

## CAPÍTULO 1

# **IDEA - Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem**

## **das origens ao conceito**

Maria Dulce Gonçalves<sup>1</sup>

### Resumo

Descreve-se de forma breve a história do Projeto IDEA, em termos pessoais, no âmbito da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação da Universidade de Lisboa e no contexto das escolas nossas parceiras. O que é afinal o Projeto IDEA? Como se caracteriza e o que nos distingue? Como se desenvolve e com que objetivos? Identificam-se pressupostos e ideias-chave, à descoberta de um novo olhar sobre as dificuldades na aprendizagem. O conceito é aqui decomposto nos seus quatro elementos essenciais: a investigação; as dificuldades; a evolução e a aprendizagem. Analisam-se relações e implicações para a prática. Identificam-se questões de investigação e sugerem-se linhas de desenvolvimento futuro: monitorização e autorregulação, avaliação funcional, melhoria contínua e gestão da qualidade da aprendizagem. Anunciam-se novos materiais e procedimentos em desenvolvimento. Sugerem-se contributos, desafios e oportunidades para um futuro maior, na educação e na comunidade.

**Palavras Chave:** Educação para todos; dificuldades de aprendizagem; formação de professores; formação de psicólogos; mudança educacional.

---

<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@fp.ul.pt)

## **Introdução**

Nos últimos cem anos, à Vida pedimos facilidades, garantia de bem-estar, satisfação de direitos e necessidades individuais; à Ciência, todas as respostas e a solução mais adequada para cada problema; à Universidade, a formação para obter um bom emprego e acesso a uma carreira longa e compensadora. Hoje em dia a Vida parece mais complexa e já desacreditamos de facilidades; para cada pergunta, por cada resposta, a Ciência oferece múltiplas e novas questões; e das Universidades saem cada mais jovens desocupados, por vezes desorientados, em busca de novas ideias, projetos e soluções. Tudo parece inseguro na certeza de que tudo está a mudar. Surgem novas e inesperadas dificuldades e a crise apela ao desenvolvimento e à revolução. Revolução de conceitos, no pensar e no fazer. Inovação. Ou talvez, Evolução... podem a crise e as dificuldades ajudar-nos a evoluir, individualmente e em grupo?

Num mundo em mudança, há na Universidade de Lisboa uma pequena equipa que, investigação a investigação, está a construir um outro modo de olhar as dificuldades, na Vida como na Aprendizagem. Chamámos-lhe IDEA, simplesmente por ser o acrónimo de Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Quatro conceitos interligados a diferentes níveis. Investigar as dificuldades para que haja evolução na aprendizagem. É isto que fazemos. É isto que há décadas fazem tantos e tantos professores, excelentes educadores. É IDEA que o convidamos a fazer também.

Porque a Educação está a mudar. Já transbordou escola fora e anda por aí pelo mundo, cada vez mais abrangente, multicultural, tecnológica, informal. Num mundo em mudança, não pode a Escola permanecer imutável. Vozes há que teimam em regredir, em repetir, em insistir em quase tudo o que reprovado já foi por muitos e muitos anos de experiência e observação. Mas não são os alunos de hoje como eram os de ontem, nem as comunidades como a tradição as ditou. Há conceitos que urge repensar. Em breve, nada será como era. Uma nova era, por certo...

## Origem do conceito

Sabe como surgiu a expressão “*dificuldade de aprendizagem*”<sup>2</sup>? Sabe quando? Será que há cem anos havia alunos com *dificuldades de aprendizagem*? E há cinquenta? Algum pai ou professor se preocupava com isso? E se o fizesse, alguma vez lhe ocorreria recorrer ao médico ou ao psicólogo? Ou tudo se simplificava na mais comum das dicotomias: bom aluno, mau aluno. Tudo dependia de se ser mais ou menos inteligente, mais ou menos aplicado e cumpridor, preguiçoso ou brincalhão. Um misto de aptidão e de atitude. Nasciam uns mais talhados para aprender e os outros, que se havia de fazer... No Portugal de há cinquenta anos, o importante era mesmo fazer a quarta classe, ir a exame e ser aprovado com distinção. Nem escolaridade obrigatória, nem Psicologia<sup>3</sup>, nem cuidados especiais. Muitas dificuldades se resolviam simplesmente por punição ou pela exclusão (o aluno reprovava e repetia o ano). O abandono escolar reforçava as fileiras de um vastíssimo analfabetismo, total ou funcional.

*Dificuldades de aprendizagem, problemas, perturbações ou distúrbios de aprendizagem*: como quer que se traduza a expressão “*learning disability*”, o conceito aí está. Disseminado, quase diariamente referido nas conversas e nos media, nas famílias e nas escolas. A realidade é que há alunos que não aprendem como deles se esperava, que não progridem como se supunha, que não reagem à escola e aos deveres escolares como devia acontecer... Preocupam pais e professores, fazem a primeira página de noticiários e manchetes, são objeto de estudo em milhares de investigações, hoje em dia conduzidas em quase todo o mundo. São já quase cinquenta

---

<sup>2</sup> Em Portugal, tal como em termos mundiais, não há verdadeiramente consenso sobre como delimitar ou mesmo designar este conceito. Pode surgir referido como *dificuldade de aprendizagem específica* (DAE) ou como *distúrbio de aprendizagem*. Pode utilizar-se a expressão *necessidades educativas especiais* (NEE) ou simplesmente a expressão *dificuldades de aprendizagem*. Em termos mais comuns, pode surgir como sinónimo de problema de aprendizagem, de dislexia, défice cognitivo, défice atencional ou hiperatividade. Toda esta indefinição e polissemia, está provavelmente na origem de muitas imprecisões e confusões, de muitas dificuldades...

<sup>3</sup> Há cinquenta anos existia em Portugal um único curso superior de Psicologia, que resistia discreto, em regime privado. Ser psicólogo era uma raridade. Hoje temos mais de trinta licenciaturas e mestrados, em termos absolutos mais do que na nossa vizinha Espanha.

anos de investigação sobre *dificuldades de aprendizagem*. Milhares de páginas e milhões de casos. E no entanto...

