

**ENCONTROS IDEA**

**LIVRO II**



# ENCONTROS IDEA

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

## LIVRO II

Organização:

Maria Dulce Gonçalves

Textos de

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

2014



**sinapis**  
EDITORES

Título:  
ENCONTROS IDEA  
Dificuldades para Aprender:  
acreditar, monitorizar, evoluir  
Livro II

© 2014, Maria Dulce Gonçalves

Imagem da capa:  
João Costa  
A partir de uma foto de  
Maria Dulce Gonçalves

Edição:



Paginação:  
[www.conceitos4all.net](http://www.conceitos4all.net)

Impressão e acabamento:  
Várzea da Rainha Impressores, SA

Estrada Nacional 8, nº 6  
2510-082 Óbidos

ISBN: 978-989-691-309-0  
Depósito Legal: 382586/14

novembro de 2014

(...)

Eu amo as árvores principalmente as que dão pássaros

Quem é que lá os pendura nos ramos?

De quem é a mão a inúmera mão?

Eu passo e muda-se-me o coração

Ruy Belo



## Sumário

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

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



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



## INTRODUÇÃO

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

Maria Dulce Gonçalves<sup>1</sup>

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

---

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

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

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

---

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

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

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

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

## Acreditar

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

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

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

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

---

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

## Monitorizar

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

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

## **Evoluir**

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

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

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

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



Costumo explicar aos pais, tal como devia ter explicado àquela colega naquele dia: trabalho com todos os que querem evoluir na aprendizagem. Com os que querem melhorar, ser e fazer melhor. Trabalho especialmente num esforço de superar dificuldades. No Projeto IDEA, investigamos soluções mais do que causas. Mais do que olhar para a origem de uma situação difícil (ou problemática) queremos encontrar saídas, alternativas, oportunidades. Descobrimos caminhos. Facilitamos a mudança. Promovemos a descoberta. A investigação em ação. O aluno aprende a conhecer-se melhor a si próprio, a descobrir quem é, o que pode, o potencial que tem. O professor aprende a conhecer melhor os alunos com quem trabalha, os pais a observar os filhos que têm.

Identificar o que nos limita é só meio caminho, ou menos que isso; importante mesmo é superar, sair da nossa zona de conforto e ir para lá dos nossos (sempre aparentes) limites. Não é isso que crianças e adolescentes fazem todos os dias quando realmente podem escolher...? De forma radical ou virtual, no desporto como na vida, passar os limites, experimentar mais longe. Não é isso o que fazemos todos quando vamos à aventura, quando somos empreendedores, quando nos apaixonamos até por causas aparentemente perdidas...

Mudar a escola. Fazer evoluir o modelo simples e repetitivo que o século dezanove inventou e o século XX cristalizou, quase sacralizou. Porque razão tem a escola de ser assim? Se não foi assim até há pouco mais de cem anos, se nada (a não ser o nosso olhar tacanho) nos impede de fazer melhor...

No Projeto IDEA investigamos e convidamos todos a investigar connosco. Investigar é sinónimo de procurar, questionar, descobrir, encontrar soluções. Todos estes processos podem favorecer a evolução na aprendizagem, tanto ao nível individual, como no grupo-turma ou na escola. E talvez um dia, quem sabe, seja a investigação a promover e a dar fundamento a mudanças essenciais e profundas ao nível do próprio sistema educativo.



Secção I

**ACREDITAR**



Secção II

**MONITORIZAR**



## CAPÍTULO 7

# Monitorização de Progressos: Contributos para a prática

Raquel Luís da Silva<sup>4</sup>

Marta Marques<sup>5</sup>

### Resumo

Avaliar e intervir afirmam-se como duas tarefas fundamentais na promoção do sucesso escolar e da aprendizagem: avaliamos para determinar o nível de competências e identificar dificuldades, intervimos para potenciar competências e ultrapassar dificuldades. Avaliamos para determinar o nível de competências e intervimos para potenciá-las, promovendo assim a aprendizagem e evolução. É precisamente neste contexto que se enquadra a Monitorização de Progressos. Esta define-se pelo acompanhamento regular das competências dos alunos, num processo que é cumulativamente de avaliação e intervenção. Ao longo deste capítulo, pretendemos encorajar o leitor a desenvolver projetos de monitorização de aprendizagens com todos os seus alunos, explicando-se como o processo deve ser implementado e explorando as potencialidades desta *super* estratégia de intervenção e estimulação de competências.

**Palavras Chave:** monitorização de progressos; avaliação com base no currículo; intervenção; dificuldades na aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Morada para correspondência: Raquel Luís da Silva, LISPSI, Avenida Conde Valbom, 81, 4º esq. 1050-067 Lisboa (Telefone: +351962631340 – email: raqueluisilva@gmail.com)

<sup>5</sup> Morada para correspondência: Marta Sofia Marques, LISPSI, Avenida Conde Valbom, 81, 4º esq. 1050-067 Lisboa (Telefone: +351967891374 – email: marta\_smm@hotmail.com)

## Introdução

De um modo generalizado, quando falamos de sucesso escolar atribuímos esse mérito aos alunos que, num conjunto de critérios avaliativos, conseguem obter uma nota positiva. Assim, no final de cada período escolar, esses resultados são expressos de forma quantitativa ou qualitativa, dando-se oficialmente a conhecer aquilo que acreditamos ter sido o desempenho escolar do aluno.

De facto, as ditas “notas”, que tanto preocupam pais, professores e alunos, são o produto final do desempenho do estudante. Aquilo que o “classifica”. Contudo, qual terá sido o processo dominante que levou aquele aluno a obter tal resultado?

Os testes são o instrumento de avaliação mais frequentemente utilizado pelas escolas, com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos. Eles são também um instrumento de incentivo e pressão para o estudo e constituem uma importante fonte de informação para pais, estudantes e professores, na medida em que contribuem de forma significativa para o produto último fixado na pauta de final do período.

Contudo, todos os dias em sala de aula, todos os alunos praticam, exercitam e aprendem. Todos os dias em sala de aula, todos os alunos evoluem, progridem, sentem dificuldades, superam dificuldades... Como registamos esses desempenhos? Como monitorizamos esses progressos?

É precisamente sobre esta componente de monitorização da aprendizagem que este capítulo incidirá a sua análise. Desta forma, procuraremos aprofundar: (1) aspetos conceptuais e metodológicos da monitorização da aprendizagem; (2) refletir sobre a importância da utilização de estratégias deste tipo no acompanhamento e monitorização de competências dos alunos; (3) e demonstrar alguns exemplos da aplicação desta metodologia.



## Monitorização de Progressos em teoria

### *A componente de um modelo de intervenção*

Nas nossas escolas, por norma, o apoio a alunos em dificuldade exige uma avaliação, que surge frequentemente após a manifestação de dificuldades acentuadas e/ou experiências de insucesso na aprendizagem e, tantas vezes, de insucesso escolar. A resposta mais comum às dificuldades dos alunos é a referenciação, o diagnóstico e a classificação do “distúrbio” por níveis de funcionalidade, com medidas de diferenciação especial. Entre dificuldades, referenciações, avaliações e tomadas de decisão, o tempo passa e, quando finalmente se começa a intervir, as dificuldades já aumentaram e de alguma forma cristalizaram. Embora não seja o desejo da maioria dos dirigentes escolares, técnicos, professores e pais, remediamos mais do que prevenimos no domínio das dificuldades na aprendizagem.

Há muito que é conhecida a necessidade de intervir precocemente mas, na prática, sobram poucos recursos, tempo e energia para prevenir dificuldades. Todavia, é possível fazê-lo!

A resposta à intervenção (*Response to Intervention*, RtI)<sup>6</sup> é um modelo de intervenção precoce para prevenir e recuperar dificuldades na aprendizagem, tendo em vista promover o sucesso de todos os alunos (Fletcher & Vaughn, 2009). Avalia-se e intervém-se regular e continuamente com todos os alunos e, de forma mais intensa, com os que manifestam (ou estão em risco de manifestar) dificuldades na aprendizagem, independentemente da existência de um diagnóstico ou ao abrigo de um Decreto-Lei.

Uma intervenção RtI consiste num processo de implementação de intervenções progressivas organizadas em três níveis (e.g., Fletcher & Vaughn, 2009; Hoover, 2011; VanDerHeyden & Burns, 2010).

---

<sup>6</sup> Note-se que não é o propósito deste capítulo abordar o modelo RtI, para o qual um capítulo não chegaria, pelo que faremos uma breve menção a este modelo que suporta a monitorização de progresso. Todavia, sugerimos a leitura das referências citadas para mais saber sobre este parcimonioso e eficaz modelo de intervenção.

*Nível I* - a intervenção consiste na instrução efetiva e de elevada qualidade dirigida a todos os alunos. Adotam-se práticas pedagógicas empiricamente validadas, ajustadas conforme a evolução e necessidades dos alunos evidenciadas pela avaliação *screening* e pelas avaliações pontuais (e.g., mensais).

*Nível II* - intervenção específica e sistemática complementar à de nível I, que consiste num programa de intervenção dirigido aos alunos que não estão a progredir de forma esperada, necessitando desenvolver competências específicas. A monitorização de progresso é mais frequente (e.g., semanal).

*Nível III* - envolve uma intervenção mais intensa e individualizada, definida com base numa avaliação especializada e diagnóstica. Dirige-se a todos os alunos que não evoluíram o suficiente nas intervenções anteriores.

Ao longo destes níveis, aumenta progressivamente a intensidade, frequência e especificidade das intervenções, conforme a resposta dos alunos. Esta resposta revela-nos como o aluno está a evoluir é ilustrada pela monitorização de progresso, que vai sendo cada vez mais frequente. Assim, o modelo RtI associa de forma sistemática duas estratégias fundamentais: intervenção e avaliação, em que a avaliação adota várias formas, sendo a principal a monitorização de progressos.

