa que vai fazendo cada aluno sentir-se bem, sentir-se menos bem, aderir ou resistir, sorrir ou fugir. Dizer de si para si, ou em voz alta e bem assertiva, que aquilo sim, que assim sim, ou pelo contrário, que assim não, que assim nunca... E do lado de quem intervem, deve ser permanente a necessidade de validar e monitorizar as práticas, de intervir avaliando o que se obtem e o que nos resiste, o que se deve continuar a fazer, ou o que urge mudar.

Mesmo assim, os capítulos que se seguem surgem arrumados em dois grupos, em duas secções: **Práticas de Avaliação** e **Práticas de Intervenção**. Assim se fez sobretudo para facilitar a vida ao leitor. Uma forma de reconhecer que precisamos das palavras para simplificar e organizar o mundo à nossa volta, e muitas vezes para nomear em separado o que afinal é inseparável. Dizemos Esquerda e Direita e no fundo são as duas mãos que trabalham em conjunto. Dizemos Norte e dizemos Sul, e no fundo tudo é uno numa Terra só. Dizemos Céu e dizemos Terra, e no fundo tudo é apenas um mesmo universo. E nada de mal há nisso, se não nos esquecermos que são apenas palavras e que, na essência e na prática, nada separa o que unido é.

Sendo assim, vamos a isto...

Na realidade, as dificuldades, tal como a felicidade, a maleabilidade, ou a veracidade, não existem. Não têm corpo nem vida própria, não vivem fora de um contexto e de uma atitude mental.

O que ontem parecia difícil agora pode parecer fácil, e o contrário pode ocorrer também... Esta variação é por vezes muito rápida. Depende de múltiplos fatores, mas sobretudo da percepção e do ponto de vista de cada um. Pode mudar-se em segundos, passar de fácil a difícil ou vice-versa, num piscar de olhos.

Vemos acontecer isso todos os dias junto das crianças que observamos no Projeto IDEA.

Pelo contrário, para os adultos, para os educadores, a questão é muitas vezes saber se a criança tem ou não tem dificuldades, se em definitivo, é ou não é portadora de um problema específico, como se de uma característica ou gene se tratasse. Na realidade, a maior parte dos adultos que nos procuram, já não estão sequer na dúvida. Acreditam convictamente que as dificuldades estão lá, como coisa concreta, quase física. E que persistem, permanecem ou agravam-se. E quase sempre, já lhes deram um nome. O poder das palavras... Só damos nome, identidade, àquilo que parece mesmo existir e está aqui para durar. E o nome ajuda até a fazer ficar, a fazer durar...

Para as crianças, a gravidade de tudo isto é cada vez maior. Algumas já aprenderam a desanimar e a desacreditar. A desesperar. Custa muito ver uma criança entristecida e de cara fechada, sorriso ausente, olhos tristes e olhar vago. Com medo ou a tentar fugir, a evitar ler, contar, escrever ou dizer. A evitar ter de dizer: *Eu não consigo!* Ou a dizer que não consegue, muitas e muitas vezes, a ver se nos faz desistir e se evita ter de errar e perseverar no aprender.

No entanto, verificamos tantas vezes que custa nada, ou quase nada, ver ressurgir um sorriso e um recomeço, um *let's do it*, um reacreditar. Mudar o *mindset*. A atitude mental. A perspetiva pessoal. É essa a intervenção que queremos fazer no Projeto IDEA. A primeira, talvez a única e principal intervenção. Porque é em cada aluno e só nele que reside o potencial de superar ou eliminar uma dificuldade. De facilitar ou de complicar.

Deixem-me terminar aqui, com a partilha de algumas IDEA's simples que nos vão chegando em conversa com os nossos parceiros e os mais jovens investigadores, todos os que connosco investem na descoberta de novas soluções para as suas e nossas dificuldades.

Evitar as dificuldades não é o caminho para a facilidade⁴.

As dificuldades partem-se aos bocadinhos⁵.

As dificuldades vencem-se a pouco e pouco, sem nunca parar, sem nunca desistir.

As dificuldades melhoram-se e melhoram-nos a todos, individualmente e em conjunto, em grupo, em comunidade, em relação, pedindo ajuda, sem depender da ajuda.

Por isso:

As dificuldades nunca são maiores do que nós.

As dificuldades nunca se vencem com facilidade(s).

As dificuldades não são coisas de uma pessoa só.

Toda a gente passa por dificuldades, por isso as dificuldades unem-nos e ultrapassam-se com muitas ajudas de toda gente, sobretudo quando cada um se decide a ajudar-se a si próprio, e aos outros, que em dificuldade também estão.

“Queres tentar...?”⁶

E quanto mais tentares, mais vais conseguir...

E a pouco e pouco, o que parecia super difícil, vai parecer cada vez mais, super fácil.

As dificuldades são assim mesmo... crescem se as deixarmos crescer, mingam se treinarmos todos os dias.”

⁴ Uma sugestão de J.C., a partir da frase: “*avoiding unhappiness is not the road to happiness*”, (evitar a infelicidade não é o caminho para a felicidade), extraída de “*Hector e a procura da felicidade*”, filme de Peter Chelsom (2014), com base num livro de François Lelord, publicado em 2010.

⁵ “*Como os bifes*”, disse-nos um destes dias uma das nossas ginastas. Aos bocadinhos já se conseguem roer, engolir, digerir. Resolver e superar.

⁶ Excerto de uma resposta recentemente enviada a um dos nossos maiores investigadores no Projeto IDEA, com apenas 11 anos de idade, a frequentar o 6.º ano, e que me escreveu a contar por SMS o que já tinha conseguido, e o que se propunha fazer a seguir...

Secção I

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

CAPÍTULO 1

Práticas de Avaliação e Intervenção em Dificuldades na Aprendizagem:

Onde estamos, para onde vamos?

Maria Dulce Gonçalves⁷

Resumo

A mera observação de um acontecimento, em Física como em Psicologia, altera a realidade observada. Sabem disso muito bem os físicos, quando descrevem efeitos quânticos, ou os psicólogos, quando reconhecem os efeitos da reatividade, tanto numa mera observação como em avaliação formal. Ao observar alunos em dificuldade, o olhar dos pais, dos professores e de todos os outros especialistas e técnicos, é sempre influenciado pela forma como pensam, por aquilo em que acreditam e pelas expectativas que vão desenvolvendo ao longo do tempo, e isso influencia (por vezes de forma determinante e irreversível) o olhar das crianças sobre si mesmas, sobretudo quando descobrem (e assim passam a acreditar) que estão com um problema, que são diferentes, menos competentes ou doentes.

Palavras Chave: Dificuldades; Aprendizagem; Concepções Pessoais; Avaliação Funcional; Estimulação; Intervenção.

⁷ 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

Nas últimas décadas, os teóricos da física quântica abriram as portas para uma visão radicalmente diferente do cosmos e da realidade que nos cerca, mostrando como o observador, aquilo que se observa e o ato de observar são realmente inseparáveis. É no mínimo irónico que seja do domínio das chamadas *ciências exatas* que nos chegam novas sobre a impossibilidade de separar a realidade objetiva da influência de uma observação exterior e subjetiva. “*Object and subject have become inseparable from each other*” não é uma frase nem de um psicólogo, nem mesmo de um poeta. De facto, trata-se de uma muito citada expressão de um físico alemão, Walter Heitler (1904–1981), num capítulo de uma obra clássica de 1949⁸. Ou para citar Heisenberg: “*What we observe is not nature itself, but nature exposed to our method of questioning*”. Ou seja, o que observamos não é a própria natureza, mas a natureza exposta aos nossos próprios métodos de observação e investigação. O que se observa não é nem independente nem objetivo, antes influenciado pela perspetiva, método e pressupostos de quem observa. Quer estejamos a falar do chamado *efeito do observador*, que resulta muitas vezes de erros de medida dos instrumentos ou da ação do observador para observar e medir⁹, ou de outras formas de interação mais complexas e fascinantes (pode a nossa presença e observação influenciar a realidade mensurável? pode a nossa intenção ou sugestão ter uma ação benévola sobre as coisas...? seremos parte do todo, atuantes e não apenas expectantes...?), numa perspetiva mais física, psicológica ou mesmo metafísica, saímos do século XX cientes das limitações de objetividade de todas as ciências, *exatas* ou *não exatas*, quantificáveis ou quânticas... parece que a neutralidade não existe, que não conseguimos observar sem de algum modo sermos “*vistos*” e influenciar a “*realidade*”.

⁸ “The Departure from Classical Thought in Modern Physics”, in P.A. Schilpp (Ed.), Albert Einstein: Philosopher-Scientist, pp. 194.

⁹ Verificar a pressão dos pneus do carro pode variar em função da máquina usada ou da temperatura ambiente (erros de medida); mas o simples facto de medir a pressão acaba sempre por provocar a saída de algum ar, ou seja, tende a alterar o estado inicial (efeito da observação).

Certo e sabido, nada é seguro nem definitivo

Observar altera o observado. Em Física como em Psicologia. Sempre que avaliamos, estamos simultaneamente a interferir, a agir. Não há como não intervir, não há forma técnica ou procedimento de avaliação que assegure de forma absoluta uma observação totalmente neutra, objetiva e independente. A objetividade, a operacionalização, a fidelidade e a validade dos processos de avaliação psicológica são (e devem sempre ser) uma preocupação constante, um esforço essencial em todas as boas práticas. Mas são isso mesmo, um esforço, um trabalho constante: fazem parte do método, do processo, do *modus faciendi* de todo o labor científico, não são algo que se alcance de forma final e absoluta. Acompanham-nos no processo, são relativos à chegada. Tal como a verdade ou o respeito pelos princípios éticos. Há princípios essenciais que norteiam, guiam, orientam as práticas e a que nos mantemos fiéis. Em absoluto, mas não de forma absoluta. Sabemos que a verdade será sempre relativa: a uma época, a um momento, a uma circunstância e a um ponto de vista. E que a ética orienta na análise de cada situação problemática, para uma escolha informada e responsável entre várias alternativas possíveis. Mas no fim de tudo, será sempre impossível chegar a uma verdade absoluta ou à certeza da escolha certa. O que unifica toda a ciência, qualquer que seja a disciplina ou o procedimento, é o método, a exigência de rigor nos processos e nos objetivos. Mas não o valor absoluto e definitivo das respostas nem a permanência dos resultados. Mudam tanto ao longo do tempo as respostas, os resultados observados, talvez porque evoluem as coisas à nossa volta ou porque evoluem os métodos que nos permitem observar, investigar.

Então porque fazemos Ciência? Mesmo sem certezas, sem verdades absolutas, sem respostas definitivas... sabendo que a realidade muda, evolui, de forma dinâmica e complexa. E que são transitórias as respostas e temporárias as soluções. Talvez porque fazer Ciência é aprender sempre, todos os dias e em todas as ocasiões. É uma atitude, um método, uma forma de abordar a realidade. Uma construção permanente, um desafio, inúmeras possibilidades. Mesmo naquilo que se esconde no que ainda não encontramos,

mesmo em tudo o que ainda nem podemos imaginar. O que sabemos é que caminhamos e que, depois de nós, outros o farão, num contínuo sem retrocesso. Assim confiamos. Apesar das dificuldades e dos erros, dos obstáculos e das limitações, dos insucessos e das frustrações. Caminhamos. Fazemos caminho ao caminhar. E continuamos. Na certeza que, mesmo quando hoje tudo o que já sabemos nos parece muito bom e muito, será sempre incomensuravelmente menor depois, num futuro em construção. Conseguem imaginar perspectiva mais otimista, mais motivadora, mais universal...?