Conta-se que a designação surgiu de forma muito simples, mais política e estratégica do que científica. Não surgiu em laboratório ou num congresso, numa revista da especialidade ou após anos de investigação e estudo. Surgiu numa grande conferência sobre o tema (o problema e as queixas já existiam) organizada por um grupo de pais em 1963 nos E.U.A., tal como nos contam alguns dos maiores especialistas mundiais nesta matéria (Sternberg & Grigorenko, 1999; Wong, Graham, Hoskyn & Berman, 1996). Preocupados com as dificuldades que observavam nos filhos, carentes de apoio, esses pais pretendiam o reconhecimento do governo federal para que houvesse legislação de suporte e financiamento para investigação. A designação sugerida pelo pai e psicólogo Samuel Kirk, “*learning disabilities*”, foi desde logo entusiasticamente apoiada. Até aí, estas crianças eram apenas nomeadas com tendo “*learning difficulties*”. O agudizar da expressão gerou efeitos mediáticos e financeiros muito significativos e deu origem a um verdadeiro movimento mundial. Mas abriu uma celeuma ainda hoje por resolver: como se distinguem os casos em que apenas há dificuldade (*difficulties*) daqueles em que existe um distúrbio (*disabilities*)? Como se distinguem, por exemplo, os maus leitores, dos leitores com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)? É que nem todos os maus leitores são disléxicos...

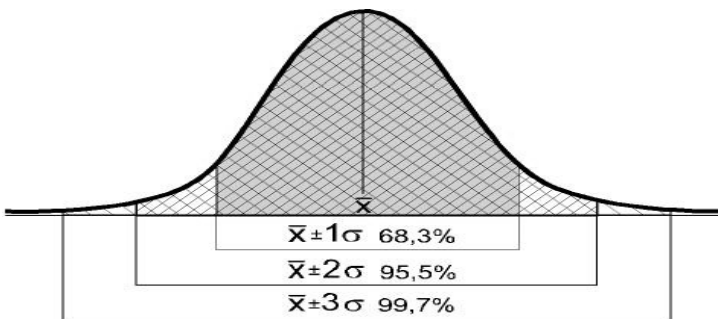
Qual a origem da maior parte das dificuldades...?

Em primeiro lugar, a própria aprendizagem. Aprender é difícil. Naturalmente que nem sempre, é verdade, muitas coisas se aprendem sem esforço e sem intenção, quase sem se saber como. Mas aprender é difícil, muitas e muitas vezes. Tal como em quase tudo na vida, no ginásio ou na oficina, na saúde ou na doença, no dia a dia ou na escola, surgem situações críticas, *picos* de dificuldade. São momentos ou etapas em que somos levados para fora da nossa zona de conforto e em que as coisas não fluem com facilidade. Por momentos, ou por longos períodos, um acréscimo de dificuldade põe à prova a nossa determinação, o nosso empenho, a nossa força.

Por isso podemos dizer que as dificuldades são inerentes à vida e à aprendizagem. Todos o sabemos. Não é em si mesmo nada de dramático nem de patológico. Embora a forma como lidamos com crises e dificuldades possa ter efeitos mais ou menos dramáticos e potencialmente patológicos. Ou efeitos muito positivos, de auto-superação e fortalecimento pessoal. No meu doutoramento (Gonçalves, 2002), perguntei a umas centenas de estudantes do ensino secundário e superior, como explicariam “o que é uma dificuldade de aprendizagem?”. A análise das respostas confirma que muitas pessoas concebem as dificuldades precisamente assim, como inerentes à vida e à aprendizagem.

Além disso, muito do que se designa por *dificuldades de aprendizagem*, afinal tem origem em *diferenças* na aprendizagem. Na escola, universal e obrigatória, estão todos. Todos os tipos de alunos, todos os tipos de personalidade, de culturas e contextos. Mais ou menos inteligentes, reflexivos ou impulsivos, metódicos ou desgovernados, inquietos ou pacíficos, motivados ou alheados. Estão lá todos. Diferentes e únicos, mas inseridos num mesmo currículo, num mesmo calendário escolar, num mesmo sistema de avaliação. E isso, por si só, devia bastar para nos fazer prevenir e cuidar de dificuldades. Antecipar muitas dificuldades de diferentes tipos e origens. No entanto, desde que todos estão na escola, a diversidade aumentou, a diferenciação não.

Figura 1. Distribuição Normal.



A generalidade das características humanas tem uma distribuição dita normal. Trata-se de uma curva estatística (ver Figura 1) que descreve atributos como a altura, o peso, a inteligência ou os resultados escolares. Olhando uma distribuição assim, é possível prever que cerca de 68.3% de todos os alunos terão resultados escolares medianos (mais ou menos um desvio padrão em torno da média) e apenas um pouco mais de 15% deverá alcançar valores acima dessa zona intermédia... Ou seja, do ponto de vista científico, com base em informação estatística, se considerarmos que as dificuldades correspondem aos insucessos escolares, conseguimos prever quantos alunos deverão situar-se em cada sector, abaixo da média, um pouco abaixo, ou muito abaixo. Deste ponto de vista, é impensável que todas as escolas estejam no topo do *ranking* (ou mesmo acima da média). Qualquer *ranking* nacional, que inclua todos os alunos e todas as escolas, terá sempre resultados com uma distribuição aproximadamente normal. Estes resultados são independentes do esforço dos professores e do sistema educativo. À medida que o sistema vai evoluindo, se evoluírem as condições de ensino e de aprendizagem, espera-se que a média aumente mas que toda a curva acompanhe o movimento da média. Isto é, todos os valores tendem a subir, mas a amplitude e a distribuição continuam a ser similares.

Sendo assim, o universo dos nossos alunos é tudo menos homogéneo. Será de bom senso antecipar diferenças, esperar insucessos, prever apoios e adequada formação para os professores, para que saibam como podem atuar de forma diferenciada. A heterogeneidade tende mesmo a aumentar, tal como a amplitude de desempenhos tende a alargar-se (e.g. Gonçalves, 2011b). A generalidade dos educadores com experiência de ensino nas últimas décadas, observa como é progressivamente maior a variabilidade, como os alunos são cada vez mais diferentes entre si, como nos surpreendem e nos fazem repensar velhos conceitos (ideias prévias ou pré-conceitos). A nosso ver, o esforço educativo não pode continuar a insistir no mito da uniformização, da igualdade, do currículo único, como se de pronto-a-vestir de tamanho único se tratasse (*“one size fits all”*). Os mais recentes esforços de alargamento

do número de alunos por turma e o regresso ao regime de exames nacionais, a definição uniforme de metas e de critérios, o rigor e a exigência na obtenção de determinados resultados em determinados pontos do currículo, só podem mesmo conduzir a maior pressão, insucesso, retenção e dificuldades... Se os legisladores (e o senso comum) acreditam que para melhorar a qualidade da aprendizagem basta aumentar a frequência e a exigência de provas nacionais do tipo “*one size fits all*”, os resultados no terreno serão certamente uma desilusão.