#### *Uma super estratégia de avaliação e intervenção*

A monitorização de progressos é um tipo de avaliação que consiste em realizar medições repetidas e regulares do desempenho numa competência escolar, ao longo de um período de tempo, recorrendo a metodologias de avaliação com base no currículo<sup>7</sup> (*curriculum-based measurement*, CBM) (National Center of Response to Intervention [NCRI], 2012). Estas últimas focam-se no progresso do aluno nessa mesma competência, a fim de ajudar a ultrapassar dificuldades e promover a evolução.

---

<sup>7</sup> Para mais saber sobre a avaliação da fluência da leitura através de procedimentos de avaliação CBM sugerimos a leitura do livro I Encontros IDEA (Gonçalves, 2012a)

Os dados da monitorização de progressos podem ser úteis para (1) identificar os alunos que não estão a progredir adequadamente e/ou estão em dificuldade; (2) avaliar o risco de insucesso escolar ou de dificuldades na aprendizagem; (3) apoiar o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem específicas.

Estes dados podem também auxiliar e orientar os processos de intervenção ao (1) evidenciar e fundamentar a necessidade de intervir; (2) planear, desenhar e ajustar as intervenções de acordo com as dificuldades e necessidades dos alunos; (3) sustentar a tomada de decisões ao longo do processo de intervenção; (4) verificar a resposta dos alunos às intervenções e quantificar os seus níveis de melhoria; (5) constatar o alcance de objetivos pessoais, da escola e do Ministério da Educação; (6) avaliar a eficácia das intervenções e da instrução em sala de aula; (7) identificar a necessidade de fazer mudanças nessas intervenções (Denton & Vaughn, 2010; Fletcher & Vaughn, 2009; NCRI, 2012).

Devido à sua natureza, a monitorização de progresso é também uma excelente ferramenta de intervenção, na medida em que as medições sistemáticas e regulares funcionam como um impulsionador de mudança e motivador para a evolução contínua.

A avaliação pode transformar-se em intervenção, quando alerta para o problema, quando gera mudança, quando desafia e incentiva à melhoria contínua. A nossa experiência indica-nos que a implementação de estratégias deste tipo não se reflete apenas na produtividade de alunos e docentes, mas também na dinâmica da própria escola. Todos se mobilizam para melhorar na próxima medição, para alcançar a meta... Todos se mobilizam para que haja evolução na aprendizagem.

### **Monitorização de Progressos em prática**

A monitorização de progressos enquanto estratégia para promoção do sucesso escolar pode ser colocada em prática por técnicos de educação, psicólogos, professores e pais.

Pretendemos agora focar-nos no processo de monitorização de progressos em contexto escolar, explicando em seguida como planificar, implementar e avaliar esta estratégia, à luz do modelo RtI.

Na Tabela 1, apresenta-se uma síntese do processo de implementação de monitorização em contexto escolar.

**Tabela 1 – Processo de Monitorização de Progressos**

Planificação	Decida o grupo de implementação.
	Defina as competências a monitorizar.
	Prepare os materiais e instrumentos necessários.
	Teste a aplicação e cotação desses instrumentos.
	Crie um sistema organizado de registo dos resultados.
Implementação	Efetue uma recolha global de dados.
	Defina o(s) objetivo(s) a longo prazo.
	Estabeleça objetivos a curto prazo.
	Defina a regularidade com que irá monitorizar a(s) competência(s) que está a trabalhar.
	Implemente programas de intervenção conforme as características e necessidades dos alunos.
	Partilhe os dados com a equipa de trabalho.
	Adeque estratégias de intervenção em função dos resultados que vai observando.
Avaliação	Analise os dados em função do seu objetivo geral.
	Discuta com a equipa os resultados obtidos.
	Refleta sobre os benefícios e limitações do programa.

Adaptado de: Deno, Lembke, & Reschly (2006a,b)

### *Planificar o processo de monitorização*

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

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

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

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

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

### *Implementar o processo de monitorização*

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

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

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

Retomemos o exemplo anterior: O professor traçou um perfil de turma quanto à fluência na leitura, através da avaliação *screening*. A partir desse perfil definiu que o objetivo a longo-prazo seria todos os alunos conseguirem ler acima das 60 palavras por minuto (pcl/min) no final do ano letivo. De forma a atingir esta meta, traçou os seguintes objetivos a curto-prazo: no final do 1.º período, todos os alunos deveriam ler acima de 35 pcl/min e, no final do 2.º período, todos os alunos deveriam ler acima das 50 pcl/min.<sup>8</sup> Para os alunos com desempenhos aquém do esperado, estabeleceu ainda objetivos individuais.

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

---

<sup>8</sup> Ao invés de ter definido que todos os alunos alcançassem uma meta, podia ter optado por outros parâmetros, como por exemplo, que a média da turma alcance uma meta ou que todos melhorassem 50% da velocidade de leitura.

Como podemos então determinar um objetivo que seja adequado? Através de dois parâmetros: metas finais de ano ou metas intraindividuais.

As *metas de final de ano* são adequadas quando o desempenho dos alunos é ligeiramente inferior ao esperado para o seu ano de escolaridade (NCRI, 2012). Referem-se usualmente às normas nacionais ou a valores de referência. No caso de Portugal, não existem normas nacionais para as principais competências escolares, como, por exemplo, para a leitura ou para a escrita. As mais recentes Metas Curriculares podem ser consideradas como um objetivo para o final de ano. Todavia, consideramos que devem ser usadas de forma criteriosa e após uma análise crítica, pois podem não ser ajustadas à realidade escolar. Receamos que este seja exatamente o caso de algumas Metas Curriculares<sup>9</sup>. Nas intervenções do projeto IDEA, usamos valores de referência obtidos em estudos nacionais realizados no âmbito deste projeto.

As *metas intraindividuais* correspondem ao estabelecimento de objetivos calculados em função do desempenho do aluno. São metas idiossincráticas que não são definidas em função da norma ou resultados do grupo, mas sim dos seus resultados individuais. Opta-se pela sua utilização perante desempenhos muito abaixo do esperado para o nível de escolaridade; a ausência de normas ou valores de referência; ou caso as existentes se revelem desajustadas ao paradigma escolar (NCRI, 2012). O cálculo das metas intraindividuais é efetuado com base nos resultados específicos de cada aluno, obtidos ao longo de um período de monitorização. Primeiro, calcula-se a *Taxa de Melhoria Semanal* (TMS) e, a partir desta, o *Objetivo de Melhoria* (OM) recorrendo às seguintes fórmulas<sup>10</sup>:

$$TMS = \frac{\text{mediana final} - \text{mediana inicial}}{n.^{\circ} \text{semanas monitorização}}$$

$$OM = (1,5 \times TMS) \times n.^{\circ} \text{semanas intervenç\~{a}o} + \text{mediana final}$$

---

<sup>9</sup> Convidamos à leitura do capítulo: “Velocidade de Leitura: As metas que (quase) ninguém leu”, bem como do livro “Metas, Mitos e Desafios: as metas curriculares na perspectiva do projeto IDEA” (Gonçalves, 2012b).

<sup>10</sup> Elaboradas com base no procedimento proposto por NCRI (2012).

Tome-se como exemplo a velocidade de escrita de uma aluna. Os resultados da monitorização durante 7 semanas foram: 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 47 pce/min, tendo como mediana final (três últimas medições) de 45 pce/min e mediana inicial (três primeiras medições) 41 pce/min, o que corresponde a uma taxa de melhoria semanal de 0,16 palavras. O objetivo para o final das oito semanas de intervenção é alcançar as 52 palavras corretamente escritas por minuto:

$$TMS = \frac{45 - 41}{7} = 0,57 \text{ pce/min}$$

$$OM = (1,5 \times 0,57) \times 8 + 45 = 52$$

Na nossa opinião, sustentada pela experiência no apoio a alunos em dificuldade, as metas intraindividuais obtidas através deste procedimento podem ser pouco ambiciosas e, havendo uma intervenção, facilmente alcançáveis no período de tempo inferior ao definido. Todavia, acreditamos que podem ser úteis numa fase inicial da intervenção, ao contribuir para aumentar a motivação, auto-estima e as crenças de auto-eficácia dos alunos, sobretudo dos alunos “*eu não consigo*”.

Determinado o objetivo torna-se fundamental traçar as linhas de orientação pedagógica e iniciar/modificar as intervenções que conduziram à obtenção do mesmo. Salienta-se que, antes de intervir, deve haver pelo menos 6 a 10 momentos de monitorização, que forneçam dados suficientes para uma indicação segura das competências dos alunos (NCRI, 2012).

Deverá igualmente ser definida e agendada a regularidade do processo de monitorização. A contínua monitorização permitirá observar se o aluno está a progredir da forma esperada ou se será necessário repensar as estratégias adotadas, adequando-as aos resultados encontrados. Recomenda-se que, no mínimo, se monitorize todos os alunos uma vez por período letivo, sendo mais eficaz uma frequência mensal. Para os alunos com mais dificuldades e/ou que beneficiem de intervenção complementar a monitorização deve ser semanal, não sendo útil medições diárias.



A forma de registo e análise dos resultados da monitorização é um aspeto importante para o sucesso desta estratégia. O Centro Nacional de Resposta à Intervenção dos Estados Unidos defende que os gráficos são a melhor forma de registar e apresentar os dados da monitorização, na medida em que fornecem uma imagem clara da evolução do aluno, compreensível para os pais, alunos e professores. O que devemos então incluir nos gráficos de monitorização?

Segundo o método dos Quatro Pontos (NCRI, 2012), devem constar as seguintes informações: (1) resultados do aluno; (2) linha de objetivo; (3) linha tendência; e, (4) objetivo final.