Mesmo sem certezas, sem verdades absolutas, sem respostas únicas e definitivas, é no processo científico que encontramos as melhores ferramentas e os melhores hábitos, tudo aquilo que assegura um maior cuidado e rigor no caminho de fazer evoluir o conhecimento e o conhecimento. Apesar das dificuldades e dos obstáculos, das limitações e das frustrações, o trabalho científico é sinónimo de uma constante procura, questionamento e análise crítica, na busca de novas soluções. Que não dispensa ninguém de ter consciência do que se faz e do que não se faz. Do que é seguro e do que é transitório. E de como tudo isto pode afetar de forma por vezes dramática, a vida das pessoas com que trabalhamos.

Malmequer, bem-me-quer, muito, pouco ou nada

Alda tem sete anos e é a terceira filha de uma família numerosa e com poucos recursos, a viver tão perto do centro da cidade, como longe de tudo... Pai e mãe trabalham tanto quanto podem, cuidam tanto quanto sabem, o que muito é, e no seu meio contam com a ajuda de avós e tios, de primos e amigos. São uma família estável, equilibrada, vivem bem inseridos na comunidade, com fé e com empenho. Ao contrário de outras famílias bem-apegoadas, sobejam-lhes em valores morais, o que lhes falta em valores materiais. E, no entanto, quando nos procuram, começam já a faltar-lhes as forças, cresce o desespero, a impotência...

A mãe conta que os irmãos mais velhos, já mais adiantados na

escola, fizeram ambos percursos escolares difíceis, com muitas negativas e retenções, muitos relatórios e quase sem apoios. De tal modo que, ainda hoje em dia, o mais velho foge dos livros e mal sabe escrever, e o do meio, ainda este ano andou em aflições sem se saber se conseguia passar de ano. Estão ambos sob a alçada da educação especial, um com diagnóstico especializado de dislexia, outro com défice de atenção e concentração. A mãe conta que ela própria passou por dificuldades na escola, lembra-se de trocar algumas letras, diz que não conseguia nem tanto nem tão depressa como os outros, que na altura a vida não era nada fácil e não lhe sobejava muito tempo nem para os livros nem para a escola. Mas não culpa as dificuldades por que passou, culpa-se a si mesma, e agora que a filha também está com problemas, sofre com a possibilidade de ter sido ela a transmitir aos filhos este mal maior de não se ser bom para a escola... e já começa a acreditar que vão ser todos assim...

Alda, ou Aldinha como sempre me apetece chamar-lhe, por ser pequenina e franzina, alegre e miúda, que Alda soa mais a nome de mulher grande, como um dia ela há de ser... por agora, Aldinha miúda é um misto de reguila e mimada, às vezes a fazer lembrar a Mafalda (a do Quino, lembram-se...?), a afirmar com muito acerto o que mais ninguém tem coragem de dizer e a todos faz pensar... Alda é mesmo assim, uma criança muito observadora e atenta, que às vezes nos ouve em silêncio a pensar por dentro, para dentro, e que depois se sai com um comentário maduro e ajuizado, de gente grande em corpo pequeno... Esta menina, ao mesmo tempo Alda crescida e Aldinha miúda, tal como tantos outros meninos grandes que por aí andam, nasceu um dia há sete anos para ser grande e feliz, para tudo descobrir, para ajudar a todos, para aprender a ser e a crescer... E sem nem bem saber como nem onde, viu-se um dia sentada com a mãe em consultório de Hospital, para consulta de Pediatria, na especialidade de Neurodesenvolvimento.

Nessa altura ainda nem sequer tinha entrado para a escola, era agosto, em pleno verão, e o primeiro ano ia começar logo daí a uns dias, no mês a seguir. Desde os quatro anos que a mãe vinha a ouvir a educadora dizer que melhor seria que Alda tivesse apoio por dificuldades na linguagem. Chegou mesmo a ser observada e

referenciada pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância, por duas vezes encaminhada para avaliação da situação. Com um intervalo de um ano, entre os quatro e os cinco e entre os cinco e os seis, por duas vezes foram observadas algumas dificuldades na linguagem. Existem mesmo dois extensos relatórios quase idênticos, recomendando terapia da fala. E como é natural, de um ano para o outro, registou-se um agravamento relativo das dificuldades observadas. Se inicialmente Alda apresentava já um vocabulário pobre para a idade, dificuldades na construção das frases, e na descrição de situações simples, essas dificuldades foram-se agravando. Ambos os relatórios referem dificuldades em articular alguns sons da fala, como sucede muitas vezes nos primeiros anos de vida. Com o passar do tempo, os colegas de turma foram evoluindo e, naturalmente, o desfasamento entre eles e Alda foi-se acentuando. E a tão sugerida terapia de fala teimava em não chegar.

Um mês antes das aulas começarem, surgiu a oportunidade da tal consulta de Neurodesenvolvimento. A consulta foi breve e o relatório final muito claro: sofre esta menina de perturbação da linguagem compreensiva, de causa congénita, presente desde o nascimento e de carácter permanente. A médica escreve que devido à sua patologia de base, se deverá manter apoio por terapia da fala. Bastaram uns minutos de conversa com a mãe e a filha para a médica assim diagnosticar e atestar. Terceira avaliação, terceiro diagnóstico, em sintonia absoluta. Mas o que no primeiro relatório surgia como uma dificuldade moderada, acentuou-se no segundo, e apresenta-se no terceiro como perturbação congénita de carácter permanente. Cada especialista teve sempre acesso aos documentos anteriores que a mãe foi guardando e apresentando com todo o cuidado. E de avaliação em avaliação, a dificuldade foi evoluindo sem que, entretanto, haja conhecimento de nenhuma tentativa de estimulação ou apoio.

Naquele Verão, todo o processo de Alda, contendo os três relatórios das três avaliações sucessivas, chegou à escola mesmo antes da própria criança. Quando Alda chegou para o primeiro dia de aulas, a professora já estava informada sobre todo o histórico, sobre a referência precoce do problema, sobre o diagnóstico recente da

sua patologia, sobre a requerida terapia. Tão informada e atenta que nos meses a seguir passou a transcrever para todas as fichas de avaliação trimestral, *ipsis verbis*, o texto das conclusões dos três relatórios. Dez longas linhas de texto repleto de terminologia técnica e especializada, que ninguém sabe até que ponto a própria professora entende bem, mas de que nunca mais se iria esquecer (nem deixar ninguém esquecer). Mesmo tendo escrito em avaliações sucessivas que “*a aluna atingiu a maior parte das competências pretendidas para este período*”, a professora fez sempre questão de continuar a referir o problema, de tudo explicar com base naquele diagnóstico, de nunca valorizar demasiado os aspetos positivos e de sempre refrear os naturais anseios e expectativas maternas. Em seu entender, nunca se poderiam esperar grandes progressos naquela criança, se não estava a ler ou a escrever tanto como os outros, isso era absolutamente natural, como poderia ser de outro modo com uma doença assim...

Nove meses depois, ainda a frequentar o primeiro ano de escolaridade, Alda retornou à mesma consulta de Pediatria do Neurodesenvolvimento, para um seguimento já previamente programado. A consulta foi ainda mais breve do que a primeira. A médica recordava-se perfeitamente de Alda e perguntou de imediato como estavam a correr as coisas na escola. Ao que mãe e filha terão respondido que as coisas corriam mais ou menos. Com base numa leitura atenta da avaliação final do 2º Período, colocou a questão: “*Continuas a trocar letras...?*”. E com base na resposta, que sim, que de facto a Alda continuava a trocar algumas letras, surgiu um novo diagnóstico e um novo atestado médico: perturbação da leitura e escrita (dislexia) com dificuldades de articulação verbal. Com indicação para apoio em sede de educação especial, se se observar risco de insucesso escolar.

Este quarto relatório foi entregue no Serviço de Psicologia do Agrupamento. Analisada a situação, optou-se por não encaminhar Alda para apoio, dizem-nos que “*por a situação não ser ainda suficientemente grave.*”

Aparentemente, esta não é uma história nem de abandono, nem de incompetência. Nem sequer de carência. Não faltaram a Alda nem os especialistas, nem as avaliações, nem os diagnósticos nem os

relatórios. Faltaram os apoios, é certo, mas a situação nunca pareceu tão grave assim, não era grave no início e mesmo no final da história *ainda* não é tão grave que deva (ou possa) ser encaminhada para apoio. Não era, não é, mas vai sendo. E de avaliação em avaliação, sem que ninguém diga “*basta!*”, as dificuldades vão-se agravando e os sucessivos diagnósticos vão sendo progressivamente mais graves. Naturalmente. Mas é assim que se faz nos nossos dias. Mesmo que pareça difícil acreditar que é para isto que nos formamos nas universidades e que investigamos todos os dias... observar, codificar, atestar, prescrever, informar, colocar no processo do aluno e na base de dados, transcrever para a ficha de avaliação, com recurso a computadores e a processadores de texto, envolvendo, tanto quanto possível, múltiplos especialistas e diferentes especialidades. Mas sobretudo, avaliar, avaliar, avaliar. E se possível, voltar a avaliar. No percurso, sugerem-se quase sempre designações e termos técnicos de elevada complexidade, nomes que passam a ser utilizados para explicar as dificuldades observadas. Tendem a aceitar-se como factuais, seguros e permanentes, os resultados de avaliações anteriores, mesmo que sejam lesivos e causem ainda maior impedimento a uma evolução na aprendizagem... Mais do que observar a própria criança ou adolescente, a forma como sente e reage, a forma como está a evoluir, as dificuldades que surgem num dado contexto, na relação com um dado método, no meio de uma turma ou no seio familiar (talvez por tudo isto parecer muito informal, muito subjetivo e impreciso), professores e especialistas atentam sobretudo aos documentos. Nas suas fichas de avaliação, a professora transcreve os relatórios médicos, na consulta médica analisam-se cuidadosamente as fichas de avaliação. É assim que se faz, talvez porque se entende como absolutamente essencial registar e analisar com toda a precisão, tudo o que os especialistas anteriores atestaram. É preciso cuidar de fazer a história do problema, basear-se só naquilo que está escrito, no que parece inequívoco e está bem documentado. E sem que ninguém se aperceba, nesta circularidade, nesta espécie de espiral (ou tempestade) perfeita, cada aluno acaba por se parecer cada vez mais com a sua própria imagem, construída numa sucessão de pareceres.

Esta não é uma história de terceiro mundo, ninguém aqui passa fome nem anda descalço, pelo menos não nesta história. Aqui há recursos, processos individuais, legislação e burocracia quanto basta. Há especialistas, muitos técnicos. Hospitais bem equipados. Conhecimento científico comprovado. Aprovado. Pela comunidade científica e pela comunidade em geral. Culturalmente aprovado. Eu sei, sabemos todos, que em muitos sítios do país ainda não é assim, que em muitos outros lugares podem até faltar os meios, os médicos, os especialistas, onde e quem avalie, ou até quem note ou saiba ver que uma determinada criança precisa de ser avaliada. Infelizmente, ainda acontece. Mas não foi assim neste caso. Se conto a história de Alda, é precisamente porque é assim que se espera que as coisas aconteçam. É assim mesmo, é assim que está previsto, é assim que se deve fazer, é assim que se faz... Avalia-se, relata-se, reporta-se, avalia-se de novo, relata-se, reporta-se, encaminha-se ao hospital, diagnostica-se, relata-se, informa-se a escola, regista-se a informação, repete-se a informação. Ninguém se esqueceu de Alda, ninguém ignorou o problema, ninguém se enganou no diagnóstico, ninguém faltou a nenhuma consulta. Substituíam-se os protagonistas desta história por outros com formação e especialidade similar, e provavelmente tudo será muito similar. O sistema funciona como está previsto que o sistema funcione. Não foi possível proporcionar terapia da fala a esta criança, nem qualquer outro tipo de apoio, mas mesmo isso parece normal, natural. Avaliado o problema, o principal está feito e os meios são os que existem. É muito frequente que os pais tenham de recorrer a serviços privados no exterior da escola, o que não se estranha que não aconteça em tempos de crise e dificuldade económica acrescida. Tudo conforme o sistema.