A alternativa não pode ser nem o abandono nem o facilitismo. Deixar os alunos em dificuldade andar ao seu próprio ritmo, desistir ou desanimar, acomodarem-se às suas próprias dificuldades, refugiarem-se num tão repetido: “*eu não consigo!*”. É necessário reduzir, tanto quanto possível, os desfazamentos que vão progressivamente aumentando, o conformismo, a passividade e o alheamento. O esforço educativo deve centrar-se na progressão e melhoria contínua de todos os alunos (Educação para Todos) e na criação de múltiplas oportunidades ao longo da vida. Mais do que educação inclusiva, são necessárias atitudes e medidas de diferenciação pedagógica, bem como percursos educativos mais individualizados e alternativos. Na prática, é necessário instituir sistemas de monitorização de progressos (*progress monitoring*), de resposta por intensificação da intervenção educativa (*tal como nos modelos RTI*<sup>4</sup>) e de autorregulação na aprendizagem.

Muitos outros fatores socioculturais favorecem, hoje em dia, o aparecimento de dificuldades na aprendizagem: multiculturalismo, individualismo, hedonismo, imediatismo, consumismo, são apenas alguns dos exemplos. Antes da escola e fora da escola, estimula-se mais a dispersão do que a concentração, o impulso do que a contenção, o evitamento do que a persistência, a dependência do que autonomia. A verdade é que aprender se torna ainda mais difícil quando não se esperam dificuldades. Quando não se desenvolveram hábitos, atitudes e estratégias de superação (*coping*). Quase todo o currículo coloca os alunos perante tarefas, exigências e problemas,

---

<sup>4</sup> RTI é o acrónimo de *Response to Intervention*, tal como mais adiante se refere.

que não coincidem nem com os seus hábitos anteriores nem com as suas expectativas. Num mundo civilizado, muitos esperam que tudo seja simples ou já venha simplificado. A generalidade dos alunos não adquire as competências de pré-requisito para as aprendizagens básicas, nem vai aprender métodos e hábitos de estudo autónomo.

Por todos estes motivos (e mais alguns), é previsível que o número de alunos difíceis e em dificuldade continue a aumentar nas próximas décadas. Pode a Escola resistir às mudanças que se afiguram necessárias, mas o facto é que os alunos estão a mudar. Insistir em ensinar como há dez, há cem ou há mil anos, não parece sensato, nem mesmo possível. Insistir numa abordagem tardia, sobretudo clínica, com um crescente número de alunos medicados, só nos garante que o número de casos críticos vai continuar a aumentar. Quando não há critérios de diagnóstico precisos e consensuais, quando só há medidas de apoio pedagógico para alunos sinalizados com perturbações da aprendizagem de carácter grave e permanente, tendem os técnicos e os educadores a enfatizar as situações e a “alargar” os critérios. Se um aluno com dificuldades na leitura só vai beneficiar de apoio depois de uma classificação de “*dislexia*”, o número de *disléxicos* tende seguramente a aumentar. Não apenas por todas as razões acima indicadas, mas também por que os técnicos envolvidos nos processos de avaliação conhecem os casos, preocupam-se com os casos, querem o melhor possível para cada aluno...

Há nas nossas escolas alunos que esperam semanas ou meses por uma avaliação e um diagnóstico psicológico que determine se podem ou não ser encaminhados para apoio. Se apoios houver. No entanto, criou-se uma cultura vigente de que é melhor “não fazer nada”, deixar ver o que se passa com o aluno, não agir para nada fazer de incorreto... É que nem no domínio médico esta atitude é possível. Imagina-se o leitor com uma infeção febril e muito debilitante, a aguardar pelos resultados de um antibiograma durante uma, duas ou mais semanas, sem mais nada fazer? Há na educação como na clínica, medidas paliativas e de suporte, de intervenção e mesmo de resolução, que não podem nem devem esperar pela identificação muito específica de um determinado problema.



Quantas infecções o leitor já resolveu com antibióticos de largo espectro, sem nunca ter chegado a identificar o agente bacteriano que o afetou? Quantos alunos podem beneficiar de medidas simples e de “*largo espectro*”, mesmo na ausência de um diagnóstico especializado? Porque há de um aluno ser deixado em espera durante meses, antes de uma ajuda mais pessoal e eficaz? Pode o sistema e a comunidade aceitar que não se introduzam desde logo formas de estimulação pedagógica que assegurem melhorias no desempenho?

Há uns anos atrás, um dos membros da equipa IDEA contou uma história que nunca mais esqueci. Numa escola da nossa Lisboa, 23 alunos foram sendo sinalizados pelos respetivos professores por suspeita de *dislexia*, encaminhados para uma avaliação e diagnóstico pelo Serviço de Psicologia. Findos todos os procedimentos, e de acordo com critérios que desconheço, a equipa de Psicologia determinou que, nesse grupo, três casos se confirmavam. Esses três alunos foram de imediato encaminhados para apoio. Mas do nosso ponto de vista (IDEA), uma outra questão tem necessariamente de ser colocada. O que propor para os restantes (vinte) alunos? Resposta: nada. Sem um diagnóstico positivo, voltaram às suas aulas, às suas turmas, às suas dificuldades... pois não era *dislexia*. Desapareceram as dificuldades por o diagnóstico ser negativo? Não, seguramente não. Desapareceu foi a suspeita de que se tratasse de uma determinada categoria de dificuldades. Só isso. Deixam de nos preocupar (e de nos ocupar) as dificuldades que ficam por designar? Estariam os professores enganados? Seguramente não.