A *linha objetivo* ilustra a forma como esperamos que o aluno evolua (desempenho desejado), obtém-se unindo os objetivos a curto prazo. Enquanto a *linha de tendência* indica a forma como o aluno está a evoluir (desempenho estimado), obtida através da união do desempenho nos vários momentos de monitorização. Estas são as duas linhas que permitem avaliar a progressão do aluno.

Como referimos, a análise do gráfico permite apoiar e orientar a tomada de decisão relativa ao processo de intervenção. Através da comparação da linha de objetivo com a linha de tendência podemos obter as seguintes conclusões<sup>11</sup>:

- *Se a linha de tendência está acima da linha objetivo*: a intervenção está a ser efetiva e a superar as expectativas iniciais, encontrando-se o aluno numa linha de progressão bastante positiva, deve-se portanto aumentar o objetivo.

- *Se a linha de tendência está abaixo da linha objetivo*: não está a progredir suficientemente, deve ajustar-se a intervenção.

- *Se a linha de tendência e objetivo estão ao mesmo nível*: a intervenção está a permitir alcançar o resultado pretendido, devendo ser mantida a mesma linha de atuação.

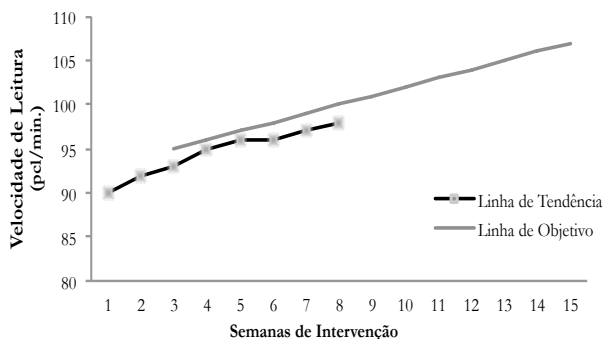
Em todas estas situações a continuação da monitorização é fundamental para compreender se o desempenho do aluno se mantém ao longo do tempo e garantir a eficácia desta estratégia.

---

<sup>11</sup> O Centro Nacional de Resposta à Intervenção recomenda que esta análise seja feita após quatro semanas de intervenção e pelo menos 8 momentos de monitorização.

Apresenta-se, na Figura 1, um exemplo de um registo gráfico da monitorização de progresso com estes elementos.

**Figura 1 – Exemplo de Gráfico de Monitorização de progresso na Fluência na Leitura**



Ao observarmos os resultados representados na Figura 1, constata-se que aluno em causa se encontra em progressão, na medida em que a linha de tendência está em clara ascendência. Todavia, se compararmos a linha de tendência com a linha de objetivo, verifica-se que não está a alcançar os objetivos traçados. Neste sentido, é importante ponderar as estratégias utilizadas ao nível da intervenção, introduzindo alterações que potenciem um maior desenvolvimento do aluno (e.g., analisar os objetivos, aumentar a frequência da intervenção, modificar as estratégias).

#### *Avaliar o processo de monitorização*

Para além da avaliação realizada ao longo de todo o processo, o término da monitorização envolve a avaliação final. Nesta analisam-se os resultados, verificando se o(s) objetivo(s) final(ais) foram alcançados; reflete-se sobre o processo; tomam-se decisões sobre a continuidade destas estratégias e as mudanças a realizar.

## **Monitorização de Progressos em contexto**

Ao longo de quatro anos de existência, o Projeto IDEA tem desenvolvido trabalho em contexto escolar, informando, formando e observando a monitorização de progressos. Apresenta-se em seguida um exemplo desse trabalho na área da leitura, realizado numa escola privada da zona da Grande Lisboa.

O processo de monitorização de competências surgiu na sequência de um pedido ao Gabinete de Psicologia (do qual fazia parte um membro da equipa IDEA) de uma avaliação geral dos alunos. Esse pedido conduziu à implementação de um processo global de avaliação de competências que teve início no ano letivo 2010-2011 e que se prolongou durante 3 anos letivos.

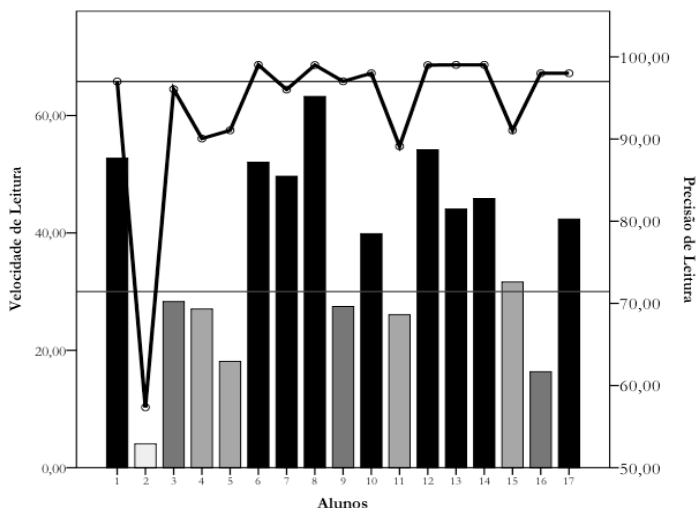
A Direção pretendia que a avaliação abrangesse todos os alunos do 1.º ciclo, tendo em vista conhecer o nível global de competências dos seus alunos e dar formação aos seus professores com base nos resultados das suas turmas. Neste sentido, traçou-se um plano de avaliação de competências, no qual se definiram os instrumentos, o método de organização dos dados, os momentos de avaliação e de devolução dos resultados aos professores (formação) e à direção (relatório).

Incidaremos a nossa análise nos resultados de fluência na leitura recolhidos na turma que frequentava o 1.º ano de escolaridade aquando do início do programa, cujos resultados são apresentados na Figura 2. Para análise dos dados utilizaram-se, como referência, as normas norte-americanas para a velocidade e precisão na leitura (Rasinski, 2004): no final do 1.º ano os alunos devem ler entre 30 a 60 palavras corretas por minuto (pcl/min), com uma precisão de leitura igual ou superior a 97% pcl.

Como é possível observar o perfil da turma evidencia um conjunto heterógeno de competências. Numa análise mais detalhada foram retiradas as seguintes conclusões:

- 52% da turma obteve um desempenho acima do esperado;
- 18% da turma teve um desempenho ligeiramente inferior tanto na precisão, como na velocidade de leitura;

Figura 2 – Resultados de Avaliação na Leitura da turma no 1.º ano



- 18% da turma apresentava resultados ligeiramente inferior ao esperado na velocidade de leitura;
- 6% (1 aluno) da turma tinha uma precisão ligeiramente inferior ao esperado;
- 6% (1 aluno) da turma necessita de intervenção especializada.

Com um panorama geral de competências da turma, foi possível compreender as necessidades de estimulação de cada aluno e formar grupos de monitorização regular e outros de acompanhamento menos frequente.

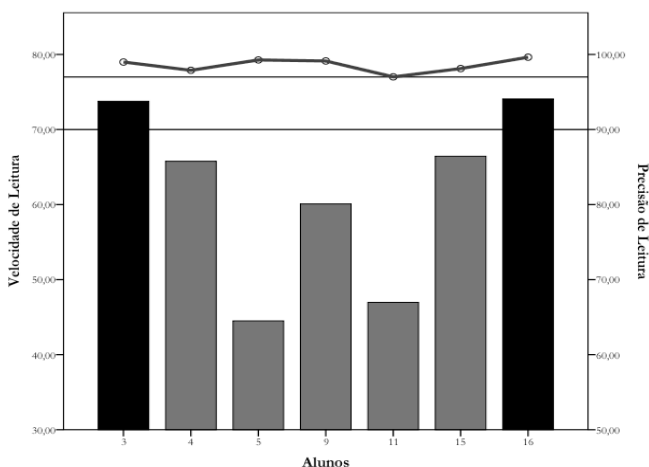
A partir da definição de estratégias de intervenção com cada um desses grupos, a Professora Titular ficou responsável pela monitorização de progressos dos alunos que revelavam desempenhos abaixo do esperado. O aluno com dificuldades mais acentuadas foi encaminhado para o Gabinete de Psicologia para Intervenção Psicopedagógica individual.

O envolvimento e acompanhamento da docente foi fundamental para que as práticas pedagógicas fossem orientadas em

função das necessidades de cada aluno e para que se pudesse observar a sua progressão, guiada por objetivos concretos.

No 2.º ano de escolaridade, este pequeno grupo foi novamente avaliado pelo Gabinete de Psicologia. Os resultados estão representados na Figura 3.

**Figura 3 – Resultados de Avaliação da turma no 2.º ano**



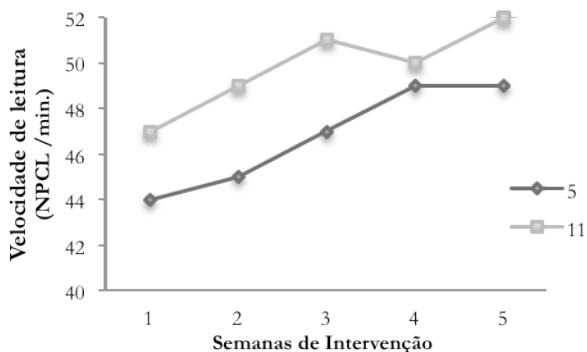
As normas norte-americanas para o 2.º ano (Rasinsky, 2004) determinam que no final do ano letivo os alunos devem ler entre 70 a 100 pcl/min. O valor de precisão é mantido ao longo de todos os anos de escolaridade (igual ou superior a 97% pcl).

Os resultados demonstram que todos os alunos observados apresentam um desempenho adequado ao nível da precisão. Adicionalmente, registaram-se progressos no domínio da velocidade, apesar de apenas dois alunos conseguirem atingir os parâmetros de referência para o seu ano de escolaridade.