Então porque será que não me conformo?

Porque é que acho que isto é uma enorme violência?

Talvez até pior que nada. Porque se nada tivesse sido feito, seria negligência. E assim, que podemos chamar ao que fazemos acontecer assim, precisamente assim...

Ninguém olhou para esta criança com o objetivo de a ajudar a evoluir, a aprender, a adquirir o que lhe parecia faltar. Porque para a maioria dos intervenientes isso provavelmente nem seria sequer uma

possibilidade. Se existe um problema, permanece-se com esse problema. Se existe uma dificuldade ou um distúrbio, aceita-se que o aluno fará apenas o que puder fazer, e se não conseguir, é porque é assim mesmo, que mais se pode fazer...

Esta é, a meu ver, uma história que ilustra bem como o sistema funciona. Uma história que mostra “o estado a que isto chegou”¹⁰. Ou seja, uma história que mostra que precisamos de uma profunda (r)evolução na forma como pensamos e como fazemos quando se trata de avaliar e apoiar alunos em dificuldade (e.g., Sternberg, 2007). Na grande maioria dos casos não nos faltam recursos, mas falta-nos quase tudo quanto à melhor forma de os gerir e utilizar. Faltam sobretudo resultados, falta-nos exigir, verificar e validar resultados. De tanto e tantas vezes avaliarmos os alunos em dificuldade, quase sempre nos esquecemos da necessidade de avaliar as nossas próprias práticas, e os resultados dos procedimentos técnicos desenvolvidos. Ou seja, falta-nos uma política de qualidade (e.g., Gonçalves & Costa, 2011), de qualidade total (e.g., Mukhopadhyay, 2005; Sallis, 2002), que promova uma análise dos processos, dos procedimentos e dos recursos, que equacione e assegure uma melhoria contínua. E além disso, falta-nos sensatez, simplicidade e bom senso. Respeito pelas crianças e pelas famílias que assim andam de mão em mão, num amargo penar, em crescente aflição...

Infelizmente há muitas outras crianças e adolescentes no país sem médico de família e no limiar da pobreza, muitas vezes com fome e sem meios. Não se pode ignorar. Mas a realidade é que há muitas escolas e muitos agrupamentos onde inadequadamente se atribui a falta de apoios à falta de meios. Na realidade todos os meios existentes estão a ser canalizados para processos de avaliação e diagnóstico muito burocratizados, que embora sejam unanimemente considerados imprescindíveis, se mostram pouco úteis em termos de apoio e intervenção. Alguns alunos passam por sucessivos momentos de avaliação, sucessivamente por diferentes técnicos, são elaborados

¹⁰ Excerto de frase atribuída a Salgueiro Maia, na noite da revolução...

sucessivos relatórios, preenchidos sucessivos planos de recuperação e os processos individuais acumulam documentos de muitas páginas. Também por causa da complexidade dos processos, outros alunos esperam meses por uma avaliação especializada que permita constituir um diagnóstico e (pelo menos em teoria) iniciar um apoio especializado. Que pode nunca chegar. Ou chegar quando a dificuldade já se agravou tanto, quando o desfasamento em relação aos colegas já se tornou tão grande, tão acentuado, que a quase todos só permite confirmar o acerto do diagnóstico, sem esperança de uma recuperação. Como no caso de Alda, avaliação após avaliação, as dificuldades parecem ganhar realidade, veracidade, densidade. Quem lê um relatório antes de preparar o seguinte, quase que se dispensa de olhar de novo o aluno, pelo menos sem pressupostos ou ideias prévias. De tanto se nomear a dificuldade, adensa-se o nevoeiro que a todos impede de descobrir o verdadeiro nome de cada um...

Avaliar primeiro, intervir só depois...

O caso de Alda parece ser uma história que se repete, uma história que julgo ser muito frequente, nos consultórios, nos hospitais, nos gabinetes de Psicologia. Tão repetida que até já parece uma história normal e banal. Que traduz bem todo um conjunto de concepções e convicções vigentes. Como tantas outras coisas a que nos habituamos e julgamos normais e que afinal nos são tão lesivas ou mesmo letais¹¹...

Parece normal simplesmente acreditar que as crianças nascem, crescem, vão para a escola; e depois umas têm problemas e outras não. Há alunos com dificuldades, e há os outros. E se assim é, cabe aos técnicos identificar quem são uns e os outros, os que podem

¹¹ *Normose* é um termo que foi inicialmente criado por Jean Yves Leloup em França, e por Roberto Crema, no Brasil (Santo, 2011). Ambos trabalharam depois com Pierre Weil (2000). Designa o resultado de um conjunto de crenças, opiniões, atitudes e comportamentos considerados normais, logo em torno dos quais existe um consenso de normalidade, mas que apresentam consequências patológicas e/ou letais. Alguns exemplos de *normoses*: usos alimentares como o açúcar, o uso de agrotóxicos e inseticidas, o consumo de drogas como o cigarro ou o álcool (na obra citada, p. 62).

aprender normalmente e os que precisam de apoios especializados por perturbações graves e permanentes. Contratam-se especialistas, muitas vezes em número insuficiente para as necessidades, e as crianças, aguardam em fila, a sua vez para um processo de avaliação sem o qual não há apoios nem alternativa. O que é normal e parece natural é que aprendam todas as mesmas coisas e ao mesmo tempo, em grupos turma de 25 a 30 alunos. O que é normal e saudável é que se aprenda sem dificuldades e que os professores não tenham que fazer mais do que ensinar e avaliar a todos por igual. Nem seria razoável nem justo de outro modo. Devem ser todos tratados do mesmo modo, cumpre-se o programa e os horários, cumprem-se as regras e os procedimentos, e é natural que alguns, porque têm problemas, vão ficando para trás. Ninguém estranha. Há famílias inteiras que têm problemas, e o mais natural é que, se alguns dos irmãos já têm dificuldades, uma menina como Alda também os tenha. Ninguém duvida.

Mesmo que não seja nada disto o que a legislação em vigor consagra:

“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”

(excerto do preâmbulo do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro)

A regra é a diversificação, e todos os apoios e sinalizações são a exceção. A regra é a adequação à diversidade e às necessidades de cada um, haja ou não diagnóstico ou relatório, plano de apoio individualizado ou medidas educativas específicas. A regra é a escola inclusiva e necessidade de uma “*educação flexível*”, num esforço coletivo para “*o sucesso educativo de todos os alunos*” (idem).

Ora, na realidade, desde o primeiro dia que toda a gente sabe que este ou aquele aluno precisa de ajuda, precisa de estímulo, de mais tempo ou de mais apoio. Que alguns alunos precisem de um olhar mais técnico ou especializado, compreende-se. Mas que todos precisem de ficar à espera que essa avaliação especializada ocorra, que finalmente surja um diagnóstico, um relatório, uma referência para apoio e tudo o mais que a legislação e a administração e as rotinas de cada escola impõem... isso não se compreende nem se aceita. Nem a lei o exige, nem a prática o recomenda. Se os meios existentes forem adequadamente alocados a atividades orientadas para começar desde logo, tudo pode ser bem diferente. Estimular, promover aprendizagens de forma diferenciada, mobilizar tudo e todos, apoiar e envolver, tudo isto muito antes de classificar e diagnosticar, muito antes de referenciar e ficar à espera.

Mas pelo contrário, há gabinetes de Psicologia que são verdadeiros arquivos de papéis, onde quase não há espaço para os alunos e onde a burocracia, a terminologia e os códigos técnicos imperam. Onde um psicólogo para mil ou três mil alunos não dá conta das intermináveis listas de espera para uma avaliação psicológica especializada, para a definição de uma causa e a determinação de um diagnóstico para elaboração de um relatório que tudo sintetize e ateste. E depois de tudo isso, se no final de tudo os resultados dessa avaliação especializada mostrarem que não é o caso, que não tem aquela criança patologia ou distúrbio de *“carácter permanente”* ou dificuldade de gravidade suficiente para ser considerada para os serviços de educação especial e apoio...?

A realidade é que numa leitura mais conservadora da legislação em vigor, nessa eventualidade, nada há a fazer. Verificando-se que as dificuldades não têm origem em *“necessidades educativas especiais de carácter permanente”*, supõe-se que deve o aluno continuar por sua conta e risco. Não havendo patologia ou perturbação de carácter permanente, não há apoios. Tal como não havendo doença, não há tratamento. É como se o aluno no fundo não aprendesse porque não quer, provado que foi que nenhuma perturbação ou impedimento patológico realmente existe...

Na realidade isso quase nunca acontece. A maioria dos alunos referenciados para avaliação de dificuldades na aprendizagem veem o seu diagnóstico confirmado. Ou porque ao fim de tanto tempo de espera e de tanta dificuldade acumulada, quase todos os casos já verificam as condições de referência para apoio, ou porque os técnicos sabem bem que, de outro modo, nenhuns apoios irão receber...

Mas não é assim que o mesmo Decreto-Lei nº3 de 2008 prescreve no Artigo 6º. O artigo que define o processo de avaliação depois da referência pelos pais ou professores, indica o caminho a seguir na alínea e), de forma a não gerar qualquer equívoco:

“Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.” (idem, p.156)

Ou seja, a mesma lei que define a educação especial e os apoios especializados, torna muito claro que o essencial é diferenciar, individualizar, promover competências e responder às necessidades educativas de todos os alunos. Define que é necessário responder a todos, com os apoios mais adequados a cada situação específica. Encontrar para cada um as soluções mais adequadas, sempre que possível, dentro do contexto educativo e de forma inclusiva.