Quando suspeitaram de *dislexia*, os professores estavam apenas a recorrer a um nome de uso comum (tal como tantas vezes usamos o termo *virose*, por exemplo). Queriam os professores referir que se observavam dificuldades, erros ou atrasos na leitura ou na escrita. Estavam a querer saber o que fazer, como fazer. Queriam entender e ajudar. Por isso mesmo, tudo o que despoletou a sinalização dos casos deve ser considerado e ser alvo de avaliação funcional. Não necessariamente para distinguir entre quem *tem* e *não tem* dificuldades. Não faz sentido colocar a questão nestes termos. Os alunos foram sinalizados precisamente porque se observaram

dificuldades. Podem até não ser de ordem permanente ou patológica. São dificuldades. Tarefas ou operações que exigem maior esforço, colocam obstáculos, apresentam limitações, revelam erros ou insuficiências, prejudicam outras aprendizagens. Tal como sucede a todos os alunos, a todas as pessoas. Podem por vezes ser dificuldades tão pontuais que se superam no mesmo momento. Ou tão persistentes e incapacitantes que geram desistência e abandono. São estas as dificuldades que mais frequentemente são sinalizadas para os serviços de Psicologia, aquelas em que já ninguém sabe o que fazer. Aquelas em que se desistiu ou em que se tentou tudo.

E não deviam essas ser deixadas à responsabilidade dos alunos ou dos pais? Que façam pela vida, se não é distúrbio ou doença, que se mexam, pois então. Foi assim durante séculos. Foi assim no tempo em que não era obrigatório o ensino e em que tudo se solucionava no abandono, no analfabetismo, na fuga da escola. Se o aluno aprendia, aprendia, se não, que seguisse o seu caminho. Na sociedade desse tempo, não tínhamos percebido que o caminho de cada um, é o caminho de todos. Não se conheciam outros valores nem o peso social e comunitário dos excluídos, dos delinquentes, dos perdidos. Foi sempre uma solução fácil, uma solução que não nos podemos permitir nas próximas décadas. Os custos são demasiado elevados. Por isso, escolhemos escolarizar todos durante pelo menos doze anos. Para assegurar que todos têm uma oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e de adquirir o máximo de competências. Conscientes estamos que é um direito mas também uma necessidade absoluta para o desenvolvimento global.

A intervenção nas dificuldades não requer uma classificação ou uma designação específica. Mais do que classificar ou explicar as causas subjacentes a alguns casos, importa que todas as dificuldades sejam superadas, quaisquer que elas sejam, qualquer que seja a sua origem. Com todos os recursos disponíveis, a começar naturalmente pelos recursos do próprio aluno que nalguns casos pode ser necessário mobilizar e apoiar de forma mais específica. Mas o essencial é promover a evolução no desempenho, garantir o

progresso e a aprendizagem de todos os alunos. É essa a tarefa da escola, deve ser esse o nosso principal objetivo.

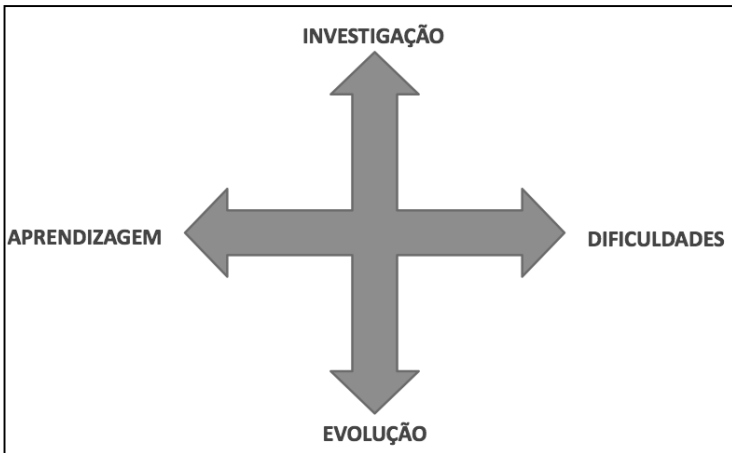
Mas será que temos recursos para apoiar todos? Não será que apenas podemos apoiar os casos mais severos? Esta seria a lógica, por exemplo, de um sistema nacional de saúde apenas acessível a casos graves de elevado risco. “Digestão difícil? Não se preocupe, já vimos que o estômago está bom. Fique descansado, isso passa.” E será que passa? Se o doente continuar a cometer os mesmos erros, a comer das mesmas coisas, será que a situação não vai ficando dia a dia mais severa, ao ponto de lesionar o estômago e sabe-se lá mais o quê... Não tendo nenhuma patologia ou perturbação grave, não haverá cuidados a aprender, hábitos a reeducar, atitudes a evitar? Seguramente que sim, na saúde como na escola, na digestão como nas dificuldades. E há recursos disponíveis no próprio sistema, se a eles estivermos atentos, se incentivarmos os professores, os pais e os próprios alunos, individualmente e em grupo, para um apoio mais precoce, independentemente de qualquer diagnóstico. Com procedimentos simples.

Não é verdade que para um conhecimento ter qualidade científica tem de nos surpreender com respostas complexas, teorias ou ideias inacessíveis. A informação científica bem trabalhada e fundamentada traduz-se muitas vezes em ideias extremamente simples, que podem ser partilhadas e modificar hábitos e atitudes. Como se tem feito na área da educação alimentar, por exemplo. Como se pode fazer no domínio da leitura. Um exemplo: toda a investigação sobre as dificuldades na leitura concorre para a ideia de que ler mais e mais é o melhor remédio. É uma ideia tão simples, reiterada por autores consagrados no domínio da *dislexia* (e.g. Shaywitz, 2008). Porque será que não vingam as ideias mais simples...?