Desta forma, as estratégias implementadas surtiram um efeito positivo nos dois domínios monitorizados (velocidade e precisão), sendo necessário continuar a estimular e monitorizar estas competências de forma a promover a fluência e verificar a estabilidade dos resultados encontrados. Assim, em reunião de equipa foram traçadas novas estratégias para estimulação da fluência

na leitura. Considerou-se igualmente necessário definir medidas de intervenção adicional para os dois alunos (representados nos gráficos pelo número 5 e 11) que se encontravam em maior dificuldade - *Programa de Intervenção Psicopedagógica Semanal* até ao final do ano letivo (5 semanas). Os resultados da Monitorização de Progressos desse programa encontram-se registados na Figura 4.

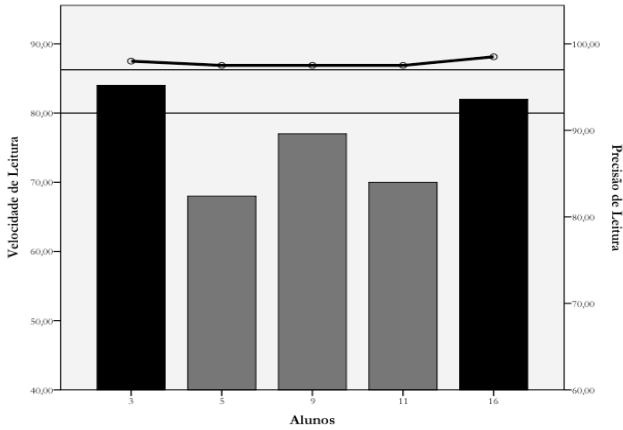
**Figura 4 – Monitorização de Progresso - Programa de Intervenção Psicopedagógica**



Como é possível observar, os dois casos monitorizados encontram-se em linha de progressão, tendo sido no entanto necessário reajustar o seu objetivo. Em função dos resultados observados decidiu-se que estes dois casos continuariam a ser seguidos em Intervenção Psicopedagógica e foi reajustada a periodicidade da sua intervenção em função da capacidade de resposta do Gabinete de Psicologia, para quinzenal.

No 3.º ano de escolaridade, a professora continuou a monitorizar os progressos dos alunos em acompanhamento regular. Os resultados (Figura 5) indicam a manutenção do padrão de evolução dos alunos 3 e 16, que conseguiram, no final 3.º período, ler acima de 80 pcl/min (limite inferior das normas norte-americanas para o 3.º ano de escolaridade). Os restantes alunos continuavam em evolução, aproximando-se cada vez mais do objetivo pretendido para o seu ano de escolaridade. O valor de precisão foi mantido por todo o grupo acima dos 97% pcl.

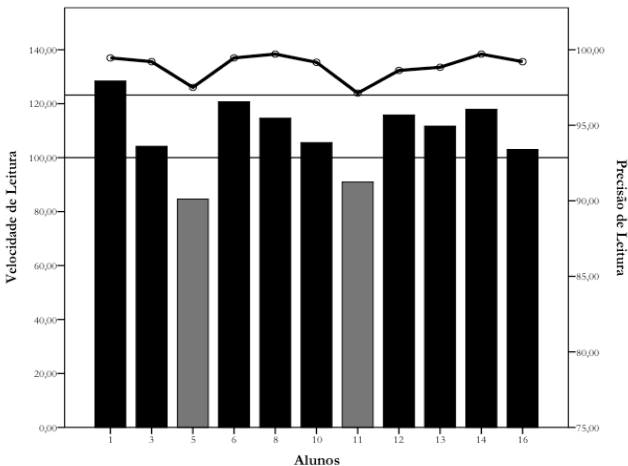
**Figura 5 – Resultados da Avaliação da turma no 3.º ano**



Quanto aos casos que se encontravam em Intervenção Psicopedagógica quinzenal, os seus progressos na fluência foram bastante positivos, atingindo uma velocidade de leitura de aproximadamente 70 pcl/min, pelo que foi mantido o mesmo tipo de intervenção durante o 4.º ano.

Observando com maior detalhe os resultados, constata-se que 87,5% da turma apresenta resultados acima do esperado para a velocidade de leitura e 12,5 % não obtém ainda os valores mínimos definidos, segundo as normas norte-americanas.

**Figura 6 – Resultados de Avaliação da turma no 4.º ano**



Chegada a etapa final do 1.º ciclo, o padrão de competências globais da turma continuava a evidenciar um nível heterogéneo de desempenho, como é possível observar na Figura 6. Esta é uma realidade comum e saudável em todas as turmas que a Equipa IDEA tem observado, congruente com o facto de cada um de nós ter as suas próprias características.

Porém, a questão que se impõe e que realmente nos parece importante é a evolução. Sabemos que, em relação às normas, os alunos 5 e 11 são de facto aqueles que estão abaixo dos valores indicados. Mas, analisando todo o seu percurso, não terão sido estes os alunos que mais evoluíram/progrediram?

## **Conclusão**

A qualidade do meio educativo é um tema amplamente discutido por todos os que trabalham na educação e também por aqueles que, preocupados com o paradigma atual das nossas escolas, procuram soluções que fomentem um sistema de ensino mais eficiente. Apesar da discussão, continuamos repetidamente a assistir a resultados insatisfatórios que espelham a fragilidade do nosso sistema educativo. Uma vez mais, as médias dos exames nacionais do último ano foram negativas a cerca de 16 disciplinas que contemplam o currículo do Ensino Secundário Obrigatório (resultados da 2.ª fase dos Exames Nacionais de 2014). Subentende-se então, que a grande maioria dos alunos, na clássica medição do Ministério da Educação do nível de competências dos alunos, não atingiu o desempenho esperado para o seu ano de escolaridade. As respostas de intervenção a estes resultados têm também sido frequentemente as mesmas: aumentar os anos de escolaridade obrigatória; aumentar o número de Exames ou Provas de Avaliação Finais; aumentar o número de horas letivas das disciplinas consideradas fundamentais.

Quando olhamos para este panorama surge-nos a seguinte questão: estarão estes alunos a progredir? Se tivermos em conta a média dos Exames Nacionais, a pauta é em muitos casos, o espelho



do seu insucesso. No entanto, terão estes alunos progredido? A progressão deve ser uma realidade de todos os alunos, visto ser a chave para o sucesso escolar.

Urge cada vez mais a necessidade das escolas encontrarem respostas adequadas para as dificuldades na aprendizagem dos seus alunos. Ao longo dos últimos anos o Projeto IDEA tem procurado encontrar, testar e transmitir formas de intervir nas dificuldades para promover a aprendizagem. Adotando e testando estratégias e pressupostos do modelo RtI em escolas nacionais e no apoio individual a alunos em dificuldade. E não somos os únicos a acreditar na eficácia deste modelo nas nossas escolas! Mais recentemente, o relatório técnico sobre “Políticas públicas de Educação Especial” (Centro Nacional de Educação, 2014) sugeriu a adoção deste modelo nas escolas nacionais.

Tantas são as respostas que estamos a (re)encontrar para ajudar a evoluir, vencendo dificuldades. Neste capítulo, sugerimos algumas: observar atempadamente as necessidades (e potencialidades) de cada aluno; acreditar na sua evolução; intervir para evoluir e monitorizar esses progressos.

Lembre-se, a monitorização de progressos pode ser uma *super* estratégia de avaliação e intervenção, através da qual se previnem e ultrapassam dificuldades e se promovem competências para alcançar o sucesso escolar. Experimente e depois diga-nos se resultou...

## Referências

- Centro Nacional de Educação. (2014). *Relatório técnico sobre políticas públicas de educação especial*. Retirado de [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico\\_EE.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_EE.pdf)
- Deno, S., Lembke, E., & Reschly, A. (2006a). Progress monitoring: Study group activities. In E. Lembke & L. Saenz (Eds.), *Supporting teachers who are implementing student progress monitoring: A guide for administrators*. Retrieved from <http://www.rti4success.org/sites/default/files/support2.pdf>

- Deno, S., Lembke, E., & Reschly, A. (2006b), Progress Monitoring: Study Group Activities. In E. Lembke & L. Saenz (Eds.), *Supporting teachers who are implementing student progress monitoring: A guide for administrators*. Retrieved from <http://www.rti4success.org/sites/default/files/suppor2.pdf>
- Denton, C. A., & Vaughn, S. (2010). Preventing and remediating reading difficulties: Perspectives from research. In T. A. Glover & S. Vaughn (Eds.), *The promise of response to intervention* (pp. 78-97). New York, NY: The Guilford Press.
- Fletcher, J. M. & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30–37.
- Gonçalves, M. D. (2012a). *Encontros IDEA: Investigação de dificuldades para evolução na aprendizagem – Livro I*. Óbidos: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M.D. (2012b). *Metas, mitos e desafios: As metas curriculares na perspectiva do Projeto IDEA*. Óbidos: Sinapis Editores.
- Hoover, J. J. (2011). *Response to intervention models: Curricular implications and interventions*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- McLane, K. (s.d.). *Getting started: How do I implement progress monitoring in my school*. Retrieved from <http://www.rti4success.org/sites/default/files/howdoiimplementpminmyschool.pdf>
- National Center of Response to Intervention [NCRI]. (2012). *RtI Implementer series: Module 2 progress monitoring. Training Manual*. Retrieved from [http://www.rti4success.org/sites/default/files/Webinar%20Manual\\_Progress%20Monitoring.pdf](http://www.rti4success.org/sites/default/files/Webinar%20Manual_Progress%20Monitoring.pdf)
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rosário, P., Nunez, J., & Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na universidade*. Coimbra: Almedina.
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of response to intervention*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

## CAPÍTULO 8

# Velocidade de leitura: As Metas que (quase) ninguém leu

Maria Dulce Gonçalves<sup>12</sup>

Ana Lúcia Agostinho, Raquel Luís Silva, Marta Marques

### Resumo

Quando, em agosto de 2012, as Metas Curriculares para a Língua Portuguesa foram publicadas, o país estava de férias e a leitura a banhos. Quando as notícias começaram a surgir nos *media*, pouco se dizia, menos se explicava. O pouco que se disse, a uns pareceu estranho, a outros absurdo, incompreensível. Contar palavras lidas para medir a velocidade de leitura parecia apenas mais uma ideia bizarra do legislador. Poucos souberam o que pensar sobre os valores sugeridos, e na dúvida refrearam-se juízos de valor. Dois anos passados, as Metas entraram em vigor, os manuais incorporaram as medidas propostas e aguardam-se notícias sobre os resultados. Neste capítulo, as autoras sintetizam de forma breve as suas próprias observações da leitura de alunos do 1.º Ciclo (N=536). Apresentam-se dados reunidos pela Equipa IDEA ao longo dos últimos anos, para que sirvam ao debate e motivem a mais e melhor leitura. Para que, uma vez mais, seja possível reler (e rever) as Metas que ainda (quase) ninguém leu.