Então porque razão não se cumpre a lei tal como está na lei...? Porque motivo se invoca a legislação em vigor, precisamente para fazer o contrário do que vigora na letra da lei...? Com ou sem necessidades educativas especiais de carácter permanente, porque não se encontram soluções de apoio “*mais adequados a cada situação específica*”. E a resposta mais comum, é que não há meios, recursos ou condições. A realidade é que a generalidade dos meios se centram em tarefas de referência, avaliação e diagnóstico. E muito menos em estratégias de intervenção, psicossocial, psicopedagógica, ou psicoeducacional. Investe-se mais na avaliação e no diagnóstico

clínico do que na solução em termos educacionais. A realidade é que a grande maioria das pessoas envolvidas nesta, e noutras histórias como esta, estão realmente a tentar fazer o melhor que sabem, estão a fazer como aprenderam ou como se convencionou, como acham que se faz e deve fazer. A realidade é que concebem a avaliação com condição *sine qua non*, necessária e prévia, sem a qual não se pode fazer nada. Porque não se pode tratar uma criança de modo diferente sem que se confirme que é mesmo uma criança diferente. No fundo, domina ainda uma conceção de uma escola-fábrica, de uma escola uma, igual para todos e ciosa do estrito respeito quanto a essa igualdade. À partida os alunos são todos iguais e devem ser tratados como iguais. Nem seria justo de outro modo. Mesmo quando estamos cientes, tal como a lei consagra, que a diversidade é a regra, a uniformidade a exceção. As crianças a aguardar avaliação, ficam numa espécie de terra de ninguém, numa espécie de campo de refugiados em tempo de guerra. Não são nem daqui, nem dali. Sabe-se que não estão nem preparados nem a conseguir acompanhar os outros (o que quer que isso signifique) mas não se sabe ainda o que se lhes pode fazer. Nem se, nem como, se pode ajudar. A realidade é que nada se faz porque assim se pensa. Mesmo quando um olhar mais atento (e sensato) demonstra que fazer nada é coisa que não existe, que o tempo de espera faz e faz muito, muito para lá do que se espera... E apesar disso, nada mudará sem que mude esta forma de conceber. São as mentalidades e não as leis que ditam as práticas e as regras na escola. O problema nunca foi, nem é, a legislação em vigor. Tantas coisas estão legisladas e nunca são praticadas. Veja-se a título de exemplo como têm sido escrupulosamente cumpridas as tão obrigatórias Metas Curriculares. Veja-se como dentro do mesmo sistema educativo há quem faça precisamente ao contrário. Há uns dias, Adelino Calado, (re)conhecido diretor do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, dizia na SIC Notícias, em debate frente ao Secretário de Estado¹²...

“...a nossa avaliação [no Agrupamento de Carcavelos] tem muito

¹² Debate realizado logo depois do programa “Linha da Frente”, episódio 28, emitido a 15 de Outubro de 2016, sob o título: “Escola Cá e Lá”, comparando escolas portuguesas e finlandesas, disponível em <http://www.rtp.pt/play/p2231/e254686/linha-da-frente>

mais a ver com as dificuldades que eles [os alunos] vão tendo, e como é que nós os conseguimos ajudar...”

E acrescentou ainda...

“o que pretendemos saber é o que é que os alunos vão aprendendo [*monitorizar*] e, se não aprendem, o que é que é preciso fazer para que eles aprendam [*alternativas de intervenção*]”.

Precisamente. É precisamente isso o que todos pretendemos. Trabalhar de forma a que aprendam, a que evoluam na aprendizagem. Investigar e descobrir o que é preciso fazer, o que de melhor se pode fazer para que todos aprendam. Não que todos aprendam as mesmas coisas nem sequer ao mesmo tempo. Mas que todos estejam em percurso de aprendizagem, sem desistir, sem desanimar, sem regredir.

Nem o agrupamento de Escolas de Carcavelos está fora da lei nem a lei ignora que as dificuldades são quase sempre diferenças. Nem perturbações nem doenças, sobretudo diferenças. O problema legal surge quando uma dada interpretação das normas encaixa na medida exata no modo como se pensa e sempre se aprendeu a fazer. Por exemplo, quantos psicólogos (ou quantos professores) aprenderam ou se habituaram a realizar relatórios de progresso¹³, ou formas de implementar sistemas de monitorização das aprendizagens

¹³ Sumariamente podemos dizer que há três tipos de relatórios psicológicos: relatórios de perfil, relatórios de estado, relatórios de progresso. Os primeiros são os mais habituais e estabelecem um perfil de competências, de aptidões, de atitudes e comportamentos. Baseiam-se em provas padronizadas e de grande poder psicométrico. Os segundos descrevem, caracterizam tão rigorosamente quanto possível uma situação, um contexto, o estado de um problema tal qual se apresenta e foi possível observar num dado momento. Baseiam-se muitas vezes em medidas de avaliação funcional ou autêntica, e correspondem a uma fase ou a uma etapa de uma situação em evolução. Os terceiros são raros, muito raros. Tão raros quanto úteis, essenciais. Atestam um percurso, um processo, educacional ou de intervenção. Mostram como se evoluiu entre um estado inicial (*baseline*) e um estado atual (resultados), ao longo de uma curva de aprendizagem que ainda continua a ser trabalhada. Baseiam-se sobretudo em procedimentos de monitorização de progressos. Estes três tipos de relatórios correspondem, de algum modo, às três fases do modelo RtI, dado que: no nível I, universal, se pretende sobretudo analisar processos e curvas de aprendizagem; no nível II, adicional e complementar, pode ser muito útil caracterizar com todo o cuidado um dado problema ou situação desadaptativa, descrever e operacionalizar; no nível III, e só no nível III, fará todo o sentido proceder a uma avaliação extensa e padronizada, que permita determinar um perfil psicológico e comportamental tão exaustivo quanto possível. Três tipos de relatórios, três níveis de atuação, através de três ordens de avaliação. A partir de diferentes procedimentos e com objetivos muito diferentes. Mas todos os psicólogos a trabalhar com dificuldades na aprendizagem precisam de saber realizar qualquer destes relatórios, a partir de diferentes metodologias, em função dos objetivos e do contexto.

ou de elaborar gráficos de evolução, em turma ou individualmente...? Refiro práticas comuns de *assessment*, procedimentos de avaliação que orientam e guiam as intervenções mesmo enquanto ainda decorrem, sugerindo ajustes ou adaptações, incentivando ao esforço e à persistência no sentido do crescimento, do desenvolvimento... Centrados na solução e não tanto no problema.

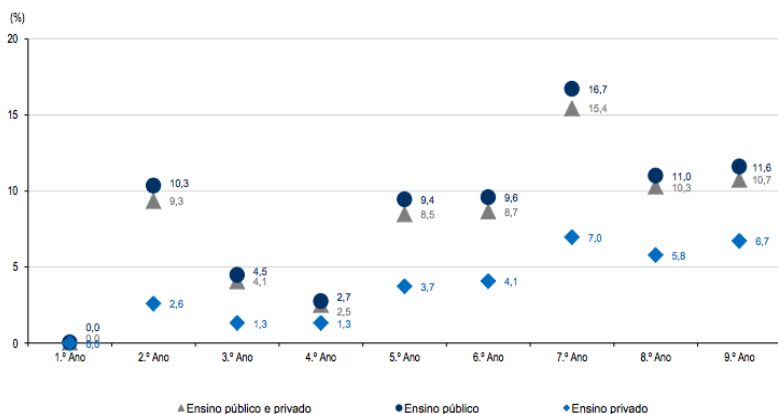
Ou intervir primeiro, e avaliar depois...

Uma intervenção psicopedagógica precoce, atenta, individualizada, diferenciada, centrada na evolução, no desenvolvimento de competências, mais na aprendizagem do que no ensino, mais no prognóstico do que no diagnóstico, ajudaria a superar um elevadíssimo número de entre todas estas dificuldades. Em muitos casos, sem nunca chegar a ser necessário nem uma avaliação especializada nem um diagnóstico. Como se faz em países como os Estados Unidos ou a Finlândia, com base no modelo RTI. Como já acontece em muitas escolas em Portugal, públicas e privadas. Por exemplo, no Agrupamento de Escolas de Carcavelos, no Colégio de São José em Coimbra, no Colégio Corte Real na Moita ou nos Ginásios IDEA a decorrer no Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire na Pontinha. Só para citar algumas instituições mais ligadas neste momento ao Projeto IDEA e a participar neste nosso III Encontro. Mas muitas mais, tantas mais, estão a evoluir para novas práticas. Costumo dizer que estamos a viver na educação um processo evolucionário em curso. Não é um novo *PREC* porque não é uma revolução, é uma evolução. Contínua, discreta, ainda quase impercetível. Mas a decorrer. Imparável. Dentro de uma década ou talvez duas, todo o sistema estará irreconhecível. Sabem como sei...?

Uma em cada dez crianças a frequentar hoje o 2ºano de escolaridade vai ser retida no final deste ano letivo. Assim nos dizem as estatísticas oficiais (DGEEC, DSEE, & DEEBS, 2016), de onde se extraiu o gráfico da Figura 1. E se não se entende que vantagem pode ter para estas crianças e para a comunidade que assim sejam

avaliadas e retidas, ainda menos se compreende que se imagine que é possível ter equipas de psicólogos, terapeutas da fala, especialistas em educação especial, neurologistas ou pediatras do neurodesenvolvimento, a avaliar e a diagnosticar cada uma delas. Porque é que 10% dos portugueses precisam de começar o seu percurso escolar com uma experiência pessoal de insucesso, retenção e exclusão...? Para que serve? A quem serve? Onde começa este problema? E onde acaba? Que podem fazer os pais, os professores, que pode fazer a comunidade...

Figura 1 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico, por ano de escolaridade e natureza do estabelecimento, em Portugal (2014/15).



É preciso fazer evoluir o sistema. A forma como se ensina e educa, e a forma como depois se avalia e intervém quando surgem dificuldades. As razões que vão levar estas crianças à retenção e ao insucesso precoce podem ser múltiplas e estão largamente documentadas na literatura e nos múltiplos documentos produzidos em Portugal, no espaço europeu, deste e do outro lado do Atlântico. Conhecidas as causas, feito o diagnóstico da situação, porque será que se insiste antes em diagnosticar cada criança, tão tarde quanto possível...? Como se a primeira hipótese a colocar fosse sempre a

possibilidade de um problema na criança, da criança ou mesmo por culpa da família da criança.

Todos estes alunos estão neste momento na escola, não é difícil encontrá-los. Estão espalhados por todas as escolas do país, em número um pouco mais elevado aqui ou acolá. Mas até isso é possível prever e saber. Não nos faltam dados, números nem recursos.

Só não sabemos ainda o nome de cada uma destas crianças. Mas vamos saber dentro de meses. Por alturas do Natal já costuma haver professores a falar aos pais em retenção. Na Páscoa, muitas já terão *descolado* de tal maneira do *pelotão*, que provavelmente será irremediável fazer uso de retenções e encaminhamento para avaliação psicológica, para pesquisa de necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Nós não abandonamos as crianças. A Alda não foi abandonada. Pura e simplesmente, primeiro deixamos as coisas agravarem-se, depois esperamos que sejam muito bem avaliadas e rigorosamente reportadas e só depois, com sorte, talvez mesmo com muita sorte, seja possível intervir. Enfim...

Ora se os números são o que são, e são assim ano após ano, mais décima, menos décima, então porque esperamos pela avaliação para intervir...? Porque é que é preciso esperar que o professor avalie negativamente e que a equipa de psicologia avalie psicologicamente e que todos identifiquem a criança, o problema, o diagnóstico...? Porque não começar logo em setembro a estimular, a trabalhar, a exercitar, a treinar, a ginastacar...? porque não intervimos antes de avaliar? Junto de TODOS os alunos, com uma instrução de qualidade, melhorada, diferenciada, colaborativa, criativa. Como se faz no primeiro nível do Modelo RtI, como estão a fazer tantos professores e todas as escolas empenhadas neste processo evolucionário em curso¹⁴. Intervir, estimular e ativar, primeiro. Diagnosticar...? Só depois. Se e quando for imprescindível. Porque a avaliação nem sempre ajuda a entender o que mais importa saber...

¹⁴ Se o leitor não conhece a Rede Educação Século XXI, então sugiro que pesquise <http://www.redeeducacaoxxi.pt/> e talvez queira analisar a Carta de Princípios, e quem sabe, talvez concorde connosco que já a subscrevemos, que é preciso, que é urgente agir em favor de uma escola pública em evolução. Uma rede é feita de muitos nós, a partir de todos nós.