Ler mais. Ajudar a ler mais. Aumentar a frequência com que se lê. Ler todos os dias. Os maus leitores são muitas vezes alunos que evitam a leitura. Não saberemos nunca se são maus leitores porque evitam a leitura ou se evitam a leitura porque são maus leitores. O que é certo é que se conseguirmos aumentar a frequência, será possível observar ganhos ao nível da velocidade e da precisão, da

motivação e até da compreensão. Na equipa IDEA, é isto o que observamos diariamente. É a mais simples das ideias. A observação efetuada em algumas turmas também corrobora este princípio. Recordo uma turma do 4ºano observada em Avis há dois anos. A observação e medida da velocidade e da precisão na leitura correu tão bem que, mesmo antes de analisar os dados recolhidos, eu sabia que aqueles alunos tinham tido resultados surpreendentes. Quando se observam muitas turmas, é possível prever quanto tempo demora ouvir ler vinte ou vinte cinco alunos. Naquele dia, naquela tarde, eu acabei tão mais cedo do que esperava que era certo que algo de diferente tinha acontecido. E porque sou inquiridora e curiosa, porque pratico IDEA todos os dias, fiquei à conversa com a professora da turma, e sem lhe dizer porquê, questionei-a, quis saber como fazia, que métodos usava, como trabalhava com aquela turma. Fiquei a ouvi-la contar-me... E obtive a mais simples e inesperada das respostas: *“este ano, todos leem em voz alta todos os dias”*. Muito ou pouco, em grupo ou para a turma, para a professora ou para os colegas, esta professora tinha decidido simplesmente que todos liam em voz alta todos os dias. Tornou-se uma regra. E no fim do ano, sem que a professora se tivesse apercebido, a diferença ao nível dos resultados era estatisticamente significativa. Também por isso a importância da monitorização dos progressos: para validar e reforçar as boas práticas e incentivar à autorregulação por parte de alunos e de professores. É necessário que se observem e registem os resultados que se vão obtendo através de indicadores simples mas poderosos, económicos. Indicadores que descrevam e caracterizem as dificuldades e que permitam observar como evolui a aprendizagem. A isto chamamos IDEA, investigação de dificuldades para a evolução na aprendizagem. Quatro componentes, um mesmo conceito, mas com incidência em múltiplos níveis: ao nível individual, no grupo turma, na comunidade e no sistema educativo.

Figura 2. Componentes IDEA em interação



### Investigação

A investigação de dificuldades é, no âmbito deste projeto, simultaneamente um meio e um fim. Um processo, uma estratégia, um objetivo.

A investigação é o processo que usamos para conhecer e compreender as dificuldades. Observar, inquirir, descrever, medir, monitorizar, analisar dados, preparar documentos e novos projetos de investigação. Guiam-nos os princípios do rigor metodológico, da objetividade e da ética. É nosso objetivo reunir dados, encontrar regularidades, princípios gerais e implicações para a prática. Investigamos dificuldades na aprendizagem.

Mas a investigação destas dificuldades, é também de algum modo, uma estratégia para envolver e mobilizar tanto os alunos como os professores. Os procedimentos que desenvolvemos partem sempre do pressuposto de que os alunos que observamos, não são meramente observados. São envolvidos e informados, são participantes ativos e entusiasma-se conosco na pesquisa de resultados e de conclusões. São convidados a colaborar no próprio processo, ajudam a organizar a colheita de dados, passam palavra

entre si, são convidados a dar sugestões, a contar o que melhor resulta com cada um deles, podem escolher repetir leituras e que leitura repetir, sabem que voltaremos em breve para observar a sua evolução. Sabem portanto que investigamos a formam como mudam, não os fixamos nem a um valor numérico, nem a um tipo de dificuldades. Guardamos os valores do seu desempenho atual como quem guarda uma fotografia para mais tarde recordar e constatar a evolução. Os alunos e os professores podem ter acesso aos dados e às gravações que são usadas para confirmar a forma como o desempenho mudou, para definir o que é desejável que venha ainda a melhorar. Os resultados da investigação documentam o estado atual de cada um e de cada turma, mas são também um convite mobilizador para a mudança. Observam-se ganhos motivacionais, criam-se expetativas, introduzem-se novos recursos e novas práticas, por exemplo, no domínio da leitura e da escrita. Durante a avaliação funcional, incentivamos a uma prática diária da leitura e da escrita e podem sugerir-se auto-registos, parcerias com outros alunos e metas individuais para as semanas ou meses seguintes.

Esta atitude inquiridora, este desafio, esta vontade de ver como as coisas mudam e evoluem, tudo isto que tão bem caracteriza a atitude de quem investiga, é a atitude que esperamos transmitir a cada aluno a cada professor. Quem investiga as dificuldades na aprendizagem? No início, nós, membros da equipa IDEA. Mas sabemos como é importante que cada aluno possa aprender a ser o melhor dos investigadores da sua própria aprendizagem, dos seus êxitos e das suas dificuldades. Conhecer-se, questionar-se, monitorizar e tomar consciência de si mesmo como aprendiz, dos seus próprios objetivos, das suas estratégias e dos seus resultados, são aspetos essenciais no domínio da autorregulação (e.g. Zimmerman, 2011). Por seu lado, cada professor pode desenvolver hábitos de investigação em ação, de monitorização de progressos, de autorregulação das suas próprias práticas (Bender & Shores, 2007; Bonstingl, 2001; Gonçalves, 1992, 1997, 2011c; Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Fragoso de Almeida, 2009).

Investigar é sinónimo de procurar, questionar, descobrir, encontrar soluções. No Projeto IDEA investigamos e convidamos a investigar dificuldades, sobretudo porque estes processos podem, em si mesmos, promover a evolução na aprendizagem, ao nível individual, na turma como na escola, e um dia, quem sabe, ao nível do próprio sistema educativo.

## Dificuldades

*“...a dificuldade faz parte da aprendizagem, seria provavelmente tudo muito enfadonho se fosse de compreensão instantânea; ou seríamos todos uns geniozinhos, ou aquilo que se aprendia era muito pobre.”*