**Palavras Chave:** metas curriculares; avaliação com base no currículo; fluência na leitura oral; monitorização do progresso.

---

<sup>12</sup>Morada para correspondência: Maria Dulce Gonçalves, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa (Telefone: +351962901108 – Fax: +351217933408 – email: mdgoncalves@psicologia.ulisboa.pt)

## Introdução

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

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

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

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

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

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

Mas, tal como o Ministério, muitos dos que assim pensam, desconhecem como um procedimento tão simples, quase infantil, tem contribuído (e pode contribuir) para o progresso de tantos alunos em dificuldade<sup>13</sup>. Isto, se for utilizado de forma adequada, consciente e no pressuposto de que todos os leitores estão em contínuo desenvolvimento. Isto, se medir a fluência na leitura for um procedimento usado precisamente de forma a favorecer esse desenvolvimento, de forma a informar alunos, pais e professores sobre os resultados e ganhos progressivamente alcançados. Nunca o contrário.

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

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

---

<sup>13</sup> Tecnicamente, trata-se de avaliação com base no currículo e não é tão simples assim... (no original, curriculum-based measurement, CBM).

## Fluência na leitura - por que importa medir?

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

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

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

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

bebé através da medição do seu peso e da sua altura, um professor ou psicólogo pode observar a evolução da leitura dos seus alunos medindo a fluência. Tal como o médico, nem o professor nem o psicólogo podem diagnosticar um "distúrbio" a partir desta medição, mas podem identificar alguma coisa que não esteja a evoluir de acordo com o esperado. E desta forma, poderão estudar o problema e agir atempadamente, adequando respostas e soluções. Em suma, importa medir e monitorizar a fluência na leitura para compreender a evolução de cada aluno, identificar precocemente dificuldades, e intervir precoce e adequadamente.

Não obstante os evidentes benefícios da monitorização da fluência na leitura<sup>14</sup>, não é uma receita milagrosa para todos os problemas de leitura. Em alguns casos, poderá não ser necessária, noutras ainda, desaconselhada.

A fluência na leitura é apenas uma das muitas competências de um leitor. Segundo a literatura, o seu desenvolvimento é essencial para a transição entre duas fases gerais do desenvolvimento da leitura: o *aprender a ler*, no qual se adquire uma leitura precisa, automática e sem esforço, e o *ler para aprender*, que privilegia o desenvolvimento da compreensão e da apropriação crítica da leitura (Indrisano & Chall, 1995). Se o leitor já se encontra num estágio mais avançado do desenvolvimento da leitura e a sua dificuldade se prende com a interpretação de um texto, pode não fazer sentido contar quantas palavras desse texto consegue ler num minuto. Mesmo que o leitor ainda se encontre num dos estádios iniciais, se a sua leitura se revelar excessivamente veloz e/ou muito imprecisa, monitorizar a velocidade de leitura pode revelar-se prejudicial. Pode ser tão desastroso com motivar um condutor impreciso e veloz a conduzir ainda mais rápido.

Ao contrário do que o Ministério da Educação parece pretender com a imposição de mínimos obrigatórios, ler fluentemente não significa nunca ler depressa, nem excessivamente depressa. Nos Estados Unidos compreenderam-no bem. Ao invés

---

<sup>14</sup> Para mais saber, convida-se à leitura do capítulo anterior, *Monitorização do progresso: Contributos para a prática* (Silva & Marques, 2014).

de limites mínimos, são propostos intervalos de valores para a velocidade de leitura, entendidos como *benchmarks* (*i.e.*, objetivos a atingir). Estes delimitam aquilo que, com base na experiência empírica da observação das turmas do seu país, parece ser um intervalo de valores aconselhado para cada período letivo, por ano de escolaridade (Rasinski, 2004). Tratando-se de um intervalo, não só é definido o limite inferior (*i.e.*, mínimo aconselhado), como o superior (*i.e.*, máximo aconselhado). E não se espera que todos os alunos estejam sempre dentro destes intervalos, antes que se distribuam em torno destes valores como habitualmente acontece. Os valores observados servem para criar normas de referência, que são atualizadas ano após ano, permitindo que os próprios professores se apercebam, não apenas de como evolui cada aluno e cada turma, mas também como evoluem os valores de referência de ano para ano. Desta forma, podem ser tomadas decisões pedagógicas mais adequadas e informadas.

### **As metas na aprendizagem da leitura**

Não sabemos até hoje com base em que valores foram propostas as Metas Curriculares para a fluência da leitura. Mesmo os autores das Metas assumem a inexistência de normas portuguesas e, na página do Plano Nacional de Leitura, continuam por publicar os valores encontrados (Plano Nacional de Leitura, s.d.).

Numa obra de um dos autores das Metas (Morais, 2012), publicada quase em simultâneo, é-nos explicado:

*"Não há ainda normas em Portugal, mas sendo o código ortográfico do português muito mais transparente do que o do inglês e sendo aqueles objetivos chilenos [1.º ano: 30 PCL/min; 2.º ano: 70 PCL/min] bastante modestos, um mínimo de 60 palavras por minuto no 1.º ano, 90 no 2.º, e chegar a 150 no 6.º ano, parecem-nos exigências razoáveis. As metas até poderiam ser mais altas. De qualquer modo, julgamos necessário um esforço adicional de acompanhamento dos alunos que leem abaixo daqueles números." (p. 76)*



Não há ainda normas em Portugal. Os valores mínimos impostos pelas Metas Curriculares foram determinados simplesmente por convicção, extrapolando-os a partir de normas internacionais. Num dos documentos disponíveis na página da Direcção-Geral da Educação (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012b) as Metas nacionais (definidas por *valores mínimos obrigatórios*) são simplesmente emparelhadas a valores intervalares ou medianos provenientes de outras latitudes e línguas maternas (Tabela 1).

**Tabela 1 – Estudos referidos pelo MEC para estabelecimento dos mínimos obrigatórios da velocidade de leitura**

Anos	Kent State University, 2004	University of Oregon, 2006 (percentil 50)	Instituto Alfa e Beto, Brasil, 2013	Metas
1.º ano	30-60	53	60-80	55
2.º ano	70-100	89	80-90	90
3.º ano	80-110	107	90-100	110
4.º ano	100-140	123	110-130	125
5.º ano	110-150	139	130-140	140
6.º ano	120-160	150	140-170	150
7.º ano	130-170	150	160-190	–
8.º ano	140-180	151	190-220	–
9.º ano	–	–	210-250	–

Fonte: Extraído de Buescu et al. (2012b).

É de salientar que qualquer semelhança entre colunas será sempre aparente. Por um lado, porque os valores intervalares contêm geralmente 50% dos valores observados, sendo de esperar que os restantes se distribuam abaixo e acima dos limites considerados (como ocorre em qualquer distribuição normal). Por outro, a mediana não pode ser nunca confundida com valores mínimos obrigatórios<sup>15</sup>. Assim, se os valores medianos da coluna da Universidade de Oregon parecerem semelhantes aos valores da coluna das Metas nacionais, isso apenas decorre de uma falácia. Ao

<sup>15</sup> Para os leitores menos familiarizados com a estatística, a mediana representa o valor abaixo do qual se encontra precisamente 50% da população em estudo.

referir uma mediana de 53 PCL/min para o 1.º ano, Oregon indica que espera que 50% dos alunos desse nível de escolaridade se encontrem acima desse valor. Ou seja, que espera que os outros 50% se encontrem abaixo. Ora, em Portugal, o entendimento do valor 55 PCL/min é completamente diferente. Sendo um mínimo obrigatório, exige-se que 100% dos alunos no nosso 1.º ano estejam *obrigatoriamente* acima dessa meta. Não apenas os valores impostos pelas Metas decorrem de estudos realizados noutras línguas e noutras latitudes, como ainda se considera que o ponto médio observado “lá fora”, tem de corresponder aqui em Portugal *obrigatoriamente* ao nosso valor mínimo. No mínimo!<sup>16</sup>

Não existindo normas nacionais, como a citação anterior confirma (Morais, 2012), existem no entanto alguns estudos efetuados nos últimos anos com amostras que, embora não sejam representativas, são no mínimo informativas. A Tabela 2, sintetiza de forma breve quatro desses estudos (Associação Ester Janz [AEJ], 2014; Carvalho, 2011; Esteves, 2013; Querido, 2013). Em todos eles, os dados foram recolhidos no final do ano letivo (*i.e.*, entre abril e junho).