A aprendizagem é constante, as dificuldades variáveis

Em termos de senso comum, pensa-se quase sempre que as dificuldades caracterizam os alunos de forma permanente e que a aprendizagem, essa sim, varia imenso... ora se aprende, ora não, ora nada ou quase nada. Um aluno que tem uma dificuldade, aprende de forma muito irregular e inconstante: assim se pensa habitualmente. Ora, parece-me ser precisamente ao contrário. A aprendizagem é permanente, constante, de uma forma ou de outra, sempre se aprende, seja o que for, e nem sempre aquilo que se pretendia aprender, ou ensinar. E o que realmente se aprende permanece em nós. Aprende-se de forma explícita ou implícita. Aprende-se a fazer ou a evitar fazer, aprende-se a dizer ou a calar, aprende-se a perturbar ou a acautelar... um aluno pode estar bem sossegado e aparentemente inativo e estar a aprender imenso e imensas coisas. Nem sempre a partir do currículo. Nem sempre o que mais lhe (e nos) convinha que aprendesse.

Numa sessão ontem ao fim da tarde, uma mãe preocupada, dizia-me que pergunta muitas vezes ao filho de 10 anos, recém-chegado ao 5º ano, porque é que ele é assim, porque é que não faz, ou não quer, ou não tenta... porquê? Na realidade, não só é pouco provável que obtenha uma resposta, como ambos estão a aprender um com o outro, várias coisas. Permanentemente. O filho, a aprender que não satisfaz, que não é como devia ser, que alguma coisa está mal, mesmo sem se saber porquê. A mãe, que as coisas vão de mal a pior, que já não consegue entender nem controlar (e controlar-se!), que já não sabe o que fazer, como segurar a causa de tamanho mal... É literalmente a isto que se chama desânimo aprendido (*learned helplessness*, e.g., Maier & Seligman, 1976). Algo que conhecemos bem há 30 anos e que se refere aos efeitos nocivos de uma exposição repetida a acontecimentos aversivos que não se conseguem controlar nem evitar. Simplificando, aprende-se a desanimar. E isto é algo tão permanente e tão nosso que já ninguém nota que atrás de um aparente esforço de entendimento e recuperação, nos vamos ensinando precisamente o contrário do que queríamos aprender.

Como não acontece apenas em família, no calvário dos trabalhos

de casa que se arrastam durante horas e que ninguém consegue evitar; que quanto menos se fazem, menos se querem fazer e pior se fazem... Também acontece na escola, dentro e fora das aulas, acontece no dia a dia. Aprende-se que não se consegue, aprende-se a evitar, a fugir, a contornar, a contrariar, a resistir, a insistir, a desesperar.¹⁵

Acontece quando se recorre à farmácia para resolver problemas de atenção, de memória, de estudo, de tristeza e cansaço. Mesmo que se ignorem todas as vozes que sugerem a inutilidade de tanto medicamento (e.g., Saul, 2014), mesmo que se acredite que algumas crianças podem beneficiar do consumo de metilfenidato para o controlo do défice de atenção, não é possível ignorar o que assim se aprende, o que assim se ensina. Que é na caixa dos medicamentos que se controla, que se consegue, que se encontra a solução.

Números da Direção-Geral da Saúde (DGS), com base em dados do Infarmed (em relatório publicado em março de 2016), referem que em 2014 se registou um consumo de cerca de 7 milhões de doses de metilfenidato na população em idade escolar (entre os 5 e os 19 anos de idade), e que mais de metade na faixa etária entre os 10 e os 14 anos. No relatório do ano anterior (DGS, 2015) era já possível verificar que entre 2009 e 2013 o consumo tinha mais do que duplicado. O que levou os autores do relatório a citar uma entrevista ao “El País” em Setembro de 2014, por Allen Frances, responsável pela coordenação da DSM-IV (onde se definem os critérios de diagnóstico do défice de atenção, vulgo, hiperatividade), manifestando a sua enorme preocupação pelas elevadíssimas taxas médias de prevalência anual de síndromes de hiperatividade infantil, em especial nalguns países (referindo estudos publicados na Holanda que apontavam para taxas de 32%; e nos EUA, em adolescentes, entre 11 e 15%). Passo a citar:

¹⁵ Hoje, ao fechar deste livro, recebi um email da mãe do tal menino de 10 anos que exemplifica bem como por vezes começamos a intervir antes mesmo de avaliar, antes mesmo de conhecer. Escreveu-me a mãe: *“Falei-lhe em si. Disse-lhe que o poderia ajudar a trabalhar de uma maneira diferente e que ele não tinha problema nenhum. Disse-lhe que conhece muitos meninos que, tal como ele, não estão com tanta atenção nas aulas porque preferem realizar pesquisas e trabalhos de grupo para aprender. Ele ficou radiante. Disse, de imediato, que a queria conhecer. (...) acho que cimentei muitas das ideias que já tinha. Não quero mais avaliações, nem fármacos, quero um menino motivado, determinado e com muita autoestima - capaz de enfrentar as suas eventuais dificuldades. Todos as temos na vida futura.”* Há mães que aprendem...

“para além de pôr em causa a idoneidade destes valores, Allen Frances interrogava-se sobre as consequências no funcionamento mental das crianças medicadas, precoce e continuamente, com psicofármacos, em especial por se desconberem os efeitos na vida adulta” (pp.79-80)

E o mesmo relatório continua:

“...vamos sabendo da facilidade com que em Portugal muitos profissionais, licenciados ou não em medicina, sugerem ou mesmo “diagnosticam” “hiperatividade infantil”, recomendando/ sugerindo a utilização de fármacos que integram este grupo terapêutico, contribuindo, muito provavelmente, para o significativo aumento de consumo do metilfenidato. Será que esta fúria farmacoterapêutica está isenta de consequências no funcionamento mental futuro de quem é alvo passivo de decisões tão pouco prudentes?” (pp.80)

Compreendendo a preocupação médica, parece-me importante acentuar a minha enorme preocupação educacional. Há milhares de crianças e de adolescentes, todos os dias a aprender que a atenção e a concentração se controlam com um comprimido, ou com vários. E que é assim que podem melhorar muito o seu desempenho escolar. Não admira que sejam já tão frequentes as vozes que referem um extraordinário aumento do consumo de substâncias estimulantes no ensino superior. Não tanto para tratar seja o que for, mas para assegurar o sucesso, os melhores resultados em testes e exames.

Como vimos, não existem dificuldades permanentes. Nem constantes. Se forem permanentes, por definição não são dificuldades. Passam a ser distúrbios, disfunções ou o que melhor se entender chamar-lhes. Mas as dificuldades, essas são sempre variáveis. Podemos dizer que são uma constante na vida, no sentido em que sempre nos vamos deparando com situações mais ou menos difíceis. Mas aquilo a que chamamos dificuldade é sempre uma variável. A palavra *dificuldade* serve-nos no dia a dia para caracterizar uma grande variedade de situações (e de múltiplos esforços na resposta a essas situações). Um aluno pode começar a ler em esforço e gradualmente notar que vai ficando mais fácil. Por isso preferimos a IDEA de Ginásio, de *coaching*, sempre com base nos princípios e pressupostos do aconselhamento educacional. Para ajudar cada aluno

a deixar de se refugiar na sua própria zona de conforto, a expandir a zona de aprendizagem, sentindo-se protegido de riscos e medos maiores (e.g., Senninger, 2000). Tal como nos capítulos a seguir se ilustra e melhor se explicará.

IDEA – um modelo integrado de avaliação e intervenção

Para o Projeto IDEA, avaliar é essencialmente tomar consciência, tornar consciente o que indistinto ou embebido está, tão indistinto ou imbuído que, estando lá, quase não se vê, quase não se nota. Tomar consciência, conhecer, descrever e entender (ver Figura 2). E depois, estimular e ativar. Ou seja, na nossa ótica, trata-se de sintonizar com o aluno, de o observar em contexto e de o entender em evolução. Ou seja, nunca sozinho, nem estático. Nem parado, nem perdido, nem isolado. Esquecer qualquer IDEA de que o *bug*, o erro, o problema, está no aluno. Que é essa *brecha* pessoal, que pode estar na origem de tudo, que não o deixa fazer quase nada...

Figura 2 – IDEA: um modelo integrado de avaliação e intervenção.



Conclusão

Sempre houve, e a meu ver, sempre há de haver, histórias interessantíssimas de alunos (interessantíssimos) em dificuldade, nas mais diversas situações de aprendizagem... Eu confesso que nunca fiz uma pesquisa histórica, sistemática e sólida, sobre a vida dos grandes "*dislêxicos*" mas há inúmeras referências de que alguns dos maiores do nosso tempo terão estado em dificuldade na leitura como na escrita, na matemática como em múltiplas outras matérias. Figuras de renome na ciência, nas artes, na política ou na cultura, figuras como Einstein ou.... De todos se diz que foram dislêxicos, alunos em risco de insucesso, alunos difíceis que criaram aos seus professores, e ao sistema educativo, inúmeras dificuldades. Estudar estas biografias e narrativas de vida pode ser interessantíssimo e especialmente útil. Serve-nos muitas vezes para tentar mudar concepções tradicionais de que as dificuldades só ocorrem a certas pessoas e a certos alunos, por terem ou serem menos, e de menos... Que as dificuldades são apanágio de uma minoria desprovida e desfavorecida, de uns tantos infelizes que não têm pai nem mãe que os segure, ou cabeça que lhes chegue. Eu gostaria de pensar (de acreditar) que já ninguém pensa assim, que são coisas do tempo da "*outra senhora*", ideias que já não andam por aqui. Mas neste capítulo, contam-se histórias muito recentes, histórias que refletem a vida de muitas crianças que o Projeto IDEA conhece bem, meninos de palmo e meio, crianças recém-chegadas ao sistema educativo, que por serem frágeis ou virem de famílias com um historial de dificuldades, assim são diagnosticadas num esfregar de olhos, antes mesmo de haver tempo de aprender. Por inacreditável que possa parecer, podem surgir dificuldades antes mesmo de se estar numa situação de aprendizagem. Ainda nem se ensinou, ainda nem bem se tentou aprender. Há crianças que entram na escola de dificuldades ao peito, quase como de orelhas de burro na cabeça. Porque quando chegam no primeiro dia, já lá estão na escola os competentes relatórios que atestam tudo e mais alguma coisa. Que atestam sobretudo que têm perturbação ou disfunção específica que tudo vai dificultar. Podem os professores nem conhecer ou entender bem os nomes técnicos a

que se referem esses relatórios de muitas páginas eloquentes, mas mesmo sem saber ler nem escrever, conclui-se muito rapidamente que o aluno não aprenderá nem tão rápida nem tão facilmente, porque na realidade tem um problema. E que deve ser grave, ou não teria sido diagnosticado assim. Mesmo sem ninguém saber muito bem de que se trata, qualquer um entende (tal como a própria criança) que ali há gato, maleita, deficiência ou doença, e que daquele aluno não se pode esperar muito... Mas deixemos o leitor a pensar neste universo fascinante das dificuldades com carácter de precedência sobre a aprendizagem...