*(Gonçalves, 2002, p.229, TEXT: univ.H1-21)*

A aprendizagem, tal como a vida, é um processo, um percurso. Pelo caminho esperam-se dificuldades. Quando nos anos 90 comecei a inquirir alunos e futuros professores sobre as suas próprias concepções sobre *dificuldades de aprendizagem*, apercebi-me rapidamente de uma enorme diversidade de perspetivas, muito para lá do que eu esperava (Gonçalves, 2002, 2011a). O senso comum tem destas coisas. Nenhuma das pessoas que inquiri tinha estudado ou lido alguma coisa sobre as concepções científicas em vigor. E no entanto, as respostas que fui recolhendo mostram-nos como as concepções pessoais e intuitivas podem corresponder perfeitamente à diversidade de respostas que a ciência foi encontrando nas últimas décadas. Tal como em sucessivos modelos explicativos das “*learning disabilities*” (Poplin, 1988), as concepções pessoais distribuem-se amplamente entre perspetivas clínicas (*patologia, deficiência*), perspetivas processuais (*bloqueios, obstáculos, interferências*), interdependentes (*por desadaptação ou desfasamento em relação ao grupo ou ao contexto*) e perspetivas funcionais (*dificuldades inerentes à vida, entendidas como desafios ou oportunidades*). Saiba o leitor que qualquer que seja a sua concepção ou perspetiva pessoal, encontra seguramente paralelo num dos modelos científicos ainda em vigor na nossa comunidade. Em termos de senso comum, os leigos que

inquirimos concebem as dificuldades com a mesma amplitude de perspetivas e diversidade de opiniões que se observa entre teóricos e investigadores, profissionais e técnicos especializados. Um vez mais, as dificuldades não parecem ser um terreno de consensos fáceis (e.g. Gil, 2011)<sup>5</sup>. A citação na página anterior é um excerto de um dos estudantes universitários inquiridos na altura, um jovem que hoje em dia talvez seja um bom professor de História ou de Língua Portuguesa e que eu espero que com a formação não se tenha perdido da sua própria intuição.

Mas o senso comum também retém muitas imprecisões e incongruências que importa esclarecer e fazer evoluir. Muitas dessas imprecisões estão enraizadas em crenças, em pressupostos, estruturas e esquemas de pensamento, ideias prévias quase nunca verbalizadas, mas que determinam e influenciam muitas reacções e comportamentos (Dweck, 2006; Gonçalves, 2002, 2011a). A mudança de mentalidades faz-se por vezes de forma muito mais lenta do que a mudança curricular ou legislativa. E nesses casos, as práticas não chegam verdadeiramente a mudar.

No Projeto IDEA, concebemos a investigação de dificuldades e a monitorização dos progressos como formas muito concretas de favorecer a reconcetualização de crenças e ideias prévias. Quando os professores participam, quando propomos situações de formação em contexto colaborativo, quando os próprios alunos aprendem a auto-observar e a registar os resultados que vão obtendo, é relativamente mais fácil promover a mudança de “*hábitos mentais*” e de ideias prévias sobre as dificuldades. No dia em que assim escrevo, acabei de ver gráficos de automonitorização e resultados preliminares de um dos nossos projetos em curso, “*Leitores do Futuro*”, um trabalho que está a ser desenvolvido por uma das nossas finalistas e que será discutido e publicado no final deste ano. Há poucas coisas que nos empolguem mais na vida do que ver meninos de 7 anos a superar dificuldades, a superar-se a si mesmos, com uma força e uma determinação que não nos deixa margem para dúvidas: há muito pouco de “carácter permanente”,

---

<sup>5</sup> Ver também neste mesmo livro o capítulo: “*Mas afinal o que é uma dificuldade de aprendizagem?*” pela Cristina Gil.



de irreversível ou de estrutural, nas situações de dificuldade na aprendizagem. Que não devem precisar de ser confundidas com qualquer outro tipo de distúrbio ou perturbação na aprendizagem. É por isso que se lamenta que nalguns casos continue a parecer necessário classificar em categorias permanentes e estanques, simplesmente porque se concebe que essa é a melhor (ou a única) forma de assegurar que alunos em dificuldade tenham algum apoio. Situações que poderiam com vantagem inserir-se noutra tipo de recursos, por exemplo, ao abrigo do disposto no Normativo nº50 de 2005, ou ao abrigo de todas as possibilidades de desenvolvimento curricular, diferenciado e autorregulado, à disposição de todos os professores. Desde que assim o entendam e que nesse sentido tenham apoio e formação. Ou seja, em muitos casos, sugere-se que são os professores e não os alunos que precisam de encontrar apoio e suporte institucional e técnico. Encontrar apoio em equipas multidisciplinares, centradas na monitorização dos progressos e na melhoria contínua da aprendizagem, a trabalhar em cooperação com as escolas, com os pais e com a comunidade envolvente.

As dificuldades na aprendizagem não são nem patologias nem distúrbios, nem permanentes nem especiais. Não caracterizam um aluno, antes surgem na relação com um contexto de aprendizagem. Podem investigar-se dificuldades numa perspectiva individual, centrada no aluno ou ao nível da turma, da escola ou do sistema educativo. Um melhor conhecimento sobre todos estes níveis pode favorecer a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

## **Evolução**

*“...que só haja dois estímulos para o trabalho nas aulas: a comparação de cada dia com o dia anterior e com o dia futuro e o desejo de aumentar o valor, as possibilidades do grupo.”*

*Agostinho da Silva, in 'Considerações'*

Se o leitor está habituado a pensar as dificuldades numa perspetiva tradicional, como perturbações ou distúrbios do processo de aprendizagem dito “normal”, tenderá provavelmente a conceber a avaliação como um pré-requisito para o diagnóstico e para a classificação em categorias distintas (Gonçalves, 2002, 2011a). E no entanto, a avaliação psicológica (e pedagógica) de dificuldades na aprendizagem pode ser concebida de forma bem diferente. Pode centrar-se mais no prognóstico do que no diagnóstico, isto é, mais na antecipação de uma evolução futura dos problemas do que na determinação e classificação das dificuldades observadas. Pode centrar-se muito mais na monitorização de processos e de progressos, reconhecendo-se que tem em si mesma o poder de gerar mudanças e de favorecer a evolução na aprendizagem de todos os alunos.

Quando utilizada com estes objectivos a avaliação diz-se funcional (dinâmica ou autêntica) porque se interliga de forma natural com os procedimentos de intervenção. Ou seja, avaliação e intervenção não constituem dois momentos distintos. A observação do desempenho, por exemplo ao nível da velocidade de leitura, é conduzida de forma a gerar motivação e expectativas de melhoria. Esta modalidade de avaliação serve simultaneamente para caracterizar um estado inicial (*baseline*), para despoletar um movimento de mudança (*reactividade*) bem como para acompanhar a evolução ao longo de um determinado período de tempo (*progress monitoring*). Tanto o diagnóstico como o prognóstico beneficiam de práticas de avaliação funcional que favorecem a aproximação aos objetivos educacionais, a redução dos problemas e a superação das dificuldades.