**Tabela 2 – Médias da velocidade de leitura obtidas em quatro estudos nacionais, por ano escolar**

	Metas (PCL/min)	Médias da velocidade de leitura (PCL/min)			
		<i>AEJ</i> (2014)	<i>Carvalho</i> (2011)	<i>Esteves</i> (2013)	<i>Querido</i> (2013)
<b>1.º ano</b>	<b>55</b>	45,6 N=21	31,0 N=52	–	35,7 N=79
<b>2.º ano</b>	<b>90</b>	83,2 N=12	68,5 N=63	64,0 N=701	92,6 N=83
<b>3.º ano</b>	<b>110</b>	92,0 N=22	82,0 N=69	–	104,7 N=83
<b>4.º ano</b>	<b>125</b>	119,7 N=23	97,5 N=57	–	119,9 N=85

<sup>16</sup> Para uma maior clarificação, seria o equivalente a decidir, de repente, que o nosso salário mínimo nacional fosse obrigatoriamente superior ao valor do salário médio num outro país desenvolvido. Que lhe parece...?

Em todos estes estudos nacionais se observaram resultados muito inferiores aos valores exigidos pelas Metas. Mesmo no caso dos valores mais elevados, são os valores médios observados os que mais se aproximam dos valores mínimos exigidos pelas Metas (Querido, 2013). Mas não se podem comparar médias e valores mínimos... Muito menos, mínimos obrigatórios...

Custa a acreditar que, caso os autores das Metas tivessem considerado estes resultados, pudessem mesmo assim esperar que os valores propostos pudessem ser generalizadas de imediato e, algum dia cumpridos por todos. Mesmo em instituições educativas empenhadas na monitorização e desenvolvimento da leitura, desde há vários anos (AEJ, 2014; Tristão, 2012), os valores médios tendem progressivamente a aumentar<sup>17</sup>, é verdade, mas nunca de forma a que a totalidade dos alunos os consiga superar.

A par de todos estes trabalhos, na Universidade de Lisboa, realizaram-se nos últimos anos, vários estudos neste domínio que podem ser consultados no Repositório da UL<sup>18</sup>. Além disso, nos últimos dois anos, a Equipa IDEA realizou, junto de escolas e agrupamentos nossos parceiros, observações da fluência na leitura que serão sintetizadas e analisadas nas páginas seguintes.

## Método

### *Participantes*

Neste capítulo, apresentam-se resultados de observações da fluência na leitura (velocidade e precisão) de 563 alunos (N=563), provenientes de 33 turmas do 1.º Ciclo, dos distritos de Leiria (n=173), Lisboa (n=43), Portalegre (n=108) e Setúbal (n=239). A seleção destas turmas não garante a representatividade do universo de alunos portugueses, mas decorre de parcerias de investigação e

---

<sup>17</sup> Por exemplo, em 2010/11, a AEJ observa uma média de 90PCL/min para o 3.º ano (Tristão, 2012), enquanto os resultados mais recentes sobem para 92PCL/min (AEJ, 2014).

<sup>18</sup> Consultar, por exemplo, Agostinho (2012), Castanheira (2011), Luís (2010), Semedo (2012), Silva (2011), Sousa (2014), Tristão (2009).

formação entretanto estabelecidas com o Projeto IDEA. Isto é, a observação destas turmas não teve apenas o objetivo de descrever a evolução da fluência na leitura oral ao longo dos anos de escolaridade, mas também o de dar uma resposta de cariz educacional ao pedido das Escolas e/ou Professores titulares de turma. Assim, a amostra (descrita na Tabela 3) foi constituída a partir das solicitações e das necessidades de cada escola parceira.

**Tabela 3 – Descrição dos participantes por ano escolar**

	N	Freq. %	Idade			Sexo	
			<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>f</i>
<b>1.º ano</b>	55	9,8	5	8	5,7	30	25
<b>2.º ano</b>	237	42,1	6	11	7,1	118	119
<b>3.º ano</b>	126	22,4	8	12	8,5	60	66
<b>4.º ano</b>	145	25,8	8	15	9,3	77	68
<b>Total</b>	563	–	–	–	–	285	278

#### *Instrumento*

Com o intuito de avaliar a fluência na leitura oral utilizou-se em todos os casos um procedimento de avaliação com base no currículo, bastante similar ao proposto pelo Ministério da Educação nas Metas Curriculares. De acordo com este procedimento (Deno, 2003), os textos utilizados na avaliação foram retirados de manuais de Língua Portuguesa do ano escolar correspondente ao dos alunos, garantindo, no entanto, que não fossem ainda conhecidos. Com base nestes critérios, foram sempre selecionados 2 textos (formas paralelas).

#### *Procedimento*

Para a recolha de dados para a avaliação da fluência na leitura foram utilizados procedimentos de avaliação com base no currículo, mediante a observação individual da leitura dos alunos. Todas as

observações decorreram no 2.º período letivo, tendo sido gravadas (formato áudio) para posterior cotação e análise. Após a cotação de cada leitura, foram calculados os valores da precisão (*i.e.*, percentagem de palavras corretamente lidas, %PCL) e da velocidade de leitura (*i.e.*, número de palavras corretamente lidas por minuto, NPCL/min). Para efeitos de análise e interpretação de dados, foi sempre considerado o valor médio da velocidade leitura e o valor médio da precisão de leitura, calculados a partir das cotações de ambos os textos lidos. Seguidamente apresentam-se os resultados globais para cada ano de escolaridade, os resultados intraturma e os resultados de um só aluno.

## **Resultados observados**

### *Resultados globais do 1.º Ciclo*

Os resultados observados podem ser sintetizados de várias formas e sob múltiplos pontos de vista. Caso a caso, foram sempre devolvidos a cada escola e a cada turma, discriminando valores de modo a orientar os professores sobre o trabalho desenvolvido, e indicando estratégias e sugestões de estimulação e melhoria contínua.

Na Tabela 4, sintetizam-se os resultados agrupados por ano de escolaridade. Embora, dada a natureza das amostras observadas, o valor de *n* seja muito variável de ano para ano e não representativo do universo de alunos, algumas regularidades são de assinalar.

Os valores registados pela Equipa IDEA são inferiores ao observado nos estudos anteriores (Tabela 2). Desconhecendo-se embora, a diversidade das amostras anteriores, no nosso caso estão incluídas escolas rurais, suburbanas e urbanas, na sua maioria provenientes de zonas economicamente menos favorecidas, incluindo algumas escolas em territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Deste modo, é possível que esta amostra seja até mais representativa da ampla diversidade de desempenhos observada nas escolas portuguesas.

**Tabela 4 – Resultados globais da velocidade de leitura do 1.º Ciclo, observados no final do 2.º Período**

	Freq. de leituras mensuráveis	<i>M</i> (PCL./min)	<i>dp</i> (PCL./min)	MO* (PCL./min)	Alunos que cumprem os MO*	
					Freq.	%
<b>1.º ano</b> (N=55)	53	30,3	17,0	55	6	9,4%
<b>2.º ano</b> (N=237)	216	44,9	22,0	90	4	1,4%
<b>3.º ano</b> (N=126)	124	70,4	23,6	110	8	5,6%
<b>4.º ano</b> (N=145)	145	83,7	29,4	125	10	6,2%
<b>Total</b>	538	–	–	–	28	5,2%

(\*) *Mínimos obrigatórios definidos pelas Metas Curriculares (Buescu et al., 2012a)*

A Tabela 4 permite também verificar a percentagem de alunos de cada ano de escolaridade que cumpre os valores mínimos obrigatórios exigidos pelas Metas, variando entre 1,4% (2.º ano) e 9,4% (1.º ano). É de salientar que o grupo do 1.º ano é o mais pequeno dos quatro, sendo provavelmente aquele que é menos representativo do universo nacional.

Um outro aspeto muito estável em todas os anos observados foi justamente uma extraordinária diversidade de desempenhos entre pares. Estejam os alunos geograficamente muito afastados ou até sentados lado a lado na mesma turma, a diferença entre a melhor e a pior leitura, considerando tanto a velocidade como a precisão, é sempre muito acentuada, superior a cem palavras por minuto (ver amplitude, Tabela 5). Por outro lado, ao observar a evolução do desvio-padrão<sup>19</sup> da velocidade de leitura de ano para ano (Tabela 4), concluímos que esta heterogeneidade tende a aumentar com a progressão de nível de escolaridade.

<sup>19</sup> Em estatística, o desvio-padrão indica a variação ou "dispersão" que existe em relação à média. Um baixo desvio-padrão indica que os dados tendem a estar próximos da média; um desvio-padrão alto indica que os dados se encontram dispersos por uma gama de valores.

**Tabela 5 – Dispersão da fluência na leitura (velocidade e precisão) das turmas observadas no 2.º ano (n=216\*) e no 4.º ano (n=145)**

	Média	dp	Mín	Máx	Amp.	Percentil		
						25	50	75
<b>2.º ano</b>								
Velocidade	44,9	22,0	0,0	131,1	131,1	29,5	44,9	59,4
Precisão	89,9	11,9	39,1	100,0	61,0	88,2	93,8	97,3
<b>4.º ano</b>								
Velocidade	83,7	29,4	16,8	155,4	138,6	62,4	84,1	105,3
Precisão	96,0	4,8	72,2	99,8	27,6	95,5	97,6	98,7

(\*) Não foi possível medir a fluência na leitura de 21 alunos (9%).

Na Tabela 5, que sintetiza os dados da observação dos alunos do 2.º ano e do 4.º ano (com amostras de maior dimensão), importa salientar um outro indicador que não foi sequer considerado nas Metas Curriculares: a precisão de leitura. Como se pode verificar, no 2.º ano, apenas cerca de 25% dos alunos se encontra a ler com um nível de precisão que facilita a compreensão autónoma de textos (*i.e.*, acima dos 96%PCL). Nestes casos, incentivar apenas a velocidade de leitura pode tornar-se um risco. Depressa e bem...