Diz-se que mais vale sê-lo, que parecê-lo... A realidade é que na escola como na vida, muito do que parece, é. E em sendo, assim permanece; perdura no tempo tal como é. Acontece assim para o pior, como para o melhor. Se alguém é famoso, popular e bem parecido, tende a ser considerado e valorizado acima do comum dos mortais. E saber que a caminho do sucesso encontraram dificuldades, que lhes foi difícil o processo, o que demorou ou onde se atrapalharam, pode talvez ajudar a iluminar o caminho de todos nós. Foi assim com os santos, como ainda é hoje com os heróis, com os atletas e os campeões. Que outro sabor tem um campeonato ganho para lá de todas as dificuldades! Que outro valor pode ter acreditar, lutar e prosseguir... Dos Campeões espera-se quase sempre que lhes seja fácil. *Vine, vide, vinci*. Chegar, ver e ganhar. Um, dois, três, e já está. Pelo contrário: quando se tem oportunidade de observar campeões em dificuldade, quando se verifica que também falha o melhor do mundo, que se pode chegar à mais desejada vitória pela mestria de um ponta de lança mal-amado, que nos ensina tudo isso sobre dificuldades...? Na vida como na aprendizagem...

Há uns dez ou doze anos atrás, andando eu já a entretecer este projeto de repensar as dificuldades, lembro-me de ficar parada no tempo a ouvir o Dr. Mário Soares, ex-primeiro ministro, ex-presidente da república, figura por demais conhecida de todos os portugueses em todos os cantos do mundo, a conversar em direto na TSF com um grupo de jovens estudantes de uma qualquer escola deste país. E com aquele jeito de bom conversador, com aquela convicção e força que ainda hoje o caracterizam, foi grande o

privilégio de assim ouvir contadas em primeira mão, histórias da escola de um jovem aluno de seu nome Mário Soares. Só os grandes homens falam com tamanha facilidade das suas próprias dificuldades. Só os que maiores são, aqueles que tudo fazem para que, no futuro, também outros venham a ser grandes homens... E naquela manhã, ao vivo e em direto, Mário Soares não queria senão motivar, envolver e mobilizar todos aqueles que o ouviam. Incansável, lutador até ao fim, deixou ficar o seu próprio testemunho de que nem tudo na escola acontece de imediato e sem esforço. Contou que naquele tempo, tempo de escola e de aprendizagem, andava a certa altura o filho do Dr. João Soares por demais desmotivado, pouco atento e concentrado, em risco e com resultados... Coisa comum que na realidade acontece aos melhores, mas motivo de atenta e cuidadosa atenção de seu pai, grande pedagogo, grande diretor de um colégio que década após década, a tantos milhares tem ensinado. Fosse outro o tempo e poderia talvez o jovem Mário Soares ter sido enviado para avaliação psicológica e diagnóstico. Fosse outro o tempo e o entendimento. Que o Dr. João Soares fez simplesmente o que fazem todos os grandes educadores: procurou forma de melhor educar para melhor fazer evoluir. Procurou alternativas e estratégias, soluções e alterações. Empenhado em agir mais do que em reagir, determinado a intervir mais do que em avaliar, olhou à sua volta e procurou recursos e alternativas, os melhores recursos e as melhores alternativas, as que melhor se adequassem àquele jovem em dificuldade, aquele aluno em risco de não desenvolver todo o seu potencial (como acontece a tantas outras crianças e jovens em dificuldade). E se bem procurou, melhor encontrou. Ao contrário do que hoje em dia sucede a tantas outras crianças, o aluno Mário Soares não foi avaliado nem sequer diagnosticado, nem sequer alguém perdeu tempo a pensar nisso. Não se pediram relatórios nem medidas especiais, nem se diminuiu a exigência nem o esforço, não se castigou nem se puniu, nem tão pouco se fez mais do mesmo... muito pelo contrário. Fez-se aquilo a que hoje podemos chamar, estimulação acrescida, práticas de tutoria e de ensino diferenciado, de trabalho autónomo e trabalho de projeto, utilizando todos os recursos disponíveis e muita imaginação. Não se reduziu a exigência, mas

aumentou-se a estimulação. Não se hesitou em agir e em intervir, muito antes de avaliar ou medir. Mudou-se o contexto e não o aluno, ou mudou-se o aluno pela mudança de contexto. É o próprio Mário Soares que o conta em texto recente¹⁶:

“Conheci Agostinho da Silva com os meus dezasseis anos, quando o meu Pai, que muito o admirava, resolveu encarregá-lo de conversar comigo, três vezes por semana, e me despertar para as questões da cultura, da arte e da vida, duma maneira geral.”

Todas as crianças devem chegar aonde o seu talento e a sua determinação as leve. Para onde os seus sonhos as façam voar. Independentemente da sua origem, do seu ritmo, do seu jeito, do seu nível de desenvolvimento, das suas características, dos seus interesses. Tenham (ou não tenham) alguma patologia ou diagnóstico confirmado. O céu é o limite. E cabe à educação colaborar nesse processo, sem colocar entraves e impedimentos preconcebidos. Um diagnóstico é muitas vezes autolimitador e os apoios não favorecem nem a autonomia nem a autoestima. Muito pelo contrário: o caminho é sempre a evolução na aprendizagem, é o empenho e a determinação, e o gosto bom de verificar que se conseguem bons resultados. Onde quer que a aprendizagem nos leve, sem medo e para lá de tantas ideias e conceitos prévios.

Referências

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC),
Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), &
Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS).
(2016). *Educação em números: Portugal 2016*. Lisboa: DGEEC.

¹⁶ Texto sobre Agostinho da Silva, disponível no Arquivo Biblioteca Fundação Mário Soares, em http://www.fms Soares.pt/mario_soares/textos_ms/002/573.pdf

- Direcção-Geral da Saúde (DGS). (2015). *Portugal: A saúde mental em números: 2014*. Lisboa: DGS. Retirado de <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/estatisticas-de-saude/publicacoes/portugal-saude-mental-em-numeros-2014.aspx>
- Direcção-Geral da Saúde (DGS). (2016). *Portugal: A saúde mental em números: 2015*. Lisboa: DGS. Retirado de <https://www.dgs.pt/em-destaque/portugal-saude-mental-em-numeros-201511.aspx>
- Gonçalves, M. D., & Costa, J. (2011). *Qualidade total no contexto educacional português: Contributos para a formação de psicólogos e de outros agentes educativos*. Comunicação apresentada no II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality, Universidade de Évora, Évora.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3-46.
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education*. London: Sage Publications.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. London: Routledge.
- Santo, R. (2011). Normose. In S. Guetta & A. Verdiani (Eds.), *La communauté de pratiques comme outil de dialogue interreligieux et interculturel* (pp. 25-27). Firenze: Firenze University Press.
- Saul, R. (2014). *ADHD does not exist*. New York: Harper Collins.
- Senninger, T. (2000). Abenteuer leiten: In abenteuern lernen. Münster, Germany: Ökotoxia.
- Sternberg, R. J. (2007). Assessing what matters. *Educational Leadership*, 65(4), 20-26.
- Weil, P. (2000). A normose informacional. *Ciência da Informação*, 29(2), 61-70.

Secção II

PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO

CAPÍTULO 7

Ginásios IDEA: Um projeto, um conceito

Raquel Luís da Silva¹⁷

Ana Lúcia Agostinho¹⁸

Marta Marques¹⁹

Maria Dulce Gonçalves

Resumo

No II Encontro IDEA apresentámos um dos nossos projetos de intervenção – Ginásio de Leitura. Na altura, era um projeto recente, ainda em fase piloto. Dois anos passados, este projeto ganhou asas e evoluiu para um novo conceito: Ginásios IDEA, ou simplesmente, G'IDEA. Poderia ser apenas um ginásio para melhorar competências e desempenhos, para ginastificar o “*músculo das capacidades mentais*”. Mas o G'IDEA não é um ginásio comum, é IDEA. Um projeto, uma forma de intervenção, de estimulação, de evolução, de superação. Um espaço de oportunidades, de dificuldades, de sucesso, de aprendizagem. Um conceito, uma metodologia. Um mote, um caminho, um processo de desenvolvimento, de crescimento e de mudança pessoal. G'IDEA é tudo isto. (In)Definições de identidade à parte, neste capítulo pretende-se não só explicar o que são os Ginásios IDEA, mas sobretudo os pressupostos e metodologias que aí são aplicados de forma sistemática. E como não podia deixar de ser, subtilmente, ao longo deste capítulo, iremos deixando algumas ideias para *ginastificar* na escola, em casa ou em qualquer lugar!

Palavras Chave: Projeto de Intervenção; Intervenção IDEA, Ginásios da leitura; Ginásio da Escrita.

¹⁷ Morada para correspondência: Raquel Luís da Silva, LISPSI, Av. Conde Valbom, n.º 81, 4.º esq. 1050-067 Lisboa (Telefone: +351962631340 - email: raqueluisilva@gmail.com)

¹⁸ Morada para correspondência: Ana Lúcia Agostinho, LISPSI, Av. Conde Valbom, n.º 81, 4.º esq. 1050-067 Lisboa Telefone: +351963360212 – email: ana_agostinho@hotmail.com)

¹⁹ Morada para correspondência: Marta Sofia Marques, LISPSI, Avenida Conde Valbom, 81, 4º esq. 1050-067 Lisboa (Telefone: +351913674236 – email: idea.martamarques@lispsti.pt)

Introdução

Uma semana antes das férias da Páscoa do ano de 2014 (se não nos falha a memória) a equipa IDEA devolvia os resultados de avaliação funcional da leitura, em duas escolas. Separadas pela cidade de Lisboa e pelo Tejo, estas escolas, ambas públicas, partilhavam dificuldades e potencialidades. Partilhavam sobretudo a vontade de ajudar todos os seus alunos a ultrapassar dificuldades na leitura, para que pudessem ter sucesso na aprendizagem. Pela análise dos resultados, a pergunta que surgiu, foi óbvia: “*e agora?*” E a resposta, mais óbvia ainda: “*vamos intervir... não com alguns, mas com todos!*”

Foi assim que nasceu o primeiro Ginásio IDEA. Na altura chamámo-lhe Ginásio de Leitura (Silva, 2014). Um projeto para aumentar o “*músculo da leitura*”, ou rigorosamente falando, para o desenvolvimento e promoção de competências leitoras dos alunos do 1.º Ciclo. Na sua primeira edição, foi concebido e implementado concomitantemente em duas escolas e com duas turmas: uma turma de 2.º ano (com alunos ao nível do 1.º e do 2.º ano) e uma turma mista de 2.º e 4.º ano. Escolas diferentes, turmas diferentes, alunos diferentes, a exigir que os dois Ginásios de Leitura tivessem estruturas e atividades também elas distintas, mas com pressupostos, metodologias e estratégias semelhantes.

Desde então sucederam-se outras edições, noutras escolas, com outros níveis de escolaridade e em diferentes ciclos. Mais ginásios, todos diferentes, tal como os alunos o são. Ginásios de Leitura, de Escrita, de Leitura e Escrita, de Memória... Ginásios de Aprendizagem ou de muitas IDEA's. Muitas e diferentes IDEA's, e conceitos tão simples quanto estes, foram crescendo em diversas escolas. Todos eles com um *mega objetivo*: evoluir na aprendizagem.

A certa altura, fomos começando a perceber que tudo isto era, ou podia ser, mais do que um projeto de promoção de competências escolares, de capacidades cognitivas e metacognitivas, mais do que um projeto para fortalecer o “*músculo mental*”.

Nas linhas que se seguem pretendemos partilhar com o leitor o que fomos descobrindo e construindo sobre a identidade deste projeto, que evoluiu para um conceito original. Explicaremos mais

claramente como se caracterizam e organizam os G'IDEA, bem como os contributos e resultados que têm sido observados.

Primeiro que tudo, começaremos por apresentar as ideias e pressupostos que sustentam e orientam a organização e atividades desenvolvidas no projeto.