Na escola da Vida como na escola formal, as dificuldades são etapas num processo contínuo de Evolução.

Monitorizar a forma como os alunos progridem ao longo o tempo permite determinar curvas de aprendizagem individuais e de turma, definir objetivos e metas de aprendizagem, avaliar o cumprimento desses objetivos e identificar eventuais desfasamentos de forma muito precoce. Em termos internacionais, as dificuldades na aprendizagem são cada vez mais analisadas no quadro da

monitorização de progressos e da resposta à intervenção (*RTT*). Nesta abordagem, ao invés de colocar o diagnóstico como condição necessária à introdução de medidas de apoio, as instituições escolares são estruturadas de forma a realizar uma monitorização regular dos desempenhos, com procedimentos de avaliação com base no currículo. A intervenção é integrada de forma contínua, diversificada e estruturada em diferentes níveis de intensidade, em função da resposta observada no aluno (Bender & Shores, 2007; Fuchs, Fuchs & Vaughn, 2008). As insuficiências e as dificuldades na aprendizagem são de imediato enquadradas em mais e melhor estimulação, no quadro da turma ou em espaços complementares, de forma criativa, cooperativa e multidisciplinar. Objetivo: manter todos os alunos numa rota de evolução contínua, mesmo que em ritmos diferentes e com diferentes metas e resultados finais. Quaisquer que sejam as dificuldades, o mais importante é que o sistema educativo assegure que todos continuam a aprender (e a melhorar) e que exista a possibilidade de o comprovar através de indicadores simples. Esta confirmação reforça e potencia a evolução, num ciclo virtuoso de melhoria contínua e de contínua aprendizagem.

## **Aprendizagem**

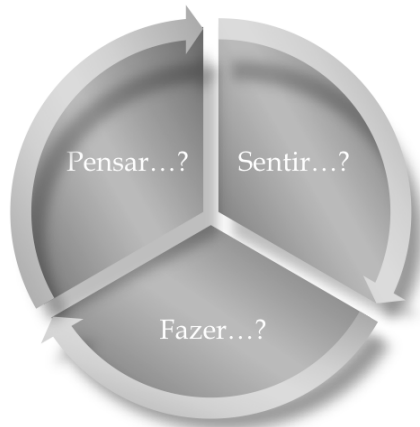
Toda a aprendizagem gera dificuldades, diferentes na forma como persistem, na sua gravidade e abrangência. Algumas dificuldades simplesmente impedem o sucesso dos alunos em muitas outras matérias e disciplinas. E com o passar do tempo o desfasamento pode ser de tal modo acentuado que todos reconhecem a inutilidade de qualquer esforço de recuperação. Se os alunos em dificuldade acreditam que não conseguem acompanhar nem o seu grupo nem a turma em que se inserem, quando já nem sequer tentam ou tentando nunca alcançam resultados positivos, quando tudo parece irremediável e inútil, é a aprendizagem no seu todo que sai prejudicada. Os alunos que vão ficando para trás, que desistem, que se acomodam, são muitas vezes também aqueles que

tendem a ocupar-se com comportamentos perturbadores, desadaptados e disruptivos. Prejudicam-se a si, prejudica-se o grupo, prejudica-se a comunidade. Em qualquer dos casos, reduzem-se muito as probabilidades de recuperação e de novas aprendizagens. Estes alunos páram, não evoluem ou tendem mesmo a regredir... É toda a aprendizagem que fica comprometida, diminuindo oportunidades de realização, de integração e adaptação pessoal.

Ao contrário, sugere-se a necessidade de lidar com as dificuldades de forma mais produtiva e funcional. Trata-se de desenvolver uma atitude proactiva, autónoma e construtiva, que promova a aprendizagem ao longo da vida. Encarar as dificuldades como desafios e oportunidades de evolução. Compreendendo que a qualidade da aprendizagem aumenta quando se monitorizam progressos, quando se favorece a pesquisa sobre si mesmo, a monitorização e a autorregulação emocional, (meta)cognitiva, comportamental.

Quando tudo corre bem, tudo corre bem, e quando tudo corre mal... Como se quebra este ciclo vicioso na vida de tantos milhares de alunos? São várias as soluções, naturalmente, mas no Projeto IDEA analisamos sobretudo os efeitos da identificação precoce de pequenos desfasamentos individuais; a monitorização de progressos individuais, de grupo e de escola; o treino repetido, intencional e intensivo, e sobretudo, a mudança conceptual. Valorizamos uma educação global e para todos. Tudo se aprende e nunca se aprende demais. Todos podem aprender se todos nos empenharmos mais. Se as dificuldades não forem encaradas como uma excepção, um problema individual, de uma criança ou de uma família mas como algo de natural que a todos pode mobilizar.

E de que aprendizagens falamos quando falamos de dificuldades? Letras, contas, aprender a ler, a escrever, a calcular. Dislexia, disortografia, discalculia, défice atencional. É tempo de olhar a educação de forma bem mais vasta, ampla, inovadora. Pensar, sentir, fazer. Inteligências múltiplas, educação emocional, educação integral. Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena.

**Figura 3. Componentes para uma Educação Integral**

Os alunos em dificuldade na escrita, na leitura, nas operações, são muitas vezes alunos fantásticos noutros domínios e isso raramente é valorizado, pelo menos durante a escolaridade obrigatória. Música, pintura, teatro, relações interpessoais ou resolução de problemas, desporto, mecânica, culinária, agricultura ou costura, quantos talentos por cada dificuldade...? Ninguém pergunta ao político, ao gestor, ao atleta, ao campeão, ao artista consagrado, como foi o seu percurso escolar. Poucas vezes se contam histórias de sucesso muito para lá das dificuldades. No Projecto IDEA observamos as dificuldades sempre num quadro mais amplo de possibilidades e potencialidades, ao longo do tempo e em múltiplos contextos. Analisa-se o papel da modelagem (exemplos, heróis e modelos de sucesso); buscam-se metáforas, provérbios, narrativas que ilustrem e favoreçam o confronto com dificuldades; identificam-se complementos e alternativas curriculares. Porque na escola mais do que alunos, educam-se pessoas. E deste ponto de vista, a investigação sobre dificuldades na aprendizagem pode contribuir para uma reflexão mais global sobre o sistema, sobre a educação, sobre o futuro...