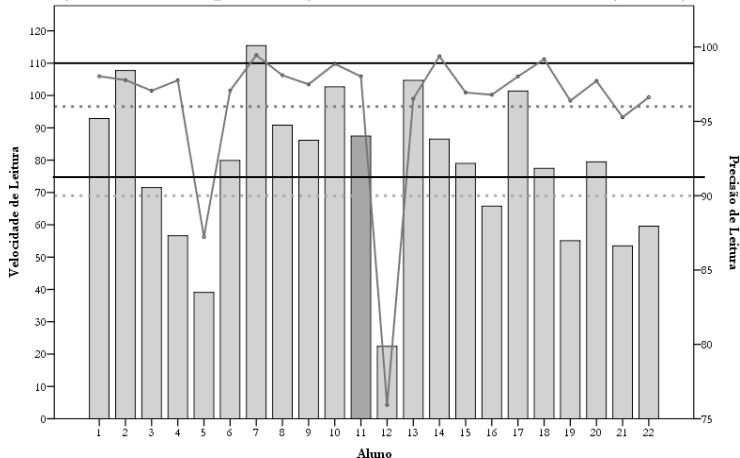
#### *Resultados de uma turma*

Analisar resultados dentro de uma disparidade tão acentuada de contextos educativos pode ser pouco informativo. Cada escola e cada turma está inserida na sua própria realidade. Além disso, sabemos como o professor é um fator determinante dos resultados observados. Comparar ou analisar resultados globais, pode não ser muito significativo. Mesmo assim, o que sempre se observa é que, quer seja numa escola urbana ou numa escola rural, seja mais a norte ou mais a sul do país, há algo que todas as turmas partilham: uma enorme heterogeneidade de desempenhos. Ao contrário do que quase sempre se espera, não surgem por um lado os “bons” leitores e, por outro, o grupo reduzido dos alunos com “grandes” dificuldades. O perfil de turma revela quase sempre desempenhos

de todos os tipos e múltiplas dificuldades, que podem ser identificadas, observadas e de imediato apoiadas, no contexto da sala de aula. Sem diagnóstico ou referência técnica. Se queremos de facto que todos os alunos evoluam, que sejam leitores em desenvolvimento.

Apresentam-se em seguida (Figura 1) os resultados individuais de uma turma de 3.º ano de uma escola pública da área da Grande Lisboa (análise aprofundada por Silva, Agostinho, & Gonçalves, 2014, maio).

**Figura 1 – Resultados individuais da fluência na leitura (velocidade e precisão) de uma turma do 3.º ano (N=22)**



Fonte: extraído de Silva *et al.* (2014, maio).

Na Figura 1, as barras correspondem aos resultados individuais da velocidade (eixo da esquerda) e a linha poligonal, aos resultados da precisão (eixo da direita). A linha contínua inferior refere-se ao valor médio da velocidade da turma e a linha contínua superior, ao mínimo obrigatório exigido pelas Metas Curriculares para o 3.º ano. Os valores abaixo da linha tracejada inferior (< 90 %PCL) representam desempenhos de muito baixa precisão, num *nível de frustração* (onde o aluno manifesta grandes dificuldades em ler um texto adequado ao seu nível de escolaridade, sempre com necessidade de apoio); o intervalo entre as linhas tracejadas (90-96



%PCL) representa o *nível de instrução* (onde o aluno necessita de ajudas pontuais por parte de um adulto para conseguir ler o texto); e o intervalo após a linha tracejada superior (> 96%) representa uma zona de desempenho no *nível de autonomia* (onde o aluno é capaz de ler o texto sem necessitar de ajuda).

Partindo da análise do gráfico anterior, verifica-se que:

- 86% dos alunos são precisos (*i.e.*, nível de autonomia);
- 36% dos alunos são lentos (*i.e.*, abaixo da média da turma);
- 32% cumpriu o mínimo obrigatório exigido pelas Metas Curriculares para o ano anterior (2º ano: 90 PCL./min);
- 5% cumpriu o mínimo obrigatório exigido pelas Metas Curriculares para o 3º ano (110 PCL./min).

Talvez passe despercebido o facto de nesta turma existir um aluno diagnosticado com dislexia. Apenas um. Observando o gráfico, consegue o leitor identificar de que aluno se pode tratar? Para facilitar a identificação, surge assinalado com uma tom mais escuro. Trata-se do Aluno 11. Tal como seria de esperar, este aluno não cumpre as Metas nem para o 2.º ano, muito menos para o 3.º ano. No entanto, curiosamente, 13 colegas seus (59% da turma) revelam um desempenho na leitura inferior ao seu.

Pode parecer que se trata de um caso único, numa única turma. Mas também Esteves (2013), em observações da fluência na leitura de palavras numa vasta amostra de alunos do 2ºano, encontrou no grupo de alunos sem NEE, desempenhos mínimos (VL= 2,9; PL= 19%) inferiores aos observados em alguns alunos identificados como tendo NEE (VL= 3,2; PL= 32,8%). Ou seja, observou que alguns alunos sinalizados com necessidades educativas especiais apresentavam níveis de fluência na leitura superiores a outros alunos que os professores tinham considerado sem dificuldades. O que naturalmente nos pode fazer refletir sobre os critérios de sinalização e de diagnóstico. Além disso, estes resultados são ainda mais inquietantes por outras questões. Que apoios estão previstos para estes alunos que não têm dificuldades de aprendizagem específicas mas que carecem de uma estimulação efetiva da leitura? Que formação é dada aos professores titulares de turma para que

possam notar e estimular todos estes alunos com diferentes níveis de dificuldade? Que temos feito por todos estes alunos?

Neste sentido, analisa-se de seguida o caso de um aluno em dificuldade na aprendizagem da leitura que foi encaminhado para avaliação psicológica e diagnóstico, por suspeita de distúrbio ou perturbação de aprendizagem (na escola tinham sugerido que talvez se tratasse de um caso de dislexia).

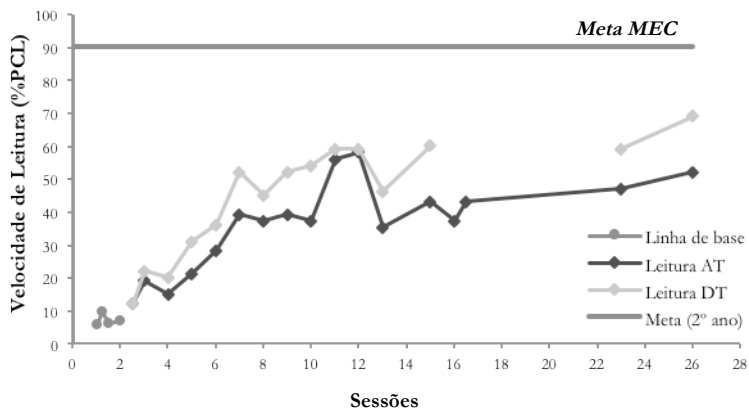
#### *Resultados de um aluno em acompanhamento individual*

Vamos chamar-lhe Miguel. Miguel é um aluno do 2.º ano de uma escola regular no centro da cidade de Lisboa. No final do 1.º Período, a professora e os pais procuram ajuda para o Miguel, porque verificam que está a ter dificuldades em aprender a ler e a escrever. Quando em dezembro o Miguel é observado, muito receoso e pouco confiante nas suas capacidades, inicia-se uma avaliação funcional da leitura e da escrita que permite definir uma linha de base, alguns objetivos e identificar aspetos específicos a treinar sistematicamente.

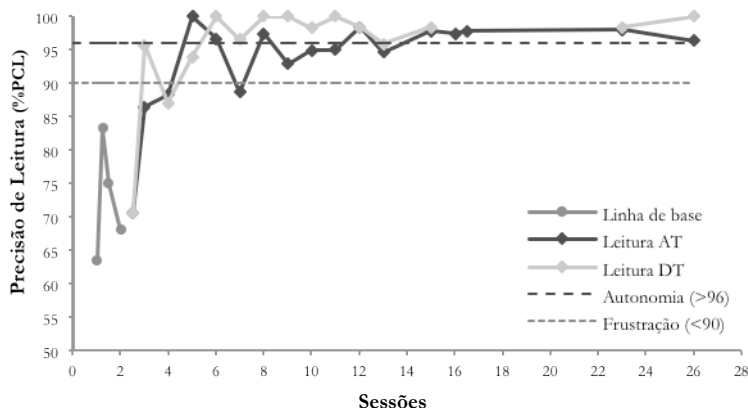
Como ilustram os gráficos das Figuras 2 e 3, a fluência na leitura do Miguel começou por quase não se conseguir medir, com uma velocidade abaixo das 10 PCL/min e uma precisão que variava entre 63-84% PCL (*nível de frustração*).

Com o decorrer da intervenção, que utilizou técnicas de leitura assistida e monitorização sistemática dos progressos, o Miguel consegue atingir o seu primeiro objetivo para a leitura de textos não treinados (AT significa *antes de treinar o texto*). Em janeiro, já conseguia ler corretamente 30 palavras num minuto. Mais do que um diagnóstico, a curva de evolução sugeria um prognóstico muito positivo e que se prosseguisse com o tipo de trabalho desenvolvido. Em fevereiro, o Miguel ganhou um crachá por ter alcançado o seu segundo objetivo: as 40 PCL/min. A intervenção ajudou o Miguel não só a ler mais rápido, como a desenvolver uma melhor precisão, sendo que a partir das 15 semanas de intervenção, a sua precisão estabilizou no nível de autonomia (*i.e.*, >96%PCL).