Por fim, terminaremos o capítulo com a sugestão de ideias úteis para ginastigar. Atividades simples, já que a investigação e a teoria podem (e devem) ser traduzidas em atividades acessíveis, lúdicas e positivas, todas elas promotoras de mudança, ou seja, de evolução.

Ideias e Pressupostos subjacentes aos Ginásios IDEA

Antes de mais, os Ginásios são uma forma de pôr em prática o Projeto IDEA, o que acreditamos e o que investigamos, sempre com a missão de ajudar a evoluir na aprendizagem. São esses mesmos pressupostos teóricos, princípios e conceções, que orientam e sustentam o desenvolvimento de todos os ginásios. Para compreender os Ginásios IDEA (G'IDEA), é preciso ter em conta que:

1. As dificuldades são inerentes ao processo de aprendizagem, logo naturais. Na perspetiva de Vygotsky (1978), são as dificuldades que encontramos ao nível da nossa *zona de desenvolvimento proximal* que nos ajudam a aprender e a evoluir. Por isso, todos os aprendentes, independentemente das suas capacidades e competências, têm (tiverem ou terão) dificuldades (Gonçalves, 2002, 2012a, 2012b).

2. Todos temos dificuldades, o que varia é a forma como as concebemos e encaramos. Importa olhar as dificuldades como oportunidades, como desafios superáveis, que nos movem, que nos desinstalam, acabando por nos motivar e transformar. Por isso, importa desenvolver uma forma mais funcional de olhar as dificuldades (Gonçalves, 2002, 2012a, 2012b).

3. Independentemente das suas dificuldades, todos podem aprender, evoluir e superar-se. Esta superação depende muito mais

de atitudes, hábitos mentais e crenças, que vão determinar e orientar esforços e comportamentos para ultrapassar dificuldades, do que de aptidões cognitivas *per se* (Dweck, 2014; Gonçalves, 2012*b*).

4. As intervenções pedagógicas devem dirigir-se a *todos* os alunos, centrando-se na progressão e melhoria específica de cada um. Educação para Todos, Intervenção para Todos, sejam quais forem as suas dificuldades, sem necessidade de classificação ou diagnóstico prévio (Gonçalves, 2012*a*; Fletcher & Vaughn, 2009).

5. O aluno deve estar envolvido em todo o processo de aprendizagem, assumindo o papel ativo de investigador da sua própria aprendizagem (Gonçalves, 2012*a*).

Do conceito à prática nos Ginásios

Qualquer intervenção IDEA, quer seja em turma, grupo ou individual, segue um conceito de intervenção que envolve três momentos cíclicos: acreditar, evoluir e monitorizar (Gonçalves, 2014). O G'IDEA não é exceção.

Antes de mais, acreditar

Acreditar que posso melhorar e superar dificuldades, acreditar que a intervenção pode ajudar-me a consegui-lo. Por vezes, basta lembrar e fortalecer a capacidade de acreditar, mas tantas vezes é necessário (re)construir esta capacidade, que foi sendo destruída a cada experiência de insucesso. Porque não são poucos os alunos que aprenderam a desacreditar em si, na sua capacidade de evolução e nas intervenções. Primeiro que tudo, é preciso voltar a acreditar. É por isso que em todas as sessões dos Ginásios procuramos fomentar a construção de crenças de autoeficácia mais positivas, com maior intencionalidade e intensidade nos primeiros momentos.

O acreditar (re)constrói-se através de dinâmicas e reflexões de promoção (ou mudança) de conceções e atitudes mais funcionais; de

tomada de consciência sobre as suas competências, conhecimentos e dificuldades; de conhecimento sobre competências a desenvolver; e da definição de objetivos de melhoria. Os alunos são convidados a investigar as suas dificuldades e as competências que podem desenvolver (conforme a(s) temática(s) do Ginásio). É a partir desta investigação que se definem os objetivos de melhoria a alcançar no ginásio (que vão sendo ajustados conforme a sua evolução). Ou seja, que dificuldades querem superar ou em que aspetos querem evoluir. Investigam e discutem sobre dificuldades e sobre a aprendizagem, revelam as suas conceções e atitudes face a estes domínios.

Não basta (re)construir a capacidade de acreditar, importa fortalecê-la, sem limites, é o que realmente permitirá mudar crenças, conceções e atitudes, que determinam a superação, a mestria e a evolução. Acreditar fortalece-se através da demonstração da capacidade de evoluir; de provas de evolução (e.g., curvas de evolução); de experiências de aprendizagem positivas e de sucesso; do reforço positivo e da valorização. Para isso, em todas as sessões procura-se proporcionar experiências de sucesso e de evolução; valoriza-se e elogia-se as pequenas conquistas; incentiva-se à melhoria contínua; torna-se visível a evolução, até a mais impercetível aos nossos sentidos.

Há ainda um ingrediente de ouro para ajudar a acreditar: perceber que há alguém que acredita genuinamente no nosso potencial e na nossa capacidade de melhoria, alguém que deseja (ainda mais do que nós próprios) a nossa evolução, e que está ali para nos ajudar a conseguir. Este é talvez o principal papel do Psicólogo no G'IDEA.

*Ginastizar para **evoluir***

Acreditamos que a evolução na aprendizagem está dependente do acreditar, no entanto não é suficiente. É necessário mudar comportamentos, desenvolver esforços adicionais... é preciso exercitar ou ginastizar! Um músculo só pode ser aumentado, se for exercitado!

Esta é uma reflexão que realizamos com os nossos *ginastas*, promovendo discussões sobre como podem melhorar e alcançar os objetivos definidos, recorrendo a exemplos do quotidiano. A conclusão é simples: vendo e fazendo!

Depois de tomarem consciência de como podem evoluir, chega a hora de desenvolver esforços para alcançar os objetivos definidos, para ultrapassar dificuldades e melhorar. Necessitam agora de observar modelos (observação e modelagem) e de ter oportunidades de treino (prática regular, repetida e sistemática).

É no momento dedicado ao treino que proporcionamos oportunidades de modelagem e de prática, através da dinamização de atividades, preferencialmente lúdicas, que conjugam diversos métodos, procedimentos e estratégias de intervenção. Estas atividades de treino são definidas sessão a sessão, conforme as dificuldades, a evolução e a reação dos ginastas. Ou simplesmente, surgem com alguma situação, relato, dúvida ou sugestão por eles levantada.

É o momento dedicado a gerar e viver dificuldades, a enfrentá-las, pois só assim se podem vencer! Proporcionamos experiências positivas de dificuldade (ou desafios), que terminam em sucesso e superação!

Dada a importância de haver uma rotina diária e sistemática, os ginastas são incentivados a continuar a treinar o músculo em casa, através da resolução de desafios lançados no final de cada sessão ou de atividades desenvolvidas por sua iniciativa. Esse treino pode ser associado a sistemas de reforço e registo (ou autorregisto) para aumentar a possibilidade de continuarem a ginastar em casa.

Além de proporcionarmos oportunidades de modelagem e treino, garantimos situações de reforço positivo e de *feedback* (corretivo, de desempenho e motivacional), sempre apresentados assertiva e positivamente: elogiamos o trabalho e o esforço, apontamos aspetos corretos, corrigimos q.b., damos pequenas sugestões de melhoria para aplicar na próxima e valorizamos quando concretizam as sugestões dadas.

*Não esquecer de **monitorizar***

Com as várias edições do Ginásio e com a nossa experiência em aconselhamento educacional, percebemos que, as estratégias e metodologias para evoluir podem ser potenciadas pela monitorização de progressos. Em alguns casos, esta é a estratégia de ouro para o sucesso da intervenção, na medida em que pode potenciar o acreditar e o evoluir, numa relação cíclica.

A monitorização possibilita observar a evolução e a concretização de objetivos, mesmo quando ainda é quase impercetível, o que motiva e energiza os ginastas a continuar no caminho da evolução contínua, a continuar a desenvolver esforços, reforçando-os. Fortalecendo a capacidade de acreditar na melhoria.²⁰

Por isso, no G'IDEA monitorizamos o progresso dos ginastas, medindo regularmente, com avaliações sistemáticas e regulares das competências que estão a ser estimuladas, através de indicadores simples, com recurso a procedimentos de avaliação informal e dinâmica. Esta avaliação é sempre acompanhada de registo (preferencialmente, autorregisto), em gráficos ou em materiais mais concretos e lúdicos, que ajudam a visualizar os progressos.

No G'IDEA, monitorizar é, não só uma metodologia de avaliação dos alunos, mas sobretudo uma estratégia de intervenção para os ajudar a evoluir. Usamos a monitorização como uma *superestratégia* de avaliação e intervenção (Silva & Marques, 2014).

Partindo do conceito de intervenção IDEA – *acreditar, evoluir e monitorizar* – os G'IDEA tomam a forma de um Ginásio convencional/desportivo.

Quando o leitor pensa num ginásio, certamente considera conceitos como: eliminar gorduras e fortalecer os músculos, emagrecer e tonificar. Agora imagine tudo isso aplicado à aprendizagem. Podemos assemelhar as gorduras às dificuldades – indesejáveis, mas superáveis e naturais – e os músculos às nossas competências e capacidades – todos temos e podem ser desenvolvidos. No G'IDEA, tal como num ginásio comum, eliminamos gorduras (ou melhor, dificuldades) e fortalecemos

²⁰ Outros benefícios e funções desta estratégia podem ser lidos em Silva e Marques (2014).

músculos (no caso, mentais). No fundo o objetivo é o mesmo: melhorar, evoluir, ficar em forma.

Para isso, os ginastas contam com a ajuda de um *personal trainer*, que os orienta, desafia e motiva, ajudando-os a treinar o músculo mental e a vencer dificuldades. Mais do que um treinador, o Psicólogo é também um *coach*, que potencia o desenvolvimento pessoal e que ajuda na mudança de crenças, concepções, atitudes mentais e motivacionais.

Tal como num ginásio convencional, os praticantes são estimulados a exercitar cada músculo individualmente e de forma autónoma, com supervisão do *personal trainer*. Nos G'IDEA, as máquinas são substituídas por computadores, *tablets*, quadros e jogos, nas quais cada aluno realiza um treino específico e ajustado às suas competências e motivações. Ou, por outro lado, podem estar numa aula como *Pilates*, ABS, *step*, aeróbica, trabalhando em grupo ou a pares, sendo que os colchões, os pesos, as bolas e os *steps* são substituídos por mesas, lápis, canetas, marcadores, papéis, livros, cartas ou cartões.

As sessões dos ginásios IDEA também estão organizadas em três momentos equiparados ao treino desportivo: (1) *aquecimento*, envolve dinâmicas de quebra-gelo, de autoconhecimento, de reflexão e pequenas atividades preparatórias de *aquecimento do músculo mental*; (2) *treino*, em que se desenvolvem atividades individuais, a pares ou em grupo, aplicando-se métodos e metodologias de promoção de competências escolares ou capacidades cognitivas; (3) *alongamento*, destinado a exercícios de relaxamento, a refletir sobre o trabalho desenvolvido e a evolução do dia, a incentivar à continuação em casa com desafios e um discurso motivacional.