## Síntese e perspectivas futuras<sup>6</sup>

Na Escola como na Vida, mudar é inevitável, mas quase sempre difícil. Este capítulo (e este livro) refere(m)-se precisamente a dificuldades, dificuldades na aprendizagem, propondo mudanças no modo de as conceber e avaliar. Aqui se analisam razões, factos e resultados que sugerem que é necessário repensar pressupostos, crenças, concepções, práticas de avaliação e de apoio a alunos com dificuldades na aprendizagem.

A única reforma curricular realmente eficaz é a reforma de mentalidades. Quando o sistema educativo muda mas os seus intervenientes continuam a pensar como pensavam, continuam também a agir como agiam. Podem até mudar as regras ou os procedimentos, os prazos e as burocracias. As verdadeiras mudanças não se impõem por decreto. Na Escola como na Vida, mudam as coisas quando, no essencial, mudam as mentalidades.

Conceber a educação como evolução. Concretizar o sonho de uma educação para todos. Não apenas um ensino universal e obrigatório que espera os mesmos desempenhos em resposta aos mesmos ritmos curriculares. Que se surpreende com o insucesso, como se fosse natural esperar que todos se superem em resultados positivos. Sopram noutra sentida os ventos da mudança. Andam as escolas cheias de alunos diferentes que o sistema teima em classificar, em medicar ou excluir. Estudantes diferentes porque chegam num tempo novo e plenos de potencial de mudança. Jovens pessoas que não pensam apenas de forma linear, que fazem perguntas sobre o infinito e que se aborrecem muito com o que teimam em lhes ensinar. Eles que sobretudo querem aprender. Descobrir, reinventar, transformar ou partir, transgredir, sorrir, dançar ou pintar, obreiros de um mundo que ainda ninguém viu. Num tempo assim, a Escola pode considerar as dificuldades como um erro do sistema ou pode tentar aprender com os alunos em dificuldade. Recriar, com ciência e arte, novas formas de educar. Porque as dificuldades dos alunos sugerem a descoberta de formas

---

<sup>6</sup> Parte desta síntese foi extraída de um texto muito mais longo e detalhado a publicar ainda este ano no Brasil (Gonçalves, 2012) e cuja leitura se sugere para um maior aprofundamento.

diferentes e inovadoras de pensar, entender e a todos ajudar a evoluir.

São as dificuldades (e não os alunos) que importa classificar. São disfuncionais quando limitam, diminuem e excluem. São funcionais quando desafiam, motivam e transformam. Dificuldades funcionais são oportunidades de descoberta e de superação. Que a Escola pode aprender a observar, monitorizar, apoiar e promover, para uma melhor e maior Evolução.

O Projeto IDEA (Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) tem vindo a responder a esta necessidade com um conjunto de estudos e trabalhos académicos referidos ao longo deste capítulo, estudos que permitem testar e desenvolver novos procedimentos e equacionar trabalhos mais amplos. IDEA é olhar as dificuldades na ótica da aprendizagem e não a aprendizagem na ótica das dificuldades. Trata-se de as estudar na perspetiva de tudo o que com elas podemos aprender (e ajudar a aprender) muito mais do que olhar a aprendizagem como um processo sucessivamente interrompido e prejudicado por dificuldades. Se nos centramos no que não está bem, dizemos: *"não aprende porque tem muitas dificuldades"*. Pelo contrário, se nos centramos na aprendizagem: *"com estas dificuldades que oportunidades de aprendizagem se podem abrir a este aluno? como ajudar a aprender e a evoluir?"* E o que se pode aprender com um caso assim...

Olhar as dificuldades numa perspetiva funcional. Como desafios e não como distúrbios, como oportunidades ao invés de debilidades, numa perspetiva evolutiva, construtiva, contextualizada. Olhar as dificuldades do ponto de vista de uma aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem contínua, gradual e progressiva, com uma função adaptativa e segundo os princípios de uma Educação Global e para Todos.

## Referências

- Bender, W. N. & Shores, C. (2007). *Response to Intervention: a practical guide for every teacher*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bonstingl, J. (2001). *Schools of Quality: an introduction to total quality management in education*. London: Corwin Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Fuchs, D.; Fuchs, L. & Vaughn, S. (2008). *Response to Intervention: a Framework for reading educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gil, C. (2011) Concepções de Dificuldade de Aprendizagem no Corpo Docente de uma Escola de 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, M. D. (1992). Processos Psicológicos na Revisão da Composição Escrita: Contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, ramo Psicologia da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.lispsi.pt/Public/index.htm>
- Gonçalves, M. D. (1997). Escrever para Pensar, Escrever para Aprender: tarefas de escrita para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, M.D. (2002). Concepções Científicas e Concepções Pessoais sobre o Conhecimento e Dificuldades de Aprendizagem. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, M. D. (2011a). Dysfunctional vs. Functional Difficulties: a new perspective on learning disabilities. Paper presented at the ELSIN 2011, 16th Annual Conference of the (ELSIN)



- Education, Learning, Styles, Individual Differences Network. Antwerp, Belgium. .
- Gonçalves, M. (2011b). Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais. Comunicação apresentada no VIII Congresso anual IberoAmericano de Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, M. D., & Costa, J. (2011c). Qualidade total no contexto educacional português: contributos para a formação de psicólogos e de outros agentes educativos. Comunicação Apresentada na II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality, Universidade de Évora, Portugal.
- Gonçalves, M. D. (2012). Avaliação Funcional e Monitorização das Aprendizagens. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison & M.H. Abrahão (Org.) *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. (no prelo)
- Poplin, M. (1988). The reductionistic fallacy in learning disabilities: replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (7), 389-400.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. L. (1999). *Our Labeled Children*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Fragoso de Almeida, T. (2009). Teacher Education in collaborative backgrounds. An ongoing research project. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 8, pp. 55-68. [available at <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=22&p=55>].
- Zimmerman, B. J. (2011). *Basics Domains of Self-regulated Learning and Performance*. In: Schunk, Donald; Zimmerman, Barry (Ed). *Handbook of Self-Regulated Learning and performance*, (pp.1-12). Routledge, New York.
- Wong, B.; Graham, L.; Hoskyn, M. & Berman, J. (1996). *The ABC's of Learning Disabilities*. London: Elsevier.