**Figura 2 – Monitorização do progresso da velocidade de leitura de um aluno do 2.º ano em acompanhamento individual**



**Figura 3 – Monitorização do progresso da precisão de leitura de um aluno do 2º ano em acompanhamento individual**



Uns meses mais tarde, começou a treinar (e a melhorar) também ao nível da escrita, do cálculo e da compreensão de textos. Sempre com base em procedimentos similares, adaptados a cada tarefa, de forma específica: definição de linhas de base e de objetivos, monitorização dos progressos, reforço dos objetivos alcançados, incentivo a uma maior autonomia, autoconfiança e autorregulação.

No entanto, apesar da evidência dos dados observados, apesar de os pais, a professora e o próprio Miguel observarem (e reconhecerem) como estava a evoluir, pelas lentes das Metas Curriculares, ainda não chegava! Embora o Miguel tenha chegado ao final do 2.º ano a ler 10 vezes mais rápido e com uma precisão 40% melhor do que no início do ano, a verdade é que não cumpria ainda os mínimos obrigatórios para o seu nível de escolaridade, não estava ainda a ler acima das 90 PCL/min. Pais e aluno foram informados de que não se tinha feito o suficiente, que talvez fosse necessário sinalizar o Miguel por uma qualquer dificuldade complementar. Ou, caso não fosse sinalizado, e apesar dos progressos observados (e reconhecidos pela escola) estarem acima do esperado, o aluno teria de ser retido no 2ºano...

Em sua opinião, que deveria acontecer a um aluno como este? Retido, reprovado, penalizado? Deve ser sinalizado apenas para poder beneficiar de um apoio acrescido? De acordo com a legislação em vigor, não está sequer definido o que sucede aos alunos que não cumprem as metas obrigatórias. Ninguém o disse, nada está escrito. As Metas foram homologadas e entraram de um momento para o outro em vigor com obrigatoriedade para todos, mas ainda hoje se desconhece com que intenção e com que consequências. Na prática, é como se não existissem, ou melhor, como se ninguém as tivesse lido...

### **Conclusões e implicações para a prática**

Aprender a estabelecer metas e objetivos para a aprendizagem e para a vida é algo que deve ser ensinado na Escola a todos os alunos. Definir objetivos permite-nos compreender onde queremos chegar e o que temos de fazer para lá chegar. Monitorizar o nosso progresso permite-nos compreender como estamos a caminhar em relação a esse objetivo, persistir quando nos deparamos com contrariedades, e redefinir estratégias ou objetivos. Mas, para que esses objetivos sejam incentivo (e não entrave) à aprendizagem,

devem apresentar cinco características indispensáveis. Devem ser específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas e relativos ao tempo.

Ora, as Metas Curriculares vêm determinar objetivos **pouco específicos**. Por exemplo, para o 3.º ano: "*Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto*" (Buescu *et al.*, 2012a, p. 21). O que se entende por articulação e entoação corretas? Fala-se de uma leitura com ou sem treino?

Embora avaliar a fluência na leitura seja algo facilmente concebível, como vimos anteriormente, as Metas não são claras quanto à forma como este desempenho deve ser **medido**. Que tipo de materiais deverão ser utilizados? Em que condições deverão ser observados? Deverão ser consideradas as autocorreções como erros ou palavras incorretamente lidas?

Por outro lado, como os resultados apresentados neste capítulo nos indicam, para a maioria dos nossos alunos estas Metas não só parecem ser **inatingíveis** como se revelam **irrealistas**. Objetivos dificilmente alcançáveis provocam um maior desinvestimento, expectativas negativas ("*nunca vou conseguir*", "*não sou capaz*") e, conseqüentemente, um pior desempenho.

Por último, as Metas definidas **carecem de um limite temporal**. No decorrer de um ano letivo, a fluência na leitura de todos os alunos vai evoluindo, mais ou menos, mas vai evoluindo. Mesmo para aqueles que apresentam maiores dificuldades. Em que altura do ano é suposto o aluno atingir estes mínimos obrigatórios? Logo no início do ano? A meio, ou só no fim? Existe alguma época ou possibilidade de recurso?

Como analisa Gonçalves (2012), fomos buscar o que outros países já fazem tão bem, mas não aprendemos nem "importamos" da melhor forma. Corremos assim o risco de, quando tudo passar e a lei mudar, perdermos "o bebé com a água do banho". A definição de metas e de objetivos educacionais pode conduzir efetivamente a "uma maior eficácia do ensino em Portugal" (Buescu *et al.*, 2012a, p. 6). Sabemos que isso é possível, que é até urgente, mas não assim...

Através das metodologias de avaliação com base no currículo, **é possível avaliar objetivamente** as três componentes da fluência

na leitura, tal como a compreensão (Hudson et al., 2005; Rasinski, 2004). Mas para isso, é necessário ensinar as escolas, os professores e os alunos a fazê-lo de forma adequada, ensinar a analisar os dados recolhidos, criar formas de partilha e intercâmbio com as Universidades, instituir sistemas de monitorização e autorregulação do próprio sistema educativo. É assim que se faz no estrangeiro (University of Oregon, por exemplo). Partindo da experiência empírica e de dados de observações regulares, **é possível definir objetivos para diferentes momentos do ano letivo**, por ano de escolaridade. Não tanto objetivos obrigatórios, mas intervalos de valores que orientem e sirvam de boa referência a professores, psicólogos e pais, uma referência que realmente sirva para continuamente estimular melhores desempenhos. Valores que ajudem a **desenhar e a avaliar intervenções** na leitura, analisando as dificuldades e os níveis de desenvolvimento observados em cada turma. É **possível monitorizar** a forma como se progride em direção aos objetivos estabelecidos para, se necessário, redefinir metas e estratégias.

Para finalizar, um aspeto fundamental: a monitorização **gera em si mesmo uma reação**. Quando aos alunos é permitido que observem de forma muito objetiva a sua própria evolução, torna-se mais fácil fazê-los acreditar que são capazes, que se motivem para fazer mais e melhor, que consigam persistir para mais evoluir.

Mas... **será ainda possível fazer melhor?** Será possível caminhar no sentido de um ensino de excelência?

Claro que sim. Mas não através de objetivos mínimos para todos, nesta ótica de *one size fits all*. Numa das últimas observações realizadas no último ano letivo pela Equipa IDEA, observaram-se quatro turmas de 1.º ano de um colégio privado na área da Grande Lisboa. Apesar de os dados da fluência na leitura ainda não terem sido completamente analisados, sabe-se já que a observação de cada turma, que costuma durar aproximadamente uma manhã e uma tarde, demorou apenas uma manhã. E, pela observação feita no momento, é muito provável que a grande maioria dos alunos esteja a ler acima das Metas para o 1.º ano. Alguns leem até acima das do 3.º ano. O que distingue então esta escola das restantes observadas?

A realidade é que todos os alunos leem todos os dias, na sala de aula. Além das atividades de leitura que ocorrem na sala de aula, todos os alunos são ouvidos a ler por uma professora de apoio todas as semanas. E são informados sobre como estão a evoluir. E os pais são incentivos a ajudar a evoluir, desde o primeiro dia. Sugerem-se tarefas, preparam-se desafios, há entusiasmo e vontade de fazer sempre melhor. Não tanto melhor do que os outros. Melhor hoje do que ontem. Melhoria contínua é sinónimo de qualidade.

Mesmo assim, mesmo trabalhando para a excelência, nesta escola há alunos que não estão a evoluir de acordo com o esperado. Há alunos que necessitam de mais tempo e de um maior apoio e, que tal como o Miguel, vão precisar de um pouco mais para conseguirem evoluir e alcançar os seus próprios objetivos. Ao seu próprio ritmo. Podem até alcançar as tais Metas, a seu tempo... Porque afinal o que é obrigatório é mesmo evoluir, assegurar e verificar que todos estão a evoluir (na leitura e no resto, naquilo que essencial for), acompanhar a evolução para facilitar mais e melhor evolução, com intencionalidade, com intensidade. Nunca numa lógica de (com)pressão e obrigação, antes de autossuperação.

## Referências

- Associação Ester Janz [AEJJ]. (2014). [Resultados da monitorização da fluência na leitura oral referentes ao ano letivo 2013/2014]. Documento não publicado.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2012a). *Metas curriculares de Português. Ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2012b). *Metas curriculares de Português. Ensino básico, 2.º Ciclo: O domínio da leitura e escrita*. Retirado de [http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/docs\\_apoio/2\\_ciclo\\_leitura\\_escrita.pdf](http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/docs_apoio/2_ciclo_leitura_escrita.pdf)

- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu, Portugal: PsicoSoma.
- Deno, S.L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 37*(3), 184-192.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura: Da avaliação à intervenção. Guia pedagógico*. Viseu, Portugal: PsicoSoma.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M.K., & Jenkins, J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256.
- GAVE. (2001). *PISA 2000: Resultados do estudo internacional. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de [http://gave.min-du.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://gave.min-du.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf)
- Gonçalves, M. D. (2012). *Metas, mitos e desafios: As metas curriculares na perspetiva do projeto IDE A*. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Hudson, R.F., Lane, H.B., & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.
- Indrisano, R., & Chall, J.S. (1995). Literacy development. *Journal of Education, 177*(1), 63-83.
- Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3-21.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.). Estudos PNL [Página Web]. Retirado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNL/Estudos/index.php>
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning.
- Silva, R.L., Agostinho, A.L., & Gonçalves, M.D. (2014, maio). *A leitura de alunos com e sem diagnóstico de dislexia: Análise comparada*. Poster apresentado na conferência Dislexia em debate: Tendências nacionais e internacionais, Faculdade de Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.



O Projeto IDEA tem como objetivo a investigação e o desenvolvimento educacional no domínio das dificuldades na aprendizagem, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> 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](http://www.lispsi.pt)

Para informações, marcações e contactos:

[lispsi@lispsi.pt](mailto:lispsi@lispsi.pt)