Em qualquer ginásio, qualquer que seja o objetivo pelo qual nos inscrevemos, existem avaliações periódicas que nos dizem como estamos a evoluir, se estamos a alcançar os objetivos estabelecidos e se o nosso plano de exercícios e alimentação está a funcionar. Afinal, já pensou em tentar emagrecer, fazendo uma alimentação equilibrada em casa e exercitando no ginásio, mas sem se pesar ou medir? Já experimentou tentar emagrecer sem saber quanto está a emagrecer? Não durou muito tempo, pois não? Observar a nossa evolução e a

concretização de objetivos é o que nos orienta e motiva para continuar, é o que nos faz acreditar que vamos conseguir. Com a aprendizagem é a mesma coisa... Por isso, no G'IDEA também monitorizamos a evolução dos nossos ginastas. Os aparelhos de medição, como a balança, a fita métrica ou o adipômetro, são substituídos por procedimentos de avaliação informal e por calculadoras comuns. Nesta avaliação os ginastas são participantes ativos e colaborativos, afinal eles é que são investigadores da sua própria aprendizagem.

O G'IDEA não se destina apenas a quem tem dificuldades acentuadas ou mais ligeiras. Tal como os ginásios não se destinam apenas a quem tem excesso de peso ou obesidade! Destinam-se a todos os que querem estar em melhor forma, a todos os que querem fortalecer os seus músculos, a todos os que querem evoluir. Da mesma forma, o G'IDEA destina-se a *todos* os alunos, independentemente das suas dificuldades, competências ou capacidades. A todos os que querem evoluir.

Há (pelo menos) uma diferença na comparação que temos vindo a estabelecer: o ginásio IDEA não tem um espaço físico fixo! Decorre na escola, no consultório ou em outro espaço, com quatro, dez, quinze ou vinte cinco ginastas! Em qualquer espaço podemos ginastar o *músculo da aprendizagem*. Em qualquer espaço podemos voltar a acreditar que conseguimos evoluir.

Por fim, em jeito de conclusão, estes ginásios partilham ainda uma mesma missão: evoluir, ficar mais forte, em melhor forma!

Um ginásio para mais aprender, saber e crescer

Enquanto ginásio para promover competências escolares e capacidades cognitivas, o G'IDEA assume-se como uma intervenção de estimulação psicopedagógica para a evolução na aprendizagem. Tão comum quanto isso. Um ginásio para mais aprender e saber, para mais acreditar. Tão simples quanto isso.

Como o leitor já deve ter percebido, o G'IDEA é um projeto que pretende ir além do que tradicionalmente e repetidamente se

desenvolve em sala de aula! É muito mais do que estimulação e treino! É um processo de desenvolvimento pessoal, de autoconhecimento e descoberta pessoal, de evolução e de mudança na aprendizagem, pelo esforço, com determinação, através da superação de dificuldades, de desafios e de oportunidades.

É um processo, um caminho, um meio para superar dificuldades por evitamento, por dispersão, por impulso, por dependência, por insuficiência, por excesso e por diferenciação.²¹ E neste processo de superação e evolução, tantas vezes surgem momentos de descoberta, de mudança e crescimento pessoal, no qual se transformam crenças, concepções, atitudes, motivações, interesses, comportamentos. Alimenta-se o autoconhecimento e a autoestima e, por vezes, a felicidade. Não podia deixar de ser assim, afinal, é psicologia em ação.

Muda-se a forma de conceber, crer e agir na aprendizagem. Muda-se a forma de conceber, crer e agir perante as dificuldades, hoje na escola, amanhã na vida.

G'IDEA é mais desenvolvimento, mudança e crescimento pessoal. É principalmente isso... Um ginásio para crescer.

Conclusão

Concluimos este capítulo sem conseguir resumir o Ginásio IDEA numa palavra, mas talvez o consigamos sintetizar numa frase: um projeto de intervenção, um conceito de intervenção... 100% IDEA.

É IDEA porque privilegia procedimentos de avaliação informal e funcional, usando-os como ferramentas de intervenção e como motores de evolução.

É IDEA porque monitoriza o progresso dos alunos, usando a automonitorização como estratégia de intervenção e de avaliação, assim como, guia da evolução.

É IDEA porque implementa estratégias e metodologias testadas em investigações do projeto; usa materiais e jogos desenvolvidos pela

²¹ Para mais saber, sugerimos a leitura do capítulo “Crenças e concepções pessoais sobre dificuldades na aprendizagem” (Gonçalves, 2014).

equipa; reutiliza ideias e estratégias perdidas no tempo.

É IDEA porque não considera diagnósticos, rótulos ou juízos de valor já assumidos! Os nossos ginastas são apenas aprendizes em evolução e todos têm dificuldades, afinal, todos temos!

É IDEA porque é destinado a *todos* os alunos, e não apenas aos que têm necessidades educativas especiais, ou alunos “*com dificuldades*”. É para todos aqueles que querem evoluir.

É IDEA porque nos prova (a nós e aos envolvidos) que as dificuldades podem ser superadas, podem ser desafios e oportunidades que nos ajudam a evoluir. As dificuldades passam a ser olhadas numa perspetiva funcional. Muda conceções.

É IDEA porque nos prova que todos podem aprender e evoluir na aprendizagem, cada um a seu ritmo, mas todos numa rota de evolução contínua. Independentemente das suas dificuldades, capacidades, competências, contexto, rótulos ou diagnósticos.

É IDEA porque os alunos são convidados a ser investigadores de si próprios, das suas dificuldades, da sua aprendizagem. Promovendo o autoconhecimento e a descoberta de potencial, gerando a mudança.

É IDEA porque se restaura a capacidade de acreditar. De acreditar nas suas capacidades, na intervenção, na evolução. Transforma crença de autoeficácia enraizadas, tão características dos alunos em dificuldade: “*não consigo*”, “*não sou capaz*”.

É IDEA porque promove a mudança de atitudes mentais e motivacionais para com as dificuldades e a aprendizagem. Muda a forma de encarar e agir perante uma dificuldade, hoje na aprendizagem, amanhã na vida.

É IDEA porque promove a evolução na aprendizagem...

Se nos conhece, já sabe que gostamos de desafiar os nossos leitores (e praticamente todos aqueles com quem vamos partilhando os nossos pressupostos e ideias) a experimentar! Experimente e adapte, seja criativo e flexível. Paraphraseando Bernard (1997), “*o céu é o seu limite*”.

Referências

- Bernard, M. E. (1997). *You Can do it! How to boost your child's achievement in school*. New York: Warner Books.
- Dweck, C. S. (2014). *Mindset: A atitude mental para o sucesso* (S. Barrocas & A. Santana, Trans.). Amadora: Vogais. (Obra original publicada em 2006)
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37.
- Gonçalves, M. D. (2002). *Concepções científicas e concepções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de doutoramento em Psicologia da Educação não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, M. D. (2012a). IDEA: Das origens ao conceito. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros IDEA: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 9-33). Óbidos: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (2012b). *Metas, mitos e desafios: As metas curriculares na perspetiva do projeto IDEA*. Óbidos: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M.D. (2014b). Crenças e concepções pessoais sobre dificuldades na aprendizagem. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros IDEA. Dificuldades para aprender: Acreditar, monitorizar, evoluir. Livro II* (pp. 21-42). Óbidos: Sinapis Editores.
- Silva, R. L., & Marques, M. (2014). Monitorização de Progressos: Contributos para a prática. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros IDEA: Dificuldades para Aprender, Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (pp. 129-148). Óbidos: Sinapis Editores.
- Silva, R. L. (2014, novembro). *Ginásio de leitura*. Comunicação oral apresentada no II Encontro IDEA – Dificuldades para aprender: Acreditar, monitorizar, evoluir, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

AUTORES - EQUIPA IDEA



Maria Dulce Gonçalves

Doutoramento em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Coordenação Projeto IDEA
Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa
LISBOA



Ana Lúcia Agostinho

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicóloga Educacional
Lispsi, Centro de Psicologia; Serviço à Comunidade da FPUL
LISBOA



Ana Raquel Chanino

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicóloga Educacional Estagiária
LISBOA



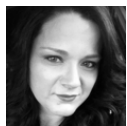
Ana Rita Ferreira

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicóloga Educacional
GAP – Gabinete de Apoio Psicológico
TORRES VEDRAS



António Semião Contente

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicólogo Educacional Estagiário
Lispsi, Centro de Psicologia Clínica e Educacional de Lisboa
CARREGADO



Fátima Trindade

Licenciada em Educação Especial e Reabilitação – FMHUL
Diretora Técnica do Centro Clínico e Pedagógico da Malveira
Doutoranda em Psicologia da Educação – FPUL
MALVEIRA



Filipa Polleri Falcão

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicóloga Educacional Estagiária
Estágio Profissional na APDJ - Queluz
OEIRAS



Maria Rita Dias Fonseca

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicóloga Educacional Estagiária
Estágio Profissional na Casa dos Rapazes
OEIRAS



Marta Marques

Mestrado em Psicologia da Educação – ISPA
Psicóloga Educacional
Lispsi, Centro de Psicologia Clínica e Educacional de Lisboa
LISBOA



Raquel Luís da Silva

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicóloga Educacional
Lispsi, Centro de Psicologia Clínica e Educacional de Lisboa
ÓBIDOS



Tânia Almeida

Mestrado em Psicologia da Educação
Doutoranda de Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
LISBOA



Telma Fernandes

Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa
Psicóloga Educacional Estagiária
SETÚBAL

AUTORES CONVIDADOS



Isa Gomes

Escola Superior de Educação de Setúbal
Professora do 1.ºCiclo
Equipa Pedagógica do Colégio Corte Real
MOITA



Isabel Valente Pires

Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade Nova de Lisboa
Professora Jubilada da ESE de Setúbal
Diretora do Colégio de S. José
COIMBRA



João Antunes

Licenciatura em Música – Escola Superior de Música de Lisboa
Professor na Escola de Música do Conservatório Nacional
Professor na Academia de Música de Almada
VILA NOVA DA CAPARICA



Jorge Miguel Amorim

Mestrado em Ciência Cognitiva - Universidade de Lisboa
Coordenação Hikari One
HIKARI
LISBOA



Maria Alzira Fernandes

Licenciatura em Psicologia
Formação em Terapias Comportamentais e Cognitivas
SPO Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire
LISBOA



Marisa Viegas

Radioterapeuta Pós-graduada em Psicologia da Saúde, ISPA
Coordenação Hikari Health
HIKARI
LISBOA



Patrícia Figueiredo

Mestrado em Ciências da Educação (IEUL)
Doutoranda em Políticas Públicas (ISCTE IUL)
Pedagoga
Desenvolvimento e Coordenação de Projetos Educativos
COIMBRA



Paulo Zylberberg Lapas

Licenciatura em Geografia
Diretor Pedagógico
Colégio de S. José
COIMBRA

O Projeto IDEA tem como objetivo a investigação e o desenvolvimento educacional no domínio das dificuldades na aprendizagem, sob coordenação da Prof^a. Maria Dulce Gonçalves, com o apoio da Universidade de Lisboa, da LISPSI e da Conceitos4all.

Os Encontros, Seminários, Cursos, Livros e materiais IDEA visam a divulgação e a partilha do trabalho desenvolvido por toda a Equipa. Além disso, estas atividades e recursos são a única forma de financiamento deste Projeto. Sempre que o leitor adquire, participa ou divulga, está a contribuir para nos tornar mais fortes, funcionais e abrangentes.

Todas estas modalidades de formação e divulgação podem ocorrer na sua escola, no seu agrupamento ou em parceria com a sua autarquia, com diferentes formatos e diferentes programas, que se articulem com os vossos objetivos e necessidades específicas.

Proponha, sugira, pergunte.

Não hesite em contactar-nos.

Para continuar a acompanhar o Projeto IDEA consulte:

<http://idea.conceitos4all.net>

ou

www.lispsi.pt

Para informações, marcações e contactos:

lispsi@lispsi.p